

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет»
Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики



Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования

Сборник материалов II ежегодной Международной
научно-практической конференции

(18-19 апреля 2023 года., г. Краснодар)

г. Краснодар - 2023

УДК 005
ББК 65.050
С56

Рецензенты: В.М. Гребенникова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Н.В. Горбунова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет»

Организатор: ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Ответственный редактор: Е.А. Шумилова.

Редакционная коллегия: Т.А. Букирева, Е.Ю. Журавлева, Г.Н. Соломатина,
Т.И. Филипиди, А.С. Яровая

ISBN 978-5-906302-64-9

Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования» (18-19 апреля 2023 года, г. Краснодар). Краснодар: КубГУ, 2023 – 544 с. Текст: электронный

В сборнике представлены научные статьи участников II ежегодной Международной научно-практической конференции «Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования» (18-19 апреля 2023 года, г. Краснодар). Публикуемые материалы освещают широкое поле актуальных проблем в системе специального образования: развитие инклюзивной формы образования в Российской Федерации и за рубежом; применение инновационных технологии обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях; содействие социализации и интеграции лиц с особыми образовательными потребностями в социокультурное пространство. Также поднимаются вопросы межведомственного взаимодействия в системе комплексной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья; применения информационных технологий в специальном и инклюзивном образовании; подготовки кадров для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Результаты исследований зарубежных и отечественных ученых могут представлять интерес для специалистов системы специального и инклюзивного образования, преподавателей, аспирантов, студентов, а также для широкого круга читателей, решающих практические и теоретические задачи образования, развития и социализации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

ISBN 978-5-906302-64-9

Авторский коллектив, 2023
© Кубанский государственный университет, 2023
© Издательство КМАППКС, 2023

К вопросу об особенностях формирования коллектива умственно отсталых подростков <i>Бойко Анастасия Игоревна</i> <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	80
Особенности формирования зрительного восприятия у младших школьников с умственной отсталостью <i>Брызгалова Валентина Андреевна</i> <i>Власенко Валерия Сергеевна</i>	86
Исследование словоизменения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития <i>Буненкова Валентина Александровна</i> <i>Научный руководитель: Носова Наталья Викторовна</i>	93
Социально-педагогическая коррекция поведенческих девиаций умственно отсталых подростков в условиях детского дома <i>Варфоломеева Татьяна Валерьевна</i> <i>Пилюгина Екатерина Ивановна</i>	100
Комплекс коррекционно-развивающих дидактических средств как продукт профессиональной инициативы учителя-дефектолога (сурпедпедагога) <i>Василевская Елена Александровна</i> <i>Коробицина Севиль Серверовна</i>	106
К вопросу об особенностях социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра <i>Водянка Дарья Хасеновна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	112
Формирование межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития <i>Волкова Анастасия Андреевна</i> <i>Куцеева Елена Леонидовна</i>	118
К вопросу об эффективности использования элементов STEM – технологии для формирования элементарных математических представлений у дошкольников <i>Волчкова Елена Петровна</i>	123
Особенности сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) <i>Воронец Анастасия Игоревна</i> <i>Куцеева Елена Леонидовна</i>	127
Сопровождение кадровой политики руководителем образовательного комплекса <i>Вышиваная Елена Николаевна</i>	132
Логопедическая технология диагностики речевого развития детей раннего возраста «группы риска» <i>Гайкалова Ангелина Николаевна</i> <i>Смахтина Анна Владимировна</i>	137
Создание инклюзивной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья: мнение специалистов-практиков <i>Ганжала Галина Петровна</i>	142

Формирование эмоционально-адекватного реагирования у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительной деятельности <i>Гладких Екатерина Сергеевна</i> <i>Власенко Валерия Сергеевна</i>	150
Использование проблемных ситуаций для развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи <i>Гусева Дарья Игоревна</i> <i>Соломатина Галина Николаевна</i>	155
Формирование личностных базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью <i>Дубакова Анастасия Владимировна</i> <i>Кузма Левонас Прано</i>	160
Значение графомоторного навыка в обучении ребёнка с дизартрией <i>Дубенцева Анастасия Алексеевна</i> <i>Яровая Анна Семеновна</i>	165
Исследование звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи <i>Ермакова Татьяна Александровна</i> <i>Яровая Анна Семеновна</i>	170
Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников <i>Жолоб Ксения Владимировна</i> <i>Филипиди Татьяна Ивановна</i>	178
Региональный аспект реализации технологии «Ресурсный класс» как модели включения обучающихся с расстройством аутистического спектра в образовательную среду школы <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	183
Выявление особенностей речевых нарушений у дошкольников с дизартрией с применением нейропсихологического подхода <i>Закладная Алина Александровна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	189
Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими особые образовательные потребности, в условиях структурного подразделения «Лекотека» <i>Ишуткина Марина Васильевна</i> <i>Теплоухова Галина Николаевна</i>	194
Диагностика развития голоса в рамках коррекционной работы со старшими дошкольниками со стёртой дизартрией <i>Калашникова Ольга Андреевна</i> <i>Букирева Татьяна Анатольевна</i>	200
Социальная адаптация подростков с расстройствами аутистического спектра методом прикладного анализа поведения <i>Камкин Дмитрий Мстиславович</i> <i>Петухова Анна Денисовна</i>	206
Коррекционно-развивающая работа по формированию мелкой моторики дошкольников с расстройством аутистического спектра и в условиях дошкольной образовательной организации <i>Кереселидзе-Алексеев Валентина Михайловна</i>	211

К вопросу о специфике формирования межличностных отношений в коллективе обучающихся с ЗПР в условиях инклюзии <i>Ковальчук Екатерина Георгиевна</i> <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	216
О формировании эстетической культуры на уроках «Окружающий мир» младших школьников с ограниченными возможностями здоровья <i>Кокаева Ирина Юрьевна</i> <i>Дзанайты Зарина Хадзыматовна</i>	221
Основные аспекты диагностики сформированности темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи <i>Крехтунова Анна Геннадьевна</i> <i>Букирева Татьяна Анатольевна</i>	226
Логоритмика как средство коррекции речедвигательных функций у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста <i>Кроква Оксана Владимировна</i> <i>Смахтина Анна Владимировна</i>	232
Роль сенсорной интеграции в коррекционно-образовательной работе с детьми со сложной структурой дефекта <i>Крошка Алина Александровна</i> <i>Коваль Галина Борисовна</i>	239
Игра как эффективный метод обучения младших школьников с нарушением интеллекта <i>Крюкова Татьяна Николаевна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	244
Коррекционные технологии развития изобразительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью <i>Кудинова Анна Романовна</i> <i>Куцеева Елена Леонидовна</i>	251
Система дополнительного образования детей с РАС в условиях дошкольной организации <i>Кузвесова Анастасия Николаевна</i> <i>Куцеева Елена Леонидовна</i>	258
Особенности формирования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития <i>Кульбицкая Ева Олеговна</i> <i>Кузма Левонас Прано</i>	263
Исследование уровня коммуникативного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи <i>Левченко Анна Сергеевна</i> <i>Филипиди Татьяна Ивановна</i>	269
К вопросу о создании специальных условий для развития сюжетно-ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития <i>Логвинова Марина Арнольдовна</i> <i>Бесединская Светлана Ивановна</i> <i>Робканова Снежана Ивановна</i>	275
Выявление направлений социальной адаптации дошкольников с расстройством аутистического спектра <i>Лозовая Наталья Алексеевна</i> <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	280

Трудности профессионального становления и адаптации молодых учителей-дефектологов <i>Лютая Анна Олеговна</i> <i>Кузма Левонас Прано</i>	288
Геймификация в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья <i>Макуха Лия Сергеевна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	294
Внешние и внутренние вызовы в подготовке специалистов дефектологического профиля в Тюменском государственном университете <i>Малярчук Наталья Николаевна</i> <i>Креницына Галина Михайловна</i> <i>Плотникова Марина Васильев</i>	303
Субъектные характеристики студентов-дефектологов как представителей социономических профессий <i>Малярчук Наталья Николаевна</i> <i>Плотникова Марина Васильев</i> <i>Глазунова Светлана Николаевна</i> <i>Цыбикова Елена Николаевна</i>	311
К проблеме непрерывного профессионального развития педагогов дошкольного образовательного учреждения в группе для детей с задержкой психического развития <i>Мартиросова Кристина Артуровна</i> <i>Тимкова Наталья Николаевна</i>	317
Применение робототехники в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации <i>Михайличенко Евгения Анатольевна</i> <i>Воронцова Ирина Николаевна</i>	322
Использование небылиц в развитии программирования высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи <i>Непейвода Елена Евгеньевна</i> <i>Власенко Валерия Сергеевна</i>	327
Межведомственное взаимодействие в системе комплексной помощи обучающимся с ОВЗ <i>Нечай Оксана Николаевна</i> <i>Золотарёва Елена Дмитриевна</i>	335
Социализация и интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании и социокультурном пространстве <i>Новикова Светлана Николаевна</i>	339
К вопросу исследования саморегуляции и регуляторных действий на письме у школьников в условиях инклюзивного муниципального образования <i>Носова Наталья Викторовна</i>	343
Формирование сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития <i>Панченко Диана Дмитриевна</i> <i>Куцеева Елена Леонидовна</i>	348

Использование нейрогимнастики в коррекционной работе логопеда-дефектолога с детьми с ОВЗ <i>Папина Ольга Валерьевна</i> <i>Лунева Ольга Викторовна</i>	354
К вопросу о формировании навыков самообслуживания как эффективного средства социализации дошкольников с нарушениями интеллекта <i>Першина Анастасия Александровна</i> <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	359
Теория и практика использования ИКТ в работе с младшими школьниками с ЗПР <i>Петрова Ксения Александровна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	365
Экспериментальная работа по организации комплексного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении <i>Подун Юлиана Вадимовна</i>	370
Исследование сформированности просодической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи как этап разработки программы коррекционной работы <i>Полякова Елизавета Алексеевна</i> <i>Яровая Анна Семёновна</i>	380
Исследование уровня сформированности грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией <i>Потемкина Софья Сергеевна</i> <i>Лазаренко Париса Анатольевна</i>	388
Артпедагогические методы и приемы в образовании детей с расстройством аутистического спектра <i>Потуремец Алиса Ильинична</i> <i>Куцеева Елена Леонидовна</i>	394
Развитие сенсомоторной синхронизации у детей с моторной алалией <i>Прядко Виола Валерьевна</i> <i>Власенко Валерия Сергеевна</i>	399
Инклюзивное волонтерство как средство оказания помощи педагогам, обучающим подростков с ограниченными возможностями здоровья <i>Резникова Елена Васильевна</i>	407
Структура и содержание волонтерской компетенции будущих педагогов-дефектологов <i>Салаватулина Лия Рашитовна</i> <i>Гнатышина Екатерина Викторовна</i> <i>Ворожейкина Анфиса Вячеславовна</i>	411
Влияние инвалидности ребенка на семейные взаимоотношения <i>Сафронова Алла Дмитриевна</i> <i>Лопатюк Анастасия Андреевна</i> <i>Лопатюк Евгения Андреевна</i>	418
Применение арт-терапии в логопедической работе с детьми дошкольного возраста <i>Седых Полина Игоревна</i> <i>Власенко Валерия Сергеевна</i>	424

К вопросу о специфике психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройством аутистического спектра <i>Симонова Елена Рафаеловна</i>	429
Исследование уровня развития мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями <i>Скалкина Дарья Владимировна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	434
Развитие навыков социальной коммуникации у подростков с нарушением интеллекта в условиях коррекционной образовательной организации <i>Тимоненко Екатерина Александровна</i> <i>Филипиди Татьяна Ивановна</i>	440
К вопросу об эффективности использования цифровых технологий как средства развития познавательной сферы у младших школьников с нарушениями слуха <i>Тищенко Диана Андреевна</i> <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	447
Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в зарубежных и отечественных исследованиях <i>Топоркова Арина Алексеевна</i> <i>Кузма Левонас Прано</i>	453
Система логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с недоразвитием фонематических процессов <i>Удодова Анна Романовна</i>	458
Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, обучающихся с особыми образовательными потребностями <i>Фадеева Елена Сергеевна</i>	464
О возможности применения кинетического песка в качестве инновационного материала для познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья <i>Федорова Наталья Сергеевна</i>	469
Психолого-педагогическое сопровождение детей в инклюзивном образовании <i>Фесенко Анастасия Игоревна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	472
Особенности развития навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи <i>Цаканян Алла Андреевна</i> <i>Соломатина Галина Николаевна</i>	477
Зависимость социометрического статуса детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха от различных условий воспитания <i>Цей Нэфын Мехметали</i> <i>Соломатина Галина Николаевна</i>	483
К вопросу о формировании каллиграфических навыков письма как средства коррекции дизорфографии <i>Чухонкина Полина Евгеньевна</i>	488

К проблеме формирования социально-психологической готовности к школьному обучению слабовидящего ребенка <i>Шагивалеева Наталья Викторовна</i>	493
Особенности тактильно-двигательного восприятия у младших школьников с умственной отсталостью <i>Шарипова Татьяна Раильевна</i> <i>Филипиди Татьяна Ивановна</i>	498
К вопросу об использовании инновационных технологий в коррекционной работе учителя-дефектолога в дошкольной организации <i>Шахова Элина Борисовна</i> <i>Савина Марина Владимировна</i> <i>Суботина Алла Александровна</i>	503
К проблеме дискалькулии в детском возрасте: теоретический аспект <i>Шевченко Людмила Евгеньевна</i>	510
Особенности организации сопровождения семьи ребенка дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями <i>Шибуня Ольга Вячеславовна</i> <i>Власенко Валерия Сергеевна</i>	518
Проблемы и перспективы развития негосударственных дошкольных образовательных учреждений Краснодарского края <i>Шубина Марина Владимировна</i> <i>Смахтина Анна Владимировна</i>	524
К вопросу о специфике развития социально-личностной компетенции у младших школьников с умственной отсталостью средствами внеурочной деятельности <i>Яговкина Екатерина Александровна</i> <i>Журавлева Елена Юрьевна</i>	530
Современные подходы к использованию мобильных технологий в диагностической и коррекционно-развивающей работе со слабослышащими младшими школьниками <i>Ягода Яна Николаевна</i> <i>Шумилова Елена Аркадьевна</i>	538

УДК 376.37

МОДЕЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Абакумова Светлана Ивановна

E-mail: luhik63@mail.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 100»,

г. Краснодар, Россия

Учитель-логопед

Пшиченко Анна Николаевна

E-mail: akuzmenko1994@yandex.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 100»,

г. Краснодар, Россия

Учитель-логопед

Харькова Елена Васильевна

E-mail: harkova68lana@mail.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 100»,

г. Краснодар, Россия

Инструктор по физической культуре

Аннотация: Данная статья раскрывает роль работы специалистов с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Ориентируясь на развитие и предпочтения нового поколения дошкольников, мы создаем условия, мотивируя развитие детей с помощью знакомых здоровьесберегающих технологий «Кинезиология», игровых технологий STEM-образования мини-робота Bee-Bot «Умная пчела» и авторских дидактических игр. Целенаправленное использование этого материала позволяет детям изучать мир системно, вникать в логику причинно-следственных связей, понимать их взаимосвязь, открывать для себя новое и увлекательное путешествие учиться в игре. Вся работа направлена на развитие коммуникативных способностей детей, что в будущем поможет им успешно социализироваться в обществе. Материал может быть полезен педагогам дошкольных учреждений.

Ключевые слова: Здоровьесберегающие технологии «Кинезиология», игровые технологии STEM-образования мини-робота Bee-Bot «Умная пчела», авторские дидактические игры, модель сотрудничества учителя – логопеда и инструктора по физической культуре.

A MODEL OF COOPERATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST TEACHER AND A PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTOR IN THE CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL SPACE OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abakumova Svetlana Ivanovna

E-mail: luhik63@mail.ru)

MADOU "Child Development Center – kindergarten No. 100",

Krasnodar, Russia

Teacher-speech therapist

Pshichenko Anna Nikolaevna

E-mail: akuzmenko1994@yandex.ru

MADOU "Child Development Center – kindergarten No. 100",

Krasnodar, Russia

Therapist

Kharkiv Elena Vasilyevna

E-mail: harkova68lena@mail.ru

MADOU " Child Development Center – kindergarten No. 100",

Krasnodar, Russia

Physical education instruct

Annotation: This article reveals the role of specialists' work with preschool children with severe speech disorders. Focusing on the development and preferences of a new generation of preschoolers, we create conditions, motivating the development of children with the help of familiar health-saving technologies "Kinesiology", game technologies STEM-education mini-robot Vee-Bot "Smart bee" and author's didactic games. The purposeful use of this material allows children to explore the world systematically, delve into the logic of cause-and-effect relationships, understand their relationship, discover a new and exciting journey to learn in the game. All the work is aimed at developing children's communicative abilities, which in the future will help them successfully socialize in society. The material can be useful for teachers of preschool institutions.

Keywords: Health-saving technologies "Kinesiology", game technologies of STEM education of the mini-robot "Smart Bee", author's didactic games, a model of cooperation between a speech therapist and a physical education instructor.

Современное образование в настоящее время развивается в режиме инновационного поиска. В последнее 10-тилетие появилось несколько значимых нормативных документов, определяющих приоритеты развития дошкольного образования: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [6].

Именно введение ФГОС дошкольного образования заставило педагогов искать новые пути и подходы к реализации поставленных задач:

- охрану и укрепление физического и психологического здоровья детей, в том числе эмоционального благополучия;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Одним из актуальных направлений внедрения инновационных технологий в коррекционный процесс является использование кинезиологии. Она позволяет привести восстановление работоспособности и продуктивности в образовательной деятельности. Великий русский физиолог И. М. Сеченов первым высказал мысль о том, что мышечный, двигательный анализатор функционирует не сам по себе, а играет огромную роль в целостной деятельности мозга, и «мышечное чувство» не только усиливает все другие ощущения человека, но и объединяет их.

И. П. Павлов в своих исследованиях доказал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче строить свои высказывания при повторяющихся физических действиях, например, ходьбе, покачивании ног, постукивании карандашом по столу. Следует отметить, что человек может мыслить и сидя неподвижно, но для закрепления мысли необходимо движение. На двигательной активности построены все нейропсихологические и коррекционно-развивающие программы. Известно, что двигательная активность нужна детям не только для хорошего физического, но нормального психического развития. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что неподвижный ребенок не обучаем.

Работая в данном направлении с целью повышения эффективности коррекционно-развивающей работы в условиях детского сада, у нас выстроилась модель сотрудничества учителя – логопеда и инструктора по физической культуре. Совместная деятельность педагогов способствует эффективности и прочному закреплению результатов коррекционной работы. Коррекцией речевого и общего развития детей дошкольного возраста с ОНР занимается не только учитель-логопед, но и инструктор по физической культуре. Если учитель-логопед развивает и совершенствует речевое общение детей, то инструктор по физической культуре на специальных занятиях с детьми решает задачи общего физического развития, укрепления здоровья, развития двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций. Особое внимание обращается на возможность автоматизации поставленных учителем-логопедом звуков, закрепления лексико-грамматических средств языка путем специально подобранных подвижных игр и упражнений, разработанных с учетом изучаемой лексической темы. В начале учебного года учитель-логопед знакомит инструктора по физической культуре с диагнозами детей - их речевой характеристикой и психологической характеристикой, а также с возрастными особенностями воспитанников.

В ходе совместной коррекционно-развивающей деятельности участники педагогического процесса решают следующие задачи:

- 1) развитие слухового, зрительного, пространственного восприятия;
- 2) развитие речевого и физиологического дыхания;
- 3) развитие общей и мелкой моторики;
- 4) работа над мимикой лица;
- 5) формирование темпа, ритма и интонационной выразительности речи;
- 6) закрепление поставленных учителем-логопедом звуков в свободной речи.

Выявив уровень психоречевого развития детей, совместно определяем цели, задачи формирования речевых навыков и составляем планы индивидуально-коррекционных занятий.

В совместной коррекционно-развивающей деятельности мы выделили для себя следующие направления:

- речевая моторика: специальные упражнения, укрепляющие мышцы, связанные с речью, мимическая и артикуляционная гимнастика;
- мелкая моторика: развитие мелкой моторики; развитие координации и кинезиологических движений;
- общая моторика: укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие физических способностей; специальные коррегирующие упражнения: слухового, зрительного, пространственного восприятия;
- развитие речевого и физиологического дыхания: формирование темпа и ритма; интонационной выразительности;
- закрепление и совершенствование правильного произношения через игру: физминутки, динамические паузы; коррекционные игры и упражнения; подвижные игры.

Особое предпочтение в своей работе посвящаем кинезиологии, так как это одна из важнейших здоровьесберегающих технологий. Именно поэтому, двигательная активность должна быть направлена на развитие одновременно физических и психофизиологических качеств, на сохранение здоровья детей, и профилактику отклонений в их развитии. Под влиянием тренировок в организме наступают положительные структурные изменения. И чем интенсивнее нагрузка, тем значительнее эти изменения. Упражнения развивают подвижность ребенка, повышают стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу левого и правого полушарий, улучшают мыслительные операции, улучшают память и внимание, развивают процесс чтения и письма. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация, формируется пространственная ориентировка. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы.

Использование в нашей работе игровых технологий STEM-образования программируемого мини-робота BEE-BOT, как средства развития коммуникативных

навыков и расширение словаря у дошкольников с ТНР также дает получить высокие результаты в коррекционно-развивающем процессе.

Нами создана картотека картинного материала по изучаемым лексическим темам. Дети имеют возможность самостоятельно подбирать картинки к изучаемой теме недели. В этом увлекательном процессе могут работать одновременно 2-3 ребенка, что позволяет расширить коммуникативное общение и успешную социализацию в обществе. Дети придумывают задания для логоробота ВЕЕ-БОТ, ориентируясь на плоскости: подумай, как добраться до нужной картинки; отгадай загадку по описанию; запрограммируй путь для мини-робота ВЕЕ-БОТ.

Своей педагогической находкой считаем создание линейного коврика, который способствует развитию у детей элементарных математических представлений. Используя его, дети совершенствуют счет в пределах десятка, упражняются в согласовании числительных с существительными, закрепляют понятия «слева-справа». Играя с мини-роботом, дети закрепляют полученные на занятиях знания: отсчет предметов слева направо или снизу-вверх; учатся называть числа в прямом и обратном порядке; определять пропущенное число.

На физкультурных занятиях дети используют приобретенный навык, перенося его и закрепляя в новых условиях: шагают и считают ходы, выполняют повороты в разных направлениях до спортивного инвентаря, который лежит в обруче. Все игровые упражнения строятся от простого к сложному, учитывая зону ближайшего развития дошкольников.

Хочется отметить, что игровые технологии STEM-образования дают положительные результаты, они радуют нас, как педагогов и радуют детей, которые всегда видят свой личный успех. Коррекционно-развивающие занятия стали намного ярче, динамичнее активизируют познавательную и усиливают речевую активность детей.

Современные дети демонстрируют поздний темп созревания. В 5-6 лет у таких детей наблюдается несформированность всех компонентов языка: фонетики, грамматики, лексики, т.е. массивное нарушение речи. Уровень сформированности языковой компетенции определяется по лексическому запасу ребенка, умению актуализировать слова в самостоятельной речи. Даже дети, не имеющие речевой патологии, медленно актуализируют слова, долго их вспоминают, у них происходит сужение значения слов, замена названия частей предмета названием целого предмета, утрачиваются слова, обозначающие предметы.

Создание авторского дидактического пособия «Логопедическая тропинка», считаем необходимым в работе логопеда. «Логопедическая тропинка» направлена на развитие грамматических категорий и умения работать самостоятельно, а также повышает уверенность и познавательную активность дошкольников. Тропинка состоит из шести ячеек, на каждой из которых изображена определенная схема выполнения упражнения. К дидактической игре прилагается дополнительный комплект предметных картинок по лексическим темам. Использование пособия дает возможность не только автоматизировать поставленный звук, но и позволяет отра-

ботать с детьми лексико-грамматические категории. С её помощью дети отрабатывают такие лексико-грамматические упражнения, как: назови ласково, согласование существительных с числительными 1-2-5, подбери признак и другие.

Данное пособие можно использовать как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых. Рекомендовано при работе с детьми 5-7 лет, имеющими тяжелые нарушения речи.

Всем известно, что в реализации процесса письма участвуют четыре анализатора, которые мы развиваем в результате своей работы над развитием алфавитных телодвижений.

Успешная работа инструктора физкультуры, по использованию в своих занятиях «Алфавитных телодвижений», позволяют быстрее запомнить буквы, что также способствует профилактике дисграфии. Рекомендуется в этом направлении работы использовать многочисленные и разнообразные упражнения и задания, постепенно усложняя их. В ходе игр и упражнений обязательно должны закрепляться понятия: «правая рука – правая сторона – справа – направо», «левая рука – левая сторона – слева – налево» и другие речевые инструкции.

Подводя итоги, следует отметить, что наиболее важными приемами работы по развитию пространственной ориентировки у детей с тяжелыми нарушениями речи являются: опора на наглядность; использование двигательных и ритмических заданий, упражнений на построение и перестроение; практическая деятельность с конкретными предметами; проведение дидактических и подвижных игр разного содержания с использованием разнообразного наглядного материала; создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребёнка [5].

Вся работа в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР направлена на постановку, автоматизацию и закрепление поставленных звуков. Весь материал преподносится с учетом зоны ближайшего развития воспитанников и с постепенным усложнением заданий. Всё это способствует успешному расширению словарного запаса детей и его активному использованию дошкольниками в коммуникативных целях, что вполне согласуется с решением, как общих задач всестороннего развития детей, так и специальных коррекционных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахальцева Е. Н. Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед. 2008. №4. С.4-21.
2. Бурачевская О. В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационные педагогические технологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 139-142.

3. Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А. «STEM-образование для детей дошкольного и младшего школьного возраста» (парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество). М.: Элиткудиц, 2017. 112 с.
4. Голицына Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении. М.: 2004. 72 с.
5. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.: ТЦ Сфера, 2002. г. 48 с.

УДК 37.034

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Абауи Марта Муфид

E-mail: abawimarten@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования нравственно-этической ориентации у детей с задержкой психического развития. В статье раскрыто содержание понятия нравственно-этической ориентации, описаны этапы ее формирования в онтогенезе, а также представлены результаты эмпирического исследования этой функции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: нравственно-этическая ориентация, младший школьный возраст, задержка психического развития, нравственное развитие, нравственные ценности.

FEATURES FOR THE FORMATION OF MORAL AND ETHICAL ORIENTATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ZPR

Abawi Marta Mufeed

E-mail: abawimarten@mail.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology

Abstract: the article is devoted to the problem of the formation of moral and ethical orientation in children with mental retardation. The article reveals the content of the concept of moral and ethical orientation, describes the stages of its formation in ontogenesis,

and also presents the results of an empirical study of this function in primary school children with mental retardation

Keywords: moral and ethical orientation, primary school age, mental retardation, moral development, moral values.

В современной психологии под нравственно-этической ориентацией понимается способность к выбору действия в ситуации морального конфликта. В качестве основных структурных составляющих нравственно-этической ориентации выделяют:

- способность выделить в социальной ситуации моральную дилемму и соответствующие ей моральные нормы;
- умение увидеть ситуацию нарушения моральных норм с разных позиций;
- идентифицировать моральные чувства и ориентироваться на них при оценке поступка [7].

Нравственное развитие ребенка представляет собой сложный, многоступенчатый процесс, имеющий как онтогенетические, так и филогенетические аспекты. Оно является результатом длительного эволюционного развития нравственности, что находит отражение в устойчивой форме нравственного поведения человека [3].

К основным этапам нравственного развития ребенка относятся:

- стадия интуитивной нравственности, которая характеризуется формированием первых нравственных представлений в дошкольном возрасте;
- стадия гетерономной нравственности, которая связана с формированием нравственного поведения в младшем школьном возрасте и характеризуется доминированием внешней регуляции;
- стадия автономной нравственности, которая связана с формированием самостоятельной нравственной системы в среднем школьном возрасте и характеризуется свободной внутренней регуляцией [2].

На каждом этапе нравственного развития ребенок приобретает новые нравственные навыки, формирует новые нравственные ценности, вырабатывает новые стратегии поведения. Нравственное развитие ребенка оказывает большое влияние на формирование его личности и способности справляться с трудными жизненными ситуациями [1, 8].

Этическая направленность младших школьников основана на обучении их основным нравственным ценностям, таким как честность, доброта, уважение, ответственность, справедливость. Формирования ценностей можно достичь с помощью различных методов, таких как нравственное воспитание на уроках, использование положительного подкрепления за этическое поведение и предоставление реальных примеров этических дилемм и способов их решения [5, 9]. Важно подчеркнуть, что эти ценности не являются абсолютными, и что понимание и уважение разнообразия мнений и верований является неотъемлемой частью этического развития [6].

В работах Ж. Пиаже, а затем Л. Кольберга была показана связь сформированности нравственно-этической ориентации с уровнем интеллектуального развития [7]. В отечественной и зарубежной психологии отмечалась недостаточность нравственно-этической ориентации при общем психическом недоразвитии и задержке психического развития (ЗПР) у детей. Было показано, что при этих вариантах психического дизонтогенеза отмечаются трудности в понимании и усвоении социальных, в том числе нравственных норм, что может приводить к возникновению девиантного поведения. Так, согласно данным исследований, у подростков с ЗПР в четыре раза чаще отмечается девиантное поведение, чем у подростков с нормальным развитием [8]. Некоторые дети могут проявлять повышенное чувство эмпатии и понимания чувств других. Дети с ЗПР также могут испытывать трудности с контролем импульсивного поведения, но при соответствующем руководстве и поддержке с этим поведением можно справиться.

Нравственное развитие детей с ЗПР широко варьирует в зависимости от тяжести состояния и других факторов, таких как возраст ребенка и общий уровень функционирования. Детям с ЗПР будет трудно развивать навыки морального мышления и понимать последствия своего поведения. Им нередко трудно понять абстрактные понятия, такие как справедливость, или понять, почему их поведение неправильно. У них также могут возникнуть трудности с пониманием абстрактных правил или условностей. Некоторым детям с ЗПР также может быть трудно учиться на прошлом опыте и усваивать из него уроки. Им трудно анализировать причины своих действий и последствия своих действий. Это может ограничить их способность учиться принимать моральные решения и регулировать свое поведение на основе морального выбора. Для детей с ЗПР характерна неспособность быстро обрабатывать информацию, что приводит к снижению скорости реакций на социальные ситуации и понимание их последствий. У детей с ЗПР могут возникнуть трудности с соблюдением правил, принятием решений и контролем своих эмоций, что может привести к трудностям в развитии и проявлении моральных качеств, таких как эмпатия и ответственность [4].

Вместе с тем дети с ЗПР способны проявлять такие моральные качества, как сострадание, понимание, уважение к другим, признание разнообразия и честность. Они могут демонстрировать сострадание к другим, готовность помочь нуждающимся. Они также могут проявлять признательность, соблюдать правила, границы и распорядок, что помогает им лучше адаптироваться к социальным условиям [3]. Дети с ЗПР могут проявлять свои моральные способности разными способами, например, выражать сочувствие, дружеское отношение. Дети с ЗПР могут проявлять эмпатию, осознавая чувства других и реагируя на них с сочувствием. Они могут развивать дружеские отношения, участвуя в совместной игре, делясь друг с другом и сменяясь. Кроме того, дети с ЗПР могут понимать правила и следовать им, распознавая нарушения правил и реагируя соответствующим образом [6].

Формирование нравственно-этической ориентации у детей с ЗПР можно рассматривать как систему коррекционно-воспитательной работы, предусматривающую решение комплекса задач и реализующуюся в разных видах деятельности. К важнейшим из этих задач можно отнести: усвоение содержания моральных понятий и моральных норм; формирование умения понимать причины поступков людей; развитие эмоционального интеллекта и др. Также важно обеспечить среду, которая позволяет им практиковаться в принятии моральных решений и учиться на своих ошибках. Значимо также оказание поддержки родителям и учителям с целью помочь им понять и правильно реагировать на поведение детей.

С целью выявления особенностей сформированности нравственно-этической ориентации у детей с ЗПР было проведено экспериментальное исследование. Исследованием были охвачены 10 младших школьников с ЗПР из 4-го класса. В качестве базы исследования была выбрана одна из муниципальных школ г. Краснодара.

Нами были выделены следующие критерии, свидетельствующие об уровне сформированности нравственно-этической ориентации у младших школьников: когнитивный; эмоционально-мотивационный; поведенческий; рефлексивный:

– когнитивный компонент включает знания ребенка о содержании базовых этических понятий, нравственных ценностях и нормах поведения;

– эмоционально-мотивационный компонент заключается в усвоении ребенком нравственных ценностей;

– деятельностный компонент включает в себя навыки нравственного поведения, понимание необходимости соблюдения установленных в обществе нравственных норм, умение принимать нравственные решения, управлять своим поведением в соответствии с нравственными устоями, умение проявлять нравственные качества в общении и взаимодействии с другими людьми;

– рефлексивный компонент включает в себя умение критически анализировать собственное поведение, оценивать его на основе моральных норм и ценностей, принятых в обществе, понимать влияние поведения на других людей, брать на себя ответственность за последствия своих действий.

Эмпирическое исследование сформированности нравственно-этической ориентации у младших школьников осуществлялось посредством нескольких методик.

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента нравственно-этической ориентации была выбрана методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс).

С целью выявления уровня сформированности эмоционально-мотивационного компонента нравственно-этической ориентации использовалась методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина).

Уровень сформированности поведенческого компонента выявлялся посредством беседы, которая направлена на исследование поведения ребенка в ситуации морального выбора и наблюдения за поведением детей в игровой деятельности и режимных моментах.

Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

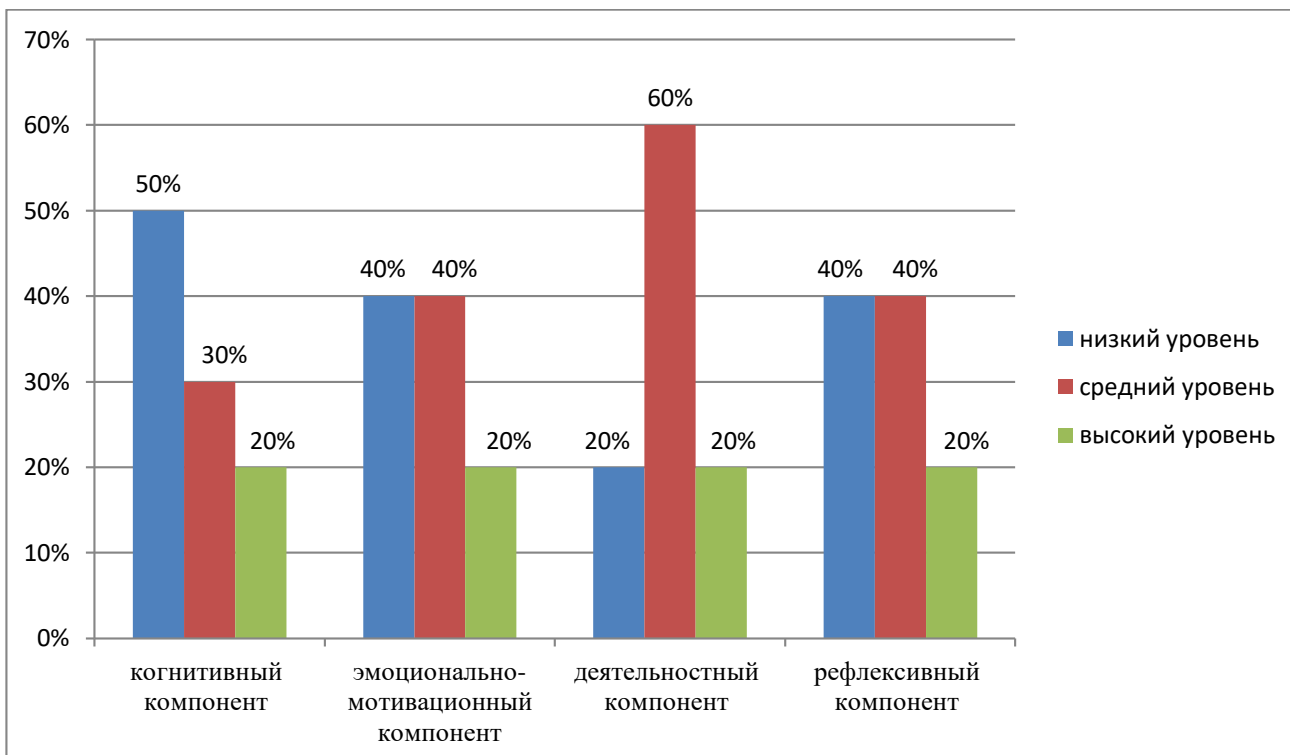


Рисунок 1. Результаты диагностики сформированности нравственно - этической ориентации у детей с ЗПР

Большинство детей затруднялись в объяснении смысла нравственной нормы. Большая часть испытуемых правильно интерпретировали эмоциональное состояние персонажей, смогли установить соответствие поступка персонажа с нравственной нормой, или нарушающего нравственную норму, однако в эмоциональных реакция детей на положительные и отрицательные поступки героев была сдержанной. Ярко выраженный положительный отклик продемонстрировали 20% детей.

При изучении деятельностного компонента нравственно-этической ориентации было отмечено, то в поведении большинство детей с ЗПР проявлялись в равной степени как положительная, так и отрицательная направленность ориентации на нравственные нормы. Например, дети с ЗПР оказывали помощь сверстнику после того, как сами удовлетворяли свои желания, или при разделе игрушек, хоть и отдавали половину, однако себе оставляли наиболее понравившиеся. Высокий (рефлексивный) уровень сформированности нравственных ценностных ориентаций был выявлен только у 20% детей, тогда как остальные дети продемонстрировали средний и низкий уровни.

Таким образом у детей с ЗПР выявлена недостаточная сформированность основных компонентов нравственно-этической ориентации, что обуславливает необходимость осуществления специальной коррекционной работы по ее формированию в условиях учебной и внеурочной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулова Т. П. Психологические особенности нравственного развития ребенка // Психология обучения. 2021. № 5. С. 41-47.
2. Бабаян А. В. О нравственности и нравственном воспитании. М.: Академия, 2021. 130 с.
3. Векслер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / под общ. ред. А. В. Либина. М.: Смысл, 1998. 679 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Развитие у дошкольников способностей к рефлексии. Учебно-методическое пособие/по ред. А.П. Вайнера М.: Центр педагогического образования, 2015.144 с.
5. Голоус Е. А. Исследование развития нравственного сознания у детей дошкольного возраста // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2022. № 28. С. 1188–1193.
6. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Ценностно-смысловые ориентиры дошкольного образования (региональный аспект). Ульяновск: Качалин, 2021. 52с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
8. Кякикен Э.И. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 24 с.
9. МаксUTOва А.А. Особенности нравственных представлений детей младшего школьного возраста // Казанская наука. 2021. №8. С. 327-329.

УДК 159.9

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Антонян Элина Юрьевна

E-mail: elinaantonyan@yandex.ru

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21,
г.Краснодар, Россия
Педагог-психолог

Аннотация: В статье обосновывается важность включения родителей в единый процесс развития, обучения и воспитания, что способствует более быстрой и психологически безопасной социализации ребенка с умственной отсталостью. Одним из способов такого включения может быть апробируемая в ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21 г. Краснодара Программа по психологической оптимизации общения и взаимодействия родителей и детей, реализуемая в рамках адаптированной программы дополнительного образования.

Ключевые слова: стиль воспитания, психоэмоциональное состояние, критичность, самостоятельность, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

STYLE OF COMMUNICATION AND INTERACTION OF PARENTS AND CHILD WITH MENTAL RETARDATION AND FEATURES OF HIS PERSONAL DEVELOPMENT

Antonyan Elina Yurievna

E-mail: elinaantonyan@yandex.ru

Special (correctional) school № 21,
Krasnodar, Russia
Educational psychologist

Abstract: The article substantiates the importance of including parents in a single process of development, training and education, which contributes to a faster and more psychologically safe socialization of a child with mental retardation. One of the ways of such inclusion can be the Program for the psychological optimization of communication and interaction between parents and children, being tested at a School, implemented as a part of an adapted program of additional education.

Keywords: parenting style, psycho-emotional state, criticality, independence, pupils with mental retardation (intellectual delinquency).

Отношения между родителями и ребенком с интеллектуальными нарушениями, - неоднозначная и сложная проблема, имеющая социальный, психологический и педагогический характер.

Рождение в семье ребенка с нарушением развития становится серьезным психотравмирующим фактором.

Как отмечено в работах Р.Ф.Майрамян, О.К.Агавелян, появление в семье ребенка с нарушениями в развитии неизбежно приводит к родительскому и супружескому кризису. Появляются растерянность, беспомощность, иногда переходящие в отчаяние. Как правило, присутствует страх. Нередкими являются случаи непринятия и даже отрицания родителями диагноза ребенка. Часто родители находят причины детского диагноза в собственной неполноценности. Эмоциональное состояние приводит в негативизм [2].

Формы взаимодействия родителей с детьми, и с детьми с умственной отсталостью, в частности, различаются:

- 1) по эмоциональной окраске (от враждебных до эмоционально теплых, от эмоциональной отстраненности до эмоционального слияния);
- 2) по степени контроля (высокий, низкий);
- 3) способам санкционирования за нарушения требований;
- 4) по доступности и открытости родителя для общения.

Однако, в случае, когда речь идет об отношениях с ребенком, имеющим интеллектуальные нарушения, любая форма общения в системе "родитель-ребенок" может стать определяющей в проявлении и развитии таких характеристик, как критичность, самостоятельность, гармоничный эмоциональный фон.

Социально-коммуникативная сфера и система отношений с другим претерпевают у умственно отсталого ребенка серьезные изменения. Изменяется весь процесс социализации.

Л.С. Выготский использовал метафору «социальный вывих». Одной из психологических задач специалистов становится предупреждение «социального вывиха». А для этого принципиально важным является присутствие Другого, расширяющего возможности, позволяющего получить новый опыт в безопасных условиях. Самым значимым Другим для ребенка, как правило, является родитель.

Цель представленной статьи - обосновать важность системной психологической работы с диадой "родитель-ребенок" посредством анализа влияния стилей семейного воспитания на особенности личностного развития ребенка с умственной отсталостью.

С учащимися 5-х классов ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) /школа №21 г. Краснодара (далее школа № 21) в 2022-2023 г. была проведена проективная методика «Рисунок семьи» Л.Н. Кряжева, графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова, тест школьной тревожности Филлипса. Кроме этого, использовались метод наблюдения и экспертной оценки стиля семейного воспитания (экспертами выступали педагоги и родители).

При анализе особое внимание обращалось на:

- эмоциональную окрашенность (положительный - отрицательный эмоциональный фон, импульсивность, агрессивность, напряженность),
- близость между членами семьи, характер отношений между ними,
- особенности постановки задач в семье,
- включение ребенка в совместную деятельность,
- эмоциональный диапазон во внутрисемейных отношениях [4].

На основании оценок педагогов и консультативных бесед психолога с родителями выявлено, что наиболее распространенные стили семейного воспитания учащихся 5-х классов - потворствующая гиперпротекция и воспитание в культуре болезни. Таким образом, родители, стремясь проявить заботу и внимание к особенностям ребенка, не принимают в расчет возможности ребенка и редуцируют значимость получения им нового двигательного, когнитивного и социального опыта.

В таблице 1 показано влияние различных стилей воспитания на особенности личностного развития ребенка с умственной отсталостью.

В психологической работе школы с семьями, имеющими детей с интеллектуальными нарушениями, выделяют следующие компоненты:

- изменение отношения родителей к ребенку в сторону его эмоционального принятия;
- оказание психологической поддержки родителям, снижение уровня их тревожности;
- помощь родителям в выборе и реализации оптимального стиля общения и взаимодействия с ребенком;
- вовлечение семьи как института в единый процесс развития, обучения и воспитания ребенка [1].

Отметим, что включенность родителя и психологическая оптимизация стиля общения и взаимодействия с ребенком на практике положительно влияют на психоэмоциональное состояние ребенка и его готовность принять социальные нормы. Так, учащиеся проявляют эмпатию, снижается тревожность, в некоторых случаях меняется социометрический статус ребенка в коллективе.

В школе № 21 разработана и апробируется Программа по психологической оптимизации общения и взаимодействия родителей и детей, реализуемая в рамках адаптированной программы дополнительного образования коррекционной школы.

Таким образом, можно сформулировать выводы.

1. Особую роль в работе психолога с родителями учащихся с интеллектуальными нарушениями (ИН) играет психопрофилактическая работа.
2. Содержание психологической работы должно учитывать результаты диагностики как учащихся, так и родителей.
3. Включенность родителя в единый процесс развития, обучения и воспитания способствует более быстрой и психологически безопасной социализации ребенка.

4. Психологическую работу в специальном коррекционном учреждении целесообразно осуществлять систематизировано, комплексно, с вовлечением всех участников учебно-образовательного процесса.

Таблица 1. Стиль воспитания и особенности личностного развития ребенка с умственной отсталостью

Стиль воспитания	Особенности общения с ребенком	Особенности личности ребенка, которые формируются	Особенности личностного развития ребенка с умственной отсталостью
Гиперпротекция потворствующая	<p>В центре внимания оказывается ребенок и его потребности.</p> <p>Желания ребенка предугадываются, потребности удовлетворяются.</p> <p>Режим дня не регламентируется.</p> <p>Ограничений нет.</p> <p>Запреты формальные.</p> <p>Контроль формальный.</p>	<p>Неспособность учитывать интересы других людей, агрессивное реагирование на запреты и ограничения.</p> <p>Конфликтность в общении со сверстниками, стремление доминировать и контролировать.</p>	<p>Истерические тенденции.</p> <p>Низкая эмпатия.</p> <p>Неустойчивый эмоциональный фон.</p> <p>Расторможенность (как вербальная, так и моторная).</p> <p>Упрямство.</p> <p>Низкий уровень критичности к своему поведению.</p> <p>Склонность к нарушению принятых норм.</p>
Гиперпротекция доминирующая	<p>Чрезмерная опека. Образ жизни ребенка расписан.</p> <p>Тотальный контроль даже по мелочам, ограничения и запреты.</p> <p>Жесткое санкционирование.</p>	<p>Взаимодействие поверхностное, стереотипное.</p> <p>Негативное реагирование на критику.</p> <p>Неуверенность в себе.</p> <p>Поиск референтной группы вне семьи.</p>	<p>Неустойчивый эмоциональный фон.</p> <p>Безответственность.</p> <p>Замкнутость.</p> <p>Пассивность, нерешительность.</p> <p>Ведомость.</p>
Гипопротекция потворствующая	<p>Ребенок предоставлен сам себе.</p> <p>Заинтересованности в делах ребенка нет.</p> <p>Некритичность к нарушениям поведения ребенка.</p>	<p>Невротическое расстройство.</p> <p>Девиантное поведение.</p> <p>Склонность к правонарушениям.</p>	<p>Неустойчивый эмоциональный фон.</p> <p>Низкий уровень критичности к своему поведению.</p> <p>Завистливость, враждебность.</p> <p>Лживость, изворотливость, мстительность.</p> <p>Склонность к правонарушениям.</p>

<p>Гипопротекция доминирующая</p>	<p>Отношение к воспитанию формальное, эпизодическое. Воспитание часто сводится к лозунгам о "правильном" поведении, не подтвержденным ни общением с ребенком, ни обратной связью о его поведении. О требованиях забывают вскоре после их провозглашения. Ни угрозы, ни обещанные поощрения не реализуются. Ребенок сам заботится о себе, выбирает приоритеты занятий.</p>	<p>Ощущают себя ненужными, незначимыми и нелюбимыми. Чувство неполноценности.</p>	<p>Повышенная тревожность. Раздражительность. Неустойчивый эмоциональный фон. Обидчивость, замкнутость Иногда аутодеструктивное поведение.</p>
<p>Повышенная моральная ответственность</p>	<p>Требования к ребенку повышенные, при этом внимание к его потребностям снижено. Установка на самопожертвование Обязанности не соответствующие возрасту, иногда непосильные.</p>	<p>Невротическое расстройство. Ребенок серьезен, озабочен. С трудом переключается на новые условия.</p>	<p>Повышенная тревожность. Неустойчивый эмоциональный фон. Лживость, изворотливость. Замкнутость Склонность к правонарушениям.</p>
<p>Эмоциональное отвержение</p>	<p>Избегание контактов с ребенком. Ребенка избегают или вымещают на нем негативные эмоции.</p>	<p>Эгоистичность. Лживость. Неуверенность, пассивность.</p>	<p>Низкая эмпатия. Эгоистичность. Неустойчивый эмоциональный фон. Импульсивные протестные реакции, вплоть до неконтролируемых эмоциональных вспышек. Низкий уровень критичности к своему поведению. Пассивность. Ведомость. Склонность к нарушению принятых норм. Поиск референтной группы вне семьи.</p>

Воспитание в культуре болезни	<p>Фиксация внимания родителей на болезни, дефекте) ребенка.</p> <p>Забота о ребенке носит "острый", преувеличенный характер.</p> <p>Желания ребенка предугадываются.</p> <p>Формируется восприятие дефекта как преимущества,</p> <p>Ребенок манипулирует им.</p>	Эгоцентризм, приспособленчество.	<p>Истерические тенденции. Низкая эмпатия.</p> <p>Неустойчивый эмоциональный фон.</p> <p>Упрямство</p> <p>Низкий уровень критичности к своему поведению.</p> <p>Несамостоятельность</p> <p>Склонность к нарушению принятых норм.</p>
-------------------------------	---	----------------------------------	--

ЛИТЕРАТУРА

1. Антомян Э.Ю. Формы и методы психологической работы в школе для детей с интеллектуальными нарушениями // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы XI Международной научно-практической конференции (22-23 сентября 2022 г.), посвященной 60-летию Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления / отв. ред. Ю.Ю. Шурыгина. Улан-Удэ: ВСГУТУ, 2022. С. 20-25.
2. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. 141 с.
3. Исаев Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: Учеб. / Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова. СПб.: КАРО, 2012. 176 с.
4. Роль педагога-психолога в организации воспитательного пространства современной школы: Сборник методических материалов / сост. Е.В. Кодочигова / под ред. М.Я. Никитенко. Йошкар-Ола: ГБОУ ДПО (ПК), «Марийский институт образования», 2013. 80 с.

УДК 372.46

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ануфриева Оксана Петровна

E-mail: ksu021081@yandex.ru

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21

г. Краснодар, Россия

Учитель начальных классов

Аннотация: процесс обучения всегда сопровождается определенными сложностями в ходе коммуникации с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Особенно в начальной школе, которые дети только начинают свой путь к познанию, активно развиваются в ходе общения со сверстниками. На этапе в общении могут возникнуть серьезные проблемы, связанные с отсутствием у ребенка способности правильно разговаривать. В развитии речи ребенка важную роль играют родители, которые недостаточно времени уделяли развитию ребенка, а также виной тому могут быть исключительные ситуации.

Ключевые слова: развитие речи, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, уроки в начальной школе.

SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOL LESSONS

Anufrieva Oksana Petrovna

E-mail: ksu021081@yandex.ru

Special (correctional) school No. 21

Krasnodar, Russia

Primary school teacher

Annotation: the learning process is always accompanied by certain difficulties in the course of communication with children with disabilities. Especially in elementary school, which children are just beginning their journey to knowledge, actively develop in the course of communication with peers. At the stage of communication, serious problems may arise related to the child's lack of the ability to speak correctly. In the development of a child's speech, an important role is played by parents who have not spent enough time on his development, and exceptional situations may also be to blame.

Keywords: speech development, students with disabilities, lessons in elementary school.

Обычно в начальных классах выделяют детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых вся информация, легко усваиваемая остальными, представляется сложной. Поэтому создаются специальные классы, в которых находятся только дети с ограниченными возможностями здоровья, однако такой способ обучения не всегда эффективен.

Находясь в обществе себе подобных людей, ребенок начинает развиваться быстрее, ведь он обращает внимание на других детей, которые учатся вместе с ним в начальной школе. Благодаря этому, у него возникает мотивация, когда он может не только повторить их успех, но и превзойти его. Таким образом, создается особая атмосфера внутри небольшого общества, состоящего из учащихся начальных классов [2].

Важно, чтобы дети всегда находились примерно на одном уровне взаимопонимания, ведь дисбаланс может вызвать серьезные конфликты между ними. По этой причине учеников начальной школы с ограниченными возможностями здоровья определяют в классы с подобными проблемами.

Очень важно, чтобы в классе была положительная атмосфера. Это позволяет каждому из учеников самостоятельно развиваться, без особых затруднений. Командная работа в таком классе также будет высокоэффективной, благодаря чему каждый ученик сможет достичь более высоких результатов, чем вне класса с хорошей атмосферой.

Взаимовыручка и помощь друг другу, которая может заключаться в самых разных ситуациях, становится основой для стабильного состояния ребенка с ОВЗ, проходящего обучение в таком коллективе [3].

Однако в тех ситуациях, когда класс оказывается не дружным, внутри коллектива постоянно происходят стычки, конфликты, которые перерастают в серьезные проблемы, атмосфера внутри класса может быть серьезно испорчена. В таком случае, вполне возможен вариант, при котором ученик начальной школы с ОВЗ может постепенно ухудшать свои результаты, проблемы с речью при этом не компенсируются.

Поэтому важно сохранять психологическую стабильность и хорошее взаимодействие учеников в начальной школе. Это позволит учащемуся с ОВЗ мотивироваться своими благодаря общению с друзьями, одноклассниками, которые могут поддержать его, помочь в процессе обучения. Такие социальные контакты становятся основополагающими факторами, которые могут мотивировать учеников с ОВЗ. Благодаря социальным связям и контактам, общению с обычными учащимися, развитие речи рассматриваемой категории детей может быть гораздо эффективнее [4].

В начальной школе на этапе формирования класса важно, чтобы учитель мог заранее узнать о том, что в классе будет обучаться школьник с ОВЗ. Упражнения для такого ученика должны подбираться индивидуально, однако ребенок не должен

замечать, что его намеренно выделяют. Часто дети с ОВЗ чувствуют себя некомфортно среди сверстников из-за слабо развитой речи.

Поэтому на первых уроках можно попытаться выявить особенности коммуникативных навыков всех учеников в классе, включая ребенка с ОВЗ. Уже с первых дней можно получить ценную информацию о умении учеников взаимодействовать между собой, при этом минусы в процессе коммуникации можно выявить у каждого учащегося в классе. Это позволит подобрать и адаптировать доступные методы для исправления этих проблем внутри коллектива [4].

Если проводить работу по развитию речи со всеми, то это не создаст особых проблем у ученика с ОВЗ. Такие учащиеся могут адаптироваться к комфортным условиям, что может стать ключом к дальнейшему взаимодействию с учеником с ОВЗ.

Для проверки такого взаимодействия, ученикам предлагают отрепетировать небольшую сценку, состоящую из диалога на какую-то тему. Все ученики разбиваются на группы, в ходе репетиции сценки учитель может попросить кого-то из учеников поделиться предметом, например, карандашом, чтобы проверить качество их взаимодействия.

В диалоге можно отметить речевые навыки учеников, умение правильно построить её и воссоздать реальную ситуацию, в которой такой диалог действительно мог бы произойти.

После сценки важно обратить внимание на детали, которые в дальнейшем, могут повлиять на качество развития речи учащихся, включая учеников с ОВЗ. Основные проблемы могут заключаться в следующем: малый словарный запас слов, что не позволяет выразить все свои мысли, либо они высказываются непоследовательно, не соблюдается логика в высказываниях и неправильно используются некоторые слова.

Часто из-за ограниченного словарного запаса дети используют слово «такой», которым они заменяют практически все в своем рассказе. Повторения слова, несогласованность слов в предложении также являются проблемами, которые необходимо исправить.

Проблема гораздо сложнее, если ребенок не разговаривает, что встречается у учеников с ОВЗ. В этом случае учителю необходимо подобрать грамотный подход к ученику. Нужно установить контакт и заслужить доверие ученика, что позволит который поговорить с ним на разные темы. При этом одни ученики сильно скованы, стеснительные, другие не могут говорить из-за проблем, связанных с нарушением речи.

Большинство речевых проблем можно успешно преодолеть, если педагог имеет соответствующую квалификацию и грамотно планирует работу. Важно отметить, что учитель проводит много времени со своими учениками в течение дня. Поэтому он может глубже вникнуть в проблему ребенка, если она действительно существует, разобраться в ней [1].

После выявления всех особенностей речи учеников, учителю необходимо подобрать наиболее подходящий способ устранения проблем. В этом случае оптимально всего использовать индивидуально подобранные упражнения, особенно это касается учеников с ОВЗ.

Работа в парах может дать более качественный и быстрый результат, если объединить учеников с похожими проблемами. Такой способ поможет им быстрее адаптироваться и преодолеть проблем с речью.

Ученикам с ОВЗ важна дружеская атмосфера, в которой им будет комфортно. Лучше всего посадить его с тем учеником, у которого не имеется особых проблем в речи, при этом он дружелюбный и добрый. Это позволит ребенку с ОВЗ освоиться и научиться разговаривать!

Проблемы, которые мешают развитию речи, не всегда успешно решаются, если выделять ребенка из среды сверстников. Гораздо лучше, если ребенок с подобными ограничениями не будет чувствовать разницы между собой и остальными учениками, что позволит ему постоянно развиваться, чтобы добиться успехов наравне со своими одноклассниками!

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьева М.А. Значение уроков технологии и изобразительного искусства в развитии речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы социальной педагогики и психологии: теория и практика. 2019. С. 20-22.
2. Ефимова А.С. Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Весенние психолого-педагогические чтения. 2020. С. 44-47.
3. Миракян М.А. Использование элементов устного народного творчества на уроках чтения и развития речи в школе для учащихся с ограниченными возможностями развития // Современные тенденции организации образовательного процесса: от идеи к результату. 2019. С. 48.
4. Палкевич Л.Л. Основные методы и приёмы развития речи у младших школьников с ОВЗ на уроках русского языка и литературного чтения // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования. 2021. С. 43-47.

УДК 372.46

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ануфриева Оксана Петровна

E-mail: ksu021081@yandex.ru

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21

г. Краснодар, Россия

Учитель начальных классов

Аннотация: развитие творческих способностей – это основа формирования личности будущего взрослого человека, которая закладывается с самого детства. Поэтому важно, чтобы на протяжении своего взросления, человек постепенно развивал свои творческие способности, которые оказывают серьезное влияние на его будущую жизнь. Пока ребенок растет, он воспринимает информацию, исходя из собственных представлений о мире, которые могут быть не совсем верными. В ходе развития творческой деятельности, постепенно закладывается основа восприятия мира ребенка, благодаря чему он заново проживает весь предыдущий опыт.

Ключевые слова: развитие, творческие способности, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, внеурочная деятельность, дополнительное образование.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Anufrieva Oksana Petrovna

E-mail: ksu021081@yandex.ru

Special (correctional) school No. 21

Krasnodar, Russia

Primary school teacher

Abstract: the development of creative abilities is the basis for the formation of the personality of a future adult, which is laid from childhood. Therefore, it is important that during his growing up, a person gradually develops his creative abilities, which have a serious impact on his future life. While the child is growing up, he perceives information based on his own ideas about the world, which may not be entirely correct. In the course of the development of creative activity, the basis for the perception of the child's world is gradually laid, thanks to which he re-lives all the previous experience.

Keywords: development, creativity, students with disabilities, extracurricular activities, additional education.

В ходе припоминания ребенок с ограниченными возможностями здоровья активно применяет знания, полученные на протяжении жизни, что способствует получению итога в виде творческой работы. Кроме этого, сам творческий процесс при достаточной мотивации заставляет мозг человека активизироваться, в ходе работы также развивается мелкая моторика. В результате скрытые мечты и стремления ребенка могут быть выражены через творчество.

Поэтому для правильного формирования творческих способностей во внеурочной деятельности преподаватель должен уметь правильно подать материал учащимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особенности некоторых болезней, которые определяющие поведение ребенка в некоторых ситуациях, обуславливают то, что процесс обучения может происходить немного иначе, чем с остальными учащимися.

Прежде всего, важно понять, как ощущает себя ребенок в процессе творческой деятельности. Поскольку каждая болезнь имеет свои особенности, такая проверка позволит понять, как именно ребенок реагирует на творческие задания, как их выполняет. В ходе проверки можно обратить внимание на поведение ребенка. Чаще всего, учащиеся с ОВЗ имеют более низкую мотивацию к какой-либо деятельности, быстро устают, могут не подчиняться учителю или им может быть действительно трудно начинать выполнять задание по причине неуверенности в себе. Каждый из таких факторов содержит в себе определенный путь, используя который, учитель может помочь ученику справиться с подобной проблемой.

Развитие творческих способностей для людей с ОВЗ – это важнейшая деятельность, которая, чаще всего, реализуется во внеурочное время. Причиной тому является комфорт и свободное время учащегося, в такой период ему будет намного проще выполнять творческие задачи. Кроме того важно то, какой подход учитель будет использовать во внеурочной деятельности, предлагая ученику с ОВЗ какие-либо творческие задания [5].

Чаще всего, дети с ОВЗ попадают в художественные кружки, в которых действительно могут проявить весь спектр своих возможностей и умений. В таких местах собирается большое количество творческих личностей, которые по-доброму относятся к другим людям. Именно поэтому в таких кружках ученик с ОВЗ может встретить позитивно настроенных людей. Такая атмосфера позволит подростку с ОВЗ зарядиться новыми эмоциями, будет способствовать развитию мотивации творческой деятельности в небольшой, но крепкой компании людей, заинтересованных одним творческим делом.

Для оказания поддержки ученика с ОВЗ, прежде всего, необходимо научиться распознавать его эмоциональное состояние. В том случае, если ребенок переживает не очень хороший период в своей жизни, либо в определенный день его настроение испортилось, лучше всего не беспокоить его сложными задачами.

В такой день рекомендуется давать минимальное количество нагрузки, дабы не отбить у ребенка желание совершенствоваться в сфере творчества. Помимо этого важно помнить о том, что многие дети, как с ОВЗ, так и в норме часто через творчество транслируют свое текущее эмоциональное состояние, показывают переживания из собственной жизни.

Педагогу стоит быть более внимательным и чутким к людям с ОВЗ, чтобы научиться лучше понимать их проблемы. Поэтому учитель может вызывать больше доверия и располагать к себе, если ученик с ОВЗ замечает внимание и поддержку с его стороны, а также искреннее желание помочь, тогда ребенок начнет больше интересоваться творческой деятельностью, мотивировать себя перед каждым занятием. Отчасти это относится к доброжелательной атмосфере внутри коллектива, которую возможно создать только при наличии правильного подхода к каждому ученику со стороны учителя [1].

Некоторые учителя допускают ошибку, когда считают, что ученики с ОВЗ не способны самостоятельно выполнять свою работу, поэтому добавляют в зону своей ответственности полное или частичное выполнение работы вместо ученика. Подобное негативно сказывается на развитии ребенка с ОВЗ, который не ощущает собственной отдачи в ходе такого «творчества».

Скорее наоборот, если он замечает, что учитель не дает ему даже шанса попробовать свои силы в какой-либо творческой задаче, ребенок демотивируется, ведь он ощущает, что в него никто не верит. Это особенно касается художественного творчества, вышивания и прочих видов деятельности, которые учитель может использовать в воспитании и формировании творческой натуры в ученике с ОВЗ [4].

В процессе постоянного взаимодействия с рассматриваемой категорией учащихся, важно замечать их реакции, поведение и мотивацию. Исходя из этого, можно подобрать подходящий метод, прием и форму взаимодействия с каждым учеником. Только при правильном подходе и хорошей атмосфере, ученик с ОВЗ сможет постоянно развиваться, независимо от затруднений, с которыми ему приходится сталкиваться ежедневно.

Именно поэтому учитель должен правильно понимать особенности ученика и обеспечить оптимальный уровень взаимодействия. Особенно важно умение обеспечить свободу выбора для ребенка в те моменты, когда сам ученик мотивирован к собственному развитию в сфере творчества. Кроме этого, важно помнить о таких аспектах, как толерантность, раскрепощенность и отсутствие ограничений в процессе творчества, которые могут помешать развитию ученика с ОВЗ.

Нельзя жалеть такого ребенка, ведь жалость может вызвать в нем обратный процесс, когда он чувствует, что его презирают, не уважают и не считают частью общества. Как советуют психологи, важно научиться уважать такого человека, принимать его индивидуальные особенности. Уважение и понимание со стороны учителя станут прекрасным дополнением к каждому занятию во внеурочной деятельности.

Важно поддерживать интерес со стороны ребенка. Иногда проблемы, связанные с ОВЗ, могут сказаться на его внимательности, мотивации и желании продолжать какую-либо деятельность до ее окончания. Большинство учителей, когда сталкиваются с подобной проблемой, часто не могут подобрать оптимальное решение для того, чтобы мотивировать своего ученика. Одним из лучших вариантов для мотивации может стать поощрение в виде похвалы, которая для учеников с ОВЗ значит намного больше, чем для остальных людей [3].

Из-за особенности психики и поведения таких детей, общество часто не принимает их такими, какими они есть на самом деле. Именно поэтому они сталкиваются с осуждением, неприязнью со стороны других людей. Иногда это может доходить до крайних проявлений в виде оскорблений и унижения. Поэтому роль учителя при организации творческой деятельности является действительно важной, ведь, прежде всего, ему нельзя навредить тонкому душевному состоянию ребенка.

Похвала станет прекрасной мотивацией для таких детей, однако стоит знать в этом меру. Не стоит хвалить ребенка за малейшее усилие с его стороны. Прежде всего, поставьте определенные задачи в процессе выполнения какой-либо творческой деятельности. Когда ребенок достигнет определенной цели, можно подбодрить и похвалить его, чтобы он хотел продолжить деятельность. Стоит помнить об эмоциональной насыщенности, поэтому важно соблюдать баланс между трудом и своевременной похвалой за результат!

Это позволит ребенку правильно распределять свою энергию, чтобы он мог понимать, какие результаты его труда действительно достойны похвалы. В таком случае, учитель сумеет грамотно организовать работу со своим учеником, который будет двигаться к новым достижениям независимо от проблем на своем пути. Часто ученики с ОВЗ в процессе творческой деятельности гораздо лучше могут раскрыть свою личность и осознать внутреннее «Я», отыскать собственный путь в глубины своей души, чтобы обратить внимание на свои успехи и достижения в разных сферах [2].

Очень важно учитывать влияние ОВЗ, особенностей развития сенсорной сферы – чаще всего встречаются проблемы со зрением, из-за которых в процессе обучения могут возникать определенные сложности. В таком случае важно адаптировать процесс обучения таким образом, чтобы ученик мог участвовать в нем без особых затруднений.

Обучение творческой деятельности учеников с ОВЗ во внеурочное время – это интересный процесс, к которому стоит подходить с определенным спектром навыков, что позволит найти верный подход к работе с этой категорией учащихся. Только при осуществлении правильного подхода к ним и желания помочь в творческом развитии, можно добиться настоящего успеха и взаимопонимания!

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н.А., Кабанова Ю.Д. Развитие творческих способностей младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. 2019. С. 148-155.
2. Камалетдинова К.А., Фархутдинова Л.В. Анализ реализации педагогических условий развития творческих способностей детей с нарушением слуха // Просвещение и образование в контексте реализации целей устойчивого развития. 2019. С. 141-144.
3. Ковалева С.Л. и др. Развитие творческих способностей у детей с тяжелыми множественными нарушениями на внеурочной деятельности // Приоритетные направления современной науки, образования и технологий: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции / под ред. Туголукова А.В. М.: ИП Туголуков А.В., 2020. 210 с.
4. Мамонова М.А. Использование техники «пуантилизм» в процессе развития творческих способностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования // Культура: проблемы теории, истории, практики. 2019. С. 137-143.
5. Шишкина И.А. Развитие творческих способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной деятельности в рамках курса «юный театрал» с использованием информационно-коммуникационных технологий // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. Развитие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях традиционного и дистанционного взаимодействия. 2020. С. 190-194.

УДК 376.42

**ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС ДЕТСКОГО САДА**

Артеменко Людмила Борисовна

E-mail: lyuda-artemenko@bk.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.филол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются инновационные технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста, имеющих те или иные ограничения возможностей здоровья. Представлен обзор педагогических идей в рамках ресурсно-динамического подхода в данном направлении. Отмечено положительное воздействие инновационных технологий на мотивацию дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к познанию нового. Предложены шаги повышения эффективности педагогического сопровождения в обозначенном ракурсе.

Ключевые слова: дошкольник, инновационные технологии, педагогическое сопровождение, психофизическое развитие, социализация, коммуникация, ресурсный подход

**INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING PRESCHOOL
CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF KINDERGARTEN**

Artemenko Lyudmila Borisovna

E-mail: lyuda-artemenko@bk.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Philology, Associate Professor

Abstract: The article discusses innovative technologies for teaching and educating preschool children who have certain health limitations. The author conducted a review of pedagogical ideas within the framework of a resource-dynamic approach in this direction. The positive impact of technologies innovative on the motivation of preschoolers with disabilities to learn new things is noted. The steps of improving the effectiveness of pedagogical support in the designated perspective are proposed.

Keywords: preschooler, innovative technologies, pedagogical support, psycho-physical development, socialization, resource approach

В настоящее время технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) активно внедряются в деятельность современных дошкольных образовательных организаций, повышая эффективность педагогического воздействия. Инновационные технологии при этом являются наиболее действенным методом решения задач, связанных с оздоровлением, укреплением физического и психического здоровья, активизацией внутренних резервов организма, социализацией дошкольников в детском коллективе и в обществе в целом.

Следует отметить, что в обозначенную нозологическую группу включены дети с нарушениями слуха, зрения, речи. А также те, у кого присутствуют нарушения опорно-двигательного аппарата различного характера. Особую подгруппу составляют дошкольники с задержкой психического развития, умственной отсталостью, аутизмом. Модернизация российского дошкольного образования позволяет маленьким гражданам оставаться в социуме вместе со здоровыми детьми, посещать на равных правах дошкольную образовательную организацию, получать полный спектр образования. Однако к таким дошкольникам должен быть особый подход со стороны педагогического коллектива. По мнению А.С. Яровой, педагогам-дефектологам необходимо обладать педагогическими способностями, педагогической техникой, умением выстраивать с детьми с ОВЗ деловой и эмоциональный контакт, обладать коммуникативной и лингвистической компетентностью. Педагогические способности дефектолога проявляются в умении осуществлять гностическую, организаторскую, дидактическую, креативную деятельность. Педагогическая техника включает в себя умения по осуществлению педагогического руководства детьми с ОВЗ, методы поощрения детей во всех видах деятельности, предполагает последовательность требований к детям с ОВЗ. Умение выстраивать деловой и эмоциональный контакт способствует эффективности педагогического воздействия, которые рассматриваются как сложный синтез культурологического, психологического и социального знания [5]. Не заостряя внимание детей на наличии у них ограниченных возможностей здоровья, педагоги ведут целенаправленную работу по созданию

условий для развития личных способностей, индивидуальных характеристик, знаний и умений, которые являлись бы вектором полноценного включения в последующий школьный, а затем и во взрослый мир. Этим целям соответствуют задачи ресурсного подхода с учетом возможностей, потребностей, желаний, мотивов и эмоционального настроения дошкольника.

Инновационные технологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья внедряются педагогами в работу современных детских садов. Так, С.А. Заболотней предложено использовать использование нейропсихологических игр, способствующих развитию мышления у дошкольников. Это такие игры, как «Нейротаблицы на внимание», «Умные дорожки», «Зеркальное рисование» и другие. Хорошо мыслящий ребенок лучше усваивает обучающий материал, впитывает воспитательные каноны [1].

Как правило, дети дошкольного возраста с ОВЗ имеют проблемы в развитии речи. Поэтому М.В. Земляченко предлагает использовать инновационные технологии, направленные на коррекцию выявленных нарушений речи, чтобы ребенку было легче развивать коммуникационные связи со сверстниками и взрослыми. Автор предлагает использовать информационно-коммуникативную технологию, основанную на тесном взаимодействии в системе «учитель-логопед – родитель – ребенок». Через родителя дошкольник с ОВЗ закрепляет полученный материал, оттачивает формируемые речевые навыки и умения. Другими видами инновационных технологий являются мнемотехника (упражнения на развитие у детей зрительно-образной памяти), рефлексотерапия (воздействие на определенные участки тела, например ушные раковины и мочки дошкольников), различные виды дыхательной и голосовой гимнастики и другое. Все это рационально использовать в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ [2].

Эффективной технологией, по убеждению З.К. Омаровой, выступает артикуляционная гимнастика, позволяющая укрепить мышцы артикуляционного аппарата, сделать их более подвижными, гибкими, что также направлено на развитие речи у детей с ОВЗ. После освоения детьми данного вида гимнастики, дошкольники могут заниматься биоэнергопластикой – действиями по соединению движений артикуляционного аппарата с движением кистей рук, что не только направлено на коррекцию и развитие речи, но и расширение произвольных движений и двигательных навыков. Автор предлагает обратить внимание на мнемотехнику (представление текстовой информации в виде схем), что позволяет дошкольникам легко воспроизводить достаточно емкий текст [3].

Особое внимание следует обратить на психопластику (способность «разговаривать» на языке движений) как метод развития у дошкольников с ОВЗ подвижности психических процессов, таких как внимание, память, логическое мышление, чувство тела, осознание собственного утреннего Я. Метод разработан на основе древних

восточных технологий и современных достижений психологии искусства. В процессе работы с инновационной технологией «психопластика» с детьми дошкольного возраста учителя-логопеда или другого специалиста ДОО осуществляет действия по следующим направлениям:

1. Обозначение конкретной цели помощи дошкольнику с ОВЗ.
2. Выявление психических проблем ребенка. В данном случае целесообразно привлечение детского психолога и использование метода психодиагностики в целях конкретизации проблемы.
3. Обучение ребенка контролю воли, эмоций, чувств на пути к цели.
4. Обучение дошкольника естественным формам физического движения и методу освобождения духа и воли (релаксация).
5. Развитие самопознание у детей с ОВЗ как пути к здоровью и совершенству. Ребенок должен осознать, что может стать лучше (сильнее, подвижней, смелее, умнее и т.д).
6. Осознание и осмысление ребенком уникальности собственного физического тела путем психопластики движений.
7. Развитие эмоциональной сферы.
8. Изучение основ актерского мастерства как метода самопознания и овладение техникой воздействия средствами пантомимы, эвритмии (подражания через движения, жесты) и танца. Эвритмия при этом побуждает детей испытать сильнейшую потребность выразить вовне то, что ими переживается внутри себя.
9. Использование коллективных игр как метода психофизического тренинга индивидуальности детей дошкольного возраста с ОВЗ.
10. Взаимодействие с родителями. Например, дети могут продемонстрировать родителям то, чему они научились, как выражают свои чувства и эмоции средствами психопластики [4].

Внедрение инновационных технологий обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в воспитательно-образовательный процесс детского сада требует соблюдения принципов конкретизации и индивидуального подхода к проблеме каждого ребенка с ОВЗ.

Специфика педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации базируется на углублении понимания педагогами ДОО сущности проблемы и использовании инновационных технологий, что позволит более полно раскрыть внутренний потенциал дошкольника в физическом, психическом и коммуникативном плане. Дошкольные педагоги обязаны владеть прочными, научно подкрепленными знаниями в области обучения и воспитания детей с ОВЗ. Использование инновационных технологий может стать источником высокой степени мотивации у дошкольников к познанию своего тела, расширению двигательных возможностей, формированию положительных психических процессов, социализации **AND CHILD WITH** и, коммуникации, росту внутреннего Я и раскрытию духовности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заболотняя С. А. Использование нейропсихологических игр и упражнений в работе с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Маам.ру. 2021.
URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/ispolzovanie-neiropsihologicheskikh-igr-i-uprazhnenii-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 14.02.2023).
2. Земляченко М. В. Использование учителем-логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С.69-71.
3. Омарова З. К. Инновационные технологии в практике работы ДОУ для детей с ОВЗ // Достижения науки и образования. 2019. № 11 (52). С.40-42.
4. Черноусов Е. Психопластика – психология в движении. Лекции и практика [Электронный ресурс] // Общероссийская общественная организация Юн Чун Цюань (Вин Чун). 2023. URL: <http://www.ucq.ru/article/department/info/psiho.htm> (дата обращения 16.02.2023).
5. Яровая А.С. Коммуникативная компетентность специалистов дефектологического профиля // Auditorium. 2020. № 2 (26). С. 57-61.

УДК 376.37

**ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ
И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ФОРМОЙ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ДИСПРАКСИИ
НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Астемирова Анастасия Андреевна

E-mail: astemirovaa@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский Государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: в данной статье в первой части авторами освещены теоретические основы проблемы формирования пространственной ориентации у дошкольников с речевыми нарушениями. Во второй части статьи представлены практические приемы по коррекции и профилактике пространственных нарушений у детей с диспраксией на основе нейропсихологического подхода на занятиях учителя-логопеда. Авторы статьи предлагают решение важной, с точки зрения современной логопедии, проблемы коррекции нарушенного артикуляционного праксиса за счет сочетания классической логопедической методики и нейропсихологических приемов.

Ключевые слова: пространственная ориентация, диспраксия, нейропсихологический подход, соматогнозис, дошкольники с диспраксией.

**CORRECTION AND PREVENTION OF SPATIAL DISORDERS FOR CHILDREN WITH
MILD FORM OF ARTICULATORY DYSPRAXIA USING A NEUROPSYCHOLOGICAL
APPROACH AT THE INDIVIDUAL LESSONS OF A SPEECH THERAPIST**

Astemirova Anastasiya Andreevna

E-mail: astemirovaa@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadijevna

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract: in this article, the authors highlight the theoretical foundations of the problem of the formation of spatial orientation in preschoolers with speech disorders. The second part of the article presents practical techniques for the correction and prevention of spatial disorders in children with dyspraxia based on a neuropsychological approach in the classroom of a speech therapist. The authors of the article propose a solution to the important, from the point of view of modern speech therapy, the problem of correction of impaired praxis through a combination of classical speech therapy techniques and neuropsychological techniques.

Keywords: spatial orientation, dyspraxia, neuropsychological approach, somatognosis, preschoolers with dyspraxia.

Одной из значимых проблем с точки зрения логопедической теории и практики является дизартрия. Несмотря на то, что клиническая картина дизартрии была раскрыта достаточно давно, единого подхода к описанию данной формы нарушения речи не существует. К клиническим проявлениям дизартрии традиционно относят выраженную ограниченность подвижности артикуляционного аппарата, который состоит из мягкого неба, языка, губ. Данные нарушения приводят к тому, что нарушаются условия для формирования нормального звукопроизношения, нарушается тембр голоса [7;10]. В зависимости от локализации очага поражения, проявления данного речевого расстройства будут неодинаковыми. Важно отметить, что в структуре дефекта при дизартрии представлены не только компоненты нарушенной речи, но и неречевые нарушения. Прежде всего это касается нарушений движения, обусловленных слабостью кинетико-кинестетического компонента и несформированности пространственных представлений [8; 9].

Пространственные представления включают в себя «умение определять форму, величину предмета, а также его расположение и перемещение в пространстве относительно собственного тела и относительно других предметов» [2, с. 7].

Артикуляционная диспраксия – неспособность совершать последовательные движения языком, губами, ртом, невозможность переключения с одной артикуляционной позы на другую.

А.Р. Лурия выделял два вида праксиса: кинетический и кинестетический [4]. Соответственно, при нарушении работы артикуляционного праксиса принято говорить о двух видах диспраксии: кинетической (эфферентная) и кинестетической (афферентная).

При эфферентной диспраксии нарушение будет проявляться в трудностях переключения с одного звука (слога) на другой, нарушением слоговой структуры слова, пропуском звуков и слогов, неправильной постановкой ударения. Афферентная диспраксия подразумевает трудности формирования артикуляционного уклада вследствие нарушения соматогнозиса.

Соматогнозис - это восприятие человеком схемы своего тела [5, с. 672].

В рамках определения артикуляционной диспраксии мы будем освещать профилактические мероприятия и содержание работы по и коррекции пространственного восприятия, прежде всего в аспектах ориентации ребенка в собственном теле, а далее – в аспекте понимания ребенком положения предметов относительно своего тела и относительно друг друга, ведь при невозможности ориентации в собственном теле у ребенка возникнут трудности с подбором артикуляционного уклада.

Пространственные представления наиболее активно формируются в период дошкольного детства. Пространственная ориентировка осуществляется «на основе эмпирического восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий». [6, с. 125]

Ученые выделяют пять этапов становления пространственного восприятия:

- I этап: Ориентировка «на себе»;
- II этап: Ориентировка «от себя»;
- III этап. Формирование умений определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому;
- IV этап. Формирование умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении;
- V этап. Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двумерном пространстве). [1, с. 46]

В формировании пространственных представлений и способов ориентации в пространстве участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой).

Недостаточно сформированные или нарушенные пространственные представления могут «отрицательно сказаться на формировании артикуляционного уклада звуков, воспроизведении слоговой структуры слова». [3, с. 14]. В связи с этим возникает необходимость в создании комплексного коррекционного плана, включающего наиболее эффективные современные методики по коррекции рассматриваемых процессов.

В настоящее время существует множество традиционных и современных методик коррекции нарушений пространственных представлений у дошкольников с артикуляционной диспраксией. Логопедия как наука развивается, заимствует у смежных научных областей эффективные методы, приемы, идеи. Перед специалистами открываются новые возможности помощи детям с диспраксией.

В последние годы начала набирать популярность методика нейропсихологического подхода, заимствованного у клинических психологов.

Рассмотрим практические методы нейропсихологического подхода в рамках пяти этапов становления пространственного восприятия на занятиях учителя-логопеда. Важно отметить, что нижеперечисленные упражнения рекомендуется выполнять как на подготовительном этапе работы по коррекции звукопроизношения, так и на основном этапе работы, комбинируя задания с автоматизацией и/или дифференциацией звуков.

1 этап. Ориентировка «на себе».

На этом этапе ребенок учится ориентироваться в собственном теле. У ученика формируются представления о частях тела (симметричных и несимметричных), о сторонах тела (левая-правая), формируется понимание расположения частей тела относительно друг друга.

Предлагаемые задания для развития пространственных представлений на этом этапе:

1) Задание «Перышко упало»

Оборудование: перышко искусственное 2 шт. (для педагога и ребенка), повязка на глаза.

Задачи: развитие навыка ориентировки в собственном теле, закрепление словаря по теме «части тела», развитие тактильной памяти и тактильных ощущений, развитие слухоречевой памяти.

Ход задания: ребенок закрывает глаза повязкой, педагог проводит перышком или мячиком по какой-либо части тела ребенка и произносит: «Перышко летело и упало тут». Ребенок снимает повязку и повторяет движение педагога, при этом называя часть тела, на которое «упало» перо.

Усложнение: педагог проводит перышком по нескольким частям тела, т.е. ребенку необходимо заполнить последовательность движений педагога и воспроизвести в верном порядке.

Усложнение с автоматизацией и/или дифференциацией звуков: педагог «нажимает» на несколько частей тела, присваивая каждому «сегменту» название в виде звука/слога/слова. Ребенок должен верно показать последовательность частей тела, а также воспроизвести их названия в виде речевых единиц педагога.

Альтернативный вариант задания для развития слухоречевой памяти: педагог называет по 2-3 части тела (например: «правая ладонь-левое ухо, живот»), а ребенок кладет перышко на указанные части своего тела. Усложнением будет являться увеличение инструкции и выполнения задания закрытыми глазами.

2) Задание «Украсть человечка»

Оборудование: заранее подготовленный рисунок человека (контур), фломастер, пластмассовая палочка.

Задачи: развитие навыка ориентировки в собственном теле, закрепление словаря по теме «части тела», развитие тактильной памяти и тактильных ощущений, развитие мелкой моторики и графомоторных навыков.

Ход задания: ребенок поворачивается к педагогу спиной, перед ним лежит рисунок человека (контурное изображение). Педагог пластиковой палочкой «нажимает» на какую-либо часть тела ребенка, например на правое плечо. Задача ребенка – поставить точку фломастером на рисунке в том же месте – на правом плече.

Усложнение: педагог «нажимает» на несколько частей тела, т.е. ребенку необходимо заполнить последовательность движений педагога и воспроизвести в верном порядке. Рисование фломастером можно заменить на наклейки.

Усложнение с автоматизацией и/или дифференциацией звуков: на челочке в определенных местах нарисованы символы звуков, знакомые ребенку. К примеру, на правом плече нарисован символ звука Ш, на левом – С. Когда ребенку необходимо украсить обозначенную педагогом часть тела, он также произносит указанный звук (или последовательность звуков, если педагог обозначает больше одной части тела).

3) Задание «Прищепки»

Оборудование: прищепки для полотенец и шезлонгов (большого размера) два комплекта, в каждом комплекте четыре прищепки – красного цвета, синего, зеленого и желтого.

Задачи: развитие навыка ориентировки в собственном теле, закрепление словаря по теме «части тела», развитие тактильной памяти и тактильных ощущений, развитие зрительной памяти развитие слухового внимания.

Ход задания: педагог просит ребенка надеть синюю (или любую другую) прищепку на какую-либо парную часть тела (к примеру, на правую руку (запястье)). Данная инструкция повторяется, пока не закончатся прищепки. После этого ребенку нужно повторить, к какой части тела прикреплена каждая прищепка.

Усложнение: педагог уточняет, что конкретную прищепку нужно прикрепить конкретной рукой (только правой или только левой)

Усложнение: педагог называет несколько инструкций (желтую прищепку на правую руку, а синюю на левую ногу).

Усложнение: ребенок закрывает глаза и по памяти вспоминает расположение прищепок.

Альтернативный вариант задания: педагог надевает на себя (на парные части тела) прищепки, затем просит ребенка скопировать их положение на своем теле.

Усложнение: ребенок выполняет упражнение по памяти без зрительной опоры.

II этап. Ориентировка «от себя».

Ориентировка от себя предполагает умение пользоваться системой, когда началом отсчета является сам субъект, а ориентировка от объектов требует, чтобы началом отсчета был тот объект, по отношению к которому определяется пространственное расположение других предметов.

Для этого необходимо уметь вычленить различные стороны этого объекта: переднюю, заднюю, правую, левую, верхнюю, нижнюю и разбираться в понятиях «вперед — назад», «вверх — вниз», «направо—налево».

Предлагаемые задания для развития пространственных представлений на этом этапе:

1) Задание «Крабик» (ребенок ходит боком)

Оборудование: 8 – 12 ортоковриков (массажных ковриков), шарики для сухого бассейна – 9 шт, игровые щипцы – 2 шт., бумажные стаканы или миски – 9 шт.

Задачи: развитие навыка ориентировки в пространстве относительно собственного тела и других объектов, закрепление словаря пространственных наречий, развитие тактильных ощущений, развитие слухоречевой памяти, развитие навыков счета.

Ход задания: на полу выкладывается ряд из массажных ковриков. Перед каждым ковриком ставится миска или стакан. Ребенок, по инструкции педагога, перемещается на нужное количество ковриков вправо или влево. Когда ребенок останавливается, педагог дополняет инструкцию: положи мяч левой рукой справа от стакана.

2) Задание «Стреляй в эту мишень»

Оборудование: цветные деревянные брусочки (или пластмассовые от конструктора – главное, чтобы устойчиво стояли в вертикальном положении), игрушка, стреляющая шариком (или игрушечный пистолет), подставка или стол.

Задачи: развитие навыка ориентировки в пространстве относительно собственного тела и других объектов, закрепление словаря пространственных наречий, развитие слухоречевой памяти, развитие мелкой моторики.

Ход задания: на подставке выстраиваются разноцветные брусочки. Желательно, чтобы цвет брусочков в ряду не повторялся. Ребенок берет в руки стреляющую игрушку и сбивает нужный брусок по инструкции педагога (сбей брусок справа от красного, сбей брусок слева от синего и т.д.).

III этап. Формирование умений детей определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому.

Ориентировки «на себе», «от себя», применение их на различных предметах позволяют ребенку уяснить значение таких пространственных предлогов, как «в», «под», «на», «за».

1) Задание «Крабик» (из предыдущего этапа)

Задачи: развитие навыка ориентировки в пространстве относительно собственного тела и других объектов, закрепление словаря пространственных наречий, развитие тактильных ощущений, развитие слухоречевой памяти, развитие навыков счета, развитие навыка понимания и употребления пространственных предлогов.

Ход задания: на полу выкладывается ряд из массажных ковриков. Перед каждым ковриком ставится миска или стакан. Ребенок, по инструкции педагога, перемещается на нужное количество ковриков вправо или влево. Когда ребенок останавливается, педагог дополняет инструкцию: положи мяч левой рукой перед стаканом (за стаканом\под стакан и тд.). Затем, когда все шарики будут на нужных местах, ребенок самостоятельно называет местоположение шарика.

2) Задание «Раскрась Pop-It»

Оборудование: pop-it любой формы, маркер на водной основе

Задачи: развитие навыка ориентировки в пространстве относительно собственного тела и других объектов, закрепление словаря пространственных наречий, развитие слухоречевой памяти, развитие мелкой моторики, развитие графомоторных навыков.

Ход задания: перед ребенком лежит pop-it, задача ребенка – раскрасить смывающимся маркером какую-либо точку. Педагог дает инструкцию с указанием местоположения этой точки, например: «Раскрась шарик, который находится под желтым рядом, справа от четвертого шарика». Можно подстроить игру таким образом, что покрашенные шарики будут похожи на какую-нибудь фигуру (например, на круг или треугольник).

IV этап. Формирование умений ориентироваться в трехмерном пространстве в движении.

Предлагаемые задания для развития пространственных представлений на этом этапе:

1) Задание «Путешествие по коврикам»

Оборудование: 9 ортоковриков (массажных ковриков), шарики для сухого бассейна – 9 шт., игровые щипцы – 2 шт., бумажные стаканы или миски – 18 шт.

Задачи: развитие навыка ориентировки в пространстве вокруг себя, закрепление словаря пространственных наречий, развитие тактильных ощущений, развитие слухоречевой памяти, развитие навыка счета

Ход задания: На полу выкладывается 9 массажных ковриков (расположение 3Х3). Впереди каждого коврика ставятся два бумажных стакана (или миски), рядом с ковриком также кладется шарик из сухого бассейна. Ребенок выбирает любой понравившийся коврик, встает на него. При этом у него в обеих руках находятся игровые щипцы. Далее педагог называет маршрут ребенка. Упрощенный вариант: двигаться на несколько шагов в одном направлении. Усложненный: педагог называет два и более направления (например: сделай два шага вперед, один налево, один назад). Как только ребенок приходит в конечную точку, педагог дает инструкцию: «Возьми шарик левой рукой (щипцами в левой руке) и положи в миску справа». После этого задание повторяется, пока все шарики не окажутся в мисках.

Усложнение с дифференциацией звуков: ребенку необходимо заполнить условия: если он слышит звук №1, то должен брать шарик левой рукой, если №2 – правой. Можно использовать визуальную подсказку.

2) Задание «Путь персонажа»

Оборудование: деревянный планшет с координатами размером 5Х5 (координаты обозначаются буквой и цифрой), фигурка персонажа, акриловые камушки (как Марблс) двух различающихся видов (к примеру, цветочки и ракушки).

Задачи: развитие навыка ориентировки в пространстве на горизонтальной плоскости, закрепление словаря пространственных наречий, развитие тактильных ощущений, развитие слухоречевой памяти, развитие навыка счета, развитие навыка мелкомоторного переключения.

Ход задания: педагог заранее выкладывает на планшет камушки в случайном порядке (каждый камушек на координате). Ребенок ставит персонажа и управляет им по инструкции педагога. Альтернативный вариант: путь персонажа может быть графически обозначен стрелками и определенным алгоритмом. Если в конечной точке ребенок встретил камень первого вида – должен выполнять какое-либо упражнение из мелкой моторики, если второго вида – другое упражнение.

V этап. Формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве)

1) Графические диктанты с необычной дидактической базой

Оборудование: классический лист бумаги и ручка; магнитный планшет; шнуровальный планшет

Задачи: развитие зрительного и слухового восприятия, развитие усидчивости, развитие навыка переключения, развитие навыка ориентировки в пространстве на горизонтальной плоскости, развитие мелкой моторики и графомоторных навыков, развитие воображения.

Ход задания: педагог произносит маршрут (по одному или нескольким направлениям сразу), а ребенок строит этот маршрут на листе бумаги или на каком-либо планшете.

Усложнение: задание «испорченный робот». Педагог называет противоположные направления, а ребенок их расшифровывает в верное. Например, инструкция «2 клетки вниз» означает «две клетки вверх», а «четыре клетки вправо» – «четыре влево».

Усложнение с автоматизацией или дифференциацией звуков: нарисовать розу ветров как подсказку. На стрелке вверх указан звук\слог\слово №1, на стрелке вправо №2 и т.д. Ребенок выполняет графический диктант и произносит речевой материал.

2) Задание «Певец в лабиринте»

Оборудование: любой лабиринт с ярко-выраженными поворотами

Задачи: развитие зрительного и слухового восприятия, развитие усидчивости, развитие навыка переключения, развитие навыка ориентировки в пространстве на горизонтальной плоскости, развитие мелкой моторики и графомоторных навыков, развитие воображения.

Ход задания: ребенок проходит лабиринт, обозначая каждый свой ход словом-направлением. Пример: вверх-СТОП-направо-СТОП-вниз-СТОП и т.д. Обязательно кроме направления необходимо произносить слово «стоп» - это помогает детям с диспраксией переключаться.

Усложнение: роза ветров для автоматизации или дифференциации звуков, как в прошлом упражнении.

Усложнение: правой рукой двигаемся по лабиринту, а левой рукой меняем мелкомоторные позы в зависимости от направления (например, если идем наверх – всегда показываем позу «зайка», вниз – «кулак»).

В данной статье представлены упражнения, которые позволяют четко выстроить коррекционную работу по принципу поэтапного усложнения выполняемых заданий. Следует подчеркнуть, что данные упражнения могут быть своего рода амплификаций традиционной системы работы логопеда и заключать в себе выраженный коррекционный эффект, поскольку предполагают воздействие на каждый компонент структуры дефекта у детей с дизартрией. Резюмируя вышесказанное, мы считаем, что, выполняя описанные упражнения, можно добиться стойкой положительной динамики в работе по коррекции пространственного восприятия у детей с артикуляционной диспраксией, улучшения формирования артикуляционного уклада звуков, воспроизведении слоговой структуры слова, навыка переключаемости на подготовительном и основном этапе логопедической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будько Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / Под. ред. Т.С. Будько; Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. Брест: Издательство БрГУ, 2006. 46 с.
2. Зинченко В.П., Зинченко Т.П. Общая психология. Восприятие / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1977. 7 с.
3. Колесникова А.Н. Нарушения понимания и выражения средствами языка пространственно-временных отношений при экспрессивной алалии: Дис...канд. пед. наук. М., 2007. 14 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.

5. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм Еврознак, 2006. 672 с.
6. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Просвещение, 1988 125 с.
7. Федюрко А.А., Шумилова Е.А. Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития дошкольников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 2-3 (14-15). С. 85-90.
8. Франчук Ю.К., Шумилова Е.А. Методы и приемы логопедической коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.А. Шумилова. г. Краснодар, 2022. С. 269-272.
9. Шумилова Е.А., Туркенич Е.М. Особенности коррекции произносительной стороны речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.А. Шумилова. г. Краснодар, 2022. С. 266-268.
10. Шумилова Е.А., Куц В.А. Игровые технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. г. Краснодар, 2021. С. 325-330.

УДК 373.24

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Бакулевич Ольга Анатольевна

E-mail: Olli9@bk.ru

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 232»,
г. Краснодар, Россия
педагог-психолог

Давыдова Наталья Николаевна

E-mail: natalyadavydova11@gmail.com

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 232»,
г. Краснодар, Россия
учитель-логопед

Аннотация: В статье рассматривается опыт работы по формированию положительной учебной мотивации у детей 5–7 лет с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи) в группах компенсирующей направленности. Авторы делают краткую характеристику психологических особенностей эмоционально-личностной сферы детей с тяжелыми нарушениями речи.

В статье описано применение метода педагогических проектов, основанного на принципе системно-деятельностного подхода. Авторы представляют инновационный вид детской деятельности, включенный в педагогический процесс: создание детьми мультфильмов.

Ключевые слова: учебная мотивация, метод проектов, детская анимация, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи).

INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF POSITIVE LEARNING MOTIVATION IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Bakulevich Ol'ga Anatol'evna

E-mail: Olli9@bk.ru

MBDOU «Child Development Center – Kindergarten № 232»,
Krasnodar, Russia
Teacher-psychologist.

Davydova Natalya Nikolaevna

E-mail: natalyadavydova11@gmail.com

MBDOU «Child Development Center – Kindergarten № 232»
Krasnodar, Russia
Teacher-speech therapist.

Abstract: The article examines the experience of working on formation the positive learning motivation for 5-7-year-old children with severe speech disorders (general speech underdevelopment) at the compensating orientation groups. The authors make a brief description of the psychological characteristics of the emotional and personal sphere of children with severe speech disorders.

The article describes the application of the pedagogical projects method based on the principle of a system-activity approach. The authors present an innovative type of children's activity included in the pedagogical process: the creation of cartoons by children.

Keywords: learning motivation, project method, children's animation, preschool children with severe speech disorders (general speech underdevelopment).

С введением в систему дошкольного образования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования изменились подходы в реализации образовательных задач. Поддержка инициативы и самостоятельности ребенка, проявление чуткости к его интересам и возможностям ставит педагога в ситуацию поиска новых не директивных педагогических методов и приемов, учитывающих особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

Педагогическая работа в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (с общим недоразвитием речи) строится с учетом особенностей их развития. У детей с общим недоразвитием речи первично сохранен интеллект и слух, недостаточно сформированы все компоненты языковой системы и связная речь. При этом клиническая картина детей с недоразвитием речи неоднородна. В неосложненном варианте недоразвитие речи сопровождается незначительными неврологическими нарушениями; в осложненном варианте речевой дефект у детей сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Отмечается повышенная истощаемость всех психических процессов, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость [3].

Психологические особенности эмоционально-личностной сферы и коммуникативных умений детей с общим недоразвитием речи включают в себя эмоциональную незрелость, обидчивость, ранимость, тревожность, недостаточную сформированность произвольности, коммуникативных функций, сниженную самооценку. В связи с вышеперечисленными психологическими особенностями дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности вовлечения в обучающую деятельность, демонстрируют низкий уровень познавательных интересов, незрелость и неустойчивость мотивационной сферы [1].

Для успешного формирования у детей с общим недоразвитием речи положительной мотивации к обучению целесообразно использование системно-деятельностного подхода, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности ребенка. Организовать такую деятельность детей позволяет метод проектов.

Для осуществления личностно-ориентированного подхода на этапе планирования изучается сфера интересов детей, под руководством педагогов в сотрудничестве с родителями воспитанников определяются темы и направленность проектов.

Проектная деятельность включается в календарно-тематическое планирование педагогической работы, не перегружая образовательный процесс. Используются следующие виды педагогических проектов: практико-ориентированные, направленные на социальные интересы участников проекта; исследовательские проекты; информационные; творческие, а также комбинированные. По продолжительности в образовательный процесс включаются, как кратковременные (от одного занятия до одной недели), так и долговременные проекты (от 3 месяцев). В реализации проекта может участвовать вся группа или несколько детей.

Обсуждение проблемной ситуации, целей проекта с детьми, выбор привлекательных для ребенка видов деятельности создает положительную мотивацию к реализации проекта, а, следовательно, к решению образовательных задач. В качестве примера такого привлекательного для детей вида деятельности можно привести детскую анимацию (создание детьми анимационных зарисовок). Включение детской анимации в комбинированные проекты вызывает у детей устойчивый интерес, предполагает интегрированную творческую деятельность детей: рисование, аппликацию, лепку, придумывание сюжета анимационной зарисовки, непосредственно процесс съемки, а в дальнейшем монтажа и озвучивания персонажей. В процессе этой деятельности дети учатся планировать совместные действия, договариваться, решать творческие задачи, радуются «оживлению» персонажей, а на фоне положительных эмоций легко усваивается необходимая информация. Этап озвучивания мультфильма позволяет в игровой форме отрабатывать правильное звукопроизношение, грамматический строй речи, развивает связную речь.



Создание анимационной зарисовки «Лесные звери зимой»
с помощью мультстудии «Я творю мир»

Для руководства анимационной деятельностью детей педагогам целесообразно пройти соответствующие курсы. Оптимально приобрести мультстудию или самостоятельно оборудовать рабочее место. В целом алгоритм создания мультфильма несложен, можно создавать анимационные зарисовки и с помощью неподвижно закрепленного смартфона. Необходимо также понимать, что в создании мультфильма детьми важнее процесс, чем результат. Монтаж анимационных зарисовок в основном осуществляет педагог.

Наряду с детской анимацией интересными для детей видами деятельности, включенными в проект, являются исследовательские опыты и эксперименты; познавательные экскурсии совместно с родителями воспитанников, где дети сами фотографируют изучаемые объекты; создание интерактивных папок (лэпбуков).

В процессе проектной деятельности у детей формируются следующие компетенции: рефлексивные умения, поисковые (исследовательские) умения; умения и навыки работы в сотрудничестве; организационные умения и навыки; коммуникативные умения [2].

Таким образом, вовлечение детей в проектную деятельность расширяет уровень познавательных интересов детей, создает условия для устойчивой положительной мотивации к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артищева Л.В. Логопсихология: учеб.-метод. пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 60 с.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика – Синтез, 2008. 112 с.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. Москва: изд-во Дрофа, 2009. 189 с.

УДК 376.37

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Безгуб Виолетта Вениаминовна

E-mail: stud0000225996@study.utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

Студент 4 курса

Научный руководитель: **Носова Наталья Викторовна**

E-mail: na.v.nosova@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

Ассистент

Аннотация: Одним из ведущих речевых нарушений в последние несколько лет, является – дизартрия. Исследования теоретических данных и подтверждения практическим опытом показывают, что дизартрия является одной из сложных речевых патологий. Характерным для данной патологии является нарушение произносительной стороны речи (звукопроизношения, фонематических процессов, дыхания, локомоторных функций и просодики), которая обуславливается недостаточной иннервацией (связь между органами с центральной нервной системой) речевого аппарата. При дизартрии в отличие от многих других речевых нарушениях нарушена именно подвижность органов речи, вследствие чего ограничена артикуляция. Исследования З.А. Репиной, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной показывают, что нарушение фонематического восприятия является вторичным, и встречается во всех случаях дизартрий. В статье описано пилотажное констатирующее исследование по феномену, изложен теоретический материал через изучение психолого-педагогической литературы на заявленную тему и представлено описание эмпирического исследования старших дошкольников. Проблемой изучения был уровень несформированности фонематического восприятия у дошкольников с дизартрией. Цель эксперимента – исследование уровня сформированности фонематического восприятия у дошкольников с дизартрией. Практическая значимость заключается в описании практического опыта исследования, которое может дополнять эмпирические данные в изучении данного феномена.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонетико-фонематическое недоразвитие, фонема, дизартрия, констатирующий эксперимент.

STUDY OF PHONEMIC PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA

Bezgub Violetta Veniaminovna

E-mail: stud0000225996@study.utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Student 4 term

Scientific adviser: **Nosova Natalia Viktorovna**

E-mail: na.v.nosova@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Assistant

Abstract: One of the leading speech disorders in the last few years is dysarthria. Studies of theoretical data and confirmation by practical experience show that dysarthria is one of the complex speech pathologies. Characteristic of this pathology is the pronunciation side of speech (sound reproduction, phonemic processes, respiration, locomotor functions and prosody), which is caused by insufficient innervation (connection between organs with the central nervous system) of the speech apparatus. In dysarthria, unlike many other speech disorders, it is the mobility of the speech organs that is impaired, resulting in limited articulation. Studies by Z.A. Repina, G.A. Kashe, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina show that the violation of phonemic perception is secondary, and occurs in all cases of dysarthria. The article describes a pilot ascertaining study on the phenomenon, presents theoretical material through the study of psychological and pedagogical literature on the stated topic and a description of an empirical study of older preschoolers. The problem of the study was the level of unformed phonemic perception in preschoolers with dysarthria. The purpose of the experiment is to study the level of phonemic perception formation in preschoolers with dysarthria. The practical significance lies in the description of the practical experience of the study, which can complement the empirical data in the study of this phenomenon.

Keywords: phonemic perception, phonetic-phonemic underdevelopment, phoneme, dysarthria, ascertaining experiment.

Распространенность дизартрии среди детского населения с сохранными интеллектуальными способностями составляет 3-10%, но последние несколько лет у данной речевой патологии прослеживается ярко выраженная тенденция к росту. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Г.М. Криницына отмечает, что в 100% случаях у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией отмечаются

нарушения фонематических процессов [3, с. 204-211]. Исследования З.А. Репиной [7, с. 94-98], Г.А. Каше [2], Т.Б. Филичевой [8, с. 100], Г.В. Чиркиной [8, с. 100] показывают, что нарушение фонематического восприятия является вторичным, и встречается во всех случаях дизартрий. Такого же взгляда придерживается Н.В. Макарова, по ее мнению, именно недостаточность артикуляции затрудняет развитие произносительной стороны речи и, как следствие, фонематических процессов. Также З.А. Репина [7, с. 94-98] при изучении дизартрии выявила зависимость сформированности артикуляции и развития фонематических слуха и анализа.

Практический вклад в развитие фонематических процессов у детей с дизартрией внесли Р.И. Лалаева [6, с. 112-129], Т.Б. Филичева [8, с.120], Г.В. Чиркина [8, с.120]. Они создали программы по развитию фонематического анализа и синтеза. Как отмечали авторы у детей с легкой (стертой) степенью псевдобульбарной дизартрией невозможность различения звуков родного языка, особенно «ярко и видно» в заданиях на повторение слогов, например: па-ба-па, са-ша-ша; в повторении слов-квазиомонимов, например: почка-бочка, белка-булка. При заменах звуков (стойкая вариация нарушения звукопроизношения) по акустическим параметрам (твердость-мягкость, глухость-звонкость, свистящие-шипящие), именно эти замены являются стимулом для совершенствования звукопроизношения, ребенок начинает «поиск» нужного артикуляционного уклада, нахождение соответствия между своим произношением звука и звуком «образцом». В случаях искаженного произношения (ламбацизм, ротоцизм, сигматизм, каппацизм, гамацизм и т.д.) звук – заменитель чаще всего оказывается наиболее близок по акустическим параметрам к звуку – образцу. Итогом данного нарушения звукопроизношения является то, что у детей с легкой формой дизартрии отмечались затруднения в дифференциации по фонематическим процессам правильного и искаженного звукопроизношения.

Онтогенез фонематического восприятия имеет пять стадий, которые были выделены Р.Е. Левиной [1, с. 126]:

Первая стадия или дофонематическая, ее особенностью является то, что у ребенка отсутствует различение (дифференциация) звуков речи, малыш не понимает речь.

Вторая стадия имеет следующие особенности, а именно: ребенок различает акустически далекие звуки родного языка, но испытывает трудности в различении акустически близких звуков родного языка. Пока ребенку недоступно осознание, правильно или неправильно он произнес те или иные звуки.

Третья стадия имеет следующие особенности: ребенок только начинает узнавать, слышать звуки, в соответствии со смыслоразличительными признаками звуков. Но в то же время с предметом все еще соотносится и искаженное, и неправильное произношение слов.

Четвертая стадия имеет следующие особенности: у ребенка в речи присутствует преобладание новых образов, экспрессивная (говорение) речь приближена к онтогенетической норме, но дифференциация по фонематическим процессам не

стойкая, особенно «ярко» это видно при произношении малознакомых или незнакомых слов, которые пока отсутствуют в словаре ребенка.

Пятая стадия является завершающей стадией, когда фонематические процессы, экспрессивная речь ребенка соответствует онтогенетическим нормам. В этой стадии ребенок может различать правильное и неправильное произношение.

Проблемой изучения является уровень несформированности фонематического восприятия у старших дошкольников с дизартрией.

Цель эксперимента — исследование уровня сформированности фонематического восприятия у старших дошкольников с дизартрией.

Для получения практических знаний о данном феномене возникла необходимость проведения констатирующего эксперимента, который разделен на 3 этапа:

1. Планирование эксперимента.
2. Проведение эксперимента.
3. Подведение итогов.

Чтобы подробно изучить процесс фонематического восприятия у дошкольников с дизартрией, были применены методики Р. И. Лалаевой [5, с.59-64] - исследование языкового анализа и синтеза (состоит из 3 блоков: фонематический анализ, фонематический синтез и фонематическое представление), Архиповой Е.Ф. [1, с.117] «Обследование звукопроизношения детей с дизартрией». Была сформирована экспериментальная группа в числе 2 детей старшей дошкольной группы (5 лет). Для более глубокого понимания причин и факторов возникновения нарушений перед началом самого эксперимента с детьми был установлен контакт с родителями детей, собран анамнез для уточнения раннего развития детей. Нами составлены протоколы для заполнения полученных результатов.

Обследование было организовано на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 126 г. Тюмени. Диагностические критерии, которые были использованы в ходе эксперимента, были следующими:

1. Высокий уровень – дети с отлично развитыми процессами фонематического восприятия, но могут допускать 1-2 ошибки при выполнении заданий. Показатели соответствуют возрастной норме.
2. Уровень выше среднего – фонематическое восприятие соответствует возрастной норме, но присутствует неточность в составляющих фонематического восприятия.
3. Средний уровень – ребенок понимает смысл заданий, но при нарушении фонематического восприятия допускает большое количество ошибок.
4. Низкий уровень – допускаются постоянные и грубые ошибки в процессе фонематического восприятия, нарушение произносительной стороны речи.

Результаты обследования представлены в таблице 1. Источник: составлено авторами научной статьи.

Таблица 1

Параметр наблюдения	Количество детей, получившие баллы				
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Исследования фонематического восприятия					
Фонематический анализ	0	0	1	1	0
Фонематический синтез	0	0	1	1	0
Исследования фонематического слуха					
Текст	0	0	2	0	0
Предложения	0	0	2	0	0
Слова	0	0	2	2	0
Слога	0	0	2	2	0
Звуки	0	0	2	2	0
Исследования звукопроизношения					
Норма	0	0	0	0	0
Искажение	0	0	2	0	0
Смещение	0	0	0	0	0
Замена	0	0	2	0	0

По результатам таблицы 1 можно сделать вывод, что при отсутствии сформированности фонематического восприятия и правильного звукопроизношения в большинстве случаев ребенок будет показывать средний уровень, но при правильно выстроенном коррекционном маршруте ребенок сможет показывать высокий уровень.

При исследовании фонематического восприятия и его составляющих, а именно анализа и синтеза можно сделать вывод. При среднем уровне сформированности ребенок не способен к более сложному фонематическому анализу, а именно определению гласного звука в начале, конце или середине слова, при уровне выше среднего ребенок способен к данной операции, но с небольшими ошибками с самоисправлением, при условии устойчивости внимания. Оба ребенка могут узнать звук на фоне слова, но если данная фонема произносится по артикуляции и акустическим признакам правильно. Фонематический синтез у первого испытуемого имеет более грубое нарушение из-за недостатка звукопроизношения и дифференции звуков, он не способен соединить звуки в целое, кроме тех, где звуки более ранние по онтогенезу. Второй испытуемый, несмотря на недостатки в звукопроизношении и различении звуков на слух, способен соединить звуки в единое целое, но с небольшими ошибками и последующим исправлением.

При исследовании фонематического слуха и его составляющих, а именно умение отличать звуки в основном по их акустическим характеристикам: свистящие-шипящие, шипящие-аффрикаты, замена сонорных звуков Л-Р или Р-Л и их мягкие пары. В нередких случаях процесс различения (дифференциации) звуков родного

языка еще недостаточно сформирован, ребенок находится на 3 или 4 стадии онтогенетического формирования восприятия, в это время ребенок может произносить усредненной, неотчетливо проговариваемый звук, по этой причине дошкольник может и не узнавать данный звук в чужой и собственной речи.

В большинстве случаев при диагностике звукопроизношения дошкольников результаты показывали следующее: самой распространенной формой нарушения звукопроизношения является искаженное произношение. К искаженному произношению относятся следующие виды нарушений: ламбдацизм, ротоцизм, капацизм, гаммацизм, хитизм, йотацизм, дефекты озвончения и смягчения, а также сигматизм(свистящих и шипящих). При искаженном варианте нарушения неправильно произнесенные звуки сохраняют сходства с нормативно звучащими звуками. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близким по месту и способу образования звуками не страдает.

Также имеют место быть нарушения звукопроизношения, когда у ребенка отсутствует в речи те или иные звуки, чаще он их пропускает, например: рыба-ыба, лук-ук, машина-маина, сын-ын и т.д.; смешения, они в отличие от замен носят нестойкий характер, в начале и конце слова ребенок произносит правильно звук, а в середине слова смешивает с другим, например: сани-лис-пофуда, данное нарушение звукопроизношения особенно усложняет процесс овладения грамматикой, может привести к дисграфии.

На основании анализа констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что дети с нарушением фонематического восприятия в дошкольном возрасте имеют необходимость в проведении длительной коррекционной работы. В первую очередь, направленную на преодоление нарушений звукопроизношений. Данная работа также будет иметь положительное влияние на фонематический слух и фонематическое восприятие и его составляющие. При отсутствии длительной коррекционной работы ребенок будет оставаться на низком уровне развития и значительно отставать от сверстников, в дальнейшем ребенок не сможет полноценно усвоить школьную программу обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей М.: АСТ: Астрель, 2007. 344 с.
2. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни).М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986 г. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0267/3_0267-2.shtml#book_page_top (дата обращения: 29.11.2021).
3. Криницына Г. М. Исследование фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии // Логопедические техно-

- логии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. Екатеринбург, 2013. Ч. 1. С. 204-211.
URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2215/1/lt-2013-1-39.pdf> (дата обращения: 25.11.2021).
4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учебно–методическое пособие Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.
 5. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза // в кн. : Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2004. С. 112-129
URL: http://pedlib.ru/Books/3/0257/3_0257-2.shtml (дата обращения: 29.11.2021).
 6. Репина З. А. Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов: (звукоразличения и фонематического анализа) // Специальное образование. 2014. № 3 (35). С. 94-98.
 7. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.

УДК 376.37

НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Беличенко Лилия Борисовна

E-mail: belvik7@yandex.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 127»,
г. Краснодар, Россия
старший воспитатель

Матина Ольга Михайловна

E-mail: belvik7@yandex.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 127»,
г. Краснодар, Россия
педагог-психолог

Вдовкина Марина Викторовна

E-mail: belvik7@yandex.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 127»,
г. Краснодар, Россия
педагог-психолог

Шавва Людмила Владимировна

E-mail: belvik7@yandex.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 127»,
г. Краснодар, Россия
учитель-логопед

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о наставничестве в дошкольном учреждении, о работе с практикантами и молодыми специалистами. Было выявлено причины того, что около 50 % выпускников и студентов вузов не намерены работать по специальности. Подробно описано, как можно организовать работу по повышению мотивации и адаптации специалистов, пришедших в сферу дошкольного образования. Именно наставничество рассматривается как основной метод адаптации к профессии. Описан опыт наставничества в МАДОУ МО г. Краснодара «Центр – детский сад № 127».

Ключевые слова: адаптация педагога, наставничество, практикант, мастер-класс, профессиональная деятельность, карьера, рост педагога.

MENTORING IN THE SYSTEM OF WORK OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF A YOUNG SPECIALIST IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Belichenko Lilia Borisovna

E-mail: belvik7@yandex.ru

MADOU "Center Child Development – kindergarten No. 127",
Krasnodar, Russia
senior educator

Matina Olga Mikhailovna

E-mail: belvik7@yandex.ru

MADOU "Center Child Development – kindergarten No. 127",
Krasnodar, Russia
teacher-psychologist

Vdovkina Marina Viktorovna

E-mail: belvik7@yandex.ru

MADOU "Center Child Development – kindergarten No. 127",
Krasnodar, Russia
teacher-psychologist

Shavva Lyudmila Vladimirovna

E-mail: belvik7@yandex.ru

MADOU "Center Child Development – kindergarten No. 127",
Krasnodar, Russia
teacher-speech therapist

Abstract: The article discusses the issue of mentoring in a preschool institution, working with interns and young specialists. The reasons were revealed that about 50% of graduates and university students do not intend to work in their specialty. It is described in detail how you can organize work to increase motivation and adaptation of specialists who have come to the field of preschool education. Mentoring is considered as the main method of adaptation to the profession. The experience of mentoring in the MADOU MO of Krasnodar "Center – kindergarten No. 127" is described.

Keywords: teacher adaptation, mentoring, intern, master class, professional activity, career, teacher growth.

На сегодняшний день дошкольному образованию стало уделяться больше внимания. Реформируется система дошкольного образования, строятся новые детские сады, с целью уменьшения дефицита мест в дошкольных учреждениях. Однако

вопрос обеспечения педагогическими кадрами не только новых дошкольных учреждений, но и уже действующих становится только острее. В практике работы любой образовательной организации часты случаи, когда принятый на работу педагог — недавний выпускник вуза или колледжа, сдавший все выпускные экзамены и защитивший дипломную работу, — в реальности испытывает большие трудности в начале своей профессиональной карьеры.

Этот факт объясняется естественным процессом адаптации сотрудника к новым условиям, а также неким разрывом между теорией и практикой, т. е. по сути, разницей в требованиях организаций, находящихся на разных ступенях образования, к компетентностям выпускника. Найти готового специалиста, который сможет приступить к работе без специально организованного сопровождения, почти невозможно. Сами начинающие педагоги отмечают, что в процессе освоения профессии часть информации ими сознательно упускалась, поскольку они на тот момент считали ее ненужной. Но уже в первые дни пребывания в детском саду не в качестве гостя-практиканта, а работника они существенно меняют мировоззрение, расставляют иные приоритеты, формируют новые интересы.

С ноября 2021 года наш детский сад сотрудничает с Кубанским институтом профессионального образования (АНПО «Кубанский ИПО»). За этот период институт направил в дошкольное учреждение более 7 человек для прохождения производственной практики по специальности «Специальное дошкольное образование». Каждому практиканту был назначен наставник, который оказывал как практическую, так и теоретическую помощь. Практиканты принимали участие не только в режимных моментах, но участвовали в утренниках и тематических развлечениях, разрабатывали занятия и давали открытые просмотры.

С группой практикантов был проведен опрос, где мы выяснили, что после дипломирования больше половины студентов не планируют работать по специальности. Это связано с тем:

- недостаточно практики по специальности (мало отводится практических часов);
- отсутствие специальных знаний и методики работы с малышами;
- боятся критики со стороны педагогического коллектива, а также современных родителей воспитанников;
- заочное и дистанционное образование, переподготовка по профилю «Педагог» за короткое время обучения.

Как же привлечь будущих педагогов к работе и заинтересовать будущей профессией? Решением может быть введение системы наставничества на первой ступени становления будущего педагога другими словами студента.

Тогда наставничество можно разделить на два этапа:

- студенты педагогических вузов;
- молодые педагоги, специалисты с педагогическим образованием, но не имеющих опыта работы по специальности.

Основными задачами педагогического наставничества мы считаем привитие студентам, молодым и начинающим педагогам и специалистам интереса к педагогической деятельности и закрепление педагогов в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОО).

Наставничество со студентами и молодыми педагогами направлено на обеспечение более быстрого вхождения в должность молодого педагога и в нашей практике позволяет:

- повысить качество профессиональной подготовки и квалификации;
- развить у молодых и начинающих специалистов позитивное отношение к педагогической деятельности, дать им возможность быстрее достичь рабочих показателей, необходимых ОУ;
- снизить текучесть кадров, уменьшив количество молодых специалистов, уволившихся в течение первых лет педагогической деятельности.

Прежде чем охарактеризовать понятие «наставничество», следует коснуться корпоративного обучения, которое является неотъемлемым объемным направлением методической работы в дошкольном учреждении применительно ко всем его сотрудникам.

С позиции администрации детского сада наставничество является одним из методов адаптации к профессии и позволяет дошкольной образовательной организации (далее - ДОО) практически «воспитывать» кадры со специфическими знаниями и навыками, актуальными в данный момент и с учетом детско- родительского контингента, специфики конкретного педагогического коллектива и прочих аспектов.

Начинающему педагогическому работнику наставничество дает возможность получить поддержку опытного сотрудника, укрепить уверенность в собственной состоятельности и профессиональной компетентности.

Педагогу-мастеру наставничество позволяет передать свой педагогический опыт, поделиться персональными приемами непосредственно с начинающим специалистом.

Таким образом, наставничество позволяет:

- повысить уровень профессиональной подготовки и квалификации молодого педагогического работника;
- создать положительный настрой в профессиональной деятельности;
- быстрее достичь рабочих показателей, необходимых ДОО;
- передать накопленный наставниками опыт;
- регулировать текучесть кадров.

В процессе обучения наставник предоставляет новичку необходимую для работы информацию, отслеживает процесс усвоения знаний, формирование нужных навыков, мотивацию к работе. Обучение проходит непосредственно на рабочем месте, иллюстрирует реально возникающие ситуации и весь трудовой процесс, что позволяет реализовать на практике полученные теоретические знания. Возможно

индивидуальное и коллективное наставничество, когда за молодым или начинающим специалистом закрепляется один или несколько наставников.

В нашем дошкольном образовательном учреждении используется индивидуальная форма наставничества, хотя и другие педагоги, узкие специалисты всегда с готовностью делятся опытом со студентами, молодыми педагогами и рады им помочь.

С чего же начинается наставничество в нашем дошкольном учреждении?

Конечно же, все начинается со знакомства. Это знакомство студентов, молодых педагогов или начинающего специалистов с коллективом, с корпоративной культурой, усвоение лучших традиций коллектива и правил поведения в детском саду, а также наставники выезжают в образовательные учреждения высшей школы.

Специалисты дошкольного учреждения (педагог-психолог Матина О.М., учитель-логопед Шавва Л.В.) выезжали на кафедру дефектологии и специальной психологии ФППК ФГБОУ ВО «КубГУ» с показом мастер-класса для молодых специалистов «Кубы Мозаика – многофункциональное дидактическое пособие для работы с детьми с ОВЗ» Данный мастер-класс показал, что на практике можно использовать нетрадиционное (авторское) пособие. Студенты не только смотрели и слушали мастер-класс, но смогла на практике проиграть и сами придумать новое.

Следующий этап в работе – ознакомление с особенностями построения образовательно-воспитательной работы. В начале сотрудничества уточняются вопросы, которые наиболее актуальны для студента, молодого педагога или начинающего специалиста, а также наставник выделяет важные на его взгляд моменты в работе и акцентирует внимание подшефного на них. Далее наставником составляется план работы, который состоит из нескольких этапов.

Первый этап — адаптационный.

Определяются обязанности и права молодого педагогического работника (практиканта), а также исходный объем его знаний и умений, чтобы выработать программу наставничества. Процесс повышения профессионализма молодых специалистов строится с учетом следующих факторов:

- базового образования;
- личных особенностей (творческий потенциал, индивидуальный стиль, способности усвоения информации и т. п.);
- педагогических потребностей.

Второй этап — основной.

Педагог - наставник разрабатывает и реализует программу наставничества, предоставляет молодому специалисту материалы для самосовершенствования. Соответственно, должен быть разработан индивидуальный *план наставничества* на определенный период с конкретным содержанием, сроками исполнения и формой работы, направленный на:

- знакомство «новичка» с программами, реализуемыми ДОО и рабочей документацией;
- педагогическое самообразование и самовоспитание молодого специалиста;

- участие в работе методических объединений, творческих групп;
- участие в режимных моментах и мероприятиях ДОО.

Большую эффективность по сравнению с традиционными формами работы (беседами, консультациями, посещениями и обсуждениями занятий) имеют инновационные: психологические тренинги, творческие группы, конкурсы, «круглые столы», «мозговой штурм», разработка и презентация моделей занятий с детьми. Педагог - наставник может помочь молодому коллеге создать личную страничку на сайте ДОО, куда размещаются консультации для родителей, педагогические находки и тренинги.

Третий этап — контрольно-оценочный. Наставник анализирует проделанную работу, выявляет ошибки и недочеты, ставит задачи по их устранению, определяет степень готовности к самостоятельному выполнению функциональных обязанностей молодого педагогического работника. Педагог-наставник не просто передает начинающему специалисту необходимую информацию, но также и контролирует ее усвоение, указывает на ошибки, недочеты и заблуждения путем конструктивной критики, корректирует выполнение трудовой функции.

Таким образом, использование системы наставничества в нашем дошкольном учреждении позволяет начинающим педагогам быстро адаптироваться к работе в детском саду, избежать момента неуверенности в собственных силах, наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, формировать мотивацию к дальнейшему самообразованию, раскрыть свою индивидуальность.

В январе 2023 года из первого состава практикантов в детский сад пришел работать уже молодой специалист, которому сразу был назначен наставник. Через месяц были видны результаты:

- отлаженное взаимодействие молодого педагога и наставника, а также специалистов и администрации учреждения;
- усвоение эффективных форм и методов работы для профессионального становления молодого специалиста;
- самообразование молодого педагогического работника, что позволяет ему пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять анализ возникающих в работе ситуаций.

Использование системы наставничества в ДОО позволяет начинающим педагогам быстро адаптироваться к работе в детском саду, придать уверенности в собственных силах, убедиться в верности профессионального выбора, научиться плодотворно взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса, проявить себя, получить мотивацию к дальнейшему самообразованию.

В коллективе, где грамотно построена система наставничества, есть поощрение взаимопомощи, творческих начинаний; начинающий педагог быстро и безболезненно адаптируется к новым условиям работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях. [Электронный ресурс]
URL: <http://ub.iro23.ru/wp-content/uploads/2022/05/mp-nastav.pdf> (дата обращения 20.02.2023)
1. Письмо Министерства Просвещения России от 21 декабря 2021 года № АЗ-1128/08 "О направлении методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях". [Электронный ресурс].
URL: <https://docs.iro38.ru/document/6928> (дата обращения 20.02.2023)
2. Приказ министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края от 02.09.2022 № 2082 «Об утверждении положения о системе (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях Краснодарского края» [Электронный ресурс].
URL: http://ub.iro23.ru/wp-content/uploads/2022/09/polozenie_compressed.pdf (дата обращения 18.02.2023)
3. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 г. №Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс].
URL: http://ub.iro23.ru/wp-content/uploads/2020/12/rasporyazhenie-Minprosveshcheniya-rossii_R-145-ot-25.12.2019.pdf
4. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях [Электронный ресурс]. Методическое пособие. Челябинск : ЧИППКРО.
URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/9a4/9a4d9619f6a47cb489f5c2807fb53e63.pdf> (дата обращения 21.02.2023)

УДК 376.42

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Бенюх Диана Сергеевна

E-mail: benichka18@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@ya.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития межличностных отношений в среде подростков с умственной отсталостью. В статье раскрываются психологические аспекты рассматриваемой темы. Основное внимание в работе акцентируется на особенностях межличностных отношений подростков с умственной отсталостью, их проблемам при общении со сверстниками, проблемам обучения таких детей, проблемам социализации. Так же рассматриваются особенности психического и речевого развития подростков с умственной отсталостью. Описывается проблемы в трудовой, общественно-значимой деятельности, коммуникативной, разбирается самооценка подростков, особенности поведения и обучения детей в специальных и обычных школах, особенности взаимоотношения, общения и развития детей разного пола. Проблема данной статьи мало изучена в современной литературе и требует дальнейших исследований. Авторами представлены результаты исследования по изучению особенностей межличностных отношений.

Ключевые слова: межличностные отношения, межличностное восприятие, социальная адаптация, полнота межличностного восприятия, подростки с умственной отсталостью, дифференцированность межличностного восприятия.

ON THE DEVELOPMENT OF EFFECTIVE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN A TEAM OF ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Benyukh Diana Sergeevna

E-mail: benichka18@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in psychology

Abstract The article is devoted to the current problem of the development of interpersonal relationships among adolescents with mental retardation. The article reveals the psychological aspects of the topic under consideration. The main attention in the work is focused on the features of interpersonal relationships of adolescents with mental retardation, their problems when communicating with peers, problems of teaching such children, problems of socialization. The features of mental and speech development of adolescents with mental retardation are also considered. It describes the problems in labor, socially significant, communicative activities, examines the self-esteem of adolescents, the peculiarities of behavior and education of children in special and ordinary schools, the peculiarities of relationships, communication and development of children of different sexes. The problem of this article has been little studied in modern literature and requires further research. The authors present the results of a study on the study of the features of interpersonal relationships.

Keywords: interpersonal relations, interpersonal perception, social adaptation, completeness of interpersonal perception, teenagers with mental retardation, differentiation of interpersonal perception

Успех в формировании межличностных отношений во многом определяет развитие всех сфер личности подростка. Межличностные отношения – это отношения между людьми, входящими в общую для них группу, которые проявляются в характере и способах взаимовлияний в процессе совместной деятельности и общении. Смирнова О. Е. считает, что понятие межличностные отношения акцентирует внимание на чувственно-эмоциональном аспекте взаимодействия между людьми и вводит фактор времени в анализ общения, поскольку только при условии постоянной межличностной связи путем непрерывного обмена личностно значимой информацией возникает тесная зависимость вступивших в контакт людей друг от друга, и взаимная ответственность за сохранение сложившихся отношений [6].

Существует большое количество исследований, в которых показана деформация межличностных отношений у подростков с разным видом дизонтогенеза, в том числе и при умственной отсталости (Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, Е. А. Филимонова и др.).

Каждый человек играет определенную роль в обществе и поэтому находится в постоянном взаимодействии с окружающими его людьми. Эволюция человеческой психики происходит только благодаря коллективным усилиям и общению. По мере взросления ребенка его тяга к общению и оценке окружающих становится все более

тесно связанной с общественной жизнью, ее моральными и этическими нормами. У детей постарше появляются социальные мотивы, которые проистекают из потребности в контактах со взрослыми и сверстниками, мотивов самоуважения и самоутверждения [2].

Формирование психологического состояния и миропонимания ребенка в значительной степени зависит от общения. В этом процессе дети впитывают как коллективный, так и накопленный человечеством в ходе своего исторического развития опыт, а также взаимодействуют со взрослыми, обладающими этим опытом. Родители играют важную роль в формировании у ребенка социальных навыков, установок и знаний в процессе коммуникативного процесса. Под руководством родителей, оказываемым ими влиянием на своего ребенка происходит формирование у него опыта взаимодействия со сверстниками и другими людьми.

Потребность в общении не может быть охарактеризована как врожденное, инстинктивное качество человека. Напротив, по мере накопления ребенком опыта взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми происходит и развитие его потребности в общении [1]. Первоначально потребность в таком общении обусловлена физиологическими потребностями в первые два месяца жизни, затем она расширяется по мере освоения новых социальных ситуаций.

Для ребенка с умственной отсталостью очень важно развивать способность к общению. Способность сообщать о желаниях, потребностях, просить о помощи и отвечать на вопросы других позволит ему стать частью более широкого мира. Обладая этим навыком, он сможет лучше приспособиться к своему окружению, эффективно выстраивать свое взаимодействие на разных уровнях.

Несмотря на общеизвестную актуальность коммуникативной компетентности для людей, прогресс в разработке подходов к обучению общению детей отстает по сравнению с другими специальностями в педагогике и психологии. Развитие у ребенка умения пользоваться посудой или рисовать фигуры представляют собой те виды деятельности, навыки которых могут развиваться под руководством учителя. Одновременно с этим разговорная речь – это навык, которому нельзя научить с помощью физического руководства. [3]. Программы, основанные на модификации поведения, могут быть использованы для обучения ребенка с умственной отсталостью произносить слова, однако эти программы не могут создать среду, в которой возможно естественное общение.

Лица с ограниченными интеллектуальными возможностями сталкиваются с рядом трудностей в плане социализации, таких как отсутствие надлежащих навыков общения с нормотипичными людьми, неудовлетворенная потребность в таком общении, низкая самооценка, негативное отношение к другим, чрезмерно развитый эгоцентризм и склонность зависеть от других.

Практически у каждого второго (40-60%) человека с нарушениями интеллекта имеются определенные проблемы и сложности с вербальным общением. Эти проблемы могут проявляться в виде немоты, ограниченной речи и проблем с

артикуляцией из-за деформации органов речи. Кроме того, им может быть трудно выразить свои мысли из-за нарушений слуха или задержки развития. Коммуникативная цель их речи часто неполноценна с точки зрения передачи информации, эмоционального выражения и регулирования общения. [5]

Формирование межличностных отношений между детьми с нарушением интеллекта - трудная педагогическая задача, решение которой требует достаточно долгого времени и упорства со стороны педагогов и родителей. Этим связям часто мешает неадекватное поведение и непонимание динамики отношений в коллективе. Умственно отсталым обучающимся трудно понять интересы партнера по общению, и они не могут установить связь между своими индивидуальными желаниями и желаниями группы.

Умственное и речевое развитие может представлять проблему для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в общении как со своими сверстниками, так и с значимыми взрослыми, что приводит к ослаблению статуса среди их сверстников, формированию негативного отношения и менее желательных черт характера.

Связи, которые формируют дети с интеллектуальными нарушениями, не столь прочны, их понимание своих связей с другими участниками детского коллектива не столь точно, часто они не находят взаимодействие с окружающими взрослыми и сверстниками удовлетворительным. Мнение детского сообщества о ребенке не всегда совпадает с присущими ему индивидуальными характеристиками.

Обучающиеся младших классов, как правило, имеют широкий спектр неформальных групп, эта тенденция сохраняется среди детей с умственной отсталостью вплоть до старших классов. Более того, группы, состоящие из людей с умственной отсталостью, обычно описываются как непредсказуемые и постоянно меняющиеся по составу [9].

Сложность трудовой и социальной деятельности требует развития навыков интерактивного общения, включая способность к выработке единого плана действий, побуждение к общению, самоконтроль и хорошо развитую перцептивную сторону общения. К сожалению, эти стороны общения особенно уязвимы в случаях легкой умственной отсталости. По мере увеличения степени тяжести последней возрастает и количество людей, которые испытывают трудности в установлении даже элементарных форм взаимодействия.

Взаимодействие с семьей и другими людьми является важной частью успешной инклюзии для людей с нарушениями интеллекта. Как уже говорилось ранее, некоторые дети, особенно с более выраженными интеллектуальными нарушениями, могут быть не в состоянии выразить себя вербально из-за неспособности говорить, осознать свои потребности и желания. Тем не менее, построить отношения можно и без вербального общения.

При создании детского коллектива, важно помнить, что система взаимодействий между различными типами умственно отсталых людей обладает

своей спецификой. Например, дети с акцентом на возбуждении не критичны, эмоциональны и импульсивны. С другой стороны, те, у кого усилен процесс торможения, обычно вялы, пассивны и не проявляют особого интереса к общению.

Исследуя социальное взаимодействие умственно отсталых учеников в школе, был обнаружен ряд особенностей. Не всегда легко определить, кто является неформальным лидером. В общеобразовательной школе человек может занимать как формальную, так и неформальную роль лидера, однако это не всегда верно во коллективе умственно отсталых подростков. Школьники с умственной отсталостью проявляют ряд индивидуальных особенностей, обусловленных структурой дефекта: замкнутость, снижение социального взаимодействия, сильно затрудненное эмоциональное состояние и другие [4.].

Очевидно, что в специальных школах между учениками могут возникать разногласия, аналогичные тем, которые встречаются в любой другой образовательной среде. По мере того, как ученики переходят в старшие классы и приближаются к концу подросткового возраста, начинают формироваться более устойчивые отношения. Это происходит потому, что они учатся эффективно общаться друг с другом после бесчисленных часов, проведенных вместе. К тому времени, когда они достигают старшей школы, они уже хорошо знают друг друга и понимают, как лучше взаимодействовать.

Понимая, что большая часть обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в современной школе обучается инклюзивно важно уделять особое внимание выстраиванию межличностных отношений между обучающимися с разным статусом. Системное и целенаправленное решение этой задачи позволит им легче налаживать связи и отношения в разных коллективах (учебных, внеучебных, временных и т.д.). в однородной по своему составу учебной группе легче организовывать коммуникативную среду таким детям, гораздо проще найти себе новых друзей. В силу своих интеллектуальных особенностей развития обучающиеся часто не могут самостоятельно наладить межличностные отношения с одноклассниками, поэтому важна роль педагога. В условиях специальной (коррекционной) образовательной среды чаще царит атмосфера спокойная и доброжелательная. Меньшее количество учеников позволяет учителям больше внимания уделять формированию позитивных отношений между учениками. В результате коллектив детей становится более слаженным и гармоничным [8].

Общеизвестно, что мальчики в целом более физически сильны и выносливы, чем девочки, но последние более устойчивы к развитию умственных нарушений. Именно это и объясняет, почему в классах специального образования больше мальчиков. Из-за такого неравенства формирование навыков общения может быть трудной задачей для обоих полов, что может стать источником конфликта в группе детей. В подростковом возрасте это уже не похоже на школьные годы, когда общение ограничивалось исключительно общением между полами; необходимо также формировать навыки взаимодействия с противоположным полом, что также представляет свой собственный набор проблем.

Ними были рассмотрены не только теоретические вопросы, но и проведено исследование, цель которого заключается в изучении развития межличностных отношений в коллективе подростков с умственной отсталостью. В ходе анализа научной литературы были раскрыты вопросы межличностных отношений среди подростков с умственной отсталостью. При проведении эмпирического исследования применялся метод социометрии, эксперимент, которые позволили прийти к выводу, что межличностные отношения у подростков исследуемого класса развиты слабо, общение происходит в маленьких группах, которые являются кратковременными и постоянно меняются.

Для изучения межличностных отношений подростков с умственной отсталостью было проведено исследование на базе специального 7-Г класса МБОУ Школа №13, г. Феодосия, целью которого было изучение уровня сформированности межличностных отношений подростков с умственной отсталостью.

Начальным этапом, по исследованию межличностных отношений, было наблюдение за подростками. Оно проводилось, как на уроке, так и во время перемен, наблюдение осуществлялось по плану, было структурированным и проводилось в естественных условиях.

Наблюдения за семиклассниками не дали четкого представления о том, кто является лидером класса, но ясно показали, что они были предоставлены действовать практически самостоятельно. Некоторые подростки вступали в короткие, неустойчивые взаимодействия со сверстниками, сами инициировали эти взаимодействия, но быстро переходили к другим занятиям. Были также подростки, которые общались, высмеивая или оскорбляя других, вызывая конфликты, которые быстро забывались. Одним словом, подростки в этом классе не имели хорошо развитых межличностных отношений и общались в небольших группах, которые постоянно менялись за короткие промежутки времени.

Социометрия. «Лидер» класса является положительным примером для подражания для всех учеников. Стоит отметить, что в процессе становления лидера главными действующими лицами являются не сами ученики, а учителя, которые способны избежать девиантного лидерства учеников. Результаты методики показывают, что все ученики характеризуют "лидера" как своего друга и как человека, готового помочь и поддержать класс. «Популярные» дети формируют положительное отношение к себе, помогая сверстникам, будучи дружелюбными ко всем без исключения и являясь примером для подражания, чтобы избежать вредных привычек.

Дети, которые являются «изгоями» в классе, формируют негативное отношение к себе из-за плохого поведения, не соответствующего социальным нормам в классе (такие дети часто проявляют агрессию и обижают других детей, тем самым сознательно вызывая негативное отношение и недоверие к себе).

«Принимаемые» дети находятся в центре класса и мало общаются с одноклассниками и учителями. Они общаются только со своей группой. Эти дети составляют большинство в классе.

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что большинство учащихся с умственной отсталостью имеют уровень межличностного развития ниже среднего. Диагностика показала, что формирование коммуникативных навыков в классе было недостаточным, дети не были заинтересованы в общении друг с другом, что привело к слабой социализации. Также было выявлено, что, хотя в классе был лидер, который являлся образцом для подражания, было два "изгоя", которые оказывали негативное влияние на внутренний климат класса и были отвергнуты группой.

Метод экспертных оценок. Экспертом в данном случае выступал учитель-дефектолог седьмого класса. Учитель рассказала о самых трудных учениках класса, а также о взаимоотношениях класса на ранних этапах, то есть в начальных классах, а также о роли учителя в межличностных отношениях класса и распределении социальных ролей. Учитель также рассказала, что ребенок с девиантным поведением очень часто становился ситуативным неофициальным лидером, что свойственно детям с умственной отсталостью, и оказывал негативное влияние на весь класс, и тогда учитель с помощью методов коррекции межличностных отношений смогла оптимизировать работу класса и сделать лидером ученика, не имеющего вредных привычек и не оказывающего негативного влияния как на обстановку в классе так и на самих учеников.

Таким образом, межличностные связи являются неотъемлемой частью развития обстановки в классе, важным условием для развития личной идентичности каждого ребенка. Такого рода отношения позволяют учителю оценивать связь между учениками, чтобы предвидеть их реакции и тем самым корректировать их взаимодействие. Межличностное взаимодействие и отношения в коллективе имеют решающее значение для достижения задачи подготовки обучающегося с умственной отсталостью к взрослой жизни, к успешному решению своих жизненных задач, в том числе с трудо- и жизнеустройством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азина Е. Г., Сорокоумова С. Н., Туманова Т. В. Использование ритмизации в психо-коррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. Том 7, № 11. 2019. С. 10.
2. Беспалова О. Л. Формирование умений социального взаимодействия подростков с лёгкой умственной отсталостью // Молодой ученый. 2022. № 42 (437). С. 227-229.
3. Карпушкина Н. В, Агафонова А. Б. Особенности межличностного восприятия подростков с задержкой психического развития в системе «ребенок-родитель» // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-9. С. 266-274.

4. Карпушкина Н. В, Шашаева Е. А. К проблеме межличностного восприятия в системе родитель-ребенок у младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №3. С.272-273
5. Пантелеева Н. В. Развитие коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью // Образование и воспитание. 2021. № 2 (33). С. 63-66.
6. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос,2022. 941с
7. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А., Белаш Н. И. Особенности я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7, № 2. С. 11.
8. Шипицына Л. М., Защирина О. В. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 12. 2019. Вып. 2. Ч. 1. С. 187-197.

УДК 376.42

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Бойко Анастасия Игоревна

E-mail: nasty_boyko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@ya.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: В условиях инклюзии проблема нормализации межличностных отношений между обучающимися с разным вариантом психического развития усиливается. Подростки с умственной отсталостью имеют больше проблем при решении коллективных задач, чем подростки с нормативным вариантом развития, поскольку все риски подросткового возраста усугубляются в этом случае структурой дефекта. Проблема формирования адекватных представлений о межличностных отношениях у подростков с умственной отсталостью является малоизученной. В статье представлены результаты анализа научной литературы и дан обзор методик, используемых в контексте рассматриваемой проблемы, сформулированы основные направления коррекционной работы по выстраиванию эффективного взаимодействия в инклюзивном коллективе.

Ключевые слова: инклюзия, подросток, межличностные отношения, умственная отсталость, социализация, коррекция.

ON THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF THE FORMATION OF A TEAM OF MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS

Boyko Anastasia Igorevna

E-mail: nasty_boyko@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology

Abstract In the conditions of inclusion, the problem of normalization of interpersonal relations between students with different variants of mental development increases. Adolescents with mental retardation have more problems in solving collective tasks than adolescents with a normative development variant, since all the risks of adolescence are aggravated in this case by the structure of the defect. The problem of forming adequate ideas about interpersonal relationships in adolescents with mental retardation is poorly studied. The article presents the results of the analysis of scientific literature and provides an overview of the methods used in the context of the problem under consideration, the main directions of correctional work on building effective interaction in an inclusive team are formulated.

Keywords: inclusion, teenager, interpersonal relationships, mental retardation, socialization, correction.

Подростковый возраст считают одним из самых сложных и ответственных периодов онтогенеза, когда происходит коренная трансформация уже сложившихся психологических структур, возникают качественно новые психологические новообразования, сознательная регуляция своих поступков посредством накопленных нравственных представлений и социальных установок, происходит активное уточнение нравственных ценностей, осознание самого себя и своих возможностей, возникает стремление стать взрослым [6].

Человек с умственной отсталостью в подростковый период неспособен самостоятельно войти в сферу социальных отношений и овладеть навыками межличностного взаимодействия в коллективе сверстников, что часто приводит к осложнениям соматического статуса и усугублению его психологического состояния. Основная проблема в том, что структура интеллектуального нарушения сама по себе обуславливает трудности в межличностном взаимодействии в среде сверстников, а также в микро- и макроокружении. Принимая во внимание позицию о решающей роли общения в психическом развитии ребенка Л.С. Выготского, отметим, что процесс созревания и развития психики ребенка социально обусловлен. В многочисленных работах отечественных дефектологов не раз было отмечено, что высшие функции психики выступают в качестве продуктов социального развития, а биологическое созревание уходит на второй план [1].

Изучение межличностного взаимодействия умственно отсталых подростков в инклюзивной среде представляет собой важнейший аспект общепедагогической проблемы. Исследования Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, Л. В. Занкова, В. Н. Мясищева, Н. Н. Обозова, Р. В. Овчаровой, В. Н. Панферова, К. Д. Ушинского и других, позволяют проследить за глубокими и своеобразными отличиями, характерными для вербального развития детей рассматриваемой категории обучающихся. Основные симптомы – ограниченный словарный запас, редкое проявление инициативы и трудности в ситуации диалога, речевое недоразвитие, неумение понять вопрос,

настроение или намерения окружающих и т.п. Кроме того, могут иметь место нарушения слуха, зрения, двигательных функций. Все это приводит к проблемам коммуникации и социального взаимодействия в инклюзивном коллективе с нормативно развивающимися сверстниками [3].

Сфера межличностных отношений у обучающихся с умственной отсталостью характеризуется: крайне низкой степенью активности; трудностями в формировании устойчивых отношений с другими участниками; примитивной мотивацией; не достаточной осознанностью характера взаимоотношений; трудностями в плане избирательности. По данным разных исследований до 20% школьников с умственной отсталостью не стремится к взаимодействию с другими людьми, на фоне низкой успешности в освоении академических компетенций, не участвуют в коллективных, массовых образовательных событиях школы и имеют не налаженные отношения с одноклассниками [2].

Целью исследования является изучение особенностей межличностного взаимодействия умственно отсталых подростков и выработка основных коррекционных подходов работы дефектолога в условиях инклюзии. Объектом исследования определена сфера межличностных отношений подростков с умственной отсталостью, предметом - особенности межличностных отношений умственно отсталых подростков.

По результатам анализа научно-педагогической литературы, данных различных исследований для проведения констатирующего этапа эксперимента составлена диагностическая карта, включающая: ориентировочный опросник Б. Басса, диагностика групповой сплочённости К. Сишора, методика семантического дифференциала, тест В. Ф. Ряховского и методика определения мотивационного ядра по выбору межличностного характера. Экспериментальное исследование особенностей межличностного взаимодействия подростков с умственной отсталостью, как правило, осуществляется при помощи различных методик, оценка параметров которых имеет совершенно разные подходы и типы измерений. Отобранные методики не адаптированы к восприятию и пониманию подростков с умственной отсталостью, что затрудняет получение объективной информации о картине актуального развития и имеющихся нарушений сферы межличностных отношений.

В настоящей статье мы предлагаем обзор методик и способы их адаптации, которые использованы для диагностики межличностного взаимодействия подростков с умственной отсталостью, положенные в основу программы коррекционной работы дефектолога.

Опросник Б. Басса предназначен для диагностики направленности личности у подростков без умственной отсталости, подволяет выявить три вида направленности личности: на себя, на общение, на дело (вид деятельности). Для использования опросника в диагностике подростков с умственной отсталостью был адаптирован текст вопросов с учетом возможностей восприятия и понимания целевой группы. Механизм оценки результатов остался без изменений. После проведения

диагностики сформирована таблица, позволяющая сделать вывод о том, какую позицию занимает конкретный ученик в коллективе: лидер, предпочитаемый, отесненный, изолированный [7].

Для изучения групповой сплочённости инклюзивного коллектива выбрана диагностика К. Сишора. Методика представляет собой опросник из пяти вопросов с вариантами ответов. Для подростков с умственной отсталостью, ответы на предлагаемые вопросы, были адаптированы с учетом их словаря. По результатам методики выявлены микрогруппы в коллективе, а также установлен уровень его сплоченности [8].

Эмоционально-личностное отношение членов одной ученической группы диагностировано с помощью методики семантического дифференциала. Адаптация методики к использованию с подростками с умственной отсталостью проведена в области инструкций к методике. Текст инструкции адаптирован с учетом имеющегося словаря у испытуемых. Рассматриваемая методика позволила выявить три возможных «типа» восприятия подростком его социальной группы, в качестве показателя типа восприятия выступила роль группы в индивидуальной деятельности подростка [4].

Оценка уровня общительности, коммуникабельности у подростков, их способности устанавливать, поддерживать и сохранять взаимоотношения с окружающими людьми диагностировано с помощью теста В. Ф. Ряховского. В методике вопросы максимально просты, для подростков с умственной отсталостью данный тест не требовал адаптации [7].

В исследованиях межличностной сферы часто востребована методика определения мотивационного ядра через выборы межличностного характера. Данная методика позволяет испытуемому выбрать воображаемого партнера для совместного действия путем ответа на вопросы типа: «С кем бы ты хотел?...». Каждый член группы (класса) называет фамилии тех, кого он выбирает в той или иной ситуации. На первом этапе реализации методики - социометрическая процедура, на втором – составление списочных рядов собственной группы [5]. При проведении диагностики для подростков с умственной отсталостью адаптированы предлагаемые вопросы с учетом их словаря.

На основе представленного диагностического инструментария разработана модель будущей программы коррекционно-развивающей работы по проблеме межличностного взаимодействия в смешанной группе подростков, состоящая из тех компонентов межличностного взаимодействия, отклонения в которых выявлены в ходе констатирующего этапа эксперимента. В качестве основных направлений программы мы включили:

Блок 1: цель – развивать сплоченность, эмпатию, групповое партнерское общение в смешанном коллективе подростков – тренинг «Еще раз познакомимся»;

Блок 2: цель – развивать коммуникативные умения, формировать социально-психологический климат, доверительные отношения – серия развивающих занятий;

Блок 3: цель – развивать умения совместной деятельности в группе – работа в микрогруппах над социально-значимыми проектами (совместная практика с классным руководителем);

Блок 4: цель – закрепить умения взаимодействия в группе – участие класса/группы в школьном смотре-конкурсе «Мы вместе»;

Блок 5: цель – рефлексия и анализ динамики межличностного взаимодействия.

В качестве одного из ключевых условий успеха программы считаем сотрудничество с классным руководителем и родителями обучающихся. Срок реализации программы до двух месяцев, программа реализована в течение первой четверти, когда инклюзивный коллектив только формировался. Возможно использование разработанной программы на этапе, когда в него «вливаются» новые обучающиеся, причем - не зависимо вновь прибывшие школьники нормотипичные или с интеллектуальными нарушениями.

В процессе реализации коррекционно-развивающей программы педагогу и специалисту (дефектологу) важно создать условия для получения желаемого результата: для сотрудничества педагога с «эмоциональным центром» коллектива, а также с лидерами в контексте решения познавательной задачи; для придания личностной значимости обучению и внеурочной деятельности; для совершенствования базовых учебных действий и коммуникативных умений, способствующих развитию деловых отношений в инклюзивном классе; для обучения подростков находить и ценить привлекательные стороны своих сверстников, принимать одноклассника таким, какой он есть, искать «конструктивность», полезность для себя в отношении с каждым членом коллектива.

Формирующий этап эксперимента позволил реализовать два варианта коррекционной работы (подростков с высоким уровнем в группе нет): с подростками с низким уровнем межличностного взаимодействия внимание обращено на формирование умений саморегуляции и релаксации, свободно выражать свои чувства, навыка наблюдения за другим; подростков со средним уровнем межличностных отношений обучали выделять причину успеха и неуспеха, говорить о своих недостатках, высказывать свое мнение, создавать для других членов коллектива позитивную атмосферу общения, благодарить, соблюдать правила общения в группе. Результатом формирующего этапа является перераспределение обучающихся и появлением третьей группы, хоть и не многочисленной, с высоким уровнем развития сферы межличностных отношений. Возможно полученные результаты требуют более продолжительной и систематической работы педагогов инклюзивного класса, что представляет собой задачу другого исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Т. 5. Основы дефектологии / Авт. послесл. и коммент. Э. С. Бейн и др.: Собрание сочинений: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
2. Захарова Е. С. Коммуникативные трудности в системе межличностного взаимодействия подростков с легкой степенью умственной отсталости // Молодежная наука и современность: Материалы 87-ой Международной научной конференции студентов и молодых ученых. В 4-х томах, Курск, 20–21 апреля 2022 года. Том III. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2022. С. 137-139.
3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб., 2003. 389 с.
4. Кожевникова О. В., Вьюжанина С. А. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 120 с.
5. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ун-т. М. : Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2014. 278 с.
6. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М. : Академия, 2009. 160 с.
7. Психологические тесты для профессионалов / авт. Сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Современ. шк., 2007. 496 с.
8. Сишора К. Э. Методика на определение индекса групповой сплоченности К. Э. Сишора «Психометрический тест К. Э. Сишора» [Электронный ресурс]. URL: http://necludovoschool.narod.ru/indeks_grupповoj_splochennosti_k.doc (дата обращения 25.02.2023 г.).

УДК 376.433

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Брызгалова Валентина Андреевна

E-mail: bryzgalovavali@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается проблема восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями. Вопросы зрительного восприятия исследовались Н. И. Красногорским, К. И. Вересотской, М. М. Нудельманом, Ж. И. Шиф. Однако, в последние годы отмечается тенденция к увеличению числа детей с коморбидными нарушениями, когда умственная отсталость осложняется нерезко выраженными сенсорными дисфункциями, неврологическими и патопсихологическими синдромами. Возникает потребность в иной интерпретации результатов диагностики зрительного гнозиса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и разработке коррекционно-педагогического алгоритма развития, так как традиционные алгоритмы зачастую оказываются неэффективными.

Ключевые слова: Зрительное восприятие, зрительный гнозис, младшие школьники с умственной отсталостью, коррекционно-педагогический алгоритм.

FEATURES OF THE FORMATION OF VISUAL PERCEPTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Bryzgalova Valentina Andreevna

E-mail: bryzgalovavali@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology, Associate Professor

Abstract: The article deals with the problem of perception in children with intellectual disabilities. The issues of visual perception were investigated by N. I. Krasnogorsky, K. I. Veresotskaya, M. M. Nudelman, J. I. Shifa. However, in recent years there has been a tendency to increase the number of children with comorbid disorders, when mental retardation is complicated by mild sensory dysfunctions, neurological and pathopsychological syndromes. There is a need for a different interpretation of the results of the diagnosis of visual gnosis in primary school children with mental retardation and the development of a correctional and pedagogical algorithm for development, since traditional algorithms often turn out to be ineffective.

Keywords: Visual perception, visual gnosis, younger schoolchildren with mental retardation, correctional and pedagogical algorithm.

Актуальность исследования. Вопросы зрительного восприятия детей с умственной отсталостью находились в поле научных интересов многих авторов: Н. И. Красногорского, К. И. Вересотской, М. М. Нудельмана, Ж. И. Шиф и других. Вместе с тем, в последние годы отмечается тенденция к увеличению числа детей с коморбидными нарушениями, когда умственная отсталость осложняется нерезко выраженными сенсорными дисфункциями, неврологическими и патопсихологическими синдромами. Возникает потребность в иной интерпретации результатов диагностики зрительного гнозиса у детей младшего школьного возраста с олигофренией и разработке коррекционно-педагогического алгоритма развития, потому что традиционные алгоритмы зачастую оказываются недостаточно эффективными.

Цель исследования – теоретико-прикладной анализ данных по изучению зрительного восприятия и разработка коррекционно-педагогического алгоритма по развитию зрительного гнозиса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Любой предмет откладывается в сознании человека, и этот процесс является максимально сложным. С течением времени он развертывается. К тому же происходит совершенствование нервно-психической деятельности. И явление протекает в ограниченный промежуток времени. Иногда создается впечатление, что это происходит моментально.

Исследователи доказали, что восприятие предмета производится детьми значительно медленнее по сравнению со взрослыми людьми. В рамках всего дошкольного возраста происходит интенсивное возрастание степени восприятия. А в 1 классе приближается к скорости восприятия взрослых людей.

Наряду с этим многочисленные исследования подтвердили тот факт, что у младших школьников с умственной отсталостью процесс восприятия проходит гораздо медленнее, нежели у нейротипичных детей. К. И. Вересотская утверждает, что такая продолжительность связана с замедленным анализом и синтезом в области коры головного мозга [5].

Ребенок, у которого диагностированы проблемы в познавательной сфере, из-за своей медлительности плохо воспринимает окружающие предметы и явления по сравнению со своим нормальным сверстником. Оно словно обзереваает обстановку скользким взором и видит меньше объектов в окружающем пространстве. Все это создает препятствия для быстрого ознакомления с предметами и выделения их в целях изучения на глубинном уровне [2].

Нейротипичный человек смотрит на предмет неподвижно и может видеть несколько объектов одновременно. М. М. Нудельманом были организованы исследования экспериментального характера [2], которые подтвердили тот факт, что, если эти объекты небольшие, человек воспринимает несколько предметов одновременно, то есть тех, что расположены по соседству. Дошкольник и школьник с интеллектуальными нарушениями имеет иные возможности в данном направлении. Он узко воспринимает действительность и не может видеть группу. Все это негативно влияет на его аналитические способности и воображение.

Если принимать во внимание наблюдения, которые инициировал Н. И. Красногорский, можно сделать вывод о том, что дети с нарушениями интеллекта труднее и дольше формируют взаимосвязи между объектами, действующими на глаза, и другими объектами, которые были видны ранее при обозрении окружающего пространства [1]. В ходе восприятия объекта на практике осуществляется его узнавание, которое носит неспецифический характер.

Дети с умственной отсталостью объединяют несколько геометрических фигур в единое целое. Ж. И. Шиф, в свою очередь, проводила наблюдение за 10-ю детьми. Лишь двоим из них удавалось делать это с разнородными фигурами [4]. Несложно догадаться, что различия по видам объектов являются сложными, нежели различия по родам. Собственно, такое положение считается вполне справедливым для детей с нормой развития.

М. М. Нудельман занимался изучением специфического узнавания объектов со стороны детей, у которых наблюдались нарушения в познавательной сфере [5]. В рамках одного из таких опытов он давал вышеуказанным и нормально развитым детям изображения предметов, с которыми они хорошо знакомы. Детям нужно было находить их в другом ряде изображений с тождественными снимками. Потом дети изучали сюжетные линии и сообщали, что на них изображено. Далее предлагались изображения отдельных предметов.

В ходе эксперимента удалось обнаружить существенную разницу между детьми, у которых имеются интеллектуальные нарушения от учащихся, которые развиваются гармонично. В первом случае дети чаще допускали грубые ошибки, чем во второй ситуации. А круг объектов был на порядок ниже, нежели у нормальных детей [5].

Эксперты в рамках своих наблюдений выяснили, что восприятие, узнавание и речь – феномены, которые имеют между собой тесную и непосредственную связь. Овладение языком приводит к тому, что восприятие улучшается. Особые трудности дают о себе знать именно в этом моменте.

Особого внимания заслуживают исследования, проведенные Э. С. Бейн. В работе дети получали задание, связанное с подбором кубу, что расположен на дистанции одного метра, идентичного по величине объекта. Выяснилось, что дети с нормой развития подбирали к образцу аналогичный куб. А те, что имеют интеллектуальные нарушения, продемонстрировали относительную константность восприятия величин отдаленных предметов. То есть они видели исходный куб меньшим, чем он есть на самом деле [3].

Также не составит труда отметить, что нюансы восприятия младшего школьника с умственной отсталостью дают о себе знать в ходе визуального восприятия шедевров искусства. Серьезные трудности для них вызывает понимание выразительной мимики и жестикюляции, которая является окружением для внутреннего состояния. Справедливости ради стоит отметить, что дети, у которых наблюдаются интеллектуальные нарушения, часто допускают грубейшие ошибки в толковании мимики, а также в замене сложнейших и тончайших переживаний [1].

Также очень многие авторы доказали тот факт, что для детей с умственной отсталостью свойственно преднамеренное избирательное восприятие, которое предполагает те или иные трудности. Характерен тот момент, что оно возникает и удерживается, но предполагает несовершенное восприятие других моментов. Это связано с тем, что ребенок не может сообразоваться и учесть конкретные обстоятельства. Все это провоцирует возникновение серьезных трудностей в ходе освоения письма и чтения, а также счета и анализа.

Немаловажную роль играют результаты многочисленных исследований умственно отсталых детей, связанных с осязанием. В их рамках был обнаружен тот факт, что объемные и плоские предметы для таких школьников являются идентичными. Причем распознавать первые объекты они могли гораздо легче и быстрее, нежели делать это с элементами второй группы.

На основании всех вышеуказанных данных не составит труда выделить следующие особенности восприятия младших школьников с умственной отсталостью:

- проблемы в плане поиска предмета взглядом;
- медленный темп;
- игнорирование правого либо левого поля;
- узость кругозора;
- трудности специфического узнавания;
- допущение ошибок в видении картин;
- несовершенное преднамеренное избирательное восприятие;
- сложности при осязательных моментах.

Все эти особенности проявились у большинства младших школьников, поэтому занимают центральную позицию [4].

Было проведено экспериментальное исследование, посвященное данной проблематике, в котором приняли участие 10 детей (6 мальчиков и 4 девочки) тре-

тьего класса специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Нами был подобран диагностический инструментарий, наиболее полно отвечающий цели исследования. Диагностические пробы направлены на изучение особенностей зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (таблица 1).

Таблица 1 Диагностические пробы для изучения зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Название методики	Характеристика
Исследование способностей к целостному восприятию формы предметов	Цель: исследование способности к целостному восприятию формы предметов Возраст: 7–12 лет Автор: Т.Н. Головина
«Эталоны»	Цель: диагностика уровня развития восприятия Возраст: 6–10 лет Автор: О.М.Дьяченко
«Какие предметы спрятаны в рисунках?»	Цель: выявление уровня развития восприятия Возраст: 6–10 лет Автор: Р.С. Немов
«Узнавание фигур»	Цель исследование процессов восприятия и узнавания Возраст: 9–12 лет Автор: Т.Е. Рыбаков
«Чего не хватает на рисунках?»	Цель: изучение восприятия с разных сторон (способность формировать образы, делать связанные умозаключения и представлять эти умозаключения в словесной форме) Возраст: 5–10 лет Автор: Е.А.Стребелева, А.А.Катаева

Источник: составлено авторами статьи

Совокупные результаты диагностик представлены в процентном соотношении и разделены на четыре уровня (рисунок 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства испытуемых преобладает средний и ниже среднего уровень развития восприятия.

Диаграмма наглядно иллюстрирует результаты нашего эксперимента и подтверждает исследования других авторов – восприятие младших школьников с умственной отсталостью относительно бедно и недостаточно отражает окружающее.

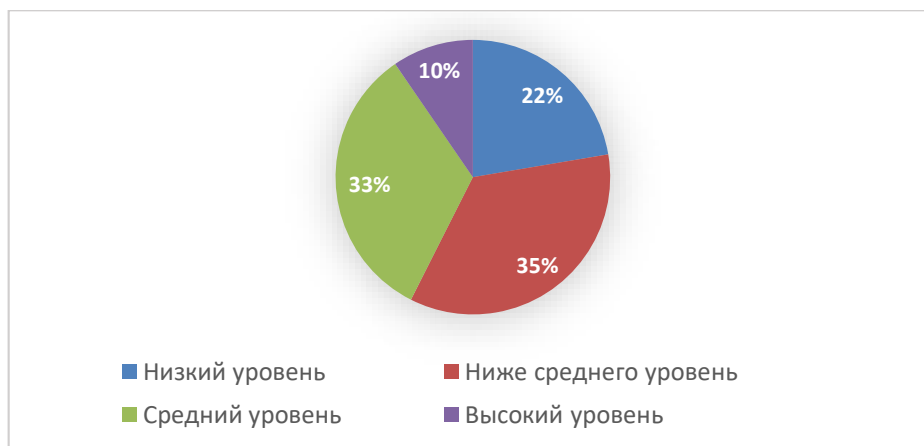


Рисунок 1. Уровни сформированности зрительного восприятия у испытуемых

Источник: составлено авторами статьи

Испытуемые допускали много ошибок, а именно: констатировалась заметная асимметрия по форме и площади предметов при дорисовывании, ошибочно относили весь предмет в целом к какому-либо из эталонов, наблюдались трудности в нахождении недостающих деталей, затруднялись в определении нужных картинок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ экспериментальных данных по изучению зрительного гнозиса младших школьников с умственной отсталостью позволяет сделать следующие выводы.

1. У детей наблюдается фрагментарный характер восприятия, нарушено восприятие целостного образа.
2. Снижен исполнительный контроль действий.
3. Наблюдаются проблемы в пространственных и речевых пробах, связанных с вербальным кодированием (проба «Чего не хватает на рисунках?»).

По мнению нейропсихологов (Т.Г. Визель, А.Г. Сиротюк) подобные зрительные агнозии (на основании полученных данных можно предположить следующие виды зрительной агнозии – оптико-пространственная, предметная и симультанная) могут быть следствием поражения подкорковых структур и коры головного мозга и требуют включения в программу коррекционной работы нейропсихологического алгоритма по развитию трех блоков мозга: первого блока – регуляции и бодрствования, второго блока – переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира, третьего блока – программирования, регуляции и контроля психической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Л. А., Сухонина Н. С. Особенности музыкального восприятия младших школьников с умственной отсталостью // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. 2019. №1. С. 23-26.
2. Ибрагимова А. Р., Ян Н. А. Возможности внеурочной деятельности в процессе формирования основ экологической культуры у младших школьников с умственной отсталостью // Энигма. 2020. №28. С. 93-96.
3. Исмаилова С. Р., Болдырева В. Э. Особенности восприятия цвета умственно отсталыми школьниками в процессе изобразительной деятельности // Аллея науки. 2018. № 6. С. 243-246.
4. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Особенности эмпатии младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71.С. 341-344.
5. Сухонина Н. С., Эннанова М. М. Особенности развития пространственной ориентации умственно отсталых детей младшего школьного возраста // Academy. 2018. № 6. С. 85-87.

УДК 376.112.4

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Буненкова Валентина Александровна

E-mail: 23valentinak@gmail.com

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

Студент 4 курса

Научный руководитель: Носова Наталья Викторовна

e-mail: na.v.nosova@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

Ассистент

Аннотация: Одним из самых часто встречаемых нарушений интеллектуальных способностей является процесс дефицитарного развития, то есть задержка психического развития. Исследователи в теоретическом и практическом аспекте доказывают, что задержка психического развития является одной из наиболее сложных форм развития ребенка в онтогенезе. Характерным признаком нарушения грамматического строя речи у данной нозологической группы является нарушение семантической значимости слов и неусвоение частных правил русского языка. Исследования Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной подробно описывают, как формируется словоизменение в дизонтогенезе, как в нём происходит нарушение изменения слов по парадигмам, как сильно оно влияет на развитие речи как устной, так и письменной. В статье описано пилотажное констатирующее исследование по феномену, изложен теоретический материал через изучение психолого-педагогической литературы на заявленную тему, представлено описание эмпирического исследования старших дошкольников. Проблемой изучения был уровень несформированности словоизменения у дошкольников с задержкой психического развития. Цель эксперимента — исследование уровня сформированности словоизменения у дошкольников с задержкой психического развития. Практическая значимость заключается в описании практического опыта исследования, которое может дополнять эмпирические данные в изучении данного феномена.

Ключевые слова: задержка психического развития, грамматический строй речи, морфология, словоизменение, онтогенез, дизонтогенез, констатирующий эксперимент.

STUDY OF INFLECTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Bunenkova Valentina Alexandrovna

E-mail: 23valentinak@gmail.com

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Student 4 term

Scientific adviser: Nosova Natalia Viktorovna

e-mail: na.v.nosova@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Assistant

Abstract: One of the most common violations of intellectual abilities is the process of deficit development – mental retardation. Researchers in theoretical and practical aspects prove that mental retardation is one of the most complex forms of child development in ontogenesis. A characteristic sign of a violation of the grammatical structure of speech in this nosological group is a violation of the semantic significance of words and not mastering the particular rules of the Russian language. Research by R.A. Lalayeva, N.V. Serebryakova, S.V. Zorina is shown a detailed description of the formation of inflection in dysontogenesis and how it disrupts the change of words according to paradigms, how much it affects the development of speech, both oral and written. The article describes a pilot ascertaining study on the phenomenon, presents theoretical material through the study of psychological and pedagogical literature on the stated topic and a description of an empirical study of older preschoolers. The problem of the study was the level of unformed word changes in preschoolers with mental retardation. The purpose of the experiment is to study the level of formation of word changes in preschoolers with mental retardation. The practical significance lies in the description of the practical experience of the study, which can complement the empirical data in the study of this phenomenon.

Keywords: mental retardation, grammatical structure of speech, morphology, inflection, ontogenesis, dysontogenesis, ascertaining experiment.

Распространенность количества лиц с задержкой психического развития среди детского населения в Российской Федерации достигает 15-16% по данным ВОЗ на 2021 год. Задержка психического развития (далее ЗПР) – отставание ребенка по временным рамкам, которые в первую очередь затрагивают отставание

сформированности психических процессов (внимания, мышления, памяти и т.д.) и незрелостью эмоционально-волевой сферы ребенка. Задержку психического развития или задержку психомоторного развития раньше 4-5 лет поставить некорректно, так как различные психические функции у детей развиваются неравномерно.

Главной особенностью данной категории детей, которая отличает их от детей с нормотипичным развитием и умственно отсталыми детьми, является нарушение семантической значимости слов, что влечет за собой нарушение грамматического строя речи. Грамматический строй речи – система внутри системы, которая объединяет такие процессы, как словообразование, морфологию и синтаксис. Наиболее заметно в грамматическом строе языка у детей с задержкой психического развития страдает морфология, которая изучает процесс словоизменения. Словоизменение – процесс изменения разных частей речи по числам, родам, падежам и спряжениям (глаголы). Только к старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР начинается усвоение более тонких по семантической значимости правил русского языка, но наблюдается ряд ошибок. Ребенок не может усвоить раньше по причине нарушения морфонологического слуха «ориентировку на морфологические изменения, определяющие синтаксис и семантическую значимость, умение опознавать морфемы слов» [5, с 70]. Нарушение морфонологического слуха приводит к морфонологическому аграмматизму у детей с ЗПР, проявляющемуся в трудности выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Онтогенез усвоения словоизменения у детей с ЗПР имеет такую же закономерность, как и у детей с сохранными интеллектуальными способностями. Самым сложным для усвоения является имя существительное. Словоизменение имен существительных имеет качественные особенности: наблюдаются замена окончания во множественном числе на более продуктивное; смешение в экспрессивной речи единственного и множественного числа; множественное число употребляется со всеми характеристиками единственного числа; при сохранной основе слова допускается неверное чередование; искажение по звуковому составу.

Глаголы усваиваются быстрее, так как не имеют большого количества парадигм, и при их употреблении допускается меньшее количество ошибок. Большую трудность ребенок с задержкой психического развития имеет при дифференциации глагольных форм, но проходит тот же самый путь, что и дети с нормальным развитием, задерживаясь только по усвоению категории времени. Ошибки при словоизменении глаголов объясняются несформированностью морфонологического обобщения и отсутствием языковой компетентности, т.е. не усвоены те самые частные правила, а усвоена лишь малая часть общих. Имя прилагательное появляется самым последним в порядке усвоения у детей с нормотипичным развитием, ребенок с ЗПР может не усвоить данную категорию, если не усвоено имя существительное. Сло-

воизменение данной части речи имеет также свои качественные ошибки: нарушение согласования с существительным в предложно-падежной конструкции; замена прилагательного в словосочетаниях с существительным на еще одно существительное в именительном падеже множественного числа.

Проблемой изучения является уровень несформированности словоизменения у дошкольников с задержкой психического развития.

Цель эксперимента — исследование уровня сформированности словоизменения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для получения практических знаний о данном феномене возникла необходимость проведение констатирующего эксперимента, который разделился на 3 этапа:

1. Планирование эксперимента.
2. Проведение эксперимента.
3. Подведение итогов.

Чтобы подробно изучить процесс словоизменения у дошкольников с ЗПР, была применена методика Р.И Лалаевой [2, с. 40], где предлагаются задания на парадигматические связи словоизменения разных частей с последующим усложнением заданий, наибольшим количеством тестов представлены имена существительные в различных предложно-падежных конструкциях. Была сформирована экспериментальная группа в числе 2 детей старшей дошкольной группы (5.9 - 6 лет). Для более глубокого понимания причин и факторов возникновения нарушений перед началом самого эксперимента был установлен контакт с родителями детей, собран анамнез для уточнения раннего развития детей. Нами составлены протоколы для заполнения полученных результатов.

Обследование было организовано на базе центра речевого развития «Speech Therapy» г. Тюмени. Диагностические критерии, которые были использованы в ходе эксперимента, были следующими:

4 балла (высокий уровень) – правильно владеет навыками изменения разных частей речи (глаголы, прилагательные, существительные);

3 балла (уровень выше среднего) – имеются небольшие неточности в изменениях разных частей речи (глаголы, прилагательные, существительные);

2 балла (средний уровень) – недостаточно развиты процессы разных частей речи (глаголы, прилагательные, существительные);

1 балл (низкий уровень) – не сформирован ни один процесс словоизменения разных частей речи (глаголы, прилагательные, существительные).

Результаты обследования представлены в таблице 1. Источник: составлено авторами научной статьи.

Таблица 1 Количественная оценка результатов

Параметр наблюдения	Количество детей, получившие баллы				
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Исследование словоизменения имен существительных					
Изменение по числам	-	1	-	-	1
Предложно-падежные конструкции	-	1	-	1	-
Предлоги	-	1	-	1	-
Род	-	1	-	-	1
Исследования словоизменения имен прилагательных					
Изменение по числам	-	1	-	-	1
Изменение по падежам	-	1	-	1	-
Изменение по родам	-	1	-	1	-
Согласование с сущ., в роде и числе	-	1	-	1	-
Согласование с сущ., в род.пад, мн.ч.	-	1	-	-	1
Исследование словоизменения глаголов					
Спряжение	-	1	-	1	-
Изменение по времени	-	1	-	-	1
Изменение по числам	-	1	-	-	1
Изменение по родам	-	1	-	1	-

Анализ результатов исследования показал следующее 100% у детей, участвующих в эксперименте было нарушено предложно-падежные конструкции, категории рода, предлоги, согласование прилагательного с существительным и дифференциация глаголов в импрессивной и экспрессивной речах. Наиболее искажаемо были предложно-падежные конструкции, предлоги и прилагательные. Эти нарушения были обусловлены недостаточностью сформированностью семантического поля у детей.

Недостаток сформированности грамматического строя речи по сравнению с детьми с сохранными интеллектуальными способностями прежде всего связан с недостаточностью понимания и осознания семантического поля, так как дети запоминают механически и при аналогичных заданиях, но в другой обстановке не справляются с заданиями.

При исследовании словоизменения имен существительных у двоих детей большую трудность вызывали задания на предложно-падежные конструкции и предлоги. При исследовании родительного падежа во множественном числе один из детей начинал пересчет предметов, другой во множественном числе использовал слова в единственном числе. Предлоги неправильно употреблялись в предложениях, например: у собака урывала яму, на корзине яблоки зеленые.

Таким образом, можно сделать вывод, что предложно-падежные конструкции в единственном числе усваиваются лучше, чем во множественном числе, так как их семантическое значение понятнее, нежели во множественном числе, предлоги в импрессивной речи понимаются, но при использовании в экспрессивной речи допускаются ошибки при употреблении предлогов, чаще всего предлогов - в и на.

При исследовании словоизменения имен прилагательных следует сделать вывод, что качество сформированности данного словоизменения напрямую зависит от усвоения детьми имен существительных. Если данная часть речи не усвоена и не осознается, то имя прилагательное и его изменения не усвоятся, что наблюдается у ребенка № 2. Ребенок № 1 справляется с данными заданиями, так как семантическое значение части речи ребенком усвоена, но не до конца, и требует коррекции.

При исследовании словоизменения глаголов у двоих детей вызвало затруднение спряжение глаголов и значение категории рода, но ребенок № 1 справился с заданиями лучше, хотя наблюдались небольшие ошибки, связанные с неосознанностью семантического поля. Например, наблюдались трудности понимания прошедшего времени, проявляющиеся в ошибках родовых отношений: вместо «девочка упала» ребенком был дан ответ «девочка упал».

Заключение. Таким образом анализе допущенных ошибок детей дошкольного с задержкой психического развития позволяет сделать вывод, что грамматический строй речи не развивается в нужном объеме, имеются недостатки не только в словоизменении, но и в словообразовании. Однако при длительной коррекции дети показывают средние и высокие результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб.: ДЕТСТВОПРЕСС. 2007. 480 с.
2. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учебно-методическое пособие Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.
3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Книга для учителя. 2-е изд., доп. Минск: Нар. асвета, 1989. 64 с.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. 303 с.
5. Криницына, Г.М. Коррекция речевых нарушений: учебное пособие для вузов 2-е изд., стер. Москва: Издательство Юрайт. 2022. 147 с.

УДК 376.64

СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Варфоломеева Татьяна Валерьевна

Email: tat-varfolomeeva@ya.ru

Филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Железноводск, п. Иноземцево, Россия

К.социол.н., доцент

Пилюгина Екатерина Ивановна

E-mail: sgpi_kafedra@mail.ru

Филиал ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Железноводск, п. Иноземцево, Россия

К.психол.н., доцент

Аннотация: Растущее количество несовершеннолетних с проявлениями дезадаптивного поведения различного типа особенно остро ставит на повестку дня вопрос о необходимости совершенствования системы социально-педагогической коррекции дезадаптивного поведения подростков. Увеличивается количество поведенческих девиаций, совершаемых подростками, имеющими психические отклонения. Сложность патогенеза нарушения поведения умственно отсталых подростков, его многофакторность порождает большее многообразие форм нарушенного поведения, что необходимо учитывать при организации работы по коррекции поведенческих девиаций у умственно отсталых подростков. Результаты проведения методики определения агрессивного поведения А. Басса и А. Дарки свидетельствуют, что преобладающей формой проявления агрессивного поведения у умственно отсталых подростков является вербальная, а формами враждебной реакции являлись подозрительность и раздражение. Цель разработанной нами коррекционной программы заключалась в разрушении негативных установок, проявляющихся поведенческих девиаций и формирование устойчивой системы норм и ценностей, а также развитии у подростков коммуникативных навыков и приемов противостояния негативному социальному давлению.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, девиантное поведение, физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальное агрессивное поведение.

SOCIO - PEDAGOGICAL CORRECTION OF BEHAVIORAL DEVIATIONS OF MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS IN AN ORPHANAGE

Varfolomeeva Tatiana Valerievna

Email: tat-varfolomeeva@ya.ru

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute

Zheleznovodsk, Inozemtsevo settlement, Russia.

PhD in Sociology, Associate Professor

Pilugina Ekaterina Ivanovna

E-mail: sgpi_kafedra@mail.ru

Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute

Zheleznovodsk, Inozemtsevo settlement, Russia.

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The growing number of minors with manifestations of maladaptive behavior of various types especially acutely puts on the agenda the question of the need to improve the system of socio-pedagogical correction of maladaptive behavior of adolescents. The number of behavioral deviations committed by adolescents with mental disabilities is increasing. The complexity of the pathogenesis of behavioral disorders of mentally retarded adolescents, its multifactorial nature generates a greater variety of forms of impaired behavior, which must be taken into account when organizing work to correct behavioral deviations in mentally retarded adolescents. The results of the methodology for determining the aggressive behavior of A. Bass and A. Darka indicate that the predominant form of aggressive behavior in mentally retarded adolescents is verbal, and the forms of hostile reaction were suspicion and irritation. The purpose of the correctional program developed by us was to destroy negative attitudes, manifest behavioral deviations and the formation of a stable system of norms and values, as well as the development of teenagers' communication skills and techniques to resist negative social pressure.

Keywords: mentally retarded adolescents, deviant behavior, physical aggression, indirect aggression, verbal aggressive behavior.

Проблеме деформации развития личности в подростковом возрасте, формированию у подростков отклоняющегося поведения посвящен ряд психологических, педагогических и социологических исследований И.М. Бгажноковой, Е.В. Змановской, П.О. Омаровой и др.

Анализ особенностей поведения подростков с умственной отсталостью, социально - психологические условия нарушений развития личности подростков, патопсихологические предпосылки отклоняющегося поведения представлены в рабо-

тах В.К. Кузьминой, М.В. Малинауспене, П.О. Омаровой и др. В то же время, некоторые аспекты отклоняющегося поведения подростков с умственной отсталостью не имеют должного отражения в научной литературе [1].

Общие закономерности мозговой деятельности в условиях ретардации психики, особенности социальной адаптации и системы отношений с окружающими обуславливают дезадаптивное поведение умственно отсталых подростков: агрессию, разрушительные действия, возбуждение как речевое, так и моторное, аффективные побег из образовательной организации и др. У умственно отсталых подростков отмечается снижение сопротивляемости к воздействию неблагоприятных факторов, конфликтные ситуации, что создает препятствия для развития социально полезных черт, облегчает реализацию импульсивных, в том числе противоправных поступков. Все это отрицательно сказывается на развитии личности, способствует девиантному, делинквентному, а в более серьезных случаях и криминальному поведению [2,5].

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая реализация программы социально-педагогической коррекции поведенческих девиаций у умственно отсталых подростков в условиях детского дома.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе государственного казенного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом (смешанный) № 10 им. Н.К. Крупской», г. Железноводск, п. Иноземцево, Ставропольский край. В исследовании использовалась методика определения агрессивного поведения А. Басса и А. Дарки, предполагающая выделение следующих типов реакций: физические агрессивные действия, когда против другого лица происходит использование физической силы; косвенные агрессивные действия - агрессивные реакции, косвенно направленные на другого человека либо не имеющие направленности; раздражение - при наличии возбуждения, грубости, вспыльчивости. В исследовании мы также использовали разработанный и апробированный В.В. Добровым модифицированный вариант методики С. Розенцвейга. Выборку составили 10 подростков с умственной отсталостью.

Результаты исследования. Их обсуждение и выводы. При умственной отсталости снижается сопротивляемость в целом к воздействию неблагоприятных факторов, легче реализуются импульсивные, противоправные поступки и создаются препятствия для развития социально полезных черт. Роль влечений как недостаточно осознанных, недифференцированных потребностей при формировании поведения подростков в условиях ретардации психики усиливается. Большое значение в структурировании поведения, особенно при легкой степени умственной отсталости, имеет социальная среда, пример окружающих, внушение, подражание.

В ходе исследования у большинства умственно отсталых подростков было выявлено, что высокий уровень физической агрессии был отмечен у 60% респондентов; 40% умственно отсталых подростков показали высокий уровень косвенной агрессии; для 50% был характерен низкий уровень негативизма, низкий уровень

обиды отмечался у 70% респондентов, высокий уровень подозрительности показали 40% испытуемых; вербальная агрессия на высоком уровне была характерна для 40% умственно отсталых подростков. Высокий уровень агрессивности и враждебности в различных жизненных ситуациях свидетельствует о недостаточной адекватности умственно отсталых подростков. Для данной категории фрустрация не является эпизодическим проходящим состоянием.

Метод рисуночной фрустрации Розенцвейга был использован для изучения реакции на неудачу. Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы: агрессивное поведение у умственно отсталых подростков является извращенной компенсаторно-защитной реакцией на действия социального окружения, в котором он находится. Умственно отсталым подросткам с вербальной агрессией свойственно выражение негативных чувств в виде конфликта, ссор. Реакция на недовольство, даже незначительное, перерастают в крик, визг, топание ногами и т.д. В содержании словесных обращений к другим лицам можно услышать ругань, угрозу. Преобладание вербального агрессивного поведения над физическим может быть связано с опасением подростка получить ответную реакцию на физическое действие. Высокий показатель подозрительности характеризуется осторожностью по отношению к окружающим людям, недоверием к ним. Склонность к раздражению может привести к готовности при малейшем поводе проявлять вспыльчивость, резкость, грубость. При более выраженной самокритичности реже отмечались проявления вспыльчивости, вербальной агрессии. В таком случае можно ожидать, что при проявлении фрустрирующей конфликтной ситуации, подросток может взять на себя ответственность исправить сложившуюся ситуацию.

Таким образом, наиболее выраженными направлениями реакции у умственно отсталых подростков являются экстрапунитивные реакции (обвинения, упреки). Доминирование обвиняющей, враждебной реакции в конфликтных ситуациях ведет к неспособности конструктивно решить конфликт. Стремление переложить вину на другого. Характер аффилиативных связей показал, что психологическая автономность личности умственно отсталых подростков формируется в более поздние сроки, при этом доминирует симбиотическая форма социализации на окружающих (экстрапунитивная направленность) при ведущем самозащитном типе реакции при наличии фрустрирующей ситуации. У подростков с интеллектуальной недостаточностью агрессивная реакция протекает по шаблону, приобретенному в социальном окружении, близком подростку. Социально-педагогическая коррекция поведенческих девиаций у умственно отсталых подростков невозможна без применения специальных методов и форм работы [3].

Предложенный на основании проведенного диагностического исследования комплекс коррекционных мероприятий дезадаптивного поведения умственно отсталых подростков имел целью разрушение негативных установок, проявляющихся поведенческих девиаций и развитии у подростков коммуникативных навыков и приемов противостояния негативному социальному давлению. Большое значение в

структурировании поведения, особенно при легкой степени умственной отсталости, имеет социальная среда, пример окружающих, внушение, подражание.

Существует ряд особенностей социально-педагогической деятельности с подростками с нарушениями интеллекта в специализированных учреждениях:

- психологическая толерантность к подросткам с нарушениями интеллекта, а также желание и умения оказать этим детям помощь в их самореализации;
- коррекционные и реабилитационные мероприятия, направленные на успешную социализацию подростков с нарушениями интеллекта;
- более упрощенная форма преподнесения, обучающего и воспитывающего материала [4].

Коррекционная работа предполагала проведение занятий. Вводная часть занятия включала в себя физические упражнения с целью поднять эмоциональное состояние подростков, их мышечный тонус. В содержание основной части входило знакомство с теоретическим материалом, упражнения с элементами тренинга, использование сюжетно – ролевых игр. В заключительной части проводилась релаксация.

Кроме того, коррекционная работа предполагала проведение конкурса рисунков «Мы за здоровый образ жизни»; уборку на территории школы; проведение праздничного вечера «Наши таланты». Предложенная система работы была направлена на оказание помощи умственно отсталым подросткам в понимании своих чувств и чувств других; противостоянии негативному социальному давлению; разрушении проявляющихся поведенческих девиаций, формировании и закреплении новой системы норм и ценностей; создании условий для приобретения ими положительного социального опыта. В ходе реализации программы были использованы такие методы коррекции, как: индивидуальное консультирование. А также такие педагогические методы коррекции как: поощрение, убеждение. Использовались методы коррекции через труд, арт-терапия, игровая терапия. Использование на занятиях разнообразных методов коррекции вызывало интерес обучающихся, активное включение в работу, помогало выработать адекватные той или иной жизненной ситуации индивидуальные способы поведения, способствовало накоплению позитивных изменений в поведении подростков, снижало поведенческие риски.

Для сравнительного анализа количественных и качественных показателей нами были использованы статистические данные, полученные в ходе повторного исследования, что позволило выявить повышение уровня социальной адаптированности поведения. После проведения коррекции поведенческих девиаций у умственно отсталых подростков, с 60% до 45% снизилось количество умственно отсталых подростков с экстрапунитивными реакциями, т.е. готовых открыто выражать агрессию. Увеличилось с 25% до 35% количество умственно отсталых подростков с преобладанием нейтральных (импунитивных) реакций на фрустрацию. Количество умственно отсталых подростков с интрапунитивным типом реагирования возросло

с 20% до 30%. Сравнительный анализ показателей, полученных в результате проведения первичной и вторичной диагностик, показал, что коррекционная работа дала положительную динамику изменений в поведении умственно отсталых подростков. Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы социально-педагогической коррекции дезадаптивного поведения подростков с нарушениями интеллекта.

Таким образом, подтверждается вывод о том, что для умственно отсталых подростков агрессия является скорее формой поведения, которую они выбрали по причине отсутствия социально - приемлемых образцов, а не характерной чертой или свойством личности.

Выводы. В условиях коррекционно-образовательной организации необходимо проведение целенаправленной работы, способствующей коррекции поведенческих девиаций умственно отсталых подростков; проведение диагностики предпосылок, выявление причин дезадаптивного поведения, педагогическое и психологическое воздействие в виде проведения ряда занятий, направленных на формирование социальной компетентности подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажукова О.А. Девиантное поведение умственно отсталых подростков как предмет психологического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. № 20. С. 89-92.
2. Борисова Ю.В. Характеристика эмоционально-вегетативных нарушений у пациентов с диагнозом «лёгкая умственная отсталость с нарушениями поведения» // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 21. С. 48-50.
3. Защирина О.В., Кулага П.Ю. Дизонтологические особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 3. С. 97-104.
4. Каракулова О.В. Развитие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на психокоррекционных занятиях // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 360-365.
5. Липский В.Н. Индивидуально - личностные особенности подростков с психическими аномалиями, совершивших насильственные преступления (криминологическое и патопсихологическое исследование) // Российский следователь. 2008. № 13. С. 20-22.

УДК 376.3

**КОМПЛЕКС КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ
КАК ПРОДУКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА (СУРПЕДОПЕДАГОГА)**

Василевская Елена Александровна

E-mail: lyubimaya.elena@mail.ru

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г.Новороссийск, Россия
учитель-дефектолог (сурдопедагог)

Коробицина Севиль Серверовна

E-mail: dc8garmoniya@mail.ru

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г.Новороссийск, Россия
заведующий

Аннотация: в статье автор показывает, как опираясь на результаты исследований ученых, опыт педагогов-практиков, расширить арсенал авторизованных коррекционно-развивающих дидактических средств самостоятельно, проявив личную профессиональную инициативу. В содержании представлены дидактические средства для всех этапов коррекционно-развивающей деятельности, созданные сурдопедагогом для работы с детьми, имеющими нарушения слуха после кохlearной имплантации.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха после кохlearной имплантации, слуховой метод, коррекционно-развивающие дидактические средства.

**A COMPLEX OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL DIDACTIC TOOLS
AS A PRODUCT OF THE PROFESSIONAL INITIATIVE
OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST (SURPEDO-PEDAGOGUE)**

Vasilevskaya Elena Aleksandrovna

E-mail: lyubimaya.elena@mail.ru

MADOU combined type kindergarten No. 8 "Harmony", Novorossiysk
teacher-defectologist (deaf teacher)

Korobitsyna Sevil Serverovna

E-mail: dc8garmoniya@mail.ru

MADOU combined type kindergarten No. 8 "Harmony", Novorossiysk
Head of kindergarten

Abstract: in the article, the author shows how, based on the results of research by scientists, the experience of practicing teachers, to expand the arsenal of authorized correctional and developmental didactic tools on their own, showing personal professional initiative. The content presents the created didactic tools for all stages of correctional and developmental activities of a teacher of the deaf with children with hearing impairments after cochlear implantation.

Keywords: children with hearing impairment after cochlear implantation, auditory method, correctional and developmental didactic tools.

Практика коррекционно-развивающей деятельности со слабослышащими дошкольниками в группах компенсирующей направленности позволила накопить учителям-дефектологам (сурдопедагогам) ценный опыт работы, в ходе которой была осознана задача создания возможностей для построения специальной коррекционно-образовательной среды, отвечающей особенностям развития и образовательным потребностям детей с нарушениями слуха. Такой подход требовал прежде всего научно-методического осмысления для моделирования пространства, материально-технического, программно-методического оснащения, включая применение разнообразного арсенала коррекционно-развивающих дидактических средств [2].

Не смотря на наличие специальной литературы, позволяющей специалистам квалифицированно осуществлять коррекционную помощь, недостаточным остается специальное дидактическое оснащение деятельности с детьми, имеющими нарушения слуха. В связи с этим, обозначилась потребность не просто использовать имеющееся обеспечение или прибегать к заимствованию опыта коллег, а самостоятельно и постоянно проявлять собственную профессиональную инициативу по разработке необходимых коррекционно-развивающих дидактических средств.

В статье мы хотим поделиться опытом создания и применения авторизованных коррекционно-развивающих дидактических средств для детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации.

Понятие «дидактические средства» ряд авторов раскрывают, как предметы, которые, предоставляя обучающимся сенсомоторные стимулы, воздействующие на их зрение, слух, осязание и другие функции, облегчают им непосредственное и косвенное познание действительности. Слово «предмет» относится как к предметам реальной действительности, так и к их модельным, образным, словесным или символическим заменителям [1]. Данное понятие универсально, если его применять в контексте коррекционно-развивающих дидактических средств.

Так, основываясь на исследования ученых, опыт педагогов-практиков, мы качественно обогатили коррекционно-образовательную среду для категории обучающихся, имеющих нарушения слуха после кохлеарной имплантации.

Научные исследования показали, что современные кохлеарные импланты (далее – КИ) обеспечивают ребенку с потерей слуха возможность слышать даже тихую речь и все звуки речи, а, значит, возможность **осваивать речь естественным способом – посредством слуха**. В настоящее время используется следующая группа методов вызывания речи у слабослышащих детей [3]:

1. Audio-verbal метод (Estabrooks W., Канада).

2. Слуховой метод. Мы остановимся именно на нем. Разработан был данный метод в процессе многолетних исследований и практической работы по реабилитации детей с КИ на базе Санкт-Петербургского научно-исследовательского института уха, горла, носа и речи Королевой И.В. Цель метода состоит в развитии речи у детей с кохлеарным имплантатом **на основе слуха и посредством спонтанного научения** через определенные этапы.

На 1 этапе роль сурдопедагога заключается в развитии у ребенка начальных навыков слушания и пользования голосом для общения во время индивидуальных занятий, обучения родителей естественному речевому общению с ребенком, способствующему развитию у него слуха и речи. Поэтому на данном этапе сурдопедагогом дополняется коррекционно-образовательная среда коммуникативными альбомами. Коммуникативный альбом – это именная тетрадь, которая принадлежит ребенку и используется на всех этапах коррекционной деятельности сурдопедагога с ребенком и его семьей. На первом этапе альбом содержит ознакомительную часть, представленную фотографиями самого ребенка, его родных, питомцев, знакомую обстановку и другое. Постепенно альбом дополняется фотоматериалами по различным лексическим темам, но с опорой на повседневную жизнь ребенка и его семьи

2 этап включает слуховой анализ слов и запоминание их звучания, понимание значения слова, повторение его звучания. Все это обеспечивает узнавание и понимание слова в речи окружающих и его использование обучающимся. Задачи, которые решаются на данном этапе, создают основу для спонтанного развития понимания речи и собственной устной речи ребенка. Для примера, ребенок с нормальным слухом проходит данный этап до 2 лет [3]. Так, в коррекционной практике появились разнообразные дидактические игры, охватывающие все тематические циклы коррекционно-развивающей работы: например, «Один-много», «Веселый гардероб», «Полезная и вредная еда», «Как поедем» и многие другие (рис. 1).



Рисунок 1. – Образцы вариантов дидактических игр, созданных сурдопедагогом

3 этап – самый длительный. Этот этап соответствует периоду развития детей с нормальным слухом 5-7 лет. Основные задачи связаны с развитием языковой системы (лексика, грамматика), общения и познания. Самый богатый арсенал задач решается именно на 3-м этапе, именно он дает благоприятную почву обогащать технологически и дидактически коррекционно-развивающий процесс. Поэтому нами был расширен арсенал тематических дидактических средств, появились игры на словоизменение, развитие фразовой и связной речи, арифметические упражнения, игры на понимание прочитанного. Активно дополняется на данном этапе база фразовых конструкторов, энграмм, кинезиологических планшетов, визуального расписания. *Фразовые конструкторы* представлены картинками, которые содержат части речи, осваиваемые и закрепляемые ребенком на занятии. Фразовый конструктор необходим на этапе формирования фразы, а также ее развития. *Энграмма* - это «внутренняя запись», которая представлена табличками для записи слов. Принцип работы с энграммами - подбираются картинки по всем основным лексическим темам и снабжаются подписями. Также решаются задачи формирования простой фразы с последующим ее усложнением (рис.2).



Рисунок 2. – Образцы фразовых конструкторов и энграмм.

Весь комплекс коррекционно-развивающих средств эстетично оформлен, ламинирован, имеет технические решения, например, крутящейся элемент, различные крепления (магнитные, ленты-контакт и другое)

Как же представленный нами комплекс дидактических средств можно использовать в системе коррекционно-развивающего обучения (рис.3)

В теории необходимо придерживаться разумного соотношения спонтанного и целенаправленного обучения. При целенаправленном обучении коррекционно-образовательный процесс часто скучен, не увлекателен.

Коррекционные занятия также носят характер спонтанного обучения, но заранее проработанные по содержанию. Главная цель - дать ребенку возможность показать, что он хочет, следовать за ребенком, взаимодействовать с ним с помощью речи. Коррекционно-образовательная деятельность с детьми, имеющими нарушения слуха.

В первую очередь занятие начинается с **мотивационного момента (мотивация)**, часто подключаются яркие дидактические средства, с привлекающими внимание детей элементами.

На этапе **планирования** используют различные приемы, позволяющие ребенку, детям совместно с сурдопедагогом определить план деятельности. Одним из самых эффективных инструментов является визуальное расписание, состоящее из планшета, карточек с предполагаемыми действиями, карточек для рефлексии по завершению занятия.



Рисунок 3. – Комплекс коррекционно-развивающих дидактических средств.

Основная деятельность с детьми наполняется содержанием, исходя из поставленных цели и задач. Занятия построены так, чтобы дети имели возможность работы во всем пространстве кабинета специалиста в различных формах детской активности. В ходе основной деятельности по теме занятия активно использую созданные дидактические средства:

- **игры** по теме занятия.
- **шаблоны энграмм** в зависимости от актуального уровня развития ребенка, зоны его ближайшего развития;
- **фразовый конструктор**, предполагающий подачу материала разного уровня сложности;
- **нейропсихологические планшеты**;
- **энграммы**;
- **артикуляционные тренажеры**.

На завершающем этапе - **рефлексии**, используют визуальное расписание с карточками оценки достижений или беседу, если есть говорящие дети.

Комплекс коррекционно-развивающих дидактических средств представлен не только в среде кабинета, но и в групповом пространстве, где дети проводят большую часть своего времени. Данные средства используют воспитатели в работе с воспитанниками, а также сами дети по собственному выбору. Также выпущены методические рекомендации, где подробно расписано коррекционно-развивающее оснащение и варианты его использования в игровом и коррекционно-развивающем взаимодействии взрослого с ребенком. В перспективе планируется продолжить проявлять профессиональную инициативу в расширении дидактического оснащения для достижения более высоких результатов развития обучающихся с нарушением слуха после кохлеарной имплантации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Н. Ф. Технология: методика обучения и воспитания: учебное пособие: в 2 частях. Часть 2. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 328 с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. 303 с.
3. Королева И.В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. СПб.: КАРО, 2005. 288 с.

УДК 376.42

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Водянка Дарья Хасеновна

E-mail: vip.bisenova@inbox.ru

ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В настоящей статье проведено комплексное научно-теоретическое исследование, в котором особое внимание уделено особенностям социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Охарактеризованы особенности социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а также рассмотрены трудности и барьеры, возникающие в процессе коррекционно-образовательной деятельности. Проанализированы работы исследователей, рассматривающих проблему социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра и выделены основные стили ограждения от окружающей действительности, играющие важную роль в построении коррекционно-образовательной деятельности.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, расстройства аутистического спектра, коррекционно-образовательная деятельность, дезинтегративное нарушения психического развития, социализация, адаптация.

TO THE QUESTION OF THE FEATURES OF SOCIAL INTERACTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Vodyanko Darya Khasenovna

E-mail: vip.bisenova@inbox.ru

GBOU "Institute of Education Development" of Krasnodar Krai,
Krasnodar, Russia

Elena Arkadyevna Shumilova

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract: In this article, a comprehensive scientific and theoretical study was carried out, in which special attention is paid to the peculiarities of social interaction of younger schoolchildren with autism spectrum disorders. The features of social interaction of younger schoolchildren with autism spectrum disorders are characterized, as well as the difficulties and barriers that arise in the process of correctional and educational activities are considered. The works of researchers considering the problem of social interaction of younger schoolchildren with autism spectrum disorders are analyzed and the main styles of fencing from the surrounding reality, which play an important role in the construction of correctional and educational activities, are identified.

Key words: social interaction, autism spectrum disorders, correctional and educational activities, disintegrative disorders of mental development, socialization, adaptation.

На сегодняшний день перед общеобразовательными организациями встают совершенно новые задачи, обеспечивающие условия для успешной адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья:

- создание комплексной специальной коррекционной помощи;
- поиск эффективных методов и средств обучения с учетом индивидуальных и типологических особенностей;
- включение в учебные планы содержательно новых коррекционных программ и курсов;
- разработка современных и эффективных технологий сопровождения и т.д.

Возникновение вышеперечисленных задач обусловлено внедрением Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [4].

Одним из наиболее распространенных нарушений у детей, обучающихся в младших классах общеобразовательных учреждений, на сегодняшний день, является расстройство аутистического спектра (далее РАС).

На основании статистических данных, предоставленных директором департамента медицинской помощи детям и службы родовспоможения Минздрава России Е.Н. Байбариной, 0,1 % населения детей составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Однако, в исследованиях Л.А. Прониной и Т.А. Николаевой рост количества детей с данным нарушением с 2014 по 2018 года составляет 242 % [1]. Приведенные статистические данные свидетельствуют о необходимости глубоко изучения детей с расстройствами аутистического спектра, а также разработке современных и эффективных методов коррекционной работы.

Для того, чтобы перейти к рассмотрению особенностей социального взаимодействия у младших школьников с РАС, считаем необходимым актуализировать имеющиеся в настоящее время в психолого-педагогической науке теоретические и практические исследования по изучаемой проблеме.

Расстройства аутистического спектра – совокупность дизентагративных нарушений психического развития, для которых характерно отсутствие или грубое нарушение способности к социальному взаимодействию и осуществлению коммуникации, что происходит из-за наличия следующих особенностей:

- избирательность в установлении социальных контактов;
- низкий уровень вербальной и невербальной активности;
- наличие стереотипных форм поведения;
- расстройства поведения, т.е. проявления дезадаптивных и аффективных форм поведения;
- крайне ограничена способность к установлению зрительного контакта;
- избирательность в тактильных, световых и звуковых ощущениях и т.д. [3].

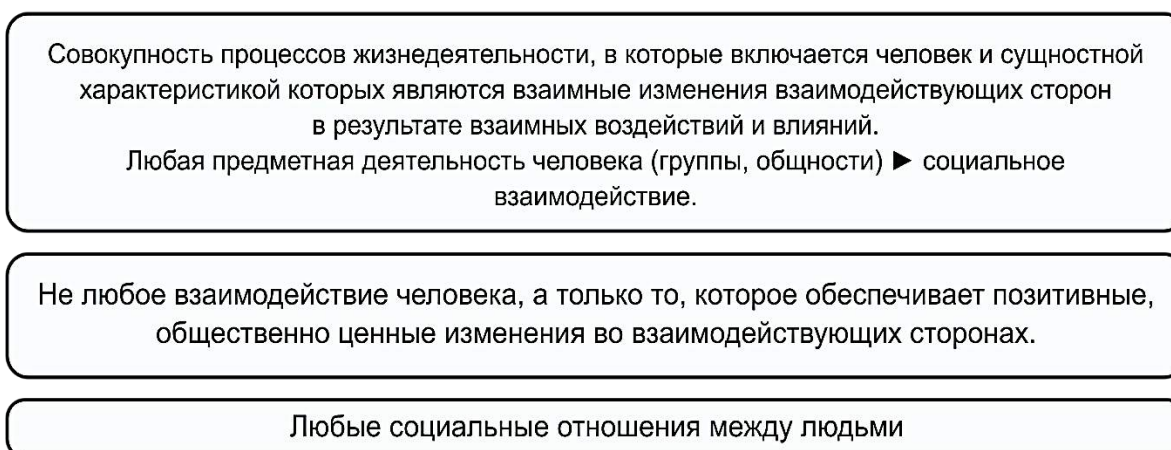
Зачастую нарушения социальной сферы отмечаются у детей с РАС еще в раннем детстве, когда родители (законные представители) или окружающие замечают следующие особенности: отсутствие реакции на собственное имя, зрительного контакта, навыков элементарного социального взаимодействия и т.д.

Вследствие наличия целого комплекса нарушений, затрагивающих все стороны психического развития, у детей младшего школьного возраста с РАС возникают серьезные трудности при адаптации и социализации, что представляет собой социальную дезадаптацию.

В качестве одно из ключевых понятий данной научной работы является «социальное взаимодействие», определение которого в психолого-педагогических исследованиях характеризуется вариативностью и неоднозначностью.

На рисунке 1 представлены определения понятия «социальное взаимодействие» в широком и более узких смыслах.

Рисунок 1 – Определения понятия «социальное взаимодействие»
в психолого-педагогической литературе
Социальное взаимодействие



В данной работе социальное взаимодействие будет рассматриваться как система социальных действий, который взаимообусловлены и связаны некой циклической зависимостью, выражающейся в наличии причинно-следственной связи ответных реакций и действий субъектов.

Образование детей с РАС в общеобразовательном учреждении характеризуется наличием преград и трудностей, обусловленных комплексом имеющихся дизентагративных нарушений психического развития. Поэтому, на сегодняшний день имеет место следующая ситуация: вследствие затруднений или невозможности установления контакта детьми с РАС, их направляют обучаться в специальных (коррекционных) школах для детей с интеллектуальными нарушениями, несмотря на тот факт, что большинство из них интеллектуально сохранны [6].

Согласно последнему ФГОС, предусматривается обеспечение всем обучающимся равного доступа к получению качественного образования с опорой на индивидуальные особенности каждого ребенка вне зависимости от места проживания, пола, расы, национальности, языка и социального статуса. Поэтому на сегодняшний день можно наблюдать активное протекание и развитие процесса интеграции детей с РАС в социум.

В качестве основных направлений образовательной деятельности для детей с РАС является формирование тех навыков, которые обеспечивают возможность осуществления социального взаимодействия: коммуникации с различными социальными группами на основе знаний и правильного применения во взаимодействии социальных правил.

Однако, дизентагративные нарушения психического развития обуславливают наличие у детей младшего школьного возраста с РАС различных способов отгораживания от окружающей действительности, которые могут иметь различную степень: от трудностей во взаимодействии до полной отрешенности. Поэтому в отличие от нормально развивающихся сверстников, дети младшего школьного возраста с РАС испытывают трудности в эмоциональном контакте со взрослыми, что объясняет отсутствие потребности в общении.

Учитывая вышеописанные особенности детей младшего школьного возраста с РАС, можно заключить, что пространство общеобразовательного учреждения представляет собой пространство трудностей и барьеров, представляющих собой следующие:

- социальные (отсутствие навыков социального взаимодействия с окружающими);
- физические (возникают при непереносимости ребенком различных слуховых, тактильных и визуальных раздражителей);
- эмоциональные (высокий уровень тревожности) [5].

Однако эффективность преодоления данных барьеров и трудностей зависит не только от правильно организованной коррекционной работы, но и от структуры имеющихся нарушений, а также от индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка. Данные барьеры могут быть преодолены в течение осуществления коррекционно-образовательного процесса, а могут остаться неразрушенными.

В психолого-педагогической литературе исследователи указывают на существование определенных стилей социального взаимодействия младших школьников с РАС, которые выступают в качестве показателя уровня социализации, а также ожидаемых поведенческих проблем. На основании чего специалисты выстраивают и соответствующие коммуникативные ситуации, а также стиль осуществления коррекционно-образовательной деятельности.

Рассмотрим более подробно возможные стили социального взаимодействия младших школьников с РАС.

Отчужденный стиль (замкнутый) считается наиболее выраженным проявлением социального взаимодействия у младших школьников с РАС. Для детей с отчужденным стилем характерно отсутствие интереса к социуму и действительности, целенаправленное избегание каких-либо контактов с окружающими. Интеграция детей данной группы в общеобразовательные классы – процесс сложный, а иногда и вовсе невозможный. Поскольку у детей с отчужденным стилем присутствуют грубые поведенческие нарушения, причинность проявлений которого порой не удается констатировать [7].

Пассивный стиль предполагает менее выраженные нарушения социального взаимодействия, чем при отчужденным стилем. Для младших школьников с РАС данной группы характерно установление контакта с окружающими только в одностороннем порядке, а именно инициатором взаимодействия всегда является взрослый. Самостоятельное стремление к установлению контакта и адекватное реагирование отсутствуют. Следствием является дефицит общения со сверстниками, что в свою очередь приводит к изоляции детей младшего школьного возраста с РАС. Однако, стоит отметить, что при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении детей данной категории, их интеграция в общеобразовательные классы происходит успешно [4].

Следующий стиль социального взаимодействия младших школьников с РАС предполагает достаточно активное поведение, но присутствие специфических особенностей при выстраивании взаимодействия с окружающими. Несмотря на высокий уровень сформированности речевой деятельности и активное поведение, дети с данным стилем социального взаимодействия выстраивают непривычную для окружающих коммуникацию, для которой характерным является односторонность. Иными словами, младший школьник может что-либо сказать, неуместное для той или иной социальной ситуации или социальной группы.

Нарушения в поведении у детей данной категории как правило являются предсказуемыми и связываются с какими-либо стрессовыми ситуациями. Вышеперечисленные специфические особенности младших школьников с подобным стилем социального взаимодействия зачастую приводят к отторжению сверстниками.

Таким образом, группа детей младшего школьного возраста с РАС неоднородна, дети демонстрируют разные стили социального взаимодействия, описанные выше. Обучающихся первой группы (с отчужденным стилем) в школе

единицы, преобладают же дети третьей группы (активные, но необычные в общении). Следует отметить, что при имеющейся в целом некоей схожести такой категории детей (их объединяет необычный характер обработки мозгом социальных стимулов, сложность обработки множественности сигналов, присущих любому социальному взаимодействию [1,2]), эти дети оказываются очень разными в своих поведенческих реакциях на окружающих. А это значит, что, даже если система социализации детей с РАС в школе и может быть единой для всех, то методы работы будут сугубо индивидуальны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гилигашвили Л.Ю. Дети с расстройством аутистического спектра: особенности обучения и развития / Л.Ю. Гилигашвили // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2020. № 2. С. 120–125.
2. Мухарямова Л.М. Аутизм в России: противоречивое поле диагностики и статистики / Л.М. Мухарямова, Ж.В. Савельева, И.Б. Кузнецова // ЖИСП. 2021. № 3. С. 437-450.
3. Осипова В.Е. Социальная составляющая в системе непрерывного гендерного и полового воспитания подростков / Е.А. Шумилова, В.Е. Осипова // Кант. 2022. № 4 (45). С. 337-341.
4. Славутская Е.В. Особенности сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра / Е.В. Славутская // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: сборник научных статей по материалам XI Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2022. С. 184–189.
5. Шумилова Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2014. № 1. С. 21-27.
6. Шумилова Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Е.А. Шумилова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 16. С. 150-154.
7. Яхьяева Р.С. Изменение социального взаимодействия в условиях дизонтогенеза на примере расстройства аутистического спектра / Р.С. Яхьяева // Цифровая трансформация инклюзивного образования в условиях пандемии COVID-19: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет. 2021. С. 162-165.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Волкова Анастасия Андреевна

E-mail: a.volkova_01@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна

E-mail: lenagutkov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития. Выявлено, что у детей с задержкой психического развития компоненты межличностных отношений сформированы на среднем и низком уровне. Также описаны основные направления коррекционной работы.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, межличностные отношения, компоненты межличностных отношений, уровни сформированности межличностных отношений.

FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Volkova Anastasia Andreevna

E-mail: a.volkova_01@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

E-mail: lenagutkov@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology, Associate Professor

Abstract: The article presents the analysis of the results of empirical research of interpersonal relations of senior preschool children with mental retardation. It is revealed

that in children with mental retardation components of interpersonal relations are formed at an average and low level. The basic directions of corrective work are also described.

Keywords: preschool children with mental retardation, interpersonal relations, components of interpersonal relations, levels of formation of interpersonal relations.

Межличностные отношения в детской группе являются важным условием формирования психического развития, а также социализации дошкольников с особенностями в развитии. Вопрос формирования межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития остается актуальной проблемой в коррекционно-педагогической деятельности. Проблемой межличностных отношений и общения занимались такие ученые, как В.Г. Петрова, А.Д. Виноградова, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, Л.М. Шипицина и др. В исследованиях установлено, что у детей с ограниченными возможностями здоровья есть трудности в коммуникации, установлении межличностных контактов, а также отклоняющиеся от нормы формы поведения и активности.

Наше исследование проходило в четыре этапа.

Первый этап был посвящен изучению и анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Второй этап – подбору методического инструментария для обследования сформированности межличностных отношений у старших дошкольников с задержкой психического развития.

На третьем этапе проводилось изучение межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития.

База исследования, на которой осуществлялась диагностика: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования город Краснодар "Центр развития ребёнка - детский сад № 204 "Стрекоза".

В нем участвовали 12 детей с задержкой психического развития.

Для выявления уровня развития межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития в работе применялись методы исследования – наблюдение, социометрия:

1. Методика «Социометрия. Открытка» (Я.Л. Коломинский) [4]. Социометрия позволяет выявить статусную структуру детской группы
2. Методика «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» (О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова). [5] Оценивались такие проявления дошкольников, как инициативность, отражающая желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение. Фиксировалась чувствительность к воздействиям сверстника – желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных

действиях и реакциях на обращения сверстника, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него. В процессе наблюдения оценивался преобладающий эмоциональный фон в общении: позитивной, нейтрально-деловой, ситуативной или негативной.

3. Методика М.Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка». [5]

Единицы наблюдения: владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика), чувствительность к воздействию сверстника; степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника; характер и степень выраженности сопереживания сверстнику; наличие потребности в общении; продолжительность общения.

Рассмотрим полученные результаты исследования. Наблюдение и социометрия проводились в естественных условиях в течение семи дней. В таблице 1 представлены результаты проведения социометрии. Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе можно оценить, как средний, так количество дошкольников благоприятных статусных категорий составляет 50 %, как и количество детей, занимающих неблагоприятное положение.

Таблица 1. Распределение дошкольников по статусным категориям
(составлено авторами статьи)

Статус ребенка	Количество детей	%
«Звезды»	2	16,3
«Предпочитаемые»	4	33,3
«Пренебрегаемые»	5	41,3
«Изолированные»	1	8,3

Диагностика по методике Я.Л. Коломинского показала, что при выборе у них в основе находились не дружественные отношения, а показатели личных или индивидуальных качеств, таких как «добрый», «веселый», «умная» и т.д. А также интерес к сверстнику проявлялся при совместной деятельности с ним. Таким образом, мы можем сделать вывод, что мотив является ситуативным.

Далее проводилось наблюдение по методике Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Если рассматривать полученные результаты нашего исследования, то видно, что показатели коммуникативных качеств в организованной и свободной деятельности разные. Так при специально организованных играх дошкольники не проявляют собственной инициативы (84%) и полностью полагаются на руководство со

стороны воспитателя. Лишь 16% детей показали средний уровень сформированности инициативы в игровом взаимодействии. Рассмотрим свободную игровую деятельность старших дошкольников с задержкой психического развития. Здесь показатели сформированности игрового взаимодействия несколько выше, чем при организованной деятельности. Есть ребенок с высоким уровнем инициативности (8%). Он во время игры старался привлечь внимание сверстников и подтолкнуть к совместной игре. Также у одного ребенка выявлен средний показатель инициативности (8%). Он проявляет интерес к совместным играм со сверстниками только в ситуациях, которых интересны ему. Остальные испытуемые (84%) не проявляли инициативы со своей стороны и полностью полагались на своих сверстников.

Далее рассмотрим результаты наблюдения по методике М.Я. Басова. Проводилось наблюдение за детьми во время совместных игр, вербального и невербального общения, коллективной деятельности, на прогулке. Полученные количественные результаты наблюдения и критерии оценивания были зафиксированы и представлены в таблице 1.

Таблица 2. Сформированность навыков социального взаимодействия дошкольников с задержкой психического развития (составлено авторами статьи)

Критерии оценки общения	Уровень сформированности (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика)	0%	25%	75%
Чувствительность к воздействию сверстника	0%	59%	41%
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	0%	59%	41%
Характер участия в действиях сверстника	0%	16%	84%
Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику	0%	16%	84%
Наличие потребности в общении	0%	59%	41%
Продолжительность общения	0%	84%	16%

Таким образом, преобладает средний и низкий уровень сформированности межличностного общения.

Содержание коррекционной работы по формированию межличностных отношений дошкольников включает в себя взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса (воспитателя, дефектолога, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, родителей). Важное место занимают специальные занятия и тренинги, проводимые педагогами-психологами и педагогами-дефектологами по развитию коммуникативной сферы дошкольников.

Развитие речи имеет большое значение в оптимизации межличностного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья [1, 2 и др.]. Поэтому роль учителя-логопеда заключается в обогащении речевой среды и применении разнообразных коррекционно-развивающих технологий в работе с дошкольниками, что является важным условием совершенствования диалогической связной речи дошкольников с ЗПР.

Рассмотрим функции воспитателя в оптимизации межличностных отношений детей. Его роль заключается в повышении статуса дошкольников, занимающих неблагоприятное положение в структуре отношений в детской группе. Этому содействует активизация педагогического общения с этими детьми, постепенное введение их в «детское общество» путем включения в небольшие группы с доброжелательными высокостатусными сверстниками, например, для выполнения поручений и заданий воспитателя. Важно обеспечить достижение успехов непопулярными дошкольниками в тех видах деятельности, к которым у них проявляются способности. Трудно переоценить роль игровой деятельности в развитии коммуникативной сферы детей с ОВЗ. Специалисты проводят разнообразные коммуникативные игры, направленные на развитие умений договариваться (игра "Башня" и др.), работать в команде (создание совместных рисунков), бесконфликтно взаимодействовать в совместной деятельности и т.д. Значимый воспитательный потенциал содержится в сюжетно-ролевых, театрализованных играх [1, 2, 3 и др.].

Педагоги вступают в сотрудничество с родителями с целью формирования коммуникативных навыков дошкольников. Взаимодействие осуществляется в разных формах: фронтальных, подгрупповых, индивидуальных. Здесь особое значение имеет обучение родителей навыкам воспитания и общения ребенка с отклонениями в развитии, а также налаживание хороших отношений между всеми членами семьи и содействие формированию на этой основе благоприятного психологического климата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивлева К.В. Особенности сотрудничества детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 10. С. 38-49
2. Коломиец А.А., Куцеева Е.Л. Развитие и коррекция социальных эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 1 (21). С. 32-47
3. Куцеева Е.Л., Вострикова Ю.А. Формирование речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 147-152
4. Реан А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: «Питер», 2000. 416 с.
5. Смирнова, Е.О., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.

УДК 373.2 : 372.851

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ STEM – ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Волчкова Елена Петровна

E-mail: erbii@rambler.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 180»

г. Краснодар, Россия

Старший воспитатель

Магистрант МГПУ

Аннотация: В настоящей статье представлено исследование старшего дошкольного возраста как базового возраста, когда дети наиболее интенсивно познают окружающий мир, закладываются многие личностные аспекты, описана роль познавательного развития дошкольников, как одного из базовых элементов в системе становления личности ребенка, приведены примеры использования элементов STEM - технологии для формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательное развитие, старший дошкольный возраст, «STEM – образование», «Дары Фрёбеля», элементарные математические представления.

ON THE QUESTION OF THE EFFECTIVENESS OF USING STEM TECHNOLOGY ELEMENTS FOR THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOLERS

Volchkova Elena Petrovna

E-mail: erbii@rambler.ru

MADOU "Center Child Development – kindergarten No. 180"

Krasnodar, Russia

Senior educator

MGPU Master's Student

Abstract: This article presents a study of senior preschool age as a basic age when children most intensively learn about the world around them, many personal aspects are laid, the role of cognitive development of preschoolers as one of the basic elements in the system of formation of a child's personality is described, examples of the use of STEM technology elements for the formation of elementary mathematical representations in preschool children are given.

Keywords: cognitive development, senior preschool age, "STEM education", "Froebel's Gifts", elementary mathematical representations.

Мы живём в постоянно меняющемся мире, наука и техника не стоит на месте. Вокруг вырастают разные виды дошкольных учреждений, появляются программы, современные образовательные технологии, развивающая среда становится более открытой и доступной. Меняет принцип работы дошкольной образовательной организации, уходя от массовой подготовки к школе, и добиваясь индивидуального развития ребенка и его способностей. Меняются взгляды педагогов, что отражается не просто в передаче знаний детям, а в формировании умения анализировать информацию. Именно поэтому для меня как для педагога развитие логического мышления – это гарантия того, что будущий первоклассник будет готов к предстоящей школьной нагрузке. Для него не составит трудности планировать деятельность, доказать свою точку зрения, быть самостоятельным и активным. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются в новой обстановке, лучше подготовлены к школе. Дети учатся с самого рождения. Увлекаясь игрой, дети сами того не осознавая начинают подражать взрослым, проявлять фантазию, пробовать и экспериментировать. Огромную роль в умственном воспитании ребенка играет математическое развитие. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности мы понимаем, как процесс, протекающий на протяжении всей жизни индивида. [6, стр. 234]

Многие родители уверены, что достаточно детских представлений о цифрах, и умении писать, складывать и вычитать. К сожалению, очень часто такой багаж заученных навыков быстро теряется, а вот именно неумение нестандартно мыслить и включать логическое мышление очень быстро выливается в детские слёзы и печальный результат. Не нужно считать, что такое мышление - это природный дар, который либо есть, или же его нет. Огромное количество исследований, посвящённых этому вопросу, говорят об обратном. Формирование нестандартного подхода в дошкольном возрасте можно и нужно развивать, и здесь нам на помощь могут прийти STEM – технологии. Каждому дошкольнику пригодится навык сравнения, анализа и обобщения полученной информации. Дети начинают понимать, что для правильного решения логической задачи нужно не просто сосредоточиться, но и проанализировать некую занимательную задачку с "подвохом", определить, где таится хитрость. Поэтому необходимо научить ребенка решать проблемные ситуации, делать определенные выводы, приходиться к логическому заключению.

В нашем дошкольном учреждении активно используются различные элементы STEM – образования, так как именно оснащение развивающей среды развивает воображение и нестандартное мышление детей.

Модуль программы «STEM – образования» позволяет создать в детском саду комплексное решение задач математического развития индивидуальных особенностей детей. Он включает настольные развивающие игры, пособия для сенсорного развития, наборы геометрических демонстрационных и раздаточных материалов математического развития, логические головоломки, сортировщики, рамки-вкладыши и объёмные вкладыши, счёты, математические конструкторы, шнуровки, круги Луллия и др.

Созданная в нашем детском саду «STEM лаборатория» как эффективный метод организации дошкольников, позволяет развивать индивидуальные возможности каждого ребенка, создавая при этом ситуацию успеха. Так, использование программируемых мини-роботов «Bee-Bot», разработанных специально для детей дошкольного возраста, использование которых помогает юным исследователям проложить свой собственный заветный маршрут.

Включая такие роботы в игровую деятельность с детьми с ОВЗ, педагог повышает интерес своих воспитанников образовательной деятельности. Ведь каждому ребенку хочется запрограммировать умную пчелу, поэтому он уже с большим старанием выполняет предложенные задания. Дети в свободной деятельности придумывают друг другу задания и создают пути следования. Также мы используем игровые коврики с заданиями на различные тематики, которые позволяют вызвать интерес к программированию.

Не обойтись без конструирования и в формировании волевой сферы ребёнка. Ведь здесь идёт речь о детской мотивации: «Что нужно для моей постройки? Как я могу её использовать и, что произойдёт, если изменить угол наклона?»

Перебирая мелкие детали конструктора, развивается не только мелкая моторика рук, но и интерес, познавательные способности ребенка.

Не стоит забывать о том, что от уровня формирования мелкой моторики напрямую зависит интеллектуальное развитие ребенка. Для того чтобы дошкольнику уверенно рассуждать логически, иметь нестандартное мышление конструирование должно стать его любимым занятием.

Нельзя забывать и о формировании эстетического вкуса у детей дошкольного возраста. Выстраивая сооружения (жилые дома, перекрёстки с оживлёнными улицами, любимый детский сад, магазин возле дома, юные инженеры прививают художественный вкус, испытывают эстетическое наслаждение при рассматривании красивых сооружений. И самое главное появляется умение ценить чужой труд, любить и беречь богатства своего малой Родины.

В нашем учреждении начиная уже со средней группы проводятся различные проекты с использованием STEM – технологий. Так, один из таких форм работы был проект «Большие STEM игры», в ходе которого наши воспитанники взаимодействовали с «Дидактической системой Фребеля», «LEGO», «Экспериментированием с живой и неживой природой».

Также нашим воспитанникам пришелся по душе проект «Юный инженер», который основывался на использовании конструктивной и познавательно-исследовательской деятельности, направленной на развитие логического мышления. Всё это создало почву для формирования технических способностей детей, и как результат всестороннего развития личности. Играя, дети примеряют на себя роли строителей, архитекторов, выбирая для себя конструирование из бумаги или из природного материала, кубиков и различных видов конструктора. Так, от простого к сложному, начиная с кубиков ребенок постепенно переходит к конструкторам, состоящим из

простых геометрических фигур, затем появляются первые механизмы и программируемые конструкторы. Детское экспериментирование как шаг к опытной деятельности, где дошкольники могут наблюдать, размышлять, отвечать на вопросы и придти к своим собственным выводам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.
2. Бутенко В. Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада // Психология обучения. 2010. № 10. С. 119-129.
3. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. 336 с.
4. Пичугина Н. П., Попова В. Н. Развитие логического мышления дошкольников посредством игрового набора «Дары Фребеля» // Молодой ученый. 2016. №5. С. 727-728.
5. Савенков А. И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально – творческого потенциала личности [Электронный ресурс] Ярославль. 2002 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-factory-razvitiya-intellektualno-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti/viewer> (дата обращения 01.02.2023).

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Воронец Анастасия Игоревна

E-mail: jani.roman@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна

E-mail: lenagutkov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассмотрена проблема дисфункции сенсорной интеграции у детей с РАС. Описана работа перцептивных систем по гипочувствительному и гиперчувствительному типу. Показана связь между поведением, характерным для детей с аутизмом, и нарушением их сенсорного опыта.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дисфункция, расстройство аутистического спектра.

FEATURES OF SENSORY INTEGRATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Voronets Anastasia Igorevna

E-mail: jani.roman@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

E-mail: lenagutkov@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology, Associate Professor

Abstract: The article considers the problem of sensory integration dysfunction in children with ASD. The work of perceptual systems of hypersensitive and hypersensitive type is described. The relationship between the behavior characteristic of children with autism and the violation of their sensory experience is shown.

Keywords: sensory integration, dysfunction, autism spectrum disorder.

Расстройство аутистического спектра (РАС) в МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра) описываются в разделе «Общие расстройства психологического развития» («Первазивные нарушения развития») в разделе F84. РАС – это диапазон психологических черт, описывающих обширный спектр аномального поведения и затруднений в общественном содействии и коммуникациях, а кроме того строго узких увлечений и круга интересов, а также нередко происходят циклические поведенческие действия. [5]

По данным ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) в 2022 году примерно у 1/100 детей во всем мире диагностировано РАС. Из года в год статистика данного расстройства увеличивается во всем мире. По этой причине в настоящее время динамично исследуется проблема образования, социализации и адаптации лиц с РАС.

Начиная с появления на свет, индивид развивается исключительно благодаря непрерывной стимуляции ощущениями от своего тела в процессе взаимодействия с окружающим миром. Бесперывно люди получают колоссальный объем данных от органов чувств, которые попадают в человеческий мозг. Мозг обрабатывает разные перцептивные сигналы, которые ему нужно распределить на значимые и бесполезные. Данный процесс обозначается сенсорной интеграцией.

Сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящем в головном мозге и организующим информацию, полученную с помощью органов чувств. Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы [1].

Поэтому все, что люди приобретают посредством внешних ощущений от органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус), а также посредством внутренних ощущений (таких чувств как: чувство движения, чувство положения тела в пространстве), попадает в мозг, происходит их анализ, и тогда человек получает определенные знания и представления о предметах и явлениях окружающей действительности. Если сенсорные системы функционируют безошибочно и правильно, мозг будет принимать больше необходимой информации и производить больше реакций, соответствующих норме.

В дошкольном детстве ощущения и восприятие составляют фундамент познавательной деятельности ребенка. Чувственное познание мира – это генетически первая форма отражения действительности. В ходе анализа внешних сигналов, воздействующих на органы чувств, дошкольник приобретает визуальные, слуховые, тактильно-двигательные, чувствительные представления, формируются образы восприятия. Сенсорная интеграция обеспечивает взаимодействие этих образов, делая картину мира многоаспектной и многогранной. Это содействует развитию двигательной, коммуникативной сферы ребенка, его игровой деятельности, что в будущем поможет усвоению навыков чтения, письма, счета и

соответствующего школьного поведения. Существует заблуждение, что сенсорная интеграция нужна только детям с РАС, но это не так. Это необходимо как детям с интеллектуальными нарушениями, так и детям с церебральным параличом, с сенсорными нарушениями (зрение, слух) и даже нормотипичному ребенку. Следует подчеркнуть, что специфика нарушений восприятия не может быть выравнена и преодолена сама по себе с возрастом. Следовательно, чем раньше начнется коррекционная деятельность, тем скорее дошкольник сумеет адаптироваться в социуме.

В случае нарушения либо искажения хода сенсорной интеграции у ребенка наблюдаются проблемы при интерпретации данных, поступающих из окружающей внешней среды. Подобное нарушение носит форму синдрома (содержит большое количество симптомов), происходит искажение восприятия собственного тела и пространства, что, как следствие, приводит к перестройкам в моторном и когнитивном развитии. Это также проявляется в поведении. Такие дети кажутся избалованными, непослушными и капризными.

Главной отличительной характеристикой ребенка с РАС считается нарушение сенсорной интеграции. Однако стоит подчеркнуть, что у этой категории детей относительно сохранное восприятие также является характерной чертой. Они воспринимают информацию иначе, чем нормотипичные дети, так как у детей с РАС происходит искажение интерпретации воспринимаемого стимула. Тогда ребенок испытывает дискомфорт, что может выражаться во враждебности или самоагрессии, кричать изо всех сил, визжать, валяться по полу и т. д. [4].

Улла Кислинг в своей книге «Сенсорная интеграция в диалоге» подробно описала отличительные особенности функционирования сенсорных систем детей с расстройством аутистического спектра [3]. Автором были проанализированы эти особенности в зависимости от гиперчувствительности и гипочувствительности.

Особенности функционирования вестибулярной системы по гипочувствительному типу проявляется в том, что ребенок может многократно раскачиваться, подниматься и вращаться на карусели, прыгать, двигаться без определенной цели. Гиперчувствительный тип характеризуется тем, что ребятам трудно прерывать какой-либо процесс, к примеру, они не могут завершить выполнение физического задания по сигналу, а продолжают действовать.

У ребенка с гипочувствительностью проприоцептивная система характеризуется тем, что он недостаточно адекватно ориентируется в физическом пространстве. Дети отличаются двигательным беспокойством, совершают неадекватные движения, сталкиваются с другими людьми, травмируются. Гиперчувствительные дети испытывают трудности с мелкими движениями рук, развитие мелкой моторики нарушено.

Восприятие запахов у ребенка с гипочувствительным типом затруднено, он их не ощущает. Поэтому дети применяют аутостимуляцию, например, облизывание вещей, с целью определить ее с помощью иного анализатора, в данном случае вкусового. У гиперчувствительного типа действует обратная реакция, а именно ребята остро реагируют на запахи. Ребенок способен выражать враждебность либо негативизм по отношению к окружающим людям, если они применяют туалетную воду, духи, крема с сильным ароматом.

Зрительная система с гипочувствительным типом. Дети испытывают трудности с установлением глубины, что влечет за собой двигательную неловкость. Кроме того, при просмотре предметов на фотографиях, картинках дети наблюдают объекты темнее, чем они есть. А вот дети с гиперчувствительностью действительно не любят яркие цвета, так как они им жгут глаза. Отличительной чертой является то, что ребенок сосредотачивает свое внимание на небольшом элементе объекта, а не на целостном изображении.

Слуховая система детей с гипочувствительностью имеет свои особенности. Информация улавливается не в полном объеме, что может вызвать проблемы с речью, то есть ребенок не слышит бытовые, неречевые и речевые звуки окружающей среды. Детям нравятся громкие звуки, поэтому ребенок может создавать их самостоятельно (например, стучать различными предметами). А вот дети с гиперчувствительным типом, наоборот, не любят громкого шума, это приводит их к аутоагрессии.

Тактильная система гипочувствительных детей отличается низким порогом любых тактильных ощущений. Из-за того, что они нечувствительны к боли, дети могут проявлять аутоагрессию и серьезно навредить своему здоровью. Чего нельзя сказать о гиперчувствительном ребенке. Они часто сигнализируют своими движениями: не подходите ко мне слишком близко, не прикасайтесь ко мне. Дети с РАС не любят одеваться и раздеваться, а еще этикетки (ярлычки) должны быть отрезаны, потому что они царапаются. Существует также непереносимость определенных типов тканей [3].

Итак, ощущения неразрывно связаны друг с другом, поэтому перцептивные системы функционируют синхронно. Нарушение основных видов чувствительности выражается в форме повышенной либо пониженной восприимчивости к восприятию стимулов и их осознанию, и, кроме того, в реагировании на стимулы. Трудности в работе одной системы, очевидно, влияют на работу всех других. Одни дети слабо реагируют на стимулы, другие очень чувствительны к внешним раздражителям, а третьи, наоборот, на одни стимулы проявляют недостаточную реакцию (гипочувствительность), а на другие раздражители болезненно чувствительны (гиперчувствительность). Так проявляется дисфункция сенсорной интеграции у детей с РАС.

Таким образом, при нарушении сенсорной интеграции может отмечаться гиперфункция (в виде сенсорных защит), когда мозг перегружен чувственной информацией, и гипофункция (в виде сенсорной аутостимуляции), когда недостаток чувственной информации заставляет мозг её жаждать [2]. Хорошо развитая сенсорная система формирует базу для социального поведения, а также для когнитивного развития. Проблемы в работе перцептивных систем могут оказать влияние на коммуникативное поведение детей, их уверенность в себе и самовосприятие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция, понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009. 268 с.
2. Ефремова Т.Е. Сафонова И.А. Роль сенсорной интеграции в реабилитации детей с речевыми и психическими нарушениями. Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2020. 136 с.
3. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. Под ред. Е. В. Ключковой; пер. с нем. К.А. Шарр. М.: Теревинф, 2010. 240 с.
4. Колдуэлл Ф., Хорвуд Дж.. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция. М.: Рама Пабблишинг, 2013. 186 с.
5. Расстройства аутистического спектра коды МКБ 11. (<https://mkb-11.com/>)

УДК 37.08

СОПРОВОЖДЕНИЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ РУКОВОДИТЕЛЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Вышиваная Елена Николаевна

E-mail: m.mdou19@mail.ru

МОУ Толбинская средняя общеобразовательная школа имени героя Российской Федерации летчика-испытателя Куимова Николая Дмитриевича,
г. Подольск, Россия
Заместитель директора

Аннотация: в статье приведен анализ кадровой ситуации со специалистами коррекционной педагогики в современных образовательных организациях. Автор проводит обзор актуальных и популярных теоретических и практических мнений об эффективной организации коррекционно-педагогической деятельности с детьми с ОВЗ. Излагает преимущества командного взаимодействия при организации коррекционного воздействия на ребенка с проблемами в развитии.

Ключевые слова: образовательный комплекс, кадровая политика, дети с ограниченными возможностями здоровья, командное воздействие, эффективная модель.

SUPPORT OF PERSONNEL POLICY BY THE HEAD OF THE EDUCATIONAL COMPLEX

Vyshyvanaya Elena Nikolaevna

E-mail: m.mdou19@mail.ru

Tolbinsk Secondary School named after the Hero of the Russian Federation
Test pilot Kuimov Nikolai Dmitrievich,
Podolsk, Russia
Associate Director

Abstract: the article provides an analysis of the personnel situation with specialists in correctional pedagogy in modern educational organizations. The author reviews current and popular theoretical and practical opinions on the effective organization of correctional and pedagogical activities with children with disabilities. Outlines the advantages of team interaction in organizing a corrective impact on a child with developmental problems.

Keywords: educational complex, personnel policy, children with disabilities, team impact, effective model.

В настоящее время в системе образования активно идет процесс реорганизации учреждений путем объединения в один образовательный комплекс. Этот процесс зачастую вызывает негативные реакции родительской и педагогической ответственности [7]. Задача руководителя образовательного комплекса – своевременно создать информационные, кадровые, материально-технические, финансово-экономические, психолого-педагогические и учебно-методические условия успешного функционирования многоуровневого образовательного учреждения. Особое место в этом процессе занимает организация и сопровождение руководителем комплексной деятельности по удовлетворению образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Как показывают современные исследования [9], самым сложным вопросом этого направления по-прежнему остается кадровая политика. Эффективной стратегией признается командная деятельность, включающая в себя элементы, усиливающие реакцию на изменения внешней среды: выбор, адаптацию, обучение персонала, его оценку и формирование кадрового резерва. Такая деятельность универсальна тем, что предполагает объединение работников-единомышленников в команду под определенные цели коррекционно-образовательного процесса.

Анализ актуальной ситуации по комплектованию коррекционных групп детского сада и коррекционных классов в общеразвивающих организациях среднего общего образования показывает не снижающуюся потребность в этом вопросе. Вместе с тем, несмотря на возможность введения в штатное расписание детских садов и школ должностей коррекционных педагогов (учителя-логопеда, педагога-психолога, дефектолога и др.) обзор вакансий за 2020-2023 г.г. на сайтах образовательных учреждений показывает стабильную нехватку и отсутствие этих специалистов в некоторых образовательных организациях первой и второй ступени образования. Вследствие чего, перед руководителями системы образования стоит вопрос о создании условий для привлечения в учреждения специалистов, владеющих теорией и эффективной практикой инклюзивного обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста.

Современные исследователи [4] отмечают положительные сдвиги общественного сознания в вопросе общечеловеческих ценностей, а именно: принятие интеграции детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, реальность обучения и коммуникаций вышеназванных категорий детей с нормально развивающимися сверстниками. Следовательно, первостепенной задачей учебных заведений является формирование такой модели, форм и методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, которые будут способствовать прогрессу в способностях и наклонностях таких детей, поддержанию процессов самореализации, развития и обучения соразмерно с их возможностями и задаткам. Наши предшествующие исследования вопросов интеграции детей с особыми образовательными потребностями констатируют малую изученность организации образовательного пространства для такой категории детей [2].

О возрастающей роли специалистов в области специального образования заявляет Бочкарева Т.А. [1], утверждая, что только профессионально компетентные специалисты с определенным набором личностных качеств могут оказать квалифицированную психологическую и педагогическую помощь ребенку с проблемами в развитии.

Горина Е.Н., Павлова Н.В., Селиванова Ю.В. [8], подтверждая умозаключения предыдущих авторов, указывают на то, что в условиях реформации образования изменяются и требования к педагогам. Общество хочет видеть самостоятельных в выборе, принятии решений, прогнозировании результатов дальновидных, мобильных, ответственных, динамичных профессионалов своего дела. Для подготовки таких специалистов в области дефектологии авторы предлагают широко использовать различные виды практик.

Педагоги-практики: учитель-логопед Колодезникова К.И. и команда авторов Липовая Г.В., Миронов А.Ю., Михалец И.В. [6], состоящая из директора школы, педагога-психолога и учителя-логопеда, утверждают, что эффективность коррекционной работы усиливают нетрадиционные методы и формы работы, в том числе и цифровые технологии. По мнению авторов, воздействие компьютерных ресурсов повышает мотивацию детей и помогает сочетать традиционные формы работы с инновационными.

Галямова Э.Х., Киселев Б.В., Матвеев С.Н. [3] делятся положительным опытом проектирования и внедрения в педагогический процесс цифровых образовательных средств при работе с детьми с ОВЗ. Как утверждают авторы, цифровой стимулятор педагогической деятельности позволяет в виртуальной реальности моделировать профессиональную деятельность с учетом актуальных стандартов образования вне зависимости от особых образовательных потребностей детей. С помощью проектных команд конструируются методические средства, направленные на достижения результата, продумываются психологический комфорт и ситуация успеха, реализуются частно-методические аспекты обучения.

С точки зрения авторов, внедрение таких компьютерных ресурсов в совокупности с командной деятельностью является универсальным цифровым дидактическим инструментом, в который можно поместить любое содержание предмета и профессиональную квалификацию.



Рисунок 1 – Классификация учебных цифровых тренажеров

Есикова Т.В., Кандаурова А.В., Кривых С.В., Суртаева Н.Н задачей инновационной деятельности специалистов по работе с детьми с особенностями в развитии видят уход коррекционных педагогов от теоретической деятельности по усвоению и воспроизведению детьми знаний, умений и навыков к самостоятельному поиску и разработке инновационных методик [5].

Как отмечают исследователи [9], несмотря на хорошие организационно-правовую поддержку, материально-техническое сопровождение по формированию доступной среды образовательного комплекса в соответствии с имеющимся контингентом детей с ОВЗ, кадровый вопрос остается одним из проблематичных. Преимущество образовательного комплекса состоит в возможности иметь в своем штате кроме учителей-логопедов, социальных педагогов и педагогов-психологов специалистов психолого-педагогической и медицинской поддержки. Благодаря такой возможности эффективной коррекционно-образовательной деятельностью может стать интегративный командообразовательный процесс, направленный на проектирование, структурирование, подбор наиболее удачных совокупных вариантов коррекционного воздействия на ребенка и прогнозирования результатов его дальнейшего образовательного маршрута.

Годовникова Л.В. и Репринцева Г.А также говорят о необходимости коллективного воздействия на ребенка с проблемами в развитии различных специалистов. Для такого сотрудничества они рекомендуют проектно-командный метод [4].

Таким образом, предложенная модель сопровождения кадровой политики руководителем образовательного комплекса по формированию коррекционной работы с детьми с ОВЗ, дает ребенку возможность в полной мере почувствовать себя членом общества. Инновационные педагогические трансформации главным ориентиром определяют создание таких тождественных интересам ребенка с ограниченными возможностями здоровья условий, которые будут способствовать накоплению у него опыта действенного коммуникативного сотрудничества. Кадровая политика руководителя образовательного комплекса заменяет традиционный подбор сотрудников по определенным характеристикам для сопровождения продуктивной командообразующей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов-бакалавров при изучении курса «речевая культура дефектолога» (на материале стилевой дифференциации языка) // Научно-педагогическое обозрение, 2021. № 3 (37). С.124-131.
2. Вышиваная Е.Н., Тимохина Т.В. Практика помогающей деятельности в условиях образовательного комплекса // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий. Материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции. Орел, 2022. С. 9-13.

3. Галямова Э.Х., Киселев Б.В., Матвеев С.Н. О статистической оценке внедрения обучающих тренажеров-симуляторов в обучении // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021. Вып.№71(1). С.249-255
4. Годовникова Л.В., Репринцева Г.А. Проблема подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ в современных условиях развития образования Научный результат. Педагогика и психология образования. Том 3, №2. С. 9-15.
5. Есикова Т.В., Кандаурова А.В., Кривых С.В., Суртаева Н.Н. и др. Технологии в деятельности службы сопровождения: Учебно-методическое пособие / под общ. ред. С.В. Кривых. СПб.: Изд-во РГПУ, 2020. 261 с.
6. Использование цифровых технологий в логопедической работе с детьми с ОВЗ (из опыта работы) / И.В. Михалец, Г.В. Липовая, А.Ю. Миронов // Педагогическое образование и наука, 2022, № 3. С.66-71
7. К вопросу о готовности образовательных организаций Белгородской области к реализации ФГОС ОВЗ / Годовникова Л.В., Бок О.В., Мин Л.И., Политова Р.И. // Вестник Белгородского института развития образования. 2017. № 1 (3). С. 104-117
8. Селиванова Ю.В., Павлова Н.В., Горина Е.Н. Учебная практика студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика, 2020. Т. 20. № 2. С. 219-225.
9. Система подготовки кадров / Ильичева Е.В., Ильичев В.В., Назарова М.А.// Вестник Алтайской академии экономики и права 2021. № 6. С. 55-60

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА «ГРУППЫ РИСКА»

Гайкалова Ангелина Николаевна

E-mail: angelina112rus30@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Смахтина Анна Владимировна

E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.пед.н

Аннотация: В статье описывается актуальность ранней диагностики речи детей «группы риска». Обозначены проблемы ранней диагностики и раннего вмешательства, а также предпосылки появления развития детей с задержкой речевого развития. Описан констатирующий эксперимент, направленный на диагностику речевого и познавательного развития детей раннего возраста (2-3-х лет), интерпретируются умения, возможности ребенка в формировании указанных функций.

Ключевые слова: дети раннего возраста, дети «группы риска», логопедическая диагностика, речевая функция, задержка речевого развития.

SPEECH THERAPY TECHNOLOGY FOR DIAGNOSING THE SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN OF THE "RISK GROUP"

Gaikalova Angelina Nikolaevna

E-mail: angelina112rus30@gmail.com)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Smakhtina Anna Vladimirovna

E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University, Krasnodar, Russia
PhD in Pedagogy

Abstract: The article raises the question of the importance of diagnosing the speech of young children of the "risk group". The issues of early diagnosis and early intervention, as well as the prerequisites for the appearance of children with delayed speech development, are indicated. A stating experiment aimed at diagnosing the speech and cognitive development of young children (2-3 years old) is described, the child's skills and abilities in the formation of these functions are interpreted.

Keywords: young children, children of the "risk group", logopedic diagnostics, speech function, delayed speech development.

Значение раннего возраста в жизни ребенка трудно переоценить. Именно в раннем детстве у ребенка происходит активное развитие сенсорных и психомоторных, познавательных функций, а также закладываются важнейшие личностные особенности. Ранний возраст, с одной стороны, является самым поддающимся для педагогических воздействий периодом, так как ребенок осваивает и познает все впервые, с другой стороны, - самым уязвимым в жизни человека. Проблемой развития речи детей раннего возраста занимались такие исследователи: Е.Н. Винарская [2], Н.А. Гвоздев [3], О.Е. Громова [4], Е.А. Стребелева [7], С.Н. Цейтлин [8] и другие.

В настоящее время вопросы диагностики и раннего вмешательства особо актуальны. В последние годы увеличилось количество детей раннего возраста, имеющих диагноз «задержка речевого развития» (далее ЗРР). Ведь с каждым годом в нашей стране увеличивается процент рождения детей с патологией развития. Вследствие тяжелого течения беременности, а также сложных родов матери у большого количества детей в анамнезе можно увидеть такие диагнозы, как: перинатальная энцефалопатия (ПЭП), минимальная мозговая дисфункция (ММД). Такие дети требуют особого внимания специалистов разных профилей с первых дней жизни. Чем быстрее организуется работа с детьми раннего возраста «группы риска», тем эффективнее логопедическая помощь и профилактика возможных нарушений. Именно поэтому ранняя диагностика развития ребенка имеет особое значение в науке на сегодняшний день.

Ценное значение в развитии ребенка раннего возраста играют родители. Как отмечает М.А. Поваляева [5], нервно-психическое здоровье, обеспечивающее нормальное речевое развитие ребенка, зависит во многом от межличностных отношений в семье. Именно в семье ребенок получает первые знания, умения и навыки. Речь ребенка развивается спонтанно на примере близких ему взрослых, и именно они в первые месяцы и годы жизни ребенка, должны регулярно общаться с ним, вызывая коммуникативную реакцию. Но зачастую этого не происходит либо проявляется излишнее внимание, гиперопека, выполнение всех действий, в том числе речевых, за ребенка, что ведет к задержке развития речевых умений и навыков.

Анализ литературы отечественных исследователей (Е. Ф. Архипова [1], А. Н. Гвоздев [3], О. Е. Громова [4], Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова [6], Е. А. Стребелева [7], С.Н. Цейтлин [8] и др.) показывает необходимость создания специальных условий для своевременной диагностики и коррекции нарушенного развития, а также эффективность разработки и внедрения программ раннего вмешательства. Благовременная помощь и коррекция дают единственную перспективу сгладить имеющиеся расстройства в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, таким образом, обеспечив полноценное развитие ребенка.

В основу проведения диагностического комплекса по выявлению детей «группы риска» по задержке речевого развития и изучению их познавательного и речевого развития были положены две методики: 1) методика логопедического обследования Ю. А. Разенковой [6]; 2) методика Е.А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» [7]. Исследование было проведено в 2023 г. на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №10 «Ручеек» пгт Яблоновский, Тахтамукайский р-н, респ. Адыгея, в котором приняло участие 3 ребенка группы кратковременного пребывания в возрасте от 2 до 3 лет.

Перед проведением исследования был проведен анализ анамнестических сведений детей. Он включал в себя сведения об особенностях протекания беременности и родов, о раннем развитии, о речевом анамнезе, а также общие сведения о семье. Результаты исследования речевого и познавательного развития детей раннего возраста представлены в табл. 1.

В ходе констатирующего эксперимента обследовалось речевое и познавательное развитие детей раннего возраста. При обследовании активной речи детей обнаружили, что два ребенка из трех используют жестовую речь для установления коммуникации и ограничиваются отдельными однословными ответами. Понимание речи – номинативный и предикативный словарь у большинства детей развиты лучше, чем атрибутивный. Наибольшие трудности при исследовании понимания речевой инструкции оказались задания «Нарисуй дорожку», «Построй из палочек» и «Достань тележку».

Таблица 1 - Исследования речевого и познавательного развития детей раннего возраста (составлено авторами научной статьи)

Показатель		Уровни развития			
		Возрастная норма	Развитие с опережением	Задержанное развитие	
Речевое развитие	Понимание речи	66%	-	33%	
	Активная речь	33%	-	66%	
Мелкая моторика рук		66%	-	33%	
Познавательное развитие		Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
		-	33%	33%	33%

Обследование практического ориентирования ребенка на величину, а также наличие у ребенка соотносящих действий показало, что дети в основном выполняют задание верно, но при этом они используют метод подбора. Достаточно сложным для детей было задание «Разбери и сложи матрешку».

Диагностика уровня развития зрительного восприятия предметных картинок показало, что большинство детей уверенно сличает картинки, все дети фиксируют на картинках взгляд. В большинстве случаев дети верно выполняли задание без процесса обучения. Самым трудным заданием оказалось «Разрезные картинки». В основном детям требовалась помощь педагога для достижения результата.

Результаты обследования уровня развития целостного восприятия, анализа образца и умения действовать по подражанию позволили выявить, что всем детям понадобилась помощь взрослого при выполнении задания. Для детей оказалось сложным выполнение задания «Конструирование из палочек («молоточек»)). Дети допускали ошибки, но старались их исправлять, когда педагог указывал на них.

При обследовании уровня развития наглядно-действенного мышления и умения использовать вспомогательное средство, дети показали достаточно низкие результаты. При выполнении задания «Достань тележку» большинство детей пытались достать тележку руками, не используя вспомогательное средство в виде тесемки, после неудачных попыток дети потеряли интерес к заданию и отказывались его выполнять. Диагностика уровня предпосылок к предметному рисунку также показали низкие результаты. При выполнении задания «Нарисуй дорожку» у детей было стремление что-то изобразить, но изобразить дорожку не удалось.

Дети старались выполнять задания, согласно инструкции. Практически все предложенные задания дети с интересом выполняли, шли на контакт только в присутствии знакомого им педагога. Ошибки при выполнении заданий редко замечали, но, указав на них, старались исправить на правильный ответ. Обучающий метод оказался самым эффективным видом помощи (по показу). Только лишь один ребенок из трех оказался в состоянии дать словесный отчет по выполненному заданию.

Таким образом, у большинства детей, участвовавших в исследовании, диагностировано понимание речи в пределах возрастной нормы (66%), а уровень развития активной речи – ниже возрастной нормы (66%), что соответствует задержанному речевому развитию.

Подводя итог исследования, можно утверждать, что у детей раннего возраста должно проводиться своевременная логопедическая диагностика, так как чем быстрее организуется работа с детьми раннего возраста «группы риска», тем эффективнее логопедическая помощь и профилактика возможных нарушений.

Возрастает необходимость своевременной диагностической работы с детьми раннего возраста, так как именно ранний возраст является наиболее благоприятным для профилактики и коррекции недостатков речи. Высокая пластичность детского мозга помогает быстро достигать поставленных результатов, так как дефект речи ребенка не обрел стойкий характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: Мозайка-синтез, 2015. 224 с.
2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 159 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи: монография. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 470 с.
4. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Логопед. 2007. С.26-32
5. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 448 с.
6. Разенкова Ю.А. Схема логопедического обследования ребенка 2-3-го года жизни / под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Полиграф сервис. 1998. 122 с.
7. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие: с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Просвещение. 2004. 182 с.
8. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

УДК 376.32

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: МНЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПРАКТИКОВ

Ганжала Галина Петровна

E-mail: gala724@mail.ru

Филиал ГАУК ТОНБ «Специальная библиотека для слепых»,

г. Тюмень, Россия

Психолог

Аннотация: В статье приводятся результаты исследования мнения специалистов об актуальном состоянии инклюзивной среды. Описан взгляд специалистов на уровень развития инклюзивной среды: ее доступности, разнообразности, качественного наполнения. Приводится позиция специалистов относительно удовлетворенности оснащенностью предметно-игровой среды в образовательном учреждении. Сделан акцент на том, как сам специалист создает инклюзивную среду на своих занятиях.

Ключевые слова: предметно-игровая среда, инклюзивная среда, игровая среда, инклюзия, инклюзивный процесс, инклюзивная образовательная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья

CREATING AN INCLUSIVE ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES: OPINION OF PRACTITIONERS

Ganzhala Galina Petrovna

E-mail: gala724@mail.ru

Branch of Tyumen Regional Academic Library "Special Library for the Blind",

Tyumen, Russia

Psychologist

Abstract: The article presents the results of a study of the opinions of specialists on the current state of the inclusive environment. The view of specialists on the level of development of inclusive environment is described: its accessibility, diversity, quality content. The position of specialists regarding satisfaction with the equipment of the subject-game environment in an educational institution is given. Emphasis is placed on how the specialist himself creates an inclusive environment in his classes.

Keywords: subject-play environment, inclusive environment, play environment, inclusion, inclusive process, inclusive educational environment, children with disabilities.

Согласно современным научным данным число детей, которые имеют сразу несколько нарушений и сопутствующих заболеваний увеличивается [5]. Независимо от тяжести и структуры дефекта, состояния здоровья, познавательных возможностей ребенка, необходимо создавать условия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей каждого ребенка. Стимулом для развития ребенка является в первую очередь среда, которая способствует организации его деятельности, мотивирует его к познанию и активности. Современная система образования претерпевает различные изменения и трансформацию, как следствие – не все дети оказываются в равных условиях доступной квалифицированной коррекционной помощи в условиях инклюзивной образовательной среды.

Цель инклюзивного образования – создать условия для развития, формирования жизненного опыта, раскрытия ресурсов и возможностей детей с ОВЗ с учетом их особых потребностей, а для этого необходимо создание и эффективное функционирование образовательного пространства и безбарьерной среды [1]. Качество и доступность инклюзивной среды определяется учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для оценки функционирования инклюзивной среды нами было проведено исследование на базе МАОУ для обучающихся с ОВЗ СОШ-интернат № 6 г. Ялуторовска (Тюменская область). В нем приняли участие 27 сотрудников (тифлопедагоги, учителя-логопеды, педагоги-психологи, тьюторы, социальные педагоги). Была разработана анкета, которая содержала вопросы, направленные на оценку специалистами актуального состояния инклюзивной среды, степени ее доступности, продуманности, наполненности, разнообразия.

Опрошенные сотрудники охарактеризовали особенности профессиональной деятельности следующим образом:

- 1) 96% специалистов оказывают помощь детям с нарушением зрения;
- 2) 67% опрошенных работают с детьми с нарушением интеллекта;
- 3) 63% респондентов обучают детей с задержкой психического развития;
- 4) 59% специалистов ведут коррекционно-развивающую работу с детьми с задержкой речевого развития;
- 5) 48% опрошенных занимаются с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- 6) 41% респондентов сопровождают детей с нарушением эмоционально-волевой сферы;
- 7) 37% – обеспечивают получение образования детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития;
- 8) 11% сотрудников осуществляют коррекционно-педагогическое воздействие на детей с нарушениями слуха. Ответы специалистов указывают на то, что среди воспитанников чаще встречаются дети с сочетанными патологиями

развития, что требует индивидуального подхода и максимально удобного инструментария, который учитывал бы их потребности и был доступен и максимально прост в использовании.

Первый блок вопросов анкеты был направлен на то, как видят специалисты уровень развития инклюзивной среды в целом в населенном пункте. Две трети опрошенных отмечают, что есть недостатки в организации инклюзивного пространства. В первую очередь это связано с недостаточным количеством мероприятий, в которых могут принять участие дети с различной формой нарушений развития. Во-вторых, даже если такие мероприятия проводятся, то качество их проведения желает лучшего.

Половина опрошенных специалистов считает, что инклюзивный подход используется чаще всего при организации мероприятий дошкольного, общего школьного и дополнительного образования. И только одна четвертая респондентов отмечает, что мероприятия культурно-досуговой направленности доступны детям, среди них: библиотечно-информационные услуги и мероприятия, музейные экспозиции, театральные спектакли и кинопоказы, массовые городские праздники.

Для расширения инклюзивного пространства необходима профессиональная подготовка кадров, следует обучать специалистов учреждений образования и культуры проведению мероприятий с детьми с разными видами нарушений. Требуется выработать единые подходы к организации праздников и мероприятий, предполагающие участие детей с различными особенностями развития наряду с нормально развивающимися сверстниками. Это позволит включить большее количество людей в пространство инклюзивного взаимодействия.

Трудности инклюзивного обслуживания в различных учреждениях города половина опрошенных связывает с неготовностью родителей детей с ОВЗ включаться в активную общественную жизнь, пробовать новые направления для адаптации ребенка к социальной жизни. К тому же еще треть респондентов считают, что общество в целом не готово участвовать в совместных мероприятиях и адекватно реагировать на индивидуальные поведенческие особенности детей с ОВЗ. Половина опрошенных указывает на недостаточную оснащенность материально-технической базы учреждений с учетом потребностей детей с нарушениями в развитии. Чуть менее половины опрошенных акцентируют внимание на неготовности сотрудников учреждений учитывать потребности детей с ОВЗ и использовать альтернативные методики, обеспечивающие доступность мероприятий и услуг.

Можно заключить, что одним из важнейших звеньев организации инклюзивного пространства является компетентность специалистов. Встает вопрос о формировании дефектологических компетенций специалистов, включенных в систему об-

служивания, образования, абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Мероприятия, в которых участвуют дети с разным уровнем сенсорного восприятия и активности, предполагают дополнительное сопровождение тьюторов, сурдопереводчиков, специальных психологов, тифлокомментаторов. Специалисты данного профиля зачастую бывают недоступны в небольших населенных пунктах. Таким образом, следует делать акцент на подготовке кадров, подключать все большее количество специальностей, в структуре профессиональной подготовки которых будут практико-ориентированные кейсы по развитию инклюзивной культуры, взаимодействия и сопровождения детей с ОВЗ.

Во втором блоке вопросов специалистам предлагалось оценить уровень удовлетворенности оснащенностью предметно-игровой среды в образовательном учреждении. Каждый второй опрошиваемый отметил недостаточное разнообразие и количество игр и пособий, отмечая, что игровой и дидактический реквизит требует ремонта и замены на более современный.

По нашим наблюдениям, скудность предметно-игровой среды связана с недостаточной представленностью доступных для восприятия пособий на рынке товаров и их доступностью в отдельных регионах. Следует также отметить высокую стоимость игровых и дидактических пособий, которая связана с тем, что большинство изделий разрабатывается вручную и не имеют на данный момент возможности быть выпущенными большим тиражом [2]. Более половины специалистов считают, что рынок товаров детской индустрии мало насыщен товарами, ориентированными на нарушенное зрение. Большая часть игрового и дидактического реквизита создается для визуального восприятия без дополнительных элементов, позволяющих получать информацию посредством осязания (рельеф, разнофактурность), не учитывает удобство использования игровых элементов детьми с двигательными нарушениями.

Две третьих респондентов испытывают острую потребность в дидактическом материале и игровых пособиях, но не могут найти их на полках магазинов. Около половины опрошенных указывают на то, что игры и пособия не совсем доступны для сенсорного восприятия детьми с ОВЗ, приходится переделывать их вручную, либо создавать самостоятельно пособия из подручных средств. В свою очередь создание инклюзивной игры – процесс трудоемкий и требует знаний, навыков и понимания алгоритма ее создания [2, 3].

Третий блок вопросов связан с тем, как сам специалист создает инклюзивную среду на своих занятиях, тем самым влияет на развитие инклюзивного пространства. Специалистам предлагалось указать, какие виды пособий доступны для использования на занятиях, и в каких пособиях они наиболее всего нуждаются для решения коррекционно-развивающих задач. Данные указаны в таблице 1.

Таблица 1. Доступность и актуальность разных видов пособий и игр
в работе специалистов

Виды пособий и игр для детей с ОВЗ	Знакомы	Доступны	Нуждаюсь
Рельефно-графические пособия	59%	37%	22%
Тактильные рукодельные книги	48%	48%	11%
Дидактические игры	41%	41%	30%
Пособия по обучению ориентировке в пространстве	52%	30%	37%
Пособия по социально-бытовой ориентировке	44%	26%	30%
Пособия для развития познавательных способностей	48%	22%	33%
Пособия для развития осязания и мелкой моторики	59%	37%	26%
Игры для развития слухового восприятия	33%	15%	22%
Пособия для развития речи	48%	30%	26%
Пособия по развитию неречевых и речевых средств общения	41%	15%	26%
Предметные игры	37%	33%	19%
Настольные игры	44%	37%	22%
Напольные и подвижные игры с реквизитом	41%	15%	33%
Спортивные игры с инвентарем	44%	19%	30%
Пособия по развитию осязательно-двигательного восприятия	33%	4%	48%
Игры и пособия ориентированные на альтернативную и дополнительную коммуникацию	37%	0%	41%

По мнению специалистов, наиболее востребованными являются пособия по развитию осязательно-двигательного восприятия, но эти пособия менее всего доступны для специалистов. Высокую актуальность имеют игры и пособия, ориентированные на альтернативную и дополнительную коммуникацию, но их доступность на данный момент равна нулю. Проблема коммуникации между ребенком, педагогом и другими детьми стоит довольно остро, так как одним из сопутствующих нарушений у детей является нарушение диалоговой речи. Многие дети в сочетании с каким-либо сенсорным нарушением имеют нарушения речи, что является серьезным препятствием для полноценной коммуникации между взрослым и ребенком. В случаях, когда диалоговая речь присутствует, имеют место и другие нарушения речи. В связи с этим пользуются спросом пособия для развития речи, а также пособия по развитию неречевых и речевых средств общения.

Также высока потребность в пособиях по обучению ориентировке в пространстве, но они не всегда доступны для специалиста – нет выпущенных готовых пособий и игр, либо они не адаптированы под возможности тактильного восприятия. Пособия подобного типа помогают ребенку научиться ориентироваться в схеме собственного тела, относительно себя, относительно предмета, по схеме, с помощью слуха или обоняния. С помощью этих пособий дети учатся ориентироваться на плоскости, на листе, в трехмерном пространстве, моделировать пространственные отношения [6].

Среди необходимых пособий для проведения коррекционно-развивающей работы – напольные и подвижные игры с реквизитом и спортивные игры с инвентарем. Несмотря на то, что среди опрошенных не было специалистов по адаптивной физической культуре, педагоги отмечают важность двигательной активности для полноценного развития и обучения. Тело ребенка является его основным инструментом в познании окружающей действительности, и от возможностей его включения в процесс восприятия будет зависеть результат усвоения получаемой информации. Однако большинство подвижных игр с реквизитом не адаптированы для применения без визуального контроля, что существенно затрудняет возможности их использования на занятиях с детьми с сенсорными нарушениями.

Немаловажными в работе специалистов являются пособия для развития познавательных способностей. Содержание пособий позволяет развивать восприятие, внимание, память, мышление, воображение и речь. При их использовании формируется наблюдательность, умение правильно обследовать предметы, находить и выделять признаки сходства и отличия, умение объединять предметы, классифицировать, группировать по определенным признакам, анализировать [6].

Следующими в списке необходимых пособий являются пособия по социально-бытовой ориентировке. Данные пособия помогают обеспечить подготовку обучающихся к самостоятельной жизни и труду, адаптироваться к школьной жизни, активно включиться в нее и стать максимально независимым в бытовых вопросах. Для развития умения определять предметы на ощупь, различать осязательно поверхность, материал, из которого они сделаны, нужны пособия для развития осязания и мелкой моторики. Их представленность на рынке и доступность для специалистов недостаточна.

Более доступными по сравнению с другими видами пособий являются рельефно-графические пособия, а также предметные игры. Предметные игры необходимы в школьном обучении уже в меньшей степени (о чем свидетельствует четверть опрошенных специалистов). Большая часть подобных игр актуальна для дошкольного возраста, хотя часть реквизита предметных игр может быть использована в качестве эталонных образцов для тактильного обследования, например, вместо изображений на карточках. Тактильные рукодельные книги довольно редко используются на занятиях, что так же подтверждает возрастную направленность

данных пособий – дошкольный возраст, реже младший школьный. Рельефно-графические пособия и тактильные рукодельные издания являются частью библиотечного фонда специальной библиотеки для слепых и доступны для использования в образовательном процессе.

На наш взгляд недостаточно оцененными для работы являются игры на слуховое восприятие. Данная категория пособий менее других востребована специалистами, несмотря на то, что задействует альтернативный канал восприятия при нарушениях зрения. Слуховое восприятие помогает не только ориентироваться в пространстве, но и воспринимать инструкцию педагога на слух или тифлокомментарий, который дается к действию, движению или сюжету. Игры на слуховое восприятие развивают способность определять речевые и неречевые звуки.

Включают в образовательный процесс настольные игры лишь треть специалистов, большая часть педагогов не видит развивающего потенциала данной категории игр. Адаптированных вариантов настольных игр на рынке детских товаров практически нет.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что инклюзивную среду необходимо развивать и расширять. Содержание, наполнение безбарьерного инклюзивного пространства находятся на стадии практического изучения и эмпирического накопления опыта. В большинстве случаев специалисты работают с детьми с различными, в том числе сочетанными патологиями развития, что требует индивидуального подхода и максимально удобного инструментария. Детям с ограниченными возможностями здоровья не хватает доступных игр: настольных, напольных, развивающих дидактических пособий, которые бы наполнили полки кабинетов тифлопедагогов, дефектологов, логопедов, психологов, библиотекарей и других специалистов, которые занимаются с ребенком и помогают выстроить его образовательный и досуговый маршрут [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахулкова А.И., Самарцева Е.Г. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен // Ученые записки Орловского государственного. 2021. №2. С. 153- 158.
2. Ганжала Г.П. Инклюзивные игры как элемент универсального дизайна специальной библиотеки 2022. № 2. С. 92-103.
3. Ганжала Г.П. Предметно-игровая среда незрячего ребенка // Образование и качество жизни. 2022. № 4. С. 8-13.
4. Ганжала Г.П., Тарасевич С.А. Создание и тиражирование инклюзивных дидактических и игровых пособий. Опыт реализации волонтерского проекта «Вместе – к успеху!» // Значение специальных библиотек в культурном облике регионов : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 55-летию ГКУ РС(Я) «Республиканская библиотека для

- слепых», 13-14 июля 2022 года / составители: Е.Н. Герасимова, Е.А. Потапова; ответственный за выпуск А.С. Корнилова. Якутск, 2022. С. 186-200. URL: <http://rbs14.ru/wp-content/uploads/2022/11/sbornik-55.pdf> (дата обращения 18.02.2023).
5. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. №9. С.32 – 37.
 6. Казанцева Г.П., Константинова С.А. Роль дидактических игр и пособий в коррекционном обучении детей с ОВЗ в условиях ФГОС ДО // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. С. 48-54.

УДК 376.433

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-АДЕКВАТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Гладких Екатерина Сергеевна

E-mail: Ekaterina.strikha@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Росс

Власенко Валерия Сергеевна

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются трудности, возникающие у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в дифференциации эмоций людей, участвующих в педагогическом процессе. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению сформированности эмоционально-положительных реакций обучающимися с интеллектуальными нарушениями 4-го класса.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональное реагирование, изобразительная деятельность, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающиеся младшегошкольного возраста

**FORMATION OF AN EMOTIONALLY ADEQUATE RESPONSE IN PRIMARY
SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE LESSONS
OF VISUAL ACTIVITY**

Gladkikh Ekaterina Sergeevna

E-mail: Ekaterina.strikha@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the difficulties encountered by primary school students with intellectual disabilities in differentiating the emotions of people involved in the pedagogical process. The results of an empirical study on the formation of emotionally positive reactions by students with intellectual disabilities of the 4th grade are presented.

Keywords: emotional sphere, emotional response, visual activity, students with mental retardation (intellectual disabilities), students of primary school age

Актуальность. Эмоциональная сфера человека является одной из базовых предпосылок, предопределяющих его полноценное психическое здоровье и становление исходно благополучной психики. Богатство эмоциональных переживаний помогает человеку глубже понимать происходящее, более тонко чувствовать переживания других людей и межличностные отношения между ними, а также способствует познанию самого себя как личности, то есть своих возможностей, способностей. Эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, в адаптивном реагировании на них, а также они способствуют восприятию действительности, реагированию на неё и управлению своим поведением и деятельностью. Положительные эмоции оказывают определяющее влияние на любой вид деятельности младшего школьника, в том числе и на его психическое развитие, в связи с этим изучение формирования эмоционально-положительных реакций у младших школьников с интеллектуальными нарушениями является актуальным.

Широкий круг психологических исследований отечественных и зарубежных авторов в изучении эмоциональной сферы личности как многогранного образования описаны в работах К. Изарда, Р.С. Немова, Е.П. Ильина, Л.С. Выготского, Е.Д. Хомской, С.Л. Рубинштейн. Эмоции являются субъективными психологическими состояниями, которые отражаются в форме непосредственных переживаний, приятных или неприятных ощущений, а также они могут являться результатом его практической деятельности [1]. Развитие эмоциональной сферы обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация деятельности детей. У младших школьников с интеллектуальными нарушениями прослеживается недостаток эмоционально-положительных отношений и контактов с участниками педагогического процесса, а также возникают трудности в дифференцировании эмоций. Отмечается тенденция к эмоциональной дезадаптированности в условиях образовательной организации, что в дальнейшем приводит к трудностям в обучении [2].

Объектом нашего исследования явился процесс диагностики уровня сформированности эмоционально-положительных реакций, обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Предметом исследования – уровень развития эмоционально-положительных реакций, обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Цель исследования – выявление уровня развития эмоционально-положительных реакций, обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и определение путей коррекции эмоционального реагирования данной категории обучающихся.

Исследования проводились на базе МАОУ СОШ № 66 г. Краснодар. В эксперименте участвовало 7 обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Для выявления уровня сформированности эмоционально-положительных реакций была задействована методика Урунтаевой Г.А. и Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» [3]. Методика Урунтаевой Г.А. и Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» выявляет возможности дифференциации эмоциональных состояний других людей и своих собственных у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В данную методику входит такой стимульный материал как сюжетная картинка, на которой изображены люди с ярко выраженными эмоциями, графическое изображение эмоций и фотография ребёнка.

Исследование проводится индивидуально с детьми в два этапа. На первом этапе обучающемуся предлагается рассмотреть фотографии с изображением людей, и ответить на задаваемые вопросы. При обработке результатов подсчитывается число верных ответов по данной картинке и выявляется, доступно ли детям понимание эмоционального состояния сверстников. На втором этапе обучающимся предлагаются карточки с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоций: радости, грусти, страха, гнева, удивления. Предъявляют их по одной с вопросом: «Какое это лицо?». Ответы детей фиксируются. Это способствует выявлению эмоциональных состояний и сравнению графических изображений по сложности восприятия их обучающимися. Данные по результатам диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень эмоционального реагирования

Уровень эмоционального реагирования	Показатели в %
Низкий	57
Средний	33
Высокий	10

Источник: составлено авторами научной статьи

Анализ результатов по данной диагностике показал, что 57% детей неспособны к адекватному восприятию эмоциональных состояний людей, это обуслов-

лено низким уровнем эмоциональной чувствительности, недостатком эмоционального опыта. У 33% обучающихся выявлен недостаточный опыт в выделении и осознании эмоциональных состояний людей. Обучающиеся подробно описывают картинки, понимают и различают мимику, жесты основных эмоциональных состояний (радость, гнев, грусть, печаль), но при этом они затрудняются при восприятии оттенков эмоций (отчаяние, сожаление и др.). И только у 10% обучающихся выявлено эмоциональное сочувствие и сопереживание людям, изображенным на картинках. Таким образом, анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями знания об эмоциях носят ситуативный и поверхностный характер, ориентированный на яркое внешнее проявление признаков.

Это ещё раз доказывает, что особенностью эмоциональных реакций, обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций, наиболее поздно развивающихся в постнатальном онтогенезе. В своих эмоциональных переживаниях, им тяжело отделить главное от второстепенного, в связи с чем они могут давать бурные эмоциональные реакции. Лёгкими для восприятия для них являются непосредственные переживания, они не могут оценить возможные последствия тех или иных поступков, событий, так как им характерна слабая переключаемость, инертность и стереотипность эмоций. В связи с этим наблюдается неадекватность эмоциональных реакций и неспособность подавлять свои непосредственные влечения.

Следует отметить, что для формирования эмоционально-положительных реакций, обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, требуется организация коррекционной работы со стороны учителя-дефектолога, а именно внедрение на уроках методов и приёмов, способствующих формированию адекватного эмоционального реагирования. Для этого необходимо учитывать особенности детей с нарушением интеллекта и их эмоциональное состояние. Наиболее комфортной и благоприятной для формирования эмоционального реагирования является изобразительная деятельность, так как она оказывает наиболее положительное действие на младших школьников, иными словами, является одним из эффективных способов коррекции негативных эмоциональных состояний.

Для организации разнообразной и интересной работы на уроках изобразительной деятельности можно использовать такие виды художественной деятельности как живописно-графическое творчество, пластическое творчество, декоративное творчество, коллективная деятельность и т.д. Правильное использование разных видов изобразительной деятельности и искусства, а также общение с педагогом может позитивно воздействовать на самочувствие в краткосрочной перспективе, а в долгосрочной – способствовать снижению тревожности и стресса обучающихся, повышению их самосознания и самооценки,

укреплению отношений с участниками педагогического процесса, что способствует в дальнейшем формированию адекватного эмоционального реагирования на различные ситуации внутри коллектива.

Заключение

Обучающимся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями требуются специальные тематические коррекционные мероприятия, направленные на улучшение эмоционального состояния. При специальной организации обучения постепенно происходят улучшения понимания эмоций окружающих и в эмоциональной сфере присущие обучающимся импульсивные реакции постепенно сглаживаются. Через изобразительную деятельность обучающиеся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями осмысливают окружающую их действительность, свой внутренний мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немов Р.С. Психология : Общие основы психологии. Кн. 1. М. : ВЛАДОС, 2003. 688 с.
2. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.
4. Шабшин И. Цыганова Е. Восток - Запад. Управление эмоциями. Книга о психологии с восточным акцентом. М.: Феникс, 2019. 126 с.
5. Шадриков В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. М.: Логос, 2020. 156 с.

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гусева Дарья Игоревна

E-mail: zhmailovada@icloud.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна

E-mail: g_solomatina@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., доцент

Аннотация: Для того чтобы обеспечить гармоничное психофизическое развитие ребёнка и способствовать формированию личности имеет большое значение овладение правильной речью. В настоящее время возможно наблюдать высокий интерес к вопросу развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В данной статье рассматривается метод использования проблемных ситуаций для решения поставленного вопроса, принципы, на которых он основывается. Также описываются коммуникативные умения, которые формируются посредством использования проблемных ситуаций и причины, из-за которых нужно использовать данный метод.

Ключевые слова: Развитие, коммуникация, дети, недоразвитие речи, дошкольный возраст, проблемные ситуации.

THE USE OF PROBLEMATIC SITUATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Guseva Darya Igorevna

E-mail: zhmailovada@icloud.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna

E-mail: g_solomatina@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: In order to ensure the harmonious psychophysical development of the child and contribute to the formation of personality, mastering the correct speech is of great importance. Currently, it is possible to observe a high interest in the development of communicative skills in preschool children with general speech underdevelopment. This article discusses the method of using problem situations to solve the question posed, the principles on which it is based. It also describes the communicative skills that are formed through the use of problematic situations and the reasons why this method should be used.

Keywords: Development, communication, children, speech underdevelopment, preschool age, problematic situations.

В становлении личности дошкольника значимую роль играет общение, в процессе которого развивается речь. При наличии недостаточного развития речевых средств у ребёнка могут проявляться различные патологии, также могут включаться компенсаторные механизмы. Именно поэтому проблемы развития речи требуется оперативно и эффективно корректировать, для того чтобы не допускать у ребёнка ограниченной контактности, замкнутости и нерешительности, неумения вслушиваться в речь, стеснительности и робости, а также общему снижению коммуникативной активности [3].

Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является характерным несовершенство коммуникативных умений, что не позволяет включаться и пользоваться процессом свободного общения, а подобное мешает развитию познавательной и речемыслительной деятельности, что, в свою очередь, препятствует овладению знаниями.

В настоящее время ученые проводят огромное количество исследований, которые посвящены дошкольникам с общим недоразвитием речи. Исследования возможно классифицировать по клиническому, психолингвистическому, психолого-педагогическому и другим аспектам. Здесь известны работы таких авторов как Е.М. Мастюкова, В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Ю.Ф. Гаркуша, Е.П. Глухов, Г.С. Гуменная, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и других.

Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют нарушения в лексико-грамматической и фонетико-фонематической сфере. Они имеют несовершенную в структурно-семантической организации речь, а также с трудом синтезируют отдельные элементы речи в единое целое и программируют высказывания. Решение всех этих проблем до сих пор требует значительного внимания и усилий. В сфере развития коммуникативных умений у детей с ОНР до сих пор присутствует достаточно большой объём нерешённых практических и теоретических вопросов.

В коррекционной педагогике отечественные исследователи предполагают и показывают на практике, что для развития коммуникативных умений может использоваться метод использования проблемных ситуаций, который подразумевает под собой подход к обучению, основанный на решении детьми конкретных жизненных проблем. Он нацелен на формирование познавательных умений и навыков, развитие личностных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, критическое мышление и творческий подход к решению проблем.

Этот метод основывается на следующих принципах:

- индивидуальный подход к каждому ребенку и учет его индивидуальных особенностей, потребностей и интересов;
- активная позиция детей в процессе обучения, что позволяет им не только получать знания, но и применять их на практике;
- систематический анализ и решение реальных проблем, что помогает развивать критическое мышление и творческие способности дошкольников.

Использование проблемных ситуаций применяется для коррекции различных нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья, таких как нарушения речи, внимания, памяти и т.д. Он помогает учащимся осознать свои проблемы, научиться адекватно реагировать на них и развивать необходимые навыки и умения для их решения. Также позволяет развивать коммуникативные умения детей, так как он предполагает работу в группе и совместное решение проблемы. Этот метод помогает детям не только освоить новые слова и грамматические конструкции, но и улучшить произношение и голосовую самодиагностику. В процессе работы дошкольники общаются между собой, вырабатывают стратегии совместного решения проблемы, обсуждают возможные варианты действий, делятся мнениями и идеями [2]. Это позволяет им развивать следующие коммуникативные умения:

- умение слушать и воспринимать информацию: дети учатся слушать и понимать то, что говорят другие люди, в том числе их сверстники;
- умение говорить и выражать свои мысли: дети получают возможность высказать свое мнение и рассказать о своих мыслях, что помогает им развивать уверенность в себе;
- умение задавать вопросы и уточнять информацию: дети учатся задавать вопросы, когда им что-то не ясно, что помогает им лучше понимать ситуацию;
- умение работать в команде: дети учатся взаимодействовать друг с другом, распределять роли и задачи, сотрудничать и поддерживать друг друга.

Для развития коммуникативных умений у детей с ОНР педагог может создавать проблемные ситуации в виде заданий, в которых детям нужно будет решать какую-то проблему. Например, это может быть ситуация, когда они должны объяснить свой выбор при покупке в магазине или рассказать о своем дне в школе другому человеку. Также для этого нередко используются сказки и другие художественные произведения, с которыми возможно выполнять множество различных заданий,

начиная от пересказа и заканчивая обсуждением вопросов, которые касаются морали и нравственности. Использование данного метода позволяет детям с общим недоразвитием речи применять и улучшать свои коммуникативные умения на практике, что может быть очень полезным для их дальнейшего развития. Также он обладает высокой эффективностью по следующим причинам:

- активное участие детей: в ходе работы с проблемными ситуациями дети активно участвуют в процессе общения и решения проблемы. Они не только слушают, но и выражают свои мысли, задают вопросы, обмениваются идеями и вырабатывают план действий;
- практический опыт: работа с проблемными ситуациями позволяет детям применять на практике полученные знания и умения, что помогает им лучше и быстрее их усваивать;
- сосредоточение на конкретных задачах: в проблемных ситуациях дети решают конкретные задачи, что помогает им лучше понимать, как использовать язык для решения практических задач в реальной жизни;
- повышение мотивации: работа с проблемными ситуациями может быть очень мотивирующей для детей, особенно если им дается возможность применять полученные навыки в практической жизни;
- индивидуальный подход: проблемные ситуации позволяют учителю и коррекционному педагогу использовать индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особенности и потребности [4].

Все эти факторы вместе делают работу с проблемными ситуациями очень эффективной для развития коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи.

Перед логопедами дошкольных образовательных учреждений, а также представителями психолого-педагогической профессии, которые занимаются дошкольниками с общим недоразвитием речи, важно выполнять непрерывное обучение умениям и навыкам оптимального общения. Другими словами, здесь требуется не только предоставить какие-либо стандартизированные речевые навыки, но и позволить ребёнку овладеть действительно искусной речью, а также грамотно структурировать и выстраивать содержательную часть в зависимости от ситуационного контекста. Ребёнку в равной степени нужно уметь выражать какую-либо просьбу или говорить о потребностях также, как и проявлять в речевой деятельности свои эмоциональные или духовные переживания.

Таким образом, одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативных умений является метод использования проблемных ситуаций, так как он способствует речевому развитию дошкольников, овладению правилами речевого этикета, самостоятельности и инициативности ребенка, а также формирует систему умственных действий, которую ребенок может применить не только для решения учебно-коммуникативных, но и реальных жизненных задач [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухова Т. А., Катрова А. Ю. Обучение речевому этикету детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием мультимедийных технологий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №. 12-2. С. 214-220.
2. Алтухова Т. А., Шилова Е. А. Коммуникативная направленность логопедического занятия в обеспечении коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Auditorium. 2020. №. 2 (26). С. 19-28.
3. Кадина Н. В., Катаржнова Р. С., Бабудаева З. А. Использование дидактических игр в процессе коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Редакционная коллегия, 2022. 43 с.
4. Петрова В. В. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вопросы педагогики. 2020. № 5-1. С. 266-269.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Дубакова Анастасия Владимировна

E-mail: dybakova04@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: В статье анализируются отечественные исследования проблемы личностного развития школьников с интеллектуальными нарушениями. Рассматриваются особенности формирования личностных базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью в разных видах образовательной деятельности.

Ключевые слова: личность, легкая умственная отсталость, социальная адаптация, базовые учебные действия, учебная деятельность, деятельностный подход.

FEATURES OF THE FORMATION OF PERSONAL BASIC EDUCATIONAL ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH A MILD MENTAL RETARDATION

Dubakova Anastasia Vladimirovna

E-mail: dybakova04@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology

Abstract: The article analyzes domestic research on the problem of the personal development of schoolchildren with intellectual disabilities. The features of the formation of personal basic educational actions in younger schoolchildren with mild mental retardation in various types of educational activities are considered.

Keywords: personality, mild mental retardation, social adaptation, basic educational actions, educational activity, activity approach.

Современные научные представления об основных закономерностях формирования личности при психическом дизонтогенезе основываются на исследованиях Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, И.М. Соловьева, Г.М. Дульнева, М.С. Левитана, М.М. Нудельмана, Ж. И. Шиф, Т. Н. Головиной и др. Проблема развития личности при общем психическом недоразвитии исследовалась в отечественной дефектологической науке в русле деятельностного и эволюционно-онтогенетического подходов (В.И. Лубовский, Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, И.Г. Еременко, В.В. Воронкова и др.), а также на основе представлений о единстве и динамическом взаимодействии биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, Д.Н. Исаев, В.П. Кащенко, Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев и др.).

Известно, что как при нормальном, так и при аномальном психическом развитии успешность социальной адаптации человека зависит прежде всего от сформированности личностных структур, обеспечивающих ориентировку в социальных, в том числе моральных нормах, отношение к ним, а также регуляцию поведения в соответствии с этими нормами [2, 4]. При умственной отсталости, даже в легкой степени, отмечается существенное отставание в формировании этих структур, что отражает специфику данного варианта психического дизонтогенеза – недоразвитие мышления, высших эмоций, функций произвольной регуляции и т. д.

Исследования в специальной психологии позволили не только понять причины нарушений развития личности при умственной отсталости, но и шире использовать компенсаторные возможности таких детей (О.К. Агавелян, Н.Л. Коломинский, К.С. Лебединская, Н.Г. Морозова, Ж.И. Намазбаева, В.Г. Петрова). Вместе с тем нельзя не отметить существующие противоречия в теории и практике образования лиц с интеллектуальными нарушениями между:

- формализацией в школьном стандарте личностных образовательных результатов, обучающихся с интеллектуальными нарушениями и недостаточной разработанностью концепции развития личности при умственной отсталости с учетом структуры дефекта, а также влияния биологических и социальных факторов;
- признанием роли личностного развития в успешности социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью и использованием в педагогической практике ограниченного комплекса педагогических средств, направленных на достижение личностных результатов;
- потребностью в получении объективных данных о динамике личностного развития обучающихся с умственной отсталостью и несовершенством диагностического инструментария и др.

Исследования показывают [1, 2, 7, 9], что личностное развитие при умственной отсталости, как и при нормотипичном развитии, определяется особенностями

взаимодействия с окружающими людьми, а также вовлечением в разные виды деятельности. При этом развитие личности у школьников с умственной отсталостью непосредственно связано как с формированием мыслительных процессов, так и эмоционально-волевой сферы. Слабая способность к мышлению при умственной отсталости затрудняет формирование нравственно-этической ориентации, усвоение социальных и моральных норм. Недостаточность эмоционального и социального интеллекта, характерная для состояний общего психического недоразвития, в свою очередь приводит к трудностям коммуникации с окружающими и формированию позитивного опыта межличностного взаимодействия. Трудности коммуникации и нарушения личностного развития особенно выражены при вариантах умственной отсталости, осложненных различными нервно-психическими расстройствами, в том числе психопатоподобным поведением [9].

Вместе с тем в отечественной олигофренопедагогике были предложены различные подходы к снижению негативного влияния вышеперечисленных факторов на процесс развития личности ребенка с умственной отсталостью. Так, И.Г. Еременко предлагал для развития нравственно-этической ориентации у обучающихся с умственной отсталостью вместо деятельности, направленной на усвоение словесной информации, обобщение которой было для таких детей недоступно, непосредственно знакомить их с конкретными проявлениями этических норм (поступками людей или поведением персонажей художественных произведений), проводя их совместный анализ, а также включать детей в реальные социальные ситуации, позволяющие ученикам на собственном опыте понять значение обобщенных нравственных категорий. Автор отмечал необходимость поэтапного формирования нравственных понятий, постепенного перехода от элементарных ко все более сложным обобщениям, а также оказания ученикам необходимой помощи при усвоении этических обобщений на основе наблюдений и собственного опыта [3]. Для практического усвоения нравственных норм И.Г. Еременко предлагал активно включать детей с умственной отсталостью в различные виды деятельности, побуждающих к соблюдению этих норм и их закреплению, в том числе в специально планируемых ситуациях [3].

Развитие личности обучающихся в отечественной олигофренопедагогике предусматривалось при решении как коррекционно-воспитательных, так и коррекционно-образовательных задач, в том числе за счет содержания отдельных учебных предметов, таких как чтение и история [5]. Эти предметы позволяют создавать учебные ситуации, способствующие осмыслению обучающимися нравственных категорий на определенном учебном материале. При этом такие учебные предметы, как «Физкультура», «Рисование», «Музыка» создают условия для физического и эстетического воспитания детей [8].

В качестве наиболее значимого фактора формирования личности в отечественной олигофренопедагогике рассматривается коллектив. Так, В.В. Воронкова пишет, что прежде всего в коллективной деятельности школьники с умственной отсталостью могут практически научиться регулировать свое поведение в соответствии с нравственными нормами. Автор отмечает, что создавая коллектив,

педагоги должны целенаправленно формировать между учениками деловые и личные взаимоотношения. При этом успешность работы по формированию коллектива во многом зависит от того, насколько педагоги знают особенности каждого ученика и учитывают их в работе по организации межличностного взаимодействия детей [8].

В последние десятилетия проблема личностного развития детей с умственной отсталостью становится все более актуальной. Это связано, прежде всего, с внедрением личностно-ориентированного подхода в специальном образовании, а также с возрастающим вниманием к вопросам социализации и социальной адаптации лиц с умственной отсталостью, высокой распространенности среди них нарушений поведения. С введением специального образовательного стандарта для этой категории обучающихся были определены личностные образовательные результаты, достижение которых предусматривается через различные виды учебной и внеурочной деятельности. В соответствии с методологией деятельностного подхода достижение личностных результатов характеризуется степенью сформированности у обучающихся личностных базовых учебных действий (БУД), овладениями которыми является одним из условий успешной социализации и социальной адаптации лиц с интеллектуальными нарушениями.

Анализ литературы позволяет отметить, что в настоящее время еще недостаточно разработано методическое обеспечение для формирования личностных БУД. Актуальным представляется разработка:

- концепции и технологии формирования личностных БУД у обучающихся с легкой умственной отсталостью;
- модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью при формировании личностных БУД с учетом характера структуры нарушений;
- индикаторов для оценки уровня сформированности личностных БУД;
- диагностических инструментов для изучения показателей сформированности личностных БУД, включающих вербальные, наглядные и практические методики [6].

Формирование личностных БУД у младших школьников с легкой умственной отсталостью должно осуществляться во всех видах учебной и внеурочной деятельности, включая различные коррекционные занятия, реализуемые в групповой и индивидуальной формах. В соответствии с деятельностным подходом личностные БУД должны формироваться в специально проектируемых образовательных ситуациях с учетом типологических особенностей, обучающихся с умственной отсталостью. Успешность овладения детьми с легкой умственной отсталостью личностными БУД во много зависит от обеспечения взаимосвязи между всеми направлениями работы по их формированию на основе общих принципов и алгоритмов, а также единых критериев и показателей оценки их сформированности.

В качестве основных этапов работы по формированию личностных БУД можно выделить следующие:

- определение тем учебной программы, содержание которых может использоваться для создания учебных ситуаций, направленных на формирование конкретных видов личностных БУД;
- отбор методов, средств и форм обучения, способствующих формированию определенных видов личностных БУД;
- планирование учебных (коррекционных, воспитательных) занятий, предусматривающих создание образовательных ситуаций, направленных на формирование личностных БУД;
- определение показателей и разработка индикаторов сформированности личностных БУД;
- выбор методов диагностики сформированности личностных БУД.

Таким образом формирование личностных БУД у младших школьников с легкой умственной отсталостью можно рассматривать как систему образовательной работы, предусматривающую различные этапы и направления, в реализации которых должны участвовать разные специалисты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Изд-во «Лань», 2003. 654 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Пособие для учителей / под. ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
3. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика: учебник. Киев: Головное издательство Издательского объединения «Вища школа», 1985. 327 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: «Просвещение», 2011. 151 с.
5. Мерсиянова Г.М. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Киев : Рад. шк., 1985. 81 с.
6. Кузма Л.П. Методологические основы и технологии реализации федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / авт. Л.П. Кузма, Л.Е. Шевченко, Л.А. Клещева. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. 153 с.
7. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 100 с.
8. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов / под ред. В.В. Воронковой. М.: «Школа-Пресс», 1994. 416 с.
9. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 319 с.

УДК 376.42

ЗНАЧЕНИЕ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА В ОБУЧЕНИИ РЕБЁНКА С ДИЗАРТРИЕЙ

Дубенцева Анастасия Алексеевна

E-mail: nast11102001@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.филол.н., доцент

Аннотация: В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по обследованию уровня сформированности графомоторного навыка группы детей старшего школьного возраста с дизартрией, а именно анализируется умение детей правильно держать ручку или карандаш при письме, умение правильно писать все буквы (печатное и прописное изображение всех элементов букв алфавита, правильное написание соединений букв), умение заштриховывать по образцу различные фигуры, уровень сформированности ручной моторики, статическое и динамическое равновесие, пространственные и временные представления по методикам: Бабиной Г.В, Волосковой Н.Н, Симерницкой Э.Г, Ахутиной Т.В, А. В. Семенович, Н.О. Озерецкого, Н.И. Гуревич, Т.А. Павловой. В статье приведена таблица с результатами промежуточного взятия проб для достоверного сравнения полученных результатов. Интерпретация данных в статье позволяет доказать актуальность проблемы развития графомоторного навыка у детей старшего школьного возраста с дизартрией для дальнейшего успешного обучения в школе.

Ключевые слова: дизартрия, графомоторный навык, компоненты графомоторного навыка, методики обследования графомоторного навыка.

THE IMPORTANCE OF GRAPHOMOTOR SKILL IN TEACHING A CHILD WITH DYSARTHRIA

Dubentsova Anastasia Alekseevna

E-mail: nast11102001@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Ph.D in Philology, Associate Professor

Abstract: The article presents the results of a ascertaining experiment on the examination of the level of formation of graphomotor skill of a group of high school children with dysarthria, namely, the ability of children to hold a pen or pencil correctly when writing, the ability to write all letters correctly (printed and uppercase images of all elements of the alphabet letters, the correct spelling of letter combinations), the ability to shade various shapes according to the pattern, the level of formation of manual motor skills, static and dynamic equilibrium, spatial and temporal representations by methods: Babina G.V., Voloskova N.N., Simernitskaya E.G., Akhutina T.V., A.V. Semenovich, N.O. Ozeretsky, N.I. Gurevich, T.A. Pavlova. The article presents a table with the results of intermediate sampling for a reliable comparison of the results obtained. Interpretation of the data in the article allows us to prove the relevance of the problem of graphomotor skill development in high school children with dysarthria for further successful schooling.

Keywords: dysarthria, graphomotor skill, components of graphomotor skill, methods of graphomotor skill examination.

М. М. Безруких даёт следующее определение: графический навык (графомоторный навык) - это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [1]. Кроме М. М. Безруких, этой проблемой также занимались следующие исследователи: Разгоняева А.А., Кислицына Т.А., Кутьяева С.С., Пименова И. Б., Д. С. Гинсарь, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.В. Лопатина, Н.С. Жукова, Л.И. Белякова, Н.В. Серебрякова, Е.Н. Российская, О.А. Токарева, Р.Д. Тригер.

Основные компоненты, составляющие графомоторный навык:

1. Мелкая мускулатура пальцев (контроль за быстротой движения пальцев, их силой).
2. Графический и каллиграфический навык (правильный и устойчивый подчерк, умение различать буквы алфавита и соотносить их со звуками).
3. Рисование (обводка, штриховка, зарисовка предметов, дорисовка рисунков с незаконченными элементами).
4. Зрительно-моторная координация (умение согласовывать движения и их элементы под контролем зрительного анализатора одновременно с двигательным анализатором).
5. Графическая символика (предполагает знание геометрических фигур, рисование узоров и умение изображать их с помощью символов).
6. Зрительный анализ и синтез (ориентирование в пространстве по отношению к предметам, понимание правой и левой стороны).

У детей с дизартрическим расстройством речи наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается неловкостью, недостаточной координированностью. Они неловки в навыках самообслуживания, отстают от сверстников по таким критериям, как ловкость, точность и выносливость, у них поздно развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, в школьном возрасте отмечается плохой почерк.

Графомоторный навык у таких детей слабо сформирован, вследствие чего в школьном возрасте могут возникать значительные трудности при письме. У ребёнка закрепляется неправильное написание слов, искажённое письмо и нарушаются правила написания букв, их элементов. Корнев А.Н. указывал, что дизартрические проявления могут отражаться на письме, начиная от неряшливого почерка и многочисленных исправлений до слияния нескольких слов и ошибок на уровне предложений [3].

У детей отмечаются трудности при выполнении задания на быстрое и точное переключение с одного движения на другое по словесной инструкции. Также проявляются трудности в пальчиковой моторике. Детям сложно выполнять задание на быстрое переключение пальцев рук с одной позы на другую. При выполнении такого упражнения ребёнку не удается правильно выполнить инструкцию, пальцы рук спастичны и сложно управляемы, также дети не могут быстро выполнить такое упражнение, им необходимо время для анализа положения пальцев рук у логопеда и у себя.

Графомоторный навык является одним из важных показателей готовности ребенка к школе [5]. Развитие речи и развитие графомоторного навыка в онтогенезе является сложным и длительным процессом, но любое отклонение в развитии у ребенка хотя бы одного из этих компонентов может быть причиной нарушения формирования этих навыков в целом. Ученые акцентируют внимание на том, что развитие речи ребенка зависит от сформированности мелкой моторики, а формирования речевых областей мозга - от кинестетического развития пальцев рук [2].

При исследовании у школьников уровня сформированности графомоторного навыка необходимо учитывать интеллектуальные возможности учеников образовательной организации [4]. Исследование проводилось в коррекционной школе для детей с интеллектуальными нарушениями. Из 115 исследуемых учеников на начало учебного года 80 % имели нарушение графомоторного навыка. Из них при логопедической диагностике было выявлено около 20 % обучающихся с лёгкой формой дизартрии (стёртой дизартрией). Кроме неразборчивого подчерка, у детей отмечались нарушения письма, например, были не дописаны разнообразные элементы букв, наблюдалось зеркальное письмо. Некоторые школьники, пишут слова так, как сами их произносят.

Формирующий эксперимент проводился в течение пяти месяцев (сентябрь 2022 – январь 2023 г.). Из общей группы детей, имеющих дизартрическое расстройство, для эксперимента было скомплектованы две группы, в которых работа по формированию графомоторного компонента проводилась на разных уровнях. В первой

группе работа проводилась частично в процессе коррекционного занятия. Дети выполняли пальчиковую гимнастику на физминутках, и в процессе урока велась запись нескольких предложений. Во второй группе обучающихся каждое логопедическое занятие начиналось с развития мелкой моторики и пальчиковой гимнастики, использовались элементы упражнений на статическое и динамическое равновесие, развитие слухового и зрительного восприятия, зрительно-моторной координации. На каждом занятии дети выполняли упражнения по чистописанию и правильному прописному написанию букв и их элементов.

Контрольный эксперимент осуществлен в феврале 2023 года. Была проведена промежуточная диагностика, направленная на выявление уровня сформированности графомоторного навыка после проведенной коррекционной работы. У детей, с которыми проводилась работа по улучшению графомоторного навыка целенаправленно, наблюдались улучшения. Замечены более уверенные движения пальцев при выполнении пальчиковой гимнастики, появился самоконтроль за правильным положением ручки или карандаша при письме. У детей наблюдаются улучшения в выполнении графических упражнений.

В таблице 1 приведены промежуточные результаты проб, проведенных в обеих группах.

Для определения состояния сформированности графомоторного навыка использовались пробы следующих методик:

1. «Методика исследования графомоторных навыков у детей» Г.В. Бабиной, Н.Н. Волосковой, Э.Г. Симерницкой, Т.В. Ахутиной А. В. Семенович.
2. Методика Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревича «Обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей».
3. Методика Т.А. Павловой «Определение уровня развития зрительно-пространственного гнозиса».

Таблица 1 - Промежуточные результаты проб по выявлению уровня сформированности графомоторного навыка у детей с дизартрией

Пробы :	Первая группа	Вторая группа
Статическое равновесие	Удовлетворительно	Хорошо
Динамическое равновесие	Плохо	Удовлетворительно
Ручная моторика	Плохо	Удовлетворительно
Зрительно-моторная координация	Удовлетворительно	Удовлетворительно
Тактильные ощущения	Удовлетворительно	Хорошо
Слуховое восприятие	Удовлетворительно	Хорошо
Пространственное восприятие	Плохо	Удовлетворительно
Временные представления	Плохо	Удовлетворительно

В процессе оценивания промежуточных проб также учитывались интеллектуальные возможности учащихся. Уровень оценивания обучающихся с умственной отсталостью был скорректирован под их возможности выполнения поставленных задач. К каждой пробе подобраны четкие критерии оценивания. В процессе эксперимента будут ещё раз проводиться промежуточные пробы на выявление уровня сформированности определённых компонентов графомоторного навыка. В конце эксперимента будут взяты итоговые пробы для оценки эффективности коррекционной работы и сопоставления полученных результатов с выдвигаемыми задачами данного исследования.

Подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод, что графомоторный навык - это определенные привычные правильные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменно буквы и их соединения. Основные компоненты, формирующие графомоторный навык у детей с дизартрией, нарушаются в онтогенезе. Нарушение формирования этого навыка плохо влияет на усваиваемый школьником материал. В проводимом эксперименте были замечены положительные результаты у детей, с которыми проводилась комплексная логопедическая работа, то есть развитие и коррекция речи проводилась параллельно с коррекцией графомоторного навыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям. М.: Просвещение, 2002. С. 3
2. Загребельная И.В., Яровая А.С. Особенности логопедической работы по развитию мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи: отечественный подход // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.А. Шумилова. Краснодар, 2022. С. 89-91.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев . СПб.: Речь, 2003. 336 с.
4. Лопатина Л.В. Приемы логопедического обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. 1986. №2. С. 64-70.
5. Половиткина Е. В., Аксенова С. Н. Овладение графомоторными навыками как фактор успешной подготовки к школе // Наука через призму времени. 2022. № 10 (67). С. 36-39.

УДК 376.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ермакова Татьяна Александровна

E-mail: ermakova-armavir@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.филол.н., доцент

Аннотация: В статье описаны методы диагностики нарушений звуко-слоговой структуры у дошкольников с общим недоразвитием речи. Указаны типы слоговой структуры слова и описаны их нарушения по А.К.Марковой. Представлен качественный и количественный анализ диагностики уровня сформированности компонентов звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: Звуко-слоговая структура слова, фонематические процессы, типы слоговой структуры, общее недоразвитие речи, развитие речи, состав слова.

STUDY OF THE SOUND-SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Tatyana Aleksandrovna Ermakova

E-mail: ermakova-armavir@mail.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Ph.D in Philology, Associate Professor

Abstract: The article describes methods for diagnosing disorders of the sound-syllabic structure in preschoolers with general speech underdevelopment. The types of syllabic structure of the word are indicated and their violations according to A.K.Markova

are described. A qualitative and quantitative analysis of the diagnosis of the level of formation of the components of the sound-syllabic structure of the word in older preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level is presented.

Keywords: Sound-syllabic structure of a word, phonemic processes, types of syllabic structure, general underdevelopment of speech, speech development, word composition.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – это нарушение всех сторон речи, характеризующееся неравномерностью и длительностью сроков овладения средствами родного языка детьми с сохранным слухом и интеллектом. Среди разнообразных нарушений речи у детей с ОНР одним из наиболее сложных для коррекции является нарушение звуко-слоговой структуры слов, которое в дальнейшем нередко становится одной из причин возникновения специфических нарушений письменной речи у школьников. Нарушение звуко-слоговой структуры слова проявляется в несформированности нескольких звуков, различных перестановках слогов в слове, нарушении интонационной выразительности, слиянии близких звуков в слове и др.

А.К. Маркова рассматривает слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности [5]. Она описала семь существующих типов нарушений слоговой структуры слова у детей. К первому типу относится нарушение количества слогов, например, их пропуск, то есть элизия: «моток» — молоток, или, наоборот, увеличение числа слогов с помощью гласной буквы, которая называется итерация: «команата» — комната. Следующее нарушение связано с последовательностью слогов в слове, например, перестановка слогов: «дворе» — дерево; перестановка звуков соседних слогов: «гебемот» — бегемот. Также может происходить искажение или уподобление структуры отдельного слога, например, сокращение стечений согласных: «тул» — стул; или уподобление «кокосы» — абрикосы. К нарушениям слоговой структуры слова относятся персеверации, антиципации и контаминации. Исходя из актуальности проблемы, в дошкольных образовательных организациях в работе логопеда с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, основное время уделяется формированию звуко-слоговой структуры слова. Начало формирования этой структуры слова начинается с зачатками становления у ребёнка понимания устной речи, формирования речеслухового восприятия и слухоречевой памяти. Немаловажную роль здесь играет чувства ритма (восприятие и воспроизведение ритма без акцента и с акцентом или с акцентом на различных долях). Преодоление такого нарушения достигается путём целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Одним из основополагающих принципов овладения детьми речи является принцип развития, согласно которому существуют общие модели усвоения языка при онтогенезе и дизонтогенезе (Л. С. Выготский). Поэтому при изучении процесса

формирования звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР необходимо учитывать основные закономерности данного процесса в онтогенезе. Данной точки зрения придерживается Г.Н. Соломатина, в трудах которой описаны типы ошибок и сроки их преодоления у детей с нормальным речевым онтогенезом (пропуски слогов и звуков в слове – элизии – преодолеваются к 2,3 годам; ошибки добавления числа слогов – к 2,5 годам; сокращение групп согласных - к 3 годам; уподобление слогов и звуков – к 2,5 годам). Ученый обращает внимание на то, что в норме у детей редко встречаются перестановки звуков или слогов в слове [6].

На современном этапе в коррекционной работе с детьми с ОНР используются многие методы, которые достаточно исследованы и раскрыты в педагогической и методической литературе.

По мнению Н. В. Курдвановской., Л. С. Ванюковой, процесс формирования слоговой структуры слова осуществляется по двум направлениям: развитие умения имитировать, т.е. формирование умения отраженно воспроизводить контур слоговой; постоянный контроль за звуко-слоговой наполняемостью слова. Непосредственно методика работы включает подготовительный и основной этапы. В пропедевтическом этапе обучение включает восприятие и воспроизведение ритмических схем различие длинных и коротких слов на слух; различение слоговых контуров по длине на слух. Главная задача основного уровня - формирование умения правильно произносить слова продуктивных классов с добавлением класса «Звукоподражание» [4].

Методика Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной включает в себя систему обследования и систему формирования слоговой структуры слова у детей с недоразвитием речи. На этапе формирования слоговой структуры слова авторы также выявляют предпосылки для его образования. Логопедическая работа, по представлению исследователей, разбита на три этапа: формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации, развитие двигательных функций, формирование слоговой структуры слова (восприятие и проговаривание лексических единиц) [2].

Методика по формированию звуко-слоговой структуры слова Т.А. Ткаченко включает четыре этапа: подготовительный, этап формирования слоговой структуры слова, этап закрепления умения точно воспроизводить слоговую структуру слова (запоминание рифм, стихов, рассказов, скороговорок с правильно произнесенными звуками), заключительный этап (использование приобретенных навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи). Одно из важных условий проведения коррекционной работы – формирование слоговой структуры слов с опорой на слуховую, зрительную, кинестетическую функции. Универсальным вспомогательным средством является в данном случае специальная зрительная и жестовая символика, отображенная в рисунках [8].

Методика Н.С. Четверушкиной включает в себя систему коррекционных упражнений по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей до-

школьного возраста. В эту методику положен принцип системного подхода в коррекции речевых нарушений и классификация типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности А.К. Марковой. Вся система работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова рассчитана на 2 учебных года (старшая и подготовительная группа) [9].

Г.Н. Соломатина и А.Ю. Кабушко, описывая походы к формированию звуко-слоговой структуры слова у детей, обращают внимание на необходимость формировать у ребенка с речевыми нарушениями ритмико-слоговую структуру слова и описывают предпосылки ее становления, к которым относят моторное развитие, развитие речевого дыхания и восприятия речи [7].

Методика С. Е. Большаковой основана на принципе системного подхода к коррекции речевых нарушений и классификации А. К. Марковой. Автор методического пособия выделяет 5 этапов в работе по формированию слоговой структуры слова: формирование предпосылок для развития слогового строения слова, работа над гласными, работа над слогами, работа над слогами с сочетаниями согласных, работа над словом.

Условием формирования силлабической структуры слова являются пространственные, динамические и ритмические факторы умственной деятельности. Его зрелость определяется способностью ребенка последовательно обрабатывать звуковые сигналы и строить линейные артикуляционные движения. Виды деятельности, связанные с практическим освоением пространства и созданием пространственных представлений, являются показателем формирования оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической структуры движений. Тренируются тон, громкость, сила голоса и темп произношения. Работа над речевым дыханием продолжается.

Приведем примеры заданий по методике С. Е. Большаковой:

1. Упражнения на развитие оптико-пространственной ориентации.
2. Упражнения на развитие сомато-пространственной ориентации.
3. Упражнения для развития ориентировки в двухмерном пространстве
4. Упражнения на развитие пространственно-временной ориентации.
5. Упражнения на развитие динамической и ритмичной организации движений.

Работа по слогам, слогам со стечением гласных. При произнесении звуков выполняются соответствующие положения рук. Любой согласный звук вручную изображается с кулаком у плеча. В третьем этапе по методике идёт работа над слогом.

Автор предлагает следующие упражнения:

1. Упражнения на повторение с акцентом на ударный слог.
2. Упражнения с перестановкой слогов.
3. Упражнения на оценку нормативности.
4. Упражнения для перехода к слитному произношению.
5. Упражнения на построение словосочетаний [3].

Методика З.Е. Агранович по преодолению нарушений слоговой структуры слов складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков. Автор описывает два этапа работы:

1. Подготовительный, где работа проводится на невербальном и вербальном материале. Цель данного этапа подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка;
2. Коррекционный, где работа ведется на вербальном материале. Цель этого этапа непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка-логопата [1].

Анализ теоретической литературы показывает, что авторы большинства методик обращают внимание на существующую зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, от артикуляционных возможностей, от семантической недостаточности.

Нарушения слоговой структуры слова удерживаются в речи дошкольников с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Большое значение для правильного произнесения слогового состава слова играет степень знакомства с ним — малознакомые слова искажаются чаще, чем слова хорошо известные ребёнку. Характерной особенностью предлагаемых игровых упражнений является частая повторяемость видов работы на разном речевом материале с включением элементов новизны по содержанию и форме. Речевым материалом могут стать тексты художественной литературы, обладающей неисчерпаемым образовательным, воспитательным и коррекционным потенциалом. Предлагается ознакомиться со списком литературы, рекомендуемым для чтения детям дошкольного возраста. Список литературы подобран А.С. Яровой, Е.В. Матвиенко и Т.А. Савельевой [10]. На материале представленных произведений возможно осуществлять развитие речевых и познавательных процессов у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и формирование звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями звуко-слоговой структуры слова включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для становления полноценной личности ребенка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

В рамках данного исследования был проведён и описан констатирующий эксперимент, подобрана необходимая методика для исследования состояния звуко-слоговой структуры слов. В качестве диагностического инструментария были взяты методики А.К. Марковой, Н.С. Четверушкиной, Т.Н Новиковой-Иванцовой, Г.А. Волковой.

Исследование проводилось в МБДОУ МО «Детский сад комбинированного вида № 179 «Дюймовочка». В экспериментальную группу вошли 7 детей старшего возраста с ОНР третьего уровня.

Исследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально. Методы исследования: наблюдение и беседа.

Диагностика нарушений слоговой и звуковой структуры слова включала исследование четырёх параметров:

1. Фонематический слух и ритм.
2. Состояние движений.
3. Исследование ориентации в пространстве.
4. Выявление нарушений звукового и слогового состава слов.

Первые три компонента были обследованы с помощью подобранных методик с учетом возрастных особенностей. Диагностика четвертого пункта включала в себя 2 задания на каждый из 14 типов слоговой структуры слова, описанных А.К. Марковой. Первое задание включало диагностику сформированности звуко-слоговой структуры слова с наглядностью. Второе задание включало те же пробы без наглядности. По окончании эксперимента был сделан краткий вывод по сформированности у детей каждого компонента звуко-слоговой структуры слова.

Уровень сформированности фонематических процессов и ритма у всех детей средний. Дошкольники допускают ошибки в похожих неречевых звуках, при выполнении просьбы послушать внимательнее свою ошибку исправляют. При выполнении заданий с ритмом трудности возникают с конструкциями, имеющими сложный ритмический рисунок.

При исследовании динамической организации движений было выявлено, что пять детей имеют средний уровень, у двоих детей отмечалось непонимание инструкции, им было трудно удерживать позу. При выполнении заданий у всех детей нарушалась точность, последовательность движений, отмечалась вялость в движениях. Один ребёнок проявлял трудности в подбрасывании меча вверх или в сторону другого участника исследования.

При выявлении уровня сформированности пространственной ориентации было замечено, что все дети ориентируются в своем теле, в тетрадах, знают где верх-низ; двое детей путают стороны «лево-право».

Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слов показало, что шесть детей имеют средний уровень, у одного ребёнка встречалось больше ошибок в сложных словах и словах со стечением согласных. Большинство детей не имели трудности со словами 1-3 и 11 типа, в словах 4-14 типа у многих наблюдались перестановка или пропуск слогов и звуков в слове, после просьбы «будь внимательнее» или после разбора слова по слогам дети допускали ошибки, но у детей присутствовало понимание, что говорят слово неправильно. Слова из трех слогов, со стечением согласной или гласной проговаривали с помощью хлопков.

По завершении констатирующего эксперимента были сделаны выводы о состоянии звуко-слоговой структуры слова дошкольников с ОНР:

1. Минимальное количество ошибок дети допускали в структуре слов 1-3 и 11 типа (например, малина, мыло, дом, шкаф), а также 4-8 типа (например, диван, мышка, кошка, ботинки). Некоторых дети пропускали слоги в 8 типе, например, вместо «комната» говорят «комата», но после просьбы повторить ещё раз называли правильно. Малоизвестные слова называли без ошибок после третьего повтора и проговаривания слогов.
2. Наблюдается искажение слоговой структуры трехсложных слов 9-10 и 12-13 типов с течением согласных (например, таблетка), со стечением согласных и гласных с закрытым слогом (например, ягненок). В 9 типе слоговой структуры дети допускали большее количество ошибок.
3. Сложные слова из открытых слогов 14 тип дошкольники с ОНР проговаривают с помощью хлопков (например, черепаха).
4. Больше всего ошибок встречалось в структуре слов 9-13 типов как при изолированном назывании по картинкам, так и при отраженном повторении.
5. Для правильного определения слогового состава слова играет роль понимание значения слова. Незнакомые слова детям необходимо объяснять.

Таким образом, важно тщательно исследовать уровень сформированности звуко-слоговой структуры слова дошкольников с ОНР. Своевременная и полная диагностика нарушений на основе различных типов слогов позволит определить направления логопедической работы по преодолению нарушений слоговой структуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб.: Детство-Пресс. 2001. 48 с.
2. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Учебно-методическое пособие. М.: Книголюб, 2005. 96 с.
3. Большакова С.Е. Формируем слоговую структуру слова. М.: ТЦ Сфера. 2006. 32 с.
4. Курдвановская Н.В., Ванюкова Л.С. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания. М.: ТЦ Сфера, 2007. 61 с.
5. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961. С. 59-70.
6. Соломатина Г.Н. Онтогенез звуко-слоговой структуры слова в норме // Практическая психология и логопедия. 2005. №3. С. 26
7. Соломатина Г.Н., Кабушко А.Ю. Предпосылки становления ритмико-интонационной стороны речи // Логопед в детском саду. 2014. №1. С.23-30.

8. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет к пособиям «Учим говорить правильно». М.: Издательство ГНОМ и Д, 2004. 40 с. (Практическая логопедия.)
9. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова. Система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. Практическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М.: Гном Пресс. 2001. 96 с.
10. Яровая А.С., Матвиенко Е.В., Савельева Т.А. Развитие речи и познавательных процессов у дошкольников с ОВЗ посредством ознакомления с детской литературой // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар, 2021. С. 268-275.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жолоб Ксения Владимировна

E-mail: kseniazholob@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна

E-mail: lugua@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К. психол. н.

Аннотация: в статье обсуждается проблема формирования пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников, при планировании и организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности ориентирования в пространстве рассматриваемой категории детей. Рассматриваемая проблематика представляет собой целостный процесс, осуществляемый с учетом сенсорно-перцептивных способностей умственно отсталых младших школьников.

Ключевые слова: формирование пространственных представлений, умственная отсталость, младшие школьники.

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN MENTALLY RETARDED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Zholob Ksenia Vladimirovna

E-mail: kseniazholob@mail.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna

E-mail: lugua@mail.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

PhD in Psychology

Abstract: the article discusses the problem of the formation of spatial representations in mentally retarded junior schoolchildren, when planning and organizing correctional and developmental work, it is necessary to take into account the peculiarities of orientation

in the space of the category of children under consideration. The problematics under consideration is a holistic process, carried out taking into account the sensory-perceptual abilities of mentally retarded younger schoolchildren.

Keywords: formation of spatial representations, mental retardation, younger schoolchildren.

В качестве основы исследования необходимо рассмотреть особенности овладения разнообразными способами восприятия умственно отсталыми младшими школьниками. Стоит обратить внимание на то, что на ранних этапах у школьников рассматриваемой категории формирование пространственных представлений первоначально связано с ощущением собственного тела, а затем с развитием движений, предметно-практической деятельности и зрительно-моторной координации. В результате обеспечивается формирование представлений о взаимоотношении внешних объектов к собственному телу, формируются понятия верх и низ, право и лево, а также понятие расстояния. В дальнейшем формируются основные пространственные представления [5].

У младших школьников формирование пространственных представлений связано с реализацией закона основной оси, при этом изначально формируются вертикальные представления, а затем – от себя по горизонтали впереди, несколько позже формируется понятие правой и левой стороны, впоследствии – понятие сзади. В результате у ребенка должно сформироваться понимание целостной картины мира с точки зрения пространственных взаимоотношений предметов. После формирования восприятия следует уделить внимание знаковой культуре, она может быть жестовой, вербальной, графической, при этом основная задача заключается в том, чтобы обеспечивать формирование обобщенных представлений, которые позволят в дальнейшем моделировать пространство, а также преобразовать его с использованием мыслительных операций [3].

Необходимо учитывать, что основной пространственных представлений являются логико-грамматические конструкции, которые включают основные языковые конструкции, сравнительные категории. Рассматриваемые конструкции формируются достаточно поздно – в младшем школьном возрасте – на основе достаточно развитой речевой деятельности, а также мышления и восприятия ребенка.

Следует особо рассмотреть особенности формирования пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников. Эти дети испытывают затруднения, обусловленные интеллектуальным дефектом, поэтому проблемы могут возникать на каждом этапе формирования рассматриваемых представлений в зависимости от индивидуальных способностей и возможностей ребенка. Большинство исследователей (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, В.Г. Петрова и др.) считают, что у умственно отсталых детей выявляются особые затруднения именно с

формированием пространственной ориентации. При этом в качестве основной причины выделяют бедность практического опыта в ориентировке, а также слабость мыслительных процессов, что в свою очередь негативно влияет на развитие пространственного анализа и синтеза. Стоит отметить, что формирование пространственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью должно проводиться комплексно, с учетом специфики рассматриваемого нарушения, а также индивидуальных особенностей учащихся [2].

Вначале следует обратить внимание на характерные проблемы восприятия и получения практического опыта. Дети в большинстве случаев не ориентируются даже в своем теле и не могут назвать его части, не используют словесные обозначения, а также не могут определить положение частей своего тела в пространстве. В результате детям сложно ориентироваться в расположении объектов в окружающем мире. Поэтому младшие школьники рассматриваемой категории нередко испытывают затруднения, когда речь идет об установлении пространственных отношений между разнообразными предметами, и не могут словесно обозначить соответствующее расположение предметов в пространстве. В связи с этим значительно задерживается формирование навыков пространственного анализа с использованием наглядного восприятия и словесного обозначения, что обусловлено недоразвитием речевых и мыслительных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.

В настоящее время исследователи отмечают особую актуальность данной проблематики, а также продолжается разработка эффективных путей коррекции с учетом особенностей развития пространственной ориентировки у этой категории детей. Но все авторы отмечают, что особое внимание в образовательном процессе следует обратить на коррекцию пространственных представлений, как базовой функции, на основе которой в дальнейшем можно развивать другие навыки.

Формирование пространственных представлений у детей младших школьников с умственной отсталостью должно осуществляться непосредственно с учетом сложной структуры дефекта. Это означает, что стоит уделять особое внимание при развитии этих представлений опыту практической деятельности, а также обогащать чувственный и двигательный опыт, что в дальнейшем позволит стимулировать формирование пространственного мышления, представление о схеме тела, а также возможность осуществления самостоятельной пространственной деятельности.

Далее нужно обратить внимание на пространственные отношения с точки зрения окружающих предметов, а также учитывать изменчивость и относительность рассматриваемой области. Для детей с умственной отсталостью важно овладеть разнообразными знаковыми системами, которые позволят в дальнейшем обеспечивать единство понимания рассматриваемых категорий и расширить коммуникативные навыки.

При работе с младшими школьниками с нарушением интеллекта стоит обра-

туть внимание на то, что формирование пространственных представлений становится возможным только на основе целостного подхода, что позволит использовать возможность использовать двигательную, практическую и иную основу, которая позволит развивать восприятие, моделирование, преобразование, а также вводить универсальные знаковые и символические средства. Таким образом, в младшем школьном возрасте следует уделять внимание коррекции пространственных нарушений, а также формированию условий для дальнейшего успешного развития и полноценной социализации ребенка с нарушениями [1].

В рамках коррекционно-развивающей работы стоит учитывать, что формирование пространственных представлений происходит с использованием ритмических и двигательных упражнений, использования прямых и перекрестных движений. Применяются упражнения в виде рисования разнообразных фигур в воздухе, упражнений для глаз когда осуществляется отслеживание предметов для лучшего понимания их пространственного расположения.

В процессе изучения исследуемой темы установлено, что формирование пространственных представлений для умственно отсталых младших школьников осуществляется в несколько этапов. Вначале формируются представления о собственном лице и теле [4].

На втором этапе рассматриваются представления о расстоянии по отношению к себе, а также о расположении предметов относительно себя. На следующем этапе уделяется внимание определению сторон, а также расположению объектов с учетом категорий право и лево. Необходимо успехи умственно отсталых младших школьников закреплять, стимулировать их интерес и использовать положительное подкрепление.

Тема исследования достаточно проработана в специальной литературе, существуют различные диагностические методики. Вместе с тем существует необходимость уточнения и совершенствования инструментария для исследования пространственных представлений у детей с умственной отсталостью. Грамотная организация психолого-педагогической диагностики является залогом успешности построения на ее основе эффективной коррекционно-развивающей работы. Проведенный анализ научной литературы позволил выделить следующие инструменты диагностики пространственных и временных представлений. В исследовании могут быть использованы: методика Генри Хэда «Пробы Хэда», методика «Ориентировка в окружающем пространстве» А.Н. Корнева и др.

Исследование планируется провести в МАОУ СОШ № 32 г. Краснодара, директором которой является Недилько Татьяна Владиславовна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долженко Е.А. Особенности пространственных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта //Актуальные проблемы общего

- (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика. 2021. С. 164-167.
2. Ибрагимова А.Р., Мироненко В.С. Формирование пространственных представлений у умственно отсталых детей //Аллея науки. 2019. Т. 3. №. 12. С. 881-884.
 3. Ибрагимова А.Р., Усеинова И.А. Особенности пространственных представлений у детей с умственной отсталостью //Аллея науки. 2019. Т. 2. №. 12. С. 828-831.
 4. Колеватова А.С. Динамика развития зрительно пространственного гнозиса у детей с умственной отсталостью //Молодежная наука и современность. 2020. С. 236-238.
 5. Швец Д.В. Взаимосвязь пространственных представлений и особенностей развития речи у подростков с легкой степенью умственной отсталости: клинический случай //Молодежная наука и современность. 2020. С. 284-287.

УДК 376.42 : 373.31

РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС» КАК МОДЕЛИ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ШКОЛЫ

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@ya.ru

ГБОУ ИРО Краснодарского края,

г. Краснодар, Россия

К.психол.н.

Аннотация: В информационном поле педагогических и административных работников общеобразовательных организаций появились новые понятия: ресурсный класс, регулярный класс, инклюзивный класс, автономный класс. Технология «ресурсный класс» зарекомендовала себя как наиболее адекватная образовательным потребностям обучающихся с расстройством аутистического спектра. В статье раскрыты краткое содержание технологии «ресурсный класс», описаны отличительные признаки этой технологии от «автономного класса», «регулярного класса», отличия, преимущества и риски инклюзивной технологии «ресурсный класс» и представлен обзор региональных практик.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, модель инклюзии, ресурсный класс, автономный класс, регулярный класс, инклюзивная среда, нарушения нейроразвития.

THE REGIONAL ASPECT OF THE IMPLEMENTATION OF THE "RESOURCE CLASS" TECHNOLOGY AS A MODEL FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

Zhuravleva Elena Yuryevna

E-mail: schedrova@ya.ru)

GBOU IRO of Krasnodar Krai,

Krasnodar, Russia,

PhD in Psychology

Abstract: New concepts have appeared in the information field of pedagogical and administrative workers of educational organizations: resource class, regular class, inclusive class, autonomous class. The "resource class" technology has proven itself to be the most adequate to the educational needs of students with autism spectrum disorder. The article reveals a summary of the "resource class" technology, describes the distinguishing

features of this technology from the "autonomous class", "regular class", the differences, advantages and risks of the inclusive "resource class" technology and provides an overview of regional practices.

Keywords: autism spectrum disorders, students with disabilities, inclusion model, resource class, autonomous class, regular class, inclusive environment, neurodevelopment disorders.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья предусмотрено обучение «новой» (с 2012 года) нозологической группы – обучающиеся с расстройством аутистического спектра (РАС). Стандарт предусматривает для этих детей адаптацию не только программ, дидактического материала и учебников, применение специальных образовательных технологий и контрольно-измерительных материалов, но и адаптацию среды образовательной организации к их особым образовательным потребностям обучающихся. Многие зарубежные авторы трактуют технологию «Ресурсный класс» как единственно приемлемую и эффективную для организации постепенного включения обучающихся с РАС в образовательное пространство школы.

Модель «ресурсный класс» («ресурсная зона») понимают¹ как образовательное пространство, в нем созданы ресурсы для организации и осуществления образовательной деятельности рассматриваемой категории обучающихся: индивидуальное место ученика (автономное) для проведения коррекционно-развивающей работы, пространство для подгруппового взаимодействия (малой группой в сопровождении тьюторов), самостоятельной деятельности обучающихся, а также как зона отдыха и восстановления [4].

Пространство ресурсного класса значительно имеет отличительные от привычного общеобразовательного класса черты: осуществлено обязательное зонирование и структурирование среды на зоны индивидуальной работы, групповой работы, сенсорной разгрузки; среда ресурсного класса стабильна (неизменна); сенсорная обедненность и возможность учета сенсорных предпочтений обучающихся.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 года для обучающихся с РАС предусмотрены разные способы включения в образовательную среду: инклюзивный класс, специальный класс или

¹ Первый ресурсный класс был организован в ГБОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (ЦПМССДиП) Департамента образования Москвы (ул. Кашенкин Луг), а затем перемещен в ГБОУ «Школа №1465 им. Адмирала Кузнецова» г. Москвы.

индивидуальное обучение. Стандартом² предусмотрены возможности создания индивидуальной образовательной траектории и поступательного вхождения в следующей логике:

- обучение ребенка с РАС на базе специальных центров реабилитации/абилитации, например, ГБОУ «Центр диагностики и консультирования» Краснодарского края³, когда у него не сформировано учебное поведение и уровень развития учебных навыков и речи существенно отличается от возрастной нормы;
- автономный (специальный) класс, созданный для детей с ОВЗ, в общеобразовательной школе, когда обучающемуся с РАС необходима в первую очередь индивидуальная и подгрупповая работа по адаптированным образовательным программам;
- общеобразовательный (регулярный) + ресурсный класс, в том случае, когда у обучающегося с РАС сформировано учебное поведение и уровень развития интеллекта приближается к возрастной норме; основное время ребенок проводит в общеобразовательном классе в условиях инклюзии, а в ресурсный класс он приходит для индивидуальной коррекционно-развивающей работы и разгрузки.

Важно понимать, что ресурсный класс – это не стабильный коллектив обучающихся, а динамическое образовательное пространство с оптимальными ресурсами для создания индивидуализированного сопровождения и постепенной инклюзии обучающихся с РАС в условиях общеобразовательной организации. При этом ученик официально зачислен в общеобразовательный класс, а ресурсный класс — это место, где ему оказывается психолого-педагогическая поддержка специалистами службы сопровождения. По составу обучающихся в ресурсном классе могут заниматься дети разных возрастов. В связи с индивидуальными особенностями нейроразвития, обуславливающими длительность в период адаптации к коллективу нормативно развивающихся сверстников, продолжительность пребывания ученика с РАС в ресурсном классе спрогнозировать трудно.

Кроме задач адаптации, пространство ресурсного класса предназначено для моделирования и выстраивания партисипативного взаимодействия между обучающимися вначале со сходным вариантом развития в микро-группе, а затем - уже в условиях регулярного класса – с различными вариантами нейроразвития [2].

В ресурсном классе занятия организованы под руководством разных специалистов:

- консультант (аналитик) по поведенческим методам обучения - разрабатывает индивидуальную программу работы с ребенком с РАС; отвечает за обучение

2 ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г.).

3 Сайт ГБОУ «ЦДиК» Краснодарского края. URL: <https://cdik-center.ru/> (директор - Губина Диана Геннадьевна).

- тьютора и других педагогов, сопровождающих этого ребенка моделям оптимального поведения и обучения, причем консультант может работать на условиях совмещения (внешнего) или в качестве волонтера;
- учитель ресурсного класса, который разрабатывает адаптированные рабочие программы по учебным предметам, коррекционным курсам; в его задачи входит адаптация учебных материалов для занятий с детьми, организация взаимодействия с педагогами-предметниками общеобразовательного (регулярного) класса; он ведет групповые занятия с детьми в ресурсном классе и координирует работу тьюторов;
 - тьютор, основная задача которого - сопровождение ребенка с РАС в регулярном классе в школе, кроме того он осуществляет индивидуальную коррекционно-педагогическую работу по программе, разработанной консультантом и учителем, — в то время, когда ребенок не занят на общем уроке; в качестве достойного примера можно указать на опыт МБОУ школы № 27 г. Новороссийска⁴, в которой с 2017 года сложилось сотрудничество с АНО Помощь лицам с РАС «Подснежник» (тьютор – Белуш Яна Михайловна);
 - сертифицированный поведенческий аналитик, периодически привлекаемый к работе в ресурсном классе с целью супервизии.

Ресурсный класс - это многофункциональное образовательное пространство, один из основных компонентов в сложной системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС, координатором всех направлений деятельности ресурсного и других классов по отношению к ребенку с РАС является руководитель психолого-педагогической службы или завуч по учебно-воспитательной работе образовательной организации. Координатор отвечает за слаженную работу коррекционных педагогов, педагогов общеобразовательных классов, администрации и привлеченного персонала [3].

Заметим, что технология «Ресурсный класс» была разработана Центром проблем аутизма и апробирована на базе ГБОУ «Школа № 1465 им. Адмирала Кузнецова» г. Москвы в 2013 г. Этот проект был поддержан грантами Президента. В настоящее время он размещен платформе лучших региональных практик «Смартека.ру», Агентства стратегических инициатив (АСИ) и доступен для тиражирования регионами [5]. В некоторых регионах Российской Федерации уже сложились практики реализации технологии «Ресурсный класс» (лицей № 1574 и школа № 2009, ГБОУ «Школа № 1321 «Ковчег», ГБОУ «Школа №285 им. В. А. Молодцова» в г. Москва; школы г. Санкт-Петербурга, Воронежской, Саратовской областей и др.).

Несмотря на то, что технология «Ресурсный класс» достаточно хорошо описана и получила признание на самом высоком уровне, сегодня запрос от родительской общественности на создание ресурсных классов неуклонно растет. Например, по инициативе родительской общественности дважды за последний год рассмотрен

⁴ Сайт МБОУ СОШ № 27 МО г. Новороссийск. URL: <http://school27-novoros.krd.eduru.ru/> (директор - Полянская Наталья Алексеевна).

вопрос организации ресурсных классов в школах города Краснодар членами комиссии по вопросам науки, образования, культуры, здравоохранения, поддержке семьи, материнства и детства Общественной палаты МО г. Краснодар (председатель комиссии – Скопец В. В.). К сожалению, Департамент образования МО г. Краснодар так и не понимает необходимости открытия ресурсных классов. Пример отношения Департамента образования города Краснодар к проблеме открытия ресурсных классов, подтверждает, что муниципальные уровни управления системой общего образования не готовы к принятию кардинальных решений в плане реализации и тиражирования инновационного опыта других регионов.

В качестве достойного примера по созданию адекватных специальных условий для обучающихся с РАС, приведем муниципалитет г-к. Сочи, в котором с 2016-2019 гг. в нескольких школах⁵, созданы ресурсные классы, что оказалось возможно с привлечением ресурса социального партнерства с АНО «Центр инклюзивного развития «ВКЛЮЧИ» (руководитель – Н. Назарова).

В рамках деятельности краевой инновационной площадки «Модель организации ресурсного класса для обучающихся с РАС в сельской школе» (КИП – 2019) группой педагогов из МБОУ СОШ № 19 станицы Марьянской МО Красноармейский район Краснодарского края (Волкова М. В., Винокуров В. С., Нелюбина С. Н.) подробно описана технология организации такого класса для обучающихся с РАС, особенностью которой стало «врастание ребенка с аутизмом в сельский социум» - семья, школа, село – центры постепенной социализации [2, с. 9].

Введение в практику функционирования общеобразовательных школ новой технологии связано с определенными рисками. Для администрации школы: включение новых штатных единиц; разработка новых локальных актов и организационных документов, регламентирующих деятельность специалистов ресурсного класса; поиск и оформление отношений с заинтересованными общественными организациями; подготовка специалистов (консультантов, учителей ресурсного класса, тьюторов) и многие другие. Для педагогического коллектива и других работников школы: приобретение дополнительных профессиональных компетенций, необходимых для поддержания сформированных в условиях ресурсного класса на основе поведенческих методик академических и коммуникативных навыков у обучающихся с РАС [5].

Анализ результативности реализации технологии «Ресурсный класс» показал, что независимо от того, какой был уровень нейроразвития у ребенка при поступлении в школу, в качестве положительных результатов родители отметили: в 87% положительную динамику в коррекции сферы социального взаимодействия, в 76% в приобретении навыков коммуникации, в 72% случаях повысилась саморегуляция и уверенность обучающихся с РАС и более 50% респондентов указали на изменения в лучшую сторону в академических навыках. Кроме непосредственных стейкхолдеров, 40% педагогов, включенных в разное время и в разном объеме в работу в обучающимися с РАС, отметили, что для

⁵ По данным официального портала г-к. Сочи. URL: <https://sochi.ru/press-sluzhba/novosti/66/79293/> (дата обращения 18.02.2023г.).

индивидуализации учебных стратегий они стали регулярно адаптировать учебные и контрольные материалы для обучающихся с разным вариантом нейроразвития. Кроме того, 30 % опрошенных отметили, что атмосфера в школе стала более открытой, а 14% - доброжелательной [6].

Итак, многофункциональное пространство ресурсного класса - это специальная инклюзивная модель, позволяющая обучающемуся с РАС сочетать, в зависимости от своих образовательных потребностей и сенсорных возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение, в результате реализации этой технологии достигается цель - постепенная адаптация обучающегося к среде нормативно развивающихся сверстников, в ресурсном классе обучающийся с РАС находится в зоне комфорта – это способствует предотвращению нежелательного поведения, его успешной адаптации к школе и инклюзии в регулярный класс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова М.В., Винокуров В.С., Нелюбина С.Н. Технология организации ресурсного класса для обучающихся с РАС в условиях сельской школы». Методические рекомендации. Краснодар, 2021. 41 с.
2. Журавлева Е.Ю. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации // Кубанская школа. 2018. №1. С. 10-14.
3. Инклюзия как бренд современного образования / О. О. Бахтинова, В. С. Власенко, Е. Ю. Журавлева [и др.]. Краснодар : Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 164 с.
4. Козорез А., Беспалова А., Гончаренко М. и др. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Под науч. рук. М. Азимовой. Москва, 2016. Издано при поддержке Фонда «Выход».
5. Погонина О. Г. Модель «Ресурсный класс» для инклюзии детей с РАС с точки зрения образовательного менеджмента: риски и возможности // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 3. С. 55-62.
6. Ресурсный класс: модель инклюзии на основе методов структурированного обучения с технологией ресурсной зоны [Электронный ресурс] / Стартап АНО «Центр проблем аутизма: образование, исследования, помощь, защита прав» URL: <https://smarteka.com/practices/resursnyj-klass-model-inkluzii-na-osnove-metodov-strukturirovannogo-obucenia-s-tehnologiej-resursnoj-zony> (дата обращения 18.02.2023г).

УДК 376.37

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Закладная Алина Александровна

E-mail: alina.zakladnaya@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В данной статье авторами освещена важность включения в схему обследования речевых нарушений приемов нейропсихологии. Авторами проанализированы и обобщены результаты проведенного обследования, направленного на выявление речевых нарушений у дошкольников с дизартрией, на основе нейропсихологического подхода.

Ключевые слова: дизартрия, речевые нарушения, нейропсихологический подход, дошкольный возраст.

IDENTIFICATION OF FEATURES OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA USING A NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH

Zakladnaya Alina Alexandrovna

E-mail: alina.zakladnaya@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Abstract: In this article, the authors highlight the importance of including neuropsychology techniques in the scheme of examination of speech disorders. The authors analyzed and summarized the results of a survey aimed at identifying speech disorders in preschoolers with dysarthria, based on a neuropsychological approach.

Key words: dysarthria, speech disorders, neuropsychological approach, preschool age.

Дизартрия является одним из наиболее часто встречающихся речевых нарушений у детей дошкольного возраста в логопедической практике. По определению М.А. Поваляевой [3], дизартрия представляет собой нарушение фонетического компонента речи, что обусловлено недостаточностью иннервации речевого аппарата. Для детей с дизартрией характерны следующие основные признаки: нарушение звукопроизношения и элементов просодики, что связано с органическим поражением центральной и периферической нервной системы [2;6].

Проблемой дифференциальной диагностики и разработкой методики преодоления дизартрии занимались многие специалисты: Е.Н. Винарская, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова. Современные специалисты считают, что, учитывая структуру дефекта у дошкольников с дизартрией, имеющую сложное внутреннее строение, включающую не только нарушение структурных компонентов речи, но и неречевую симптоматику – нарушение ряда психических и моторных функций, недостаточно проведение только логопедического обследования [4]. Включение в обследование нейропсихологического блока позволяет расширить спектр диагностических методов, выделить первичные и вторичные симптомы в структуре дефекта, выбрать оптимальные методы коррекционной работы [1; 5].

Вышесказанное позволило определить цель исследования: выявить и оценить уровень речевых нарушений у дошкольников с дизартрией на основе нейропсихологического подхода. Для достижения цели нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №179 Дюймовочка», в котором принимали участие десять детей 5-6 лет, имеющих дизартрию.

Исследование предполагало не только изучение речи, но и определение состояния общей и мелкой моторики. Наиболее подходящей оказалась методика Т.В. Кабановой и О.В. Домниной. Подобранные методики включают речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой, Н.С. Мальцевой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и О.Б. Иншаковой. Принимая во внимание наличие неречевой симптоматики, которая проявляется по причине органического поражения центральной нервной системы, для более детальной и углубленной дифференциальной диагностики, методика была модифицирована за счет включения диагностических проб из методики нейропсихологического обследования, предложенного Ж.М. Глозман. Кроме того, в диагностическое исследование были также включены диагностические пробы из методики обследования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией Е.Э. Артемовой, Е.Ф. Архиповой.

Экспериментальная работа была организована в рамках трех последовательных этапов:

1. Подбор диагностического инструментария.
2. Организация констатирующего эксперимента.
3. Обработка полученных данных и их интерпретация.

Модифицированная методика состоит из 8 серий:

- 1 серия предполагает обследование понимания речи;
- 2 серия предполагает изучение сенсомоторного уровня речи;
- 3 серия предполагает изучение сформированности грамматического строя речи и словоизменения;
- 4 серия предполагает изучение словаря и навыка словообразования;
- 5 серия предполагает исследование связной речи;
- 6 серия предполагает оценку сформированности общей и мелкой моторики;
- 7 серия предполагает исследование сформированности психических функций;
- 8 серия предполагает обследование просодической стороны речи.

Для наглядного представления полученных результатов и с целью организации дальнейшей коррекционно-развивающей работы, в ходе проведенного исследования была составлена таблица, которая позволяет оценить уровень развития речи детей дошкольного возраста с дизартрией (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования речи детей

Имя ребенка / Серия заданий	1	2	3	4	5	6	7	8	Суммар- ный балл	Успеш- ность выпол- нения (%)
	Максимальный балл									
	24	63	18	35	30	23	9	9		
1. Ева	22	36.25	12	25	14.5	15	6	4	134.75	64
2. Сергей	21	43	13	21	9	14.75	7.5	4	133.25	63
3. Тая	23	40	15	24	20	15	7.5	4	148.5	70
4. Кира	19.5	32.75	11	18	12	16.25	7.5	5	122	58
5. Максим Г.	17.5	27.25	11.5	15	6	12.25	6	4	99.5	47
6. Максим Б.	20	26.75	12	18.5	15.5	12.5	7	4	116.25	55
7. Агния	19	36.5	12	21	13	14.25	8	4	127.75	60
8. Платон	22	29	13	20.75	17.5	13.5	7.5	4	127.25	60
9. Евгений	19	24	10	16.75	9	11	7	4	100.75	48
10. Ксения	22	35.25	15	18.5	17	13.75	7	4	132.5	63

Каждый параметр в методике оценивается отдельно. При общем количестве проб (183), наивысшее количество баллов может составлять 211. Для получения достоверного результата абсолютное значение переводится в процентное отображение, соответствующее одной из четырех степеней успешности:

- от 0 до 49 % – 1 степень;
- от 50 до 64 % – 2 степень;

от 65 до 79 % – 3 степень;
от 80 до 100 % – 4 степень.

Проведенный эксперимент показал, что у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией показатели сформированности речи, с преобладающим большинством находятся на среднем уровне (2 степень успешности).

Обследование понимания речи показало, что трудности у детей вызвали задания на понимание словосочетаний, в них дети допустили 1-2 ошибки.

Исследование показало, что у всех детей проблемы развития сенсомоторного уровня речи. У детей выявлено нарушение фонематического восприятия; у троих детей трудности вызвало задание, направленное на определение состояния фонематического анализа и синтеза. Обследование артикуляционной моторики показало выраженные трудности с переключаемостью и удержанием артикуляционной позы. У детей отмечается несформированность звуко-слоговой структуры слова. Обследование фонетического компонента речи показало, что у детей чрезвычайно разнообразны нарушения звукопроизношения (искажения, замены, пропуски звуков).

Анализ результатов обследования грамматического строя речи и словоизменения подтвердил затруднения в употреблении существительных в единственном и множественном числе (ни один ребенок с заданием не справился).

При обследовании словаря и навыков словообразования у детей большие трудности вызвало задание на употребление существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. В задании на образование существительных, обозначающих детенышей животных, около 80 % испытуемых допустили многочисленные ошибки, остальные не справились вовсе.

Обследование связной речи выявило трудности в построения связных высказываний, сложности в построении монологов.

При проведении нейропсихологических проб были собраны данные о психомоторном состоянии испытуемых. У детей недостаточно сформирован праксис позы пальцев: наблюдается нарушение мышечного тонуса и дискоординация движений, у двоих детей прослеживаются синкинезии, трудности с удержанием заданной программы в памяти. Проба на реципрокную координацию показала отставание одной руки из-за повторяющихся сбоев. Предметный гнозис у детей сформирован недостаточно, 70 % испытуемых совершили ошибки в заданиях. При обследовании графомоторных навыков воспроизведение элементов неточное (лишние элементы), у четырех детей отмечается тенденция к микрографии, многим детям понадобились остановки для координации действий. У испытуемых отмечается низкая продуктивность запоминания.

У испытуемых было выявлено стойкое нарушение просодической стороны речи. Дети не выполнили задания на обследование интонации и логического ударения.

Проанализировав и интерпретировав данные констатирующего эксперимента, можно выделить как несформированные, так и наиболее благополучные компоненты речевой и психомоторной системы каждого испытуемого и, основываясь на этом, разработать систему логопедической работы по коррекции речевых нарушений на основе нейропсихологического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТ: Астрель, 2017. 276 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд. М.: ВЛАДОС, 2009. 703 с.
3. Поваляева М.А. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
4. Федюрко А.А., Шумилова Е.А. Нейропсихологическая профилактика и коррекция психологического развития дошкольников по методу замещающего онтогенеза в условиях инклюзивного образования // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 2-3 (14-15). С. 85-90.
5. Табакова А.А., Шумилова Е.А. Диагностический инструментарий определения стертой дизартрии у дошкольников // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2018. С. 298-301.
6. Туркенич Е.М., Шумилова Е.А. Особенности коррекции произносительной стороны речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.А. Шумилова. Краснодар, 2022. С. 266-268.
7. Белоусова С.А., Шумилова Е.А., Войниленко Н.В. Психологическая готовность педагога к реализации современных образовательных технологий // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2017. Т. 9. № 4 (38). С. 27-33.

УДК 376.3

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ, В УСЛОВИЯХ
СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ «ЛЕКОТЕКА»**

Ишуткина Марина Васильевна

E-mail: dc8garmoniya@mail.ru

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия
учитель-дефектолог

Теплоухова Галина Николаевна

E-mail: dc8garmoniya@mail.ru

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония»,
г. Новороссийск, Россия
учитель-дефектолог

Аннотация: Статья демонстрирует опыт коррекционно-развивающей деятельности структурного подразделения «Лекотека» на базе МАДОУ детского сада № 8 «Гармония». Описана разнопрофильная квалифицированная помощь, специальные условия и формы ее оказания семьям с детьми, имеющими выраженные ограничения по здоровью, инвалидность.

Ключевые слова: структурное подразделение «Лекотека», дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, индивидуальные игровые сеансы, групповые игровые сеансы.

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL
WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN THE CONDITIONS OF THE STRUCTURAL UNIT "LEKOTEKA"**

Ishutkina Marina Vasilyevna

E-mail: dc8garmoniya@mail.ru

MADOU kindergarten of combined type No. 8 "Harmony",
Novorossiysk, Russia
teacher-defectologist

Teploukhova Galina Nikolaevna

E-mail: dc8garmoniya@mail.ru

MADOU kindergarten of combined type No. 8 "Harmony",
Novorossiysk, Russia
teacher-defectologist

Abstract: The article demonstrates the experience of the structural unit "Lekoteka" on the basis of MADOU kindergarten No. 8 "Harmony". The article describes a diverse range of qualified assistance, special conditions and forms of its provision to families with children with pronounced health limitations and disabilities.

Keywords: structural unit "Lekoteka", children with disabilities, disabilities, individual gaming sessions, group gaming sessions.

Особую историю имеет одна из современных вариативных форм дошкольного образования, получившая название - «Лекотека», истоки которой берут свое начало из Швеции, города Стокгольма. Дословный перевод «Лекотеки» звучит как «библиотека игрушек». Такая форма выступила как международная программа, ориентированная на применение вспомогательных технологий: игрушек, игровых материалов, пособий, экспертных разработок и оценок для осуществления деятельности работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.

Зарождению «Лекотеки» в 1963 году предшествовала инициатива шведских родителей и педагогов, которые создали уникальное пространство, заполненное разнообразными играми, игрушками, оборудованием и материалами для развития детей, обучения их родителей. Такой опыт послужил отправной точкой для распространения его в странах всего мира, в том числе России [1].

Появлению «Лекотеки» в нашей стране поспособствовала сложная социально-экономическая ситуация периода 90-х годов XX столетия. Характерным для этого времени стало непростое экономическое положение, которое напрямую повлияло на критическую демографическую ситуацию: снижение рождаемости населения, появление детей с ослабленным здоровьем, нарушение развития и многое другое. Именно поэтому возникла острая необходимость разработки в появлении и развитии современных программ, удовлетворяющих запросам семей с особыми детьми [2].

В России первая русско-шведская «Лекотека» появилась в Санкт-Петербурге как программа раннего вмешательства. На базе ДООУ №41 до сих пор успешно развивается «Лекотека» в структуре службы ранней помощи семьям с детьми младенческого, раннего возраста с нарушениями развития [3, 4].

В настоящее время по всей стране «Лекотеки» работают для детей дошкольного возраста, которые, в силу имеющихся ограничений по здоровью, не могут посещать дошкольные учреждения на общих основаниях.

В Краснодарском крае одним из первых садов, где появилась Лекотека, - стало муниципальное автономное дошкольное учреждение детский сада комбинированного вида №8 «Гармония» города Новороссийск. «Лекотека» была создана с целью обеспечения квалифицированной коррекционной помощью детей от 3 до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью для их успешной социа-

лизации, необходимой коррекции нарушений развития, реализации индивидуального образовательного маршрута и оказания психолого-педагогической помощи их родителям (законным представителям).

«Лекотека» в нашем детском саду является одной из преемственных структур службе ранней помощи. Опыт ее организации и развития сотрудники «Гармонии» получали, обучаясь в Санкт-Петербурге.

За годы работы «Лекотеки» накоплен большой опыт, который позволяет семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) получить разнопрофильную квалифицированную помощь в решении разных проблем, связанных с воспитанием, обучением, развитием и социализацией ребенка. «Лекотека» включает родителей в коррекционный процесс обучения и воспитания детей. Данное структурное подразделение посещают родители с детьми разных нозологических групп: с нарушением зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, сложными множественными нарушениями развития.

Для организации деятельности «Лекотеки» в штатное расписание МАДОУ детского сада №8 «Гармония» введены дополнительные штатные единицы: руководитель структурного подразделения, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, медицинская сестра.

Лекотека состоит из помещений: хранилище игрушек (приёмная комната), кабинеты специалистов, игровая комната, сенсорная комната, санитарная комната. Имеется также необходимое программно-методическое оснащение для реализации коррекционно-развивающей деятельности с особыми детьми. Посещать «Лекотеку» может любая семья с особым ребенком. Для этого необходимо следовать следующему алгоритму:

- 1) Обращение в структурное подразделение «Лекотека». Происходит лично или по телефону. На этом этапе происходит запись семьи на первичный прием, ориентация родителей на прохождение обследований и подготовки необходимых документов для территориального органа ПМПК. Далее специалисты «Лекотеки» готовят пакет документов для прохождения ребенком ПМПК. После выдачи заключения ПМПК об установлении статуса «Ребенок с ОВЗ», семья оформляется в «Лекотеке».
- 2) Обследование ребенка в режиме диагностического игрового сеанса.
- 3) Включение семьи в программу индивидуальных игровых сеансов, групповых игровых сеансов. На начало образовательного периода семья может быть включена в основную группу. Если обращение состоялось позже, то семья зачисляется в пролонгированную группу.

Остановимся подробнее на формах работы с семьей, среди которых основными являются диагностический игровой сеанс, консультации, индивидуальный и групповой сеанс.

Диагностический игровой сеанс (далее ДИС) – представляет собой совместную игру родителей с ребенком в специально оборудованном зале. Специалист ведет наблюдение, предлагает разные игры и задания. Результаты наблюдения фиксирует на формализованных бланках (первичный осмотр). По результатам ДИС проектируется индивидуальная программа развития ребенка.

Главным образом, вся коррекционно-развивающая деятельность представлена индивидуальными и групповыми игровыми сеансами для детей и их родителей с учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом через семейно-центрированную игру. Вовлечение семьи в процесс развития ребенка, поиск ресурсных возможностей внутри семьи - одна из важнейших задач «Лекотеки».

Индивидуальный игровой сеанс (далее - ИИС) длится от 40 до 60 мин, происходит игровое взаимодействие специалиста или специалистов с ребенком в присутствии или с участием родителей. Перед началом ИИС и после его окончания специалист коротко, в течение 5 мин беседует с родителями об использовании в домашних условиях игрушек, игровых материалов для развития ребенка. Следует отметить, что многие игрушки могут использоваться для развития различных сторон психики ребенка. Предоставление средств «Лекотеки» во временное пользование может осуществляться при наличии в «Лекотеке» дубликатов. Обычно это делает специалист после ИИС, при этом он подбирает средства, необходимые малышу, демонстрирует варианты игры с ребенком.

Групповой игровой сеанс (далее – ГИС) – родительский тренинг, который включает участие нескольких семей (подгрупп) в общей игровой комнате. Обычно это тренинги по общению, игре, физическому развитию, арт-методам, специальным техникам, творчеству. На ГИС происходит социализация детей друг с другом, с чужими родителями, между родителями.

Продолжительность ГИС не более 60 минут. Сеанс структурирован, но его содержание может меняться в зависимости от потребностей и особенностей каждого ребенка. Во время сеанса многие дети сами регулируют периоды интенсивного взаимодействия со специалистом и периоды отдыха. ГИС представлен следующими компонентами:

1. Адаптационное вхождение в сеанс. Длится не более пяти минут. Включает беседу с родителями, установление эмоционально-положительного контакта с ребенком.
2. Приветственная песенка. Пропеваается вместе с родителями, детьми, с учетом их возможностей. Формируется настрой на совместную деятельность. Не занимает более 2-х минут.
3. Разминка. Длится не более 3-х минут. Включает произведение движений по подражанию под музыку. Часто разминку помогают проводить сами родители. Есть особо любимые формы разминок;

4. Песня в кругу под музыку, не занимает более 2-х минут. Носит объединяющий характер всех участников сеанса.
5. Просмотр видеоролика по теме встречи. Транслируется на крупном экране интерактивной доски. Ролики чаще используются мультипликационные. Продолжительность не более 3-х минут.
6. Сюжетная игра. Проведение с детьми и родителями совместной сюжетной игры обязательно соответствует теме встречи. Очень важный компонент сеанса, во время которого происходит обучение ребенка социально-значимым действиям в игре. Родители включены в совместную игру. Происходит обучение для переноса навыков в домашние условия. Длится игра не более 6 минут.
7. Эстафета. Главное задача эстафеты – вызвать двигательную радость у детей. Не занимает более 10 минут.
8. Пальчиковая, артикуляционная гимнастика, которая плавно переходит в игры на «Дорожке здоровья». Необходимый компонент в структуре сеанса, так как решает задачи адаптивного физической культуры. Дорожка здоровья оснащена специальным оборудованием, которое способствуют коррекции нарушений, развитию физических качеств каждого ребенка.
9. Совместное творчество с родителями и детьми. Проходит по времени не более 10 минут. Обычно сопряжено с тематикой сеанса. Используются доступные изобразительные техники для детей. Комкание, примакивание, рисование пальчиками, ладонью, аппликации. Продуктом совместной деятельности выступают коллажи, плакаты, постеры.
10. На завершающем этапе ГИС проходит рефлексия игрового сеанса. С родителями обсуждается, что понравилось, что запомнилось, что удивило, а что вызвало трудности у ребенка, у самого родителя. Родители делятся впечатлениями.
11. Наконец, прощальная песенка. Часто во время песни родители обнимают своего ребенка, берутся за руки с другими взрослыми, детьми.

Таким образом, результативность проводимой коррекционно-развивающей работы в формате ИИС, ГИС позволяет сформировать предпосылки к успешной социализации ребенка (дальнейшего обучения в дошкольном учреждении в кратковременном или полном режиме), улучшить сенсорное восприятие, психические процессы, моторное и речевое развитие. Кроме этого, организация «Лекотеки» расширяет варианты помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, инвалидностью, способствует получению родителями знаний о воспитании и развитии собственных детей, снимает психологические барьеры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия». 2006. 240 с.
2. Казьмин А. М., Казьмина Л. В., Ярыгин В. Н. с соавт. Российская Лекотека: Методическое пособие (Служба специальной помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями развития). М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения. 2006. 138 с. (Особый ребёнок в семье: помощь и поддержка).
3. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.И. Селивёрстова. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС. 2003. 408 с.
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 / М-во образования и науки Рос. Федерации // RG.RU : интернет- портал «Российской газеты».
URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.02.2023).

УДК 376.37

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ГОЛОСА В РАМКАХ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Калашникова Ольга Андреевна

E-mail: olenka_kalashnikova01@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна

E-mail: i.s.07@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
К.филол.н.

Аннотация: В статье представлено описание и раскрыто содержание компонентов диагностического исследования просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией. Авторы определяют уровень сформированности качественных характеристик голоса, анализируют и интерпретируют результаты обследования, проводимого на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №179 «Дюймовочка». Диагностика, составленная по современным методикам с включением изученных компонентов обследования, может способствовать всестороннему и глубокому изучению уровня сформированности просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией.

Ключевые слова: стертая дизартрия, качественные характеристики голоса, старшие дошкольники

DIAGNOSIS OF VOICE DEVELOPMENT AS PART OF CORRECTIONAL WORK WITH SENIOR-PRESCHOOLERS WITH ERASED DYSPHONIA

Kalashnikova Olga Andreevna

E-mail: olenka_kalashnikova01@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Bukireva Tatiana Anatolyevna

E-mail: i.s.07@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Philology

Abstract: The article describes and discloses the content of the components of the diagnostic study of the prosodic side of speech in preschoolers with erased dysarthria. The authors determine the level of formation of qualitative characteristics of the voice, analyze and interpret the results of the survey conducted on the basis of the MBDOU MO Krasnodar "Kindergarten of combined type No. 179" Thumbelina. " The diagnosis, compiled according to modern methods with the inclusion of the studied components of the examination, can contribute to a comprehensive and in-depth study of the level of formation of the prosodic side of speech in preschoolers with erased dysarthria.

Keywords: erased dysarthria, voice quality characteristics, senior preschoolers

В настоящее время стёртая дизартрия является одним из наиболее часто встречающихся речевых нарушений в детской логопедической практике. Сегодня стертую дизартрию выявляют у 50%–80% дошкольников с общим недоразвитием речи, у 40% детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и у 10 % детей со «сложной дислалией» [4]. Многие исследователи (Е.С. Алмазова, Е.М. Мастюкова, Л.В. Лопатина, К.А. Семенова, Л.И. Белякова и другие) указывают на наличие голосовых расстройств у детей с дизартрией, вызванных патологией афферентного и эфферентного звеньев управления интонацией, при этом, тембр голоса характеризуется как приглушенный, сдавленный, хриплый, с придыханием и гортанной резкостью [5]. Отмечается также чрезмерно повышенная или пониженная громкость голоса, переключения с низкого показателя частоты основного тона на высокий, затруднены имодуляции по силе и высоте. [3] Так как данные характеристики голоса влияют на выразительность, эмоциональность речи, то своевременная диагностика и выбор эффективных методов коррекции нарушений голоса у дошкольников со стертой дизартрией является важнейшим этапом работы специалиста.

Целью исследования, проводимого нами на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №179 «Дюймовочка», являлось выявление особенностей и определение уровня сформированности качественных характеристик голоса у старших дошкольников со стертой дизартрией, а также интерпретация полученных результатов. Значимым методом исследования является метод анализа научной литературы по проблемам диагностики голоса у детей данной категории. В исследовании принимали участие десять дошкольников пяти-шести лет со стертой дизартрией. В ходе анализа диагностических методик была выбрана методика Е.Ф. Архиповой по исследованию просодики у детей со стёртой дизартрией из труда «Стёртая дизартрия у детей» [1,7], так как содержание данной работы наиболее полно, на наш взгляд, позволяет оценить уровень сформированности основных характеристик голоса: высоты, силы и тембра. Исследование проводилось в три этапа: 1. Выбор диагностической методики. 2. Проведение констатирующего эксперимента. 3. Анализ и интерпретация полученных результатов.

Качественная оценка полученных результатов производилась по 4-балльной системе по пяти направлениям исследования с учетом шкал Е.С. Алмазовой и

Е.Ф. Архиповой. В ходе исследования полученные результаты были сведены в таблицу, позволяющую оценить средний показатель развития голоса в группе детей данной категории (рис. 1)

Задание / Ф.И. ребёнка	Н. Ксения	С. Мария	Г. Ева	Н. Вале-	Ю. Викто-	Б. Матвей	Б. Аврора	В. Анге-	З. Эмилия	М, Максим	Средний
1) исследование модуляций голоса по высоте: изучается восприятие звукоподражаний и изолированных звуков на различной высоте, воспроизведение звукоподражаний и изолированных звуков с понижением и повышением высоты, прослеживается умение воспроизводить поступательное повышение и понижение голоса на гласных звуках с помощью опоры на движение руки	3	2	1	2	3	3	2	3	2	1	2,2
2) исследование модуляций голоса по силе: проверяется способность воспринимать звукоподражания и отдельные звуки, произнесенных разной силой голоса, воспроизводить звукоподражания и отдельные звуки с разной силой, умение воспроизводить постепенное нарастание и падение силы голоса при произнесении звукоподражаний и отдельных звуков	3	2	1	3	3	2	1	3	3	2	2,3
3) выявление назального тембра голоса: обнаружение гипоназализации и гиперназализации	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3,9

4) исследование восприятия тембра: изучению подвергается возможность различения на материале междометий, предложений и определения тембра голоса людей разного возраста с помощью аудиозаписей	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1,4
5) исследование воспроизведения тембра голоса: выявление умения передавать эмоциональное состояние междометиями с помощью разных оттенков голоса, изменять тембр, подражая герою сказки	2	3	1	2	3	3	1	1	2	1	1,9

Рисунок 1 – Показатели уровня сформированности качественных характеристик голоса старших дошкольников со стёртой дизартрией

Источник: составлено авторами научной статьи.

Обследование сформированности качественных характеристик голоса у старших дошкольников со стёртой дизартрией свидетельствуют о следующем:

— Исследование модуляций голоса по высоте.

С недостаточными модуляциями по высоте задание выполнили 40% детей и без модуляций голоса по высоте - 40%. Даже при сопряженном выполнении задания высота голоса оставалась без изменений у 20% детей. Дошкольники соотнесли звуки и звукоподражания, произнесенные с различной высотой голоса с картинкой, изображающей животных и их детёнышей. В единичных случаях соотнесение было осуществлено после еще одной демонстрации образца. Воспроизвели голос животных и их детенышей с помощью звукоподражаний 30% дошкольников, справились с заданием с недостаточными модуляциями голоса при неоднократной помощи экспериментатора 70%. У всех детей нарушено воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на движение руки. Для дошкольников невозможно одновременное повышение и понижение голоса, модуляции вверх или вниз недостаточны. С поднятием и опусканием голоса «по ступенькам» по просьбе экспериментатора справилось 30% дошкольников, 70% выполнили с недостаточными модуляциями. Диапазон голоса по высоте недостаточно широк. Средний балл развития голоса по высоте – 2,2.

— Исследование модуляций голоса по силе.

Недостаточная модуляция голоса по высоте наблюдалась у 50% дошкольников при выполнении диагностических заданий. Не смогли изменить силу голоса 20% детей, а справились лишь после неоднократной помощи 30%. Не воспринимали изменения силы голоса и не соотносили изображенный предмет с его звукоподражанием 20% дошкольников. Отдельные звуки и звукоподражания недостаточно громко или тихо воспроизводили 80% детей, не справились с заданием 20%. Особенно трудно дошкольники выполняли задания по звукоподражанию и произнесению отдельных звуков с постепенным нарастанием и затуханием силы голоса. Если с недостаточными модуляциями голоса по силе изобразить гудок приближающегося или удаляющегося самолета после предъявления образца детям удавалось, то с имитацией воя сирены (плавный переход от тихого звучания до громкого) не справился ни один ребенок. Таким образом, модуляция голоса по силе нарушена у детей в разной степени, средний балл данного направления составляет 2,3.

— Выявление назального тембра голоса.

Следует отметить, что назальный оттенок голоса наблюдался лишь у 10% детей со стертой дизартрией. При определении гипоназализации и гиперназализации данный средний балл определен как самый высокий – 3,9.

— Исследование восприятия тембра.

В активной помощи взрослого нуждались 70% обследуемых детей, самостоятельно исправили ошибки 20 % детей и выполнили задания в медленном темпе 10 %.

Различение тембра голоса у дошкольников на материале междометий в нескольких случаях удавалось лучше, чем на материале предложений, в остальных – на одинаковом уровне с ошибками и необходимостью помощи взрослого. Все дети путают голоса родителей и представителей старшего поколения (мама – бабушка, папа – дедушка). Самый низкий показатель среднего уровня развития получен при исследовании восприятия тембра голоса – 1,4.

— Исследование воспроизведения тембра.

Отсутствует модулирование голоса у 40 % дошкольников. В окраске голоса присутствуют невыразительные изменения у 30 % детей, выполняют задание только после неоднократного повторения 30 % детей. С помощью междометий передали эмоциональное состояние персонажей, изображенных на серии сюжетных картинок, 30% детей, с невыразительными окрасками голоса – 70%. Наибольшую трудность у дошкольников вызвали передача эмоционального состояния междометиями с помощью оттенков голоса и изменение тембра в соответствии с образцом. Состояние возможности воспроизведения тембра голоса оценено средним баллом – 1,9.

Результаты исследования голоса у старших дошкольников со стертой дизартрией позволяют сделать вывод о том, что многокомпонентная модель такой диагно-

стики является ресурсом для повышения эффективности исследования качественных характеристик голоса у детей данной категории. По результатам диагностики показатель назальности был наиболее приближен к норме. В одинаковом соотношении у старших дошкольников нарушено восприятие и воспроизведение голоса по высоте и силе. Самый низкий показатель (средний балл 1,4) выявлен при диагностике компонента «обследование восприятия тембра». Анализ результатов проведенного эксперимента свидетельствует о том, что у детей данной категории качественные характеристики развиты неравномерно в разных аспектах диагностики, показатели сформированности находятся на среднем и низком уровнях. Предложенная модель диагностики позволяет широко изучить и актуализировать данные о сформированности просодической стороны речи ребенка со стертой дизартрией, а также может способствовать выбору наиболее эффективных приемов и методов логопедического воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Аст.: Астрель, 2007. 331 с.
2. Буслаева Е.Н., Страхова М.А. Механизмы развития голосовых нарушений при дизартрии [Электронный ресурс]: Проблемы педагогики, 2018.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-razvitiya-golosovyh-narusheniy-pri-dizartrii>(дата обращения 13.02.2023).
3. Лавская Н.С. Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей/ Н.С. Лавская, Т.П. Ковалёва // Молодой ученый. 2014. № 17 (76). С. 512-514.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учебное пособие / Под ред. Е.А. Логиновой. СПб.: Издательство «Союз», 2005. 192 с.
5. Лопатина Л.В. Нарушения голоса в синдроме стертой дизартрии у детей / Д.Ю. Ануфриева, Л.В. Лопатина // Современная педагогика: теория, методика практика сб. материалов Междунар. науч. конф. М., 2014. С. 65-73.
6. Макарова Н.В. Основные проявления недостаточности звукопроизводительной стороны речи у детей со стертой дизартрией [Электронный ресурс]: Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-proyavleniya-nedostatocchnosti-zvukoproiznositelnoy-storony-rechi-u-detey-so-stertoy-dizartriyey/viewer> (дата обращения 10.02.2023).
7. Самелик Е.Г., Удодова А.Р. Комплекс диагностических методик для выявления уровня готовности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению[Электронный ресурс]// Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: Мат-лы междунар. науч.-практ. Конф. / под ред. Е.А. Шумиловой. Краснодар, 2022 С. 236-240.
URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=49265651>(дата обращения: 27.03.2022)

УДК 376

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
МЕТОДОМ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ**

Камкин Дмитрий Мстиславович

E-mail: dmitriy-kamkin@yandex.ru

МУ ДО «Малая академия»,

г. Краснодар, Россия

Методист, педагог дополнительного образования

Петухова Анна Денисовна

E-mail: annapetuhova3108@gmail.com

МУ ДО «Малая академия»,

г. Краснодар, Россия

Аннотация: В данной работе освещён положительный опыт социализации подростков и взрослых с расстройством аутистического спектра в городе Краснодар при помощи АВА-терапии. Рассказывается об опыте волонтеров в Краснодарской краевой благотворительной организации «Открытая среда».

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, прикладной анализ поведения, ККБО «Открытая среда», волонтер, социальная адаптация.

**SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM
DISORDERS THROUGH APPLIED BEHAVIORAL ANALYSIS.**

Kamkin Dmitry Mstislavovich

E-mail: dmitriy-kamkin@yandex.ru

Small academy, Krasnodar, Russia

Methodologist, teacher of additional education

Petukhova Anna Denisovna

E-mail: annapetuhova3108@gmail.com

Small academy, Krasnodar, Russia

Abstract: The article highlights the positive experience of adults' and teenagers' socialization with autism spectrum disorder in Krasnodar city using ABA therapy. It tells about the volunteer experience in Krasnodar regional charity organization "Open Environment".

Keywords: autism spectrum disorder, applied behavior analysis, Krasnodar Krai Charity Organisation "Open Environment", volunteer, social adaptation.

В 2000 году по данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) распространённость аутизма составляла от 5 до 26 случаев на 10 тысяч детского населения, в 2005 году на 250-300 новорожденных приходился один случай аутизма, а в 2008 году один случай на 150 детей. На сегодняшний день по данным Американских центров (U.S. Centers for Disease Control and Prevention) по контролю и предотвращению заболеваний, каждый 88 ребенок болеет аутизмом [4].

Цель нашей работы показать возможность социализации подростков с расстройствами аутистического спектра с помощью АВА-терапии на примере Краснодарской краевой благотворительной организации «Открытая среда».

Актуальность данной работы заключается в распространении положительной практики социализации детей и подростков с РАС с использованием АВА-терапии.

Для достижения поставленной цели надо было решить следующие задачи:

1. Изучить статистические данные о распространённости РАС в Краснодарском крае и городе Краснодаре.
2. Изучить классификации известных групп РАС.
3. Изучить прикладной анализ поведения как способ коррекции аутизма.
4. Ознакомиться с практикой социальной адаптации людей с РАС.
5. Поучаствовать в апробации известных методов социализации подростков с РАС.
6. Провести наблюдения за подростками с РАС.

В работе мы использовали следующие методы: наблюдение, описание, сравнение.

Сбор информации по расстройству аутистического спектра (далее РАС), прикладному анализу поведения (далее АВА-терапия) и социализации людей с диагнозом аутизм проводили с сентября 2020 г.

В Краснодарском крае в 2019 году выявлено 1700 детей с аутизмом и 14 взрослых. Есть официальные письма от Минздрава с этой статистикой за 2019 год [3]. На декабрь 2021 года в Краснодарском крае наблюдались и получали консультативно-лечебную помощь 2076 человек с РАС, из них – 1964 несовершеннолетних и 112 взрослых. При этом 1644 ребенка не достигли 15 лет, а еще 320 – это подростки в возрасте 15-17 лет [6].

Согласно международной классификации болезней МКБ-11, выделяют четыре типа:

- F84. 0 – детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм, инфантильный психоз, синдром Каннера);
- F84. 1 – атипичный аутизм;
- F84. 2 – синдром Ретта;
- F84. 5 – синдром Аспергера, аутистическая психопатия [7].

Поведение - это совокупность внутренне взаимосвязанных действий, осуществляемых субъектом во взаимодействии с окружающей средой [2]. Знание законов поведения позволяет выстраивать эффективное вмешательство. Исследования в этой области дали возможность создать направление, получившее название Applied Behavior Analysis (АВА), что переводится как прикладной анализ поведения.

С помощью АВА-терапии можно решить такие задачи, как:

- формирование навыков, которые могут заменить нежелательные формы поведения;
- формирование социальных и коммуникативных навыков;
- формирование академических навыков;
- формирование бытовых навыков и навыков самообслуживания [5].

Для проведения наблюдения и работы с подростками с РАС обратились в Краснодарскую краевую благотворительную организацию «Открытая среда» к её директору Анне Андреевне Маловой. После получения разрешения для проведения исследовательской работы автор Анна Петухова (в 2021 году учащаяся 8 класса СОШ № 76 г. Краснодара) прошла краткий курс по АВА-терапии и стала волонтером в проекте «Тренировочная квартира». В течение 2022 года приняли участие в нескольких тренингах ККБО «Открытая среда» для волонтеров и специалистов по АВА-терапии.

Цель проекта «Тренировочная квартира» – научить подростков и взрослых с РАС жить самостоятельно. В квартире использовалась визуальная поддержка, которая помогала ориентироваться в пространстве квартиры. Обычно подростки приходят в тренировочную квартиру на три часа в то время, когда им удобно, но некоторые, уже более взрослые, могут оставаться там с ночёвкой. В начале занятий подростки и взрослые составляют себе расписание на день, им могли помочь волонтеры. Те, кто не умеет писать и/или читать, используют карточки визуальной поддержки, на которых изображены различные действия: мыть посуду, читать, готовить еду и т.п. Все задания подростки с РАС выполняют самостоятельно, волонтеры же следят за качеством и порядком выполняемых действий. Также волонтеры могут объяснить, как выполнять некоторые задания. Они могут пойти с подопечными в магазин и показать, как нужно правильно выбирать те или иные продукты, на что стоит обратить внимание. Волонтеры напоминают закрыть окна перед уходом из квартиры, выключить газ после приготовления пищи. В квартире всегда находится два и более волонтеров. Анна работала с опытными специалистами. Пред началом волонтерской деятельности был проведён инструктаж, на котором объяснили её задачи, и действия в разных ситуациях.

Работа была проведена в период с 14.07.2021 по 18.08.2021 с тремя подростками в возрасте от 17 до 25 лет. Эти подростки хорошо шли на контакт. В результате проведенной коррекционной работы у них была отмечена положительная динамика. Так, подростки самостоятельно могли приготовить еду, сходить в продуктовый

магазин и совершить покупки. Эти наблюдения показывают, что АВА-терапия эффективна в социализации подростков с РАС. При этом стоит отметить особое достижение в реализации проекта «Тренировочная квартира» ККБО «Открытая среда» – это трудоустройство девушки, которая, не умея писать, читать и считать, работает помощником кондитера. Таким образом, трудоустройство людей с РАС вполне возможно.

Для улучшения социализации нами было подготовлено две партии карточек для занятий с подростками с РАС. Визуальная поддержка ускоряет процесс социализации. На карточках были изображены различные предметы интерьера. Первая партия оказалась непригодна для работы с подростками и детьми с РАС, так изображения оказались маленькими и недостаточно контрастными. Вторую партию изготовили с учётом полученных замечаний от практикующего специалиста врача-реабилитолога Марии Владимировны Рязанской. Занятие, на котором использовали второй комплект карточек, прошло успешно. Занятие прошло в нескольких возрастных группах. Было очень интересно наблюдать, как дети разных возрастов реагируют на карточки.

При общении с детьми мы задавали следующие вопросы:

1. Для чего нужен этот предмет?
2. Когда используется?
3. Что делают с помощью данного предмета?
4. Как он помогает в течение дня?
5. Используется ли этот предмет каждый день?
6. Зачем нужно это делать?

Также с подростками была проведена диагностическая работа, по оценке их интеллектуального развития. Значимых отклонений не выявлено. Тестирование на алекситимию – неспособность человека переводить эмоций в вербальный план – показало, что данное нарушение обнаружено у 20 % подростков с РАС. В обследовании приняли участие двадцать человек.

В ККБО «Открытая среда» развивают следующие проекты: «Тренировочная квартира», «Социоклуб», «Кино поход», «Мастер-класс», «Крафтовая мастерская». Анна активно взаимодействует с ККБО «Открытая среда» и приняла участие также в проекте «Социоклуб» и «Мастер-класс». Проект «Соцклуб» – это возможность с пользой провести время подросткам с РАС. Там они вместе с другими волонтерами рисуют, лепят, танцуют и общаются друг с другом. Все занятия направлено на коммуникацию ребят друг с другом и волонтерами, также они избавляются от своих фобий.

В результате проделанной работы можем сказать, что данное расстройство хоть и затрудняет, но не делает невозможным полноценную жизнь людей с РАС.

Для успешной социализации людей с РАС необходимо организовать сеть небольших центров по всей России, в которых можно активно привлекать волонтеров.

Авторы благодарны Марии Владимировне Рязанской за консультацию по вопросам аутизма и апробирование изготовленных нами карточек, и Анне Андреевне Маловой за возможность участвовать в проектах ККБО «Открытая среда».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ересько Д. Б., Исурина Г. Л. Тест AQ [Электронный ресурс] URL: <http://dr-belenko.narod.ru/TAS.htm> (дата обращения: 25.01.2023)
2. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология [Электронный ресурс] // Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера URL: <https://psyera.ru/4732/radikalnyu-biheviorizm-b-skinnera> (дата обращения: 29.07.2022)
3. Малова А.А. Я осознала, что хожу с братом в кино как на войну. Так началась «Открытая среда» [Электронный ресурс]. <https://www.asi.org.ru/2021/01/27/ya-osoznala-cto-hozhu-s-bratom/> (дата обращения: 18.08.2021)
4. Мальтинская Н.А. История развития ученья об аутизме [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/en/2017/470137.htm> (дата обращения: 25.08.2021)
5. Нигматуллина И.А., Иванова О.А., Сазонова А.Ю., Диярова И.В. Расстройства аутистического спектра // Прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями [Электронный ресурс]. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F_2029299456/Uchebno_metodicheskoe_posobie_27.04_2_1_.pdf (дата обращения: 20.11.2022).
6. Пирожникова А.М. Сколько в Краснодарском крае детей и взрослых с аутизмом? Спросили в Минздраве [Электронный ресурс]. URL: <https://93.ru/text/health/2022/05/24/71354270/> (дата обращения: 15.02.2023)
7. Симашкова Н.В., Макушин Е.В. Расстройства аутистического спектра // клинические рекомендации [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/578/klin_rek_autizm_simashkova.pdf (дата обращения 05.08.2021)

УДК 376.42

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кереселидзе-Алексеев Валентина Михайловна

E-mail: akvm1981@mail.ru

МАДОУ «Детский сад № 193»,

г. Краснодар, Россия

Заведующий

Аннотация: Мелкая моторика играет важную роль в формировании базовых навыков и способностей, как нормотипичных детей, так и детей с расстройствами аутистического спектра. Развитие мелкой моторики также связано с мыслительными и речевыми процессами ребенка, что имеет большое значение в коррекционно-педагогической работе с детьми расстройствами аутистического спектра. Но для качественных результатов, необходим индивидуальный и грамотный педагогический подход в выборе игровых пособий, развивающих мелкую моторику, что можно обеспечить при помощи обширного количества игровых материалов и методик. При таком подходе ребенок с расстройством аутистического спектра будет заинтересован в игровую деятельность, в которой сможет реализовать свои стереотипные и повторяющиеся модели взаимодействия и потребность в сенсорных ощущениях.

Ключевые слова: Мелкая моторика, расстройства аутистического спектра, развитие тонкой моторики у детей с аутизмом, коррекционная работа с дошкольниками с РАС.

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK ON THE FORMATION OF FINE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kereselidze-Alekseenko Valentina Mikhailovna

E-mail: akvm1981@mail.ru

MADOU "Kindergarten No. 193"

Krasnodar, Russia

Head of kindergarten

Abstract: Fine motor skills play an important role in the formation of basic skills and abilities of both normotypic children and children with autism spectrum disorders. The development of fine motor skills is also associated with the child's mental and speech processes, which is of great importance in correctional and pedagogical work with children

with autism spectrum disorders. But, for high-quality results, an individual and competent pedagogical approach is needed in the selection of game manuals that develop fine motor skills, which can be provided with the help of an extensive amount of game materials and techniques. With this approach, a child with autism spectrum disorder will be interested in playing activities in which he will be able to realize his stereotypical and repetitive patterns of interaction and the need for sensory sensations.

Keywords: fine motor skills, autism spectrum disorders, development of fine motor skills in children with autism, correctional work with preschoolers with ASD.

Мелкая моторика представляет собой целенаправленные мелкие и точные движения руками, скоординированные разными частями тела: нервной системой, глазами, мышцами.

Мелкая моторика – неотъемлемая часть развития ребенка, связанная со многими аспектами его психики и навыками, такими как речь, зрение, координация и т.д. Развитие мелкой моторики начинается еще с новорожденного возраста в процессе взаимодействия с собственным телом и окружающими предметами, например, когда ребенок пытается управлять своими руками, а позже брать предметы с помощью них. К психическим способностям, которые развивает мелкая моторика, можно отнести внимание, мышление, память, воображение. Помимо этого, мелкая моторика является и практическим навыком, без которого невозможно обойтись человеку [4].

Актуальность данной темы обоснована многочисленной статистикой, согласно которой, например, у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в 75% случаев встречаются речевые нарушения, а у здоровых детей мелкая моторика развита в среднем на 59%, согласно исследованиям по тесту DISC. Также многими отечественными учеными, такими как: Т.А. Власова, Л.В. Занков, М.С. Певзнер и др. - было установлено, что нарушения мелкой моторики непосредственно связаны с умственной отсталостью. Данное исследование ставит целью изучение проблемы развития мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра и рассмотрение методик, направленных на коррекцию мелкой моторики у данных детей [9].

Расстройства аутистического спектра – группа психических расстройств, таких как детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, обусловленных особенностями строения и развития мозга. Признаками РАС у детей является социальная замкнутость, отрешённость, проблемы в общении, интеллектуальном развитии, нетипичное поведение. В рамках коррекции данной болезни развитие мелкой моторики играет важную роль: дети с РАС испытывают большие трудности в бытовых

ситуациях и самообслуживании, им тяжело манипулировать и взаимодействовать с различными предметами. В отличие от нормотипичных детей, при работе с детьми с РАС важно учитывать особенности их психики, таким детям не подходят стандартные упражнения и игры [5].

В поведении таких детей преобладают повторяющиеся однообразные действия с любимыми предметами (шнурки, молнии, пуговицы, прищепки, скрепки, верёвочки и т.д.). Например, ребенок постоянно раскладывает в ряд игрушки, приборы. Из-за такой заикленности страдает общая картина развития: координация, речь, мышление, что и проявляется в поведении, такие дети кажутся неуклюжими и неловкими. Также важно учитывать эмоциональные и социальные особенности таких детей, они предпочитают играть одни, им сложно подражать другим и в целом поддерживать контакт, в тяжёлых случаях они даже не могут отвечать на вопросы и вести диалог.

Перед работой над моторными навыками ребенка нужно оценить его текущие способности, это можно сделать при помощи наблюдения, различных тестов и игр. Причём оцениваются не только навыки мелкой моторики, но и навыки общения, речи и интеллекта. Учитываются и условия деятельности ребенка, известно, что дети с РАС ведут себя по-разному в зависимости от обстановки, окружения, наличия рядом людей и т.д. После этого педагог выявляет ключевые сложности в моторной деятельности и подбирает программу упражнений для коррекции навыков мелкой моторики [8].

В дошкольной педагогической практике при работе с детьми с РАС используются специальные упражнения и игры для развития мелкой моторики, учитывающие эти особенности. Например, очень эффективны и интересны игры с сыпучими материалами, такими как песок и крупы, ребенок их пересыпает, ищет в них другие предметы, смешивает между собой, сортирует, пытается отделять крупинки. Примеры таких игр с использованием круп: ребенку даётся две горсти, одна - из гречневой крупы, а другая - из перловой, он должен сначала разравнять горсти на столе, чтобы не осталось пустых пробелов. Затем собрать обратно в горсть и засыпать в соответствующую по цвету или форме миску, стакан, иную ёмкость. Далее аккуратно высыпать крупу в трафарет, стараясь не рассыпать ее мимо, после этого снять трафарет и назвать фигуру

Ещё одним интересным материалом для игр является пластилин, его можно деформировать не только вручную, но и с помощью инструментов (зубочисток, ножичков), можно давать разные задания, связанные с пластилином: создание фигурок, декорация поверхностей (рисунки из пластилина) и т.д. Такие действия увлекают детей с РАС и вместе с тем развивают у них мелкую моторику. Ещё одним видом игр, подходящим таким детям, являются различные пазлы, мозаики, игры с

бусами, веревочками, нитями; их можно смастерить самостоятельно из материалов, предпочитаемых ребенком [7].

Также можно применять пальчиковые игры различной сложности и формы, в зависимости от возраста и особенностей ребенка. К таким играм относится рисование пальцами, ладонью, игра на музыкальных инструментах, игра с «пальчиковыми куклами», пальчиковая гимнастика. Одним из видов пальчиковой гимнастики, например, является пальчиковый массаж, его можно проводить практически всегда и везде.

С постепенным развитием у ребенка навыков, игры могут приобретать более практический характер: завязывание шнурков, молнии, застегивание пуговиц, открывание замков ключами и т.д. Помимо игр, связанных непосредственно с движениями пальцев, применяются игры на устойчивость и равновесие тела, координацию, зрение.

К играм, направленным на улучшение устойчивости и равновесия тела, относятся ходьба «крабом», ходьба по массажным дорожкам, отжимания от стены и прочие физические упражнения.

Игры, направленные на улучшение зрительно-моторной координации: игры с мячиком, обведение и вырезание рисунков; раскладывание предметов [1].

Также, в игры можно внести соревновательный элемент для развития скорости и аккуратности действий. Такие усложнения важно делать постепенно, обращая внимание на реакцию ребенка и его способности.

Обязательным условием проведения игр является благоприятная эмоциональная атмосфера, комфорт, индивидуальный подход, без этого процесс развития мелкой моторики будет практически неощутим. Важно обращать внимание на потребности и предпочтения ребенка, непосредственно участвовать в играх для создания ощущения коллективной деятельности, развивать желание подражать действиям педагога и действовать совместно с ним. Многие игры стоит проводить в сопровождении веселых разговоров, смешных образов, которые нравятся ребенку. Конечной целью является формирование к возрасту 5-7 лет таких практических навыков, как письмо, рисование, самообслуживание, речь и концентрация внимания. Но важно учитывать, что освоение этих навыков невозможно без базовых умений и достаточного уровня физического и психического развития, руки должны быть подготовлены к такой деятельности. Практические навыки развиваются также в форме игр (при этом они могут комбинироваться с более простыми играми, которые проводились до этого) [3].

Таким образом, в коррекционно-педагогической работе с детьми с РАС эффективно использовать специальные упражнения и игры для развития мелкой моторики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие. М.: ВЛАДОС. 2013. 144 с.
2. Караневская О.В. Начальный этап коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми // Материалы Международной научно-практической конференции «Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды». М.: 2018. С. 23-27.
3. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2016. 400 с.
4. Моурлот, Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. Самара: СГПУ, 2007. 122 с. С. 3.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2017. 342 с.
6. Никольская, О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф сервис, 2003. 232 с.
7. Османова Г. А Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики. СПб.: КОРОНА-ВЕК, 2018. 77 с.
8. Плуताева Е., Лосев П. Развитие мелкой моторики у детей 5-7 лет. Е. Плуताева, П.Лосев // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 28-35.
9. Ткачёва В.В. Психолого-педагогическое изучение аутичных детей // Коррекционная педагогика. 2015, № 1. С. 19-25

УДК 376.42

**К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

Ковальчук Екатерина Георгиевна

E-mail: kukaragodina@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы межличностных отношений в условиях инклюзивного образования на примере школьников с задержкой психического развития, рассмотрен онтогенетический аспект становления общения в гетерогенной среде сверстников, показана роль педагога в работе по выявлению особенностей и последующей коррекции межличностных отношений в ученическом коллективе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, межличностные отношения, общение, детский коллектив.

**ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF INTERPERSONAL
RELATIONSHIPS IN A TEAM OF STUDENTS WITH ZPR
IN THE CONDITIONS OF INCLUSION**

Kovalchuk Ekaterina Georgievna

E-mail: kukaragodina@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article presents an analysis of the problem of interpersonal relations in inclusive education on the example of schoolchildren with mental retardation, examines the ontogenetic aspect of the formation of communication in a heterogeneous peer environment, shows the role of the teacher in identifying the features and subsequent correction of interpersonal relationships in the student team.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, delayed mental development, interpersonal relationships, communication, children's collective

С каждым годом в Российской Федерации увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, что подтверждено данными Федеральной службы государственной статистики. За период с 2015 по 2020 год количество обучающихся по адаптированным образовательным программам для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возросло практически в 6 раз [6]. На 2022 год в Краснодарском крае из 58 тысяч детей с ОВЗ в условиях инклюзии воспитывается и обучается порядка 50 тысяч, что составляет около 86% от общего числа детей с ОВЗ школьного возраста [2].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ впервые на государственном уровне были приняты такие понятия как «инклюзивное образование» и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». В 2016 году произошёл массовый переход на обучение детей, имеющих различные виды нарушенного развития в соответствии с ФГОС. Всё это повлекло за собой существенные изменения системы образования, а именно переход от интеграции к инклюзии. Внедрение инклюзии на сегодняшний момент является актуальной для всей системы образования Российской Федерации. На её изучение направлено внимание С. В. Алёхиной, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, Н. Д. Шматко, Е. А. Шумиловой и др. ученых [1].

Самой многочисленной среди обучающихся с ОВЗ считается категория детей, имеющих задержку психического развития (ЗПР). В общеобразовательных учреждениях создаются инклюзивные классы, в которых дети с ОВЗ обучаются совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Учитывая, что детям с ЗПР свойственно неумение контролировать поведение, эгоцентризм, эмоциональная лабильность, отсутствие критики по отношению к себе и другим, взрывчатость в сочетании с агрессивностью в общении (Г. Е. Сухарева, В. В. Лебединский, М. С. Певзнер, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский).

По мнению В. С. Кукушкина, основными клинико-психологическими синдромами ЗПР являются: синдром психического инфантилизма (незрелость эмоционально-волевой сферы); синдром церебральной астении (нарушение интеллектуальной работоспособности в связи с дисфункцией вегетососудистой регуляции); энцефалопатические расстройства; нарушения предпосылок интеллекта. Эти синдромы становятся преградой на пути становления и развития межличностных отношений детей с ЗПР с одноклассниками в условиях инклюзивного образования [7].

Понимая, что отношения с другими людьми являются важнейшим условием

для становления нормального психического развития ребёнка, были проведены исследования межличностных отношений в детском коллективе. Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский, Н. Н. Обозов, Т. А. Репина и другие отечественные учёные показали, что межличностные отношения с точки зрения выявления особенностей взаимодействия и общения обучающихся играют большую роль в становлении личности, обеспечивают выбор дальнейшего профессионального и жизненного пути.

При рассмотрении онтогенетического аспекта развития межличностных отношений выделяют две основных сферы общения дошкольника: общение со взрослыми и общение со сверстниками (М.И. Лисина) [5]. Каждая из этих сфер имеет свои этапы в развитии. Младший школьный возраст становится переломным этапом развития межличностных взаимоотношений. Сфера общения ребёнка со взрослым претерпевает изменения: происходит дифференциация на подсистемы «ребёнок-родитель» и «ребёнок-учитель». В возрасте 7–10 лет для детей наиболее значимой личностью является учитель. Психолого-педагогическое влияние педагога во многом определяет отношение ребёнка к другим людям, поэтому он занимает ведущую роль в процессе становления межличностных отношений в классном коллективе.

Чем старше становится ребёнок, тем сильнее фокус его внимания смещается со взрослого на сверстника. При общении с одноклассниками происходит познание социальных норм и правил, усвоение ценностных, морально-нравственных ориентаций, развиваются навыки коммуникации и коллективного взаимодействия. Опыт межличностных отношений является важнейшим условием для социализации ребёнка, формирования у него адекватной самооценки, самопознания [3].

Расцвет межличностных взаимоотношений приходится на младший подростковый возраст. В 12–15 лет изменяется социальная ситуация развития, отношения со взрослыми и сверстниками качественно меняются, происходит расширение сферы социальной активности. На данном этапе ведущая учебная деятельность сменяется на интимно-личностное общение, в ходе которого подросток познаёт партнёра, себя, выстраивает межличностные отношения, усваивает нормы социального поведения. Взрослый постепенно утрачивает свой авторитет в глазах ребёнка, для которого мнение сверстников становится чрезвычайно важным.

Изучив динамику развития общения в онтогенезе, мы считаем, что работу по выявлению особенностей межличностных отношений в инклюзивном классном коллективе целесообразно начинать в начальной школе, когда дети находятся в поле зрения учителя, чтобы подготовить их к переходу на следующий возрастной этап.

В качестве наиболее оптимальной для изучения уровня сформированности межличностных отношений в инклюзивном классе с детьми с ЗПР мы считаем - социометрию. Результатом социометрического обследования будут выводы о структуре внутриклассных отношений, степени сплоченности группы, особенностях психологического климата коллектива, а также о статусе членов группы (лидеры, предпочитаемые, принимаемые, непринимые, отвергнутые). Полученные данные позволят педагогу своевременно выяснять причины возможных проблем и разработать эффективные методы и способы коррекции межличностных отношений в инклюзивном классе.

Обучение и воспитание ребенка с ЗПР в условиях инклюзии будет считаться эффективным в том случае, если произойдет его успешная социализация, введение в культуру, приобретение и развитие социального опыта. Для достижения этой задачи педагогу необходимо включать в работу специальные методы и приёмы, направленные на развитие межличностных отношений в инклюзивном классе. На рисунке 1 представлены наиболее распространённые методы организации взаимодействия обучающихся [3].

Таким образом, внимание педагогов, работающих в инклюзивной среде, следует направить на проблему выстраивания эффективного межличностного взаимодействия всех обучающихся, с разным статусом, на создание условий активного сотрудничества в ходе учебно-познавательных и учебно-воспитательных событий, а также во время внеурочной деятельности и вне школы. Успешность обучающихся с задержкой психического развития зависит от множества факторов, одним из основных является выстраивание эффективной коммуникации в коллективе, поэтому главной задачей учителя - работа, направленная на изучение особенностей и коррекция содержания взаимоотношений в инклюзивном классе.

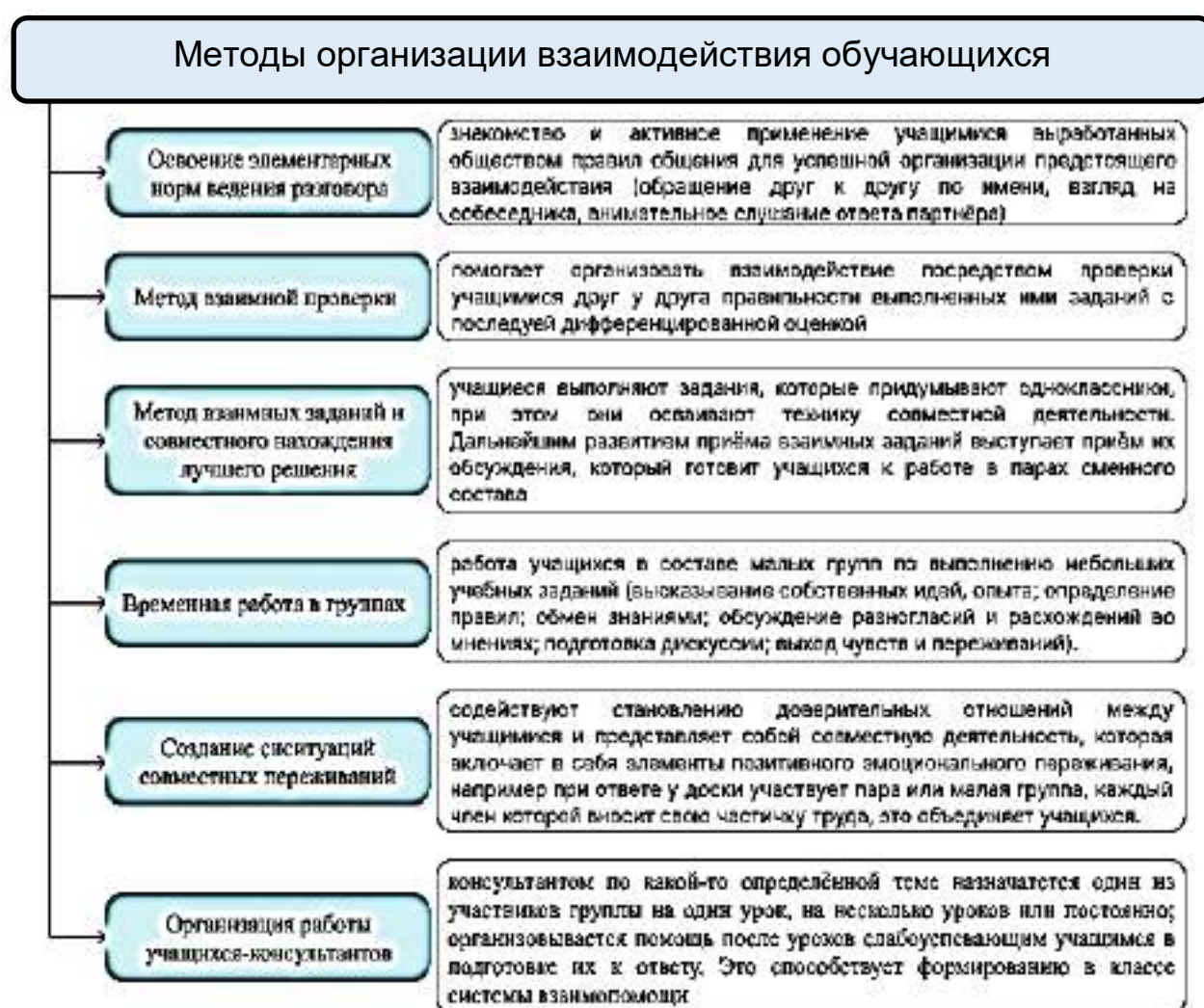


Рисунок 1 – Методы организации взаимодействия обучающихся

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтинова О. О., Власенко В. С., Журавлева Е. Ю. [и др.]. Инклюзия как бренд современного образования. Краснодар: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 164 с.
2. Министерство образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края : официальный сайт. Краснодар.
URL: <https://minobr.krasnodar.ru> (дата обращения: 26.02.2023).
3. Раскалинос В. Н., Щербатая М. В. Формы и методы организации обучения, способствующие формированию межличностных отношений младших школьников [Электронный ресурс] // Гуманитарно-педагогическое образование. 2015. Т. 1, № 2. С. 110–116.
URL: elibrary.ru/item.asp?id=25792172 (дата обращения: 26.02.2023).
4. Рошка М., Толстая С. В. Проблема развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Проблемы Науки. 2016. № 19 (61).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vovraste> (дата обращения: 07.02.2023).
5. Трофимова О. В. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Специфика коммуникативного развития личности [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2019. № 2 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-spetsifika> (дата обращения: 26.02.2023).
6. Федеральная служба государственной статистики : официальный сайт. Москва. URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 22.02.2023).
7. Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б., Исмаилова А. С. Современный взгляд на задержку психического развития [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 10. С. 256–262. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7480> (дата обращения: 08.02.2023).

УДК 376

**О ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Кокаева Ирина Юрьевна

E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия;
Д.пед.н., профессор

Дзанайты Зарина Хадзыматовна

E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова»,
г. Владикавказ, Россия

Аннотация: В статье подчеркивается значение и необходимость формирования эстетической культуры младших школьников на современном этапе начального образования. При выборе педагогических условий и обосновании эффективных методов ее формирования на уроках «Окружающий мир», авторы учитывали, что это могут быть дети с ограниченными возможностями здоровья (в частности, с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Экспериментальная проверка предложенных условий и методов во время педагогической практики подтвердила их эффективность в начальной школе.

Ключевые слова: эстетическая культура, эстетический вкус, младшие школьники, обучающиеся с ограниченными возможностями

**ON THE FORMATION OF AESTHETIC CULTURE IN THE LESSONS
"THE SURROUNDING WORLD" OF JUNIOR SCHOOL
CHILDREN WITH DISABILITIES**

Kokaeva Irina Yurievna

E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

North Ossetian State University named after I.I. K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Dzanaity Zarina Khadzimatovna

E-mail: irina_kokaeva@mail.ru

North Ossetian State University named after I.I. K.L. Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia

Abstract: The article emphasizes the importance and necessity of forming the aesthetic culture of younger schoolchildren at the present stage of primary education. When choosing pedagogical conditions and substantiating effective methods of its formation in the lessons of the "Surrounding World", the authors took into account that these may be children with disabilities (in particular with disorders of the musculoskeletal system).

Experimental verification of the proposed conditions and methods during teaching practice confirmed their effectiveness in elementary school.

Keywords: aesthetic culture, aesthetic taste, younger students studying with disabilities.

Деструктивные социально-культурные явления отразились на моральных, культурных и общечеловеческих ценностях подрастающего поколения. Многим современным детям свойственно отсутствие эстетического вкуса, эгоизм, эмоциональная напряжённость, агрессивность. Поскольку формированию эстетической культуры обучающихся отводится особое значение, то поиск различных способов, форм и методов формирования эстетической культуры, обучающихся является весьма актуальным.

О необходимости и значении эстетической культуры говорили известные педагоги и писатели (А.С. Макаренко, Б.М.Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). И. Песталоцци, Б.Т. Лихачёв, В.А. Сухомлинский, В.А. Разумный и др. Ученые (П.С. Витковская, Г.С. Лабковская, Б.Т. Лихачёв, Б.М. Пеменский, И. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, В.А. Разумный и др.) подчеркивали большое значение искусства в формировании дошкольников и младших школьников.

Однако специфика формирования эстетической культуры у младших школьников, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, не нашла до сих пор научного отражения в методике обучения. Современные технологии и анализ ФГОС НОО заставляют переосмыслить роль и педагогические средства формирования эстетической культуры у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель данной работы заключается в поиске эффективных условий и методов формирования эстетической культуры младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Мы полагаем, что формирование эстетической культуры у детей станет эффективным, если на уроках «Окружающий мир» учитель методически грамотно будет использовать видеосюжеты о природе, видео-экскурсии, методы межпредметную интеграцию, при этом учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся.

О необходимости воспитания эстетической культуры заговорил в XX веке немецкий учёный Э. Мейманом [3]. Он признавал эстетическую культуру важной частью общей культуры человека, поскольку она способствует развитию в личности чувства прекрасного, созиданию и распространению культурных ценностей [5]. *Под эстетической культурой младшего школьника* мы понимаем все то, что позволяет ему воспринимать красивое в окружающей среде и самому участвовать в создании прекрасного. Это могут быть не только элементы материального мира, но и поведенческие проявления, человеческие качества и свойства.

Эстетическое отношение к миру формируется у человека на протяжении всей жизни. Классики педагогики А.С. Макаренко В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, анализируя данную проблему, пришли к выводу, что не все возрастные периоды равноценны с точки зрения эстетического развития. Именно дошкольный и младший школьный возраст является важным периодом жизни для формирования эстетической культуры.

У детей младшего школьного возраста отмечается высокая эмоциональная восприимчивость.

Негативные эмоции вызывают дезорганизацию и продуцируют ярость, гнев, криминальное поведение ребенка. Природа, окружающий мир, вызывают положительные эмоции, помогают человеку обрести психическое спокойствие, душевное равновесие, благотворно влияют на духовную сферу человека.

Природа есть источник фантазий, творчества, эмоций младших школьников. Ребенок, познающий природу, наиболее адаптирован к переходу в реальные жизненные этапы пути к взрослению. Введение ребенка в мир природы – важный этап образования личности, содержащий в себе доминирующую функцию, формируя ее значимо ценностные установки, закладывая потенции в развитие творчества [11, 15].

В связи с этим большой потенциал в формировании эстетической культуры несет в себе интегрированный курс «Окружающий мир. Необходимо лишь точно определить педагогические условия и подобрать соответствующие методы.

Важным условием для формирования эстетической культуры младших школьников является комфортный интерьер и благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера. Комфортный интерьер классного помещения создают комнатные растения, природные пейзажи. просмотр видеосюжетов о природе, прослушивание звуков природы и музыкальных произведений на уроке.

Эффективным методом формирования эстетической культуры являются экскурсии в природу. Сегодня информационно-коммуникационные технологии позволяют учителям использовать видеоэкскурсии [2]. Видеоматериал позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья сконцентрировать внимание на изучаемом объекте (явлении), развивает познавательную активность младших школь-

ников, формирует у детей нравственные качества, являясь источником эстетических эмоций и впечатлений, способствует эмоционально-духовному и психическому оздоровлению младших школьников [4]

Важным средством формирования эстетической культуры младших школьников являются интегрированные уроки и межпредметная связь с уроками литературного чтения, технологии, музыки. Младшие школьники очень любят рисовать, поэтому на уроках «Окружающий мир» мы активно использовали интеграцию с изобразительной деятельностью. При прослушивании музыки у детей возникают разнообразные эмоции, обеспечивающие формирование эстетического вкуса и эстетических переживаний.

Для проверки эффективности предложенных условий нами была проведена констатирующий эксперимент во время педагогической практики в МБОУ СОШ № 28. г. Владикавказа, в 1 «В» и 2 «А» классах.

Результаты анкетирования младших школьников свидетельствуют о том, что многие из них (48%) не знакомы с произведениями поэтов, художников, композиторов, Республики Северная Осетия Алания. Этот факт позволяет сделать вывод о низкой эстетической культуре первоклассников по когнитивному и поведенческому критериям. На вопрос: «Что ты можешь назвать красивым?», дети чаще всего отвечают: «Цветы». На вопрос: «Какие средства для передачи прекрасного использует человек?» дети отвечают: «фотографии». На вопрос: «Часто ли вы посещаете театры», 70,2% детей ответили отрицательно

По нашему убеждению, низкий уровень эстетической культуры первоклассников является результатом непродуманного и (или) несистематического педагогического воздействия по формированию личностных УУД, а также нецелесообразного использования форм, средств и методов для формирования эстетической культуры младших школьников.

Нами были разработаны экспериментальные уроки по предмету «Окружающий мир» для 1-2 классов. При изучении тем «Окружающий мир осенью», «Зимние изменения в природе», «Весна», «Вода, вода, кругом вода!» дети самостоятельно выбирали работы известных художников (И. Левитана, М. Келехсаева, В. Поленова, С. Герасимова, И. Шишкина, И. Остроухова и др.), разделяя со сверстниками впечатления. На этих уроках нами были использованы такие методы как выразительное чтение (для формирования эстетического вкуса), сравнение и сопоставление фактов, событий, образов (для усиления эмоционального восприятия); заучивание стихов, пересказ сказок и рассказов (для сосредоточения на прекрасном). При изучении природы дети постигают красоту родного края, у них формируется чувство гордости и патриотизма. Изучение природы родного края мы сопровождали изучением творчества поэтов, художников и композиторов Республики Северная Осетия Алания.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили эффективность

использования на уроках «Окружающий мир» предложенных выше условий, методов и педагогических приемов для формирования эстетической культуры младших школьников. В конце эксперимента были отмечены существенные результаты в когнитивном и поведенческом компонентах эстетической культуры младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аничкин С.А. Эстетическое воспитание и эстетическое развитие младшего школьника // Эстетическое воспитание детей. 2017. № 4. 65 с.
2. Бетеева В.Р., Кокаева И.Ю. Интерактивные методы обучения в начальной школе. учебно-метод. пособие. Ульяновск: Зебра, 2021. 98 с.
3. Кокаева И.Ю. Инновационные приемы формирования познавательного интереса у младших школьников // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 46-50.
4. Кокаева И.Ю. Роль искусства в формировании естественнонаучного мировоззрения студентов // Искусство – диалог культур: сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2018. С. 137-139.
5. Неменский Д.Б. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. М.: Просвещение, 2017. 255 с.
6. Толпарова К.М., Кокаева И.Ю. Использование активных и интерактивных методов обучения в начальной школе // Современные технологии в образовании. 2018. № 18. С. 153-156.

УДК 376.42

**ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ
ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Крехтунова Анна Геннадьевна

E-mail: anna.krehtunova.2001@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна

E-mail: i.s.07@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.филол.н.

Аннотация: В статье представлено описание и раскрыто содержание компонентов диагностического исследования темпо-ритмической стороны речи у детей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Авторы выявляют особенности темпо-ритмической стороны речи, анализируют результаты эксперимента, проводимого на базе МБДОУ «Детский сад №4» г. Апшеронск Краснодарского края. Диагностика, составленная по современным методикам, с включением изученных компонентов обследования, может способствовать всестороннему и глубокому изучению уровня сформированности темпо-ритмической стороны речи у детей данной категории.

Ключевые слова: темпо-ритмическая сторона речи, ритм, темп, слоговая структура речи.

**THE MAIN ASPECTS OF DIAGNOSING THE FORMATION OF THE TEMPO-
RHYTHMIC SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH
GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Krehtunova Anna Gennadyevna

E-mail: anna.krehtunova.2001@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Bukireva Tatiana Anatolievna

E-mail: i.s.07@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Philology

Abstract: The article presents a description and discloses the content of the components of the diagnostic study of the tempo-rhythmic part of speech in older preschool children with general underdevelopment of speech level III. The authors identify the features of the tempo-rhythmic part of speech; analyze the results of the experiment, conducted on the basis of MBDOU "Kindergarten №4" in Apsheronsk Krasnodar region. Diagnosis made by modern methods, with the inclusion of the studied components of the survey can contribute to a comprehensive and in-depth study of the level of formation of the tempo-rhythmic side of speech in children of this category.

Keywords: Tempo-rhythmic side of speech, rhythm, tempo, syllabic structure of speech

В настоящее время наблюдается рост количества детей с общим недоразвитием речи. Особенно значимым становится вопрос о качественной диагностике детей данной категории, что, в свою очередь, определяет эффективность коррекционной работы. Структура дефекта при общем недоразвитии речи носит системный характер и включает в себя нарушение всех речевых компонентов, в том числе, темпо-ритмической стороны речи. Несформированность темпо-ритмической стороны речи дошкольника со временем может привести к стойким типологическим просодико-интонационным ошибкам, таким как нарушение письма, нарушение чтения, расстройство коммуникативной деятельности, нарушаются также интонационные функции: фонетическая, синтаксическая, смысловозначительная и эмоционально-экспрессивная. Таким образом, поиск новых и совершенствование имеющихся методов исследования уровня сформированности и развития темпо-ритмической стороны речи у старших дошкольников с ОНР актуальны в современной логопедии.

Вопрос изучения темпо-ритмической стороны речи многоаспектен и рассматривается не только в логопедии, но и в лингвистике, в психолингвистике и в других смежных дисциплинах (см. работы В.И. Бельтюкова, Н.Д. Светозаровой, Н.В. Черемисиной, Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой и др). Характеризуя формирование темпо-ритмической стороны речи у детей дошкольного образа с общим недоразвитием речи, специалисты отмечают следующие особенности : ослабленный речевой выдох, монотонная, маловыразительная речь, нарушение ритма в процессе восприятия и воспроизведения, замедленный (или ускоренный) темп речи (Ю.О. Филатова), у детей с тяжёлыми нарушениями речи наблюдаются нарушения на всех уровнях ритмической организации речи, а именно: на уровне слога, слова, фразы и всей ритмо-интонационной организации речи (Л.И. Беляковой и И.О. Филатовой) [3].

Целью исследования, проводимого нами на базе МБДОУ детский сад №4 г. Апшеронск, являлось выявление особенностей и определение уровня сформиро-

ванности темпо-ритмической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Для количественной обработки результатов изучения ритма была использована балльная система оценки в баллах:

- 1 – ритмический образец отображен верно;
- 0 - баллов – ритмический образец отображен неверно.

Критерии оценивания темпа речи в баллах:

- 4 — задание выполнено полностью;
- 3 — задание выполнено полностью лишь после нескольких попыток;
- 2 — темп изменен малозначительно;
- 1 — темп не изменялся;
- 0 — задание не выполнено.

В исследовании принимали участие дети с общим недоразвитием речи III уровня, возраст 5-6 лет, 10 человек. Диагностика темпо-ритмической стороны речи проводилась индивидуально, были использованы методики Е.Ф. Архиповой [1] и Ю. О. Филатовой [5], позволившие глубоко оценить уровень развития всех компонентов темпо-ритмической стороны речи.

Были изучены следующие компоненты:

1. Исследование восприятия и воспроизведения моторного ритма.

Первое задание было направлено на выявление способности воспроизведения ритма различной сложности (равномерный повтор, ритм «суммирования», ритм «дробления»). 20% детей не справились с данным заданием, 40% воспроизвели только равномерный повтор и 40% выполнили задание полностью.

Второе задание подразумевало воспроизведение акцентированных звуков в разных последовательностях (/// /, / //, // //, /// /, // / //). У 60% детей не получилось повторить заданный ритм, даже при повторном воспроизведении, 40% детей выполнили задание успешно.

2. Исследование восприятия и отображения речевого ритма.

Первое задание заключалось в воссоздании ритма на уровне слога (без ударения, с ударением, с ударением на разных слогах). 10% детей не справились с заданием, 30% воспроизвели только слоговой ритм без акцента, 30% не смогли повторить ритм с акцентом на разных слогах, и только 30% справились с заданием успешно.

Второе задание заключалось в воспроизведении слова, состоящего из двух, трех слогов, а так же слов со стечением согласных. 10% от общего количества детей смогли повторить только двусложные слова без стечения согласных, 50% воспроизвели двусложные и трехсложные слова без стечения согласных, 40% детей удалось воспроизвести все слова.

Следующее задание подразумевало воспроизведение синтагменного ритма во фразе. У 30% детей акцент во фразе отсутствовал полностью, 40% делали акцент только на первое слово, 30% справились успешно.

3. Определение скорости речевого темпа.

Речевой темп определялся скоростью воспроизведения предложений. У 20% детей выявлен ускоренный темп (11-12 слогов в секунду), 40% имеют ускоренный темп на 5-6 слогов в секунду, у 40% детей темп находится в пределах нормы.

4. Исследование восприятия речевого темпа.

В данном задании необходимо было выявить изменение темпа речи педагога, для этого требовалось показать соответствующий темпу символ-картинку. 50% детей допускали ошибки, но после повтора исправляли их. 10% допускали одни и те же ошибки даже после повтора, 40% успешно справились с заданием.

5. Исследование отображения услышанного темпа речи.

Педагог предлагал прослушать и повторить предложение в том же темпе. 40% детей смогли изменить темп незначительно. У 40% получилось подстроить темп после нескольких попыток. 20% справились с заданием при первой же попытке.

6. Исследование контроля собственного темпа речи.

Ребёнку необходимо было изменить свой темп речи, когда он увидит определённую ассоциированную картинку-символ. 10% детей не смогли управлять темпом. 60% детей практически не изменили темп, 30% удалось выполнить задание после нескольких попыток.

С результатами диагностики темпо-ритмической стороны речи можно ознакомиться на рис. 1.

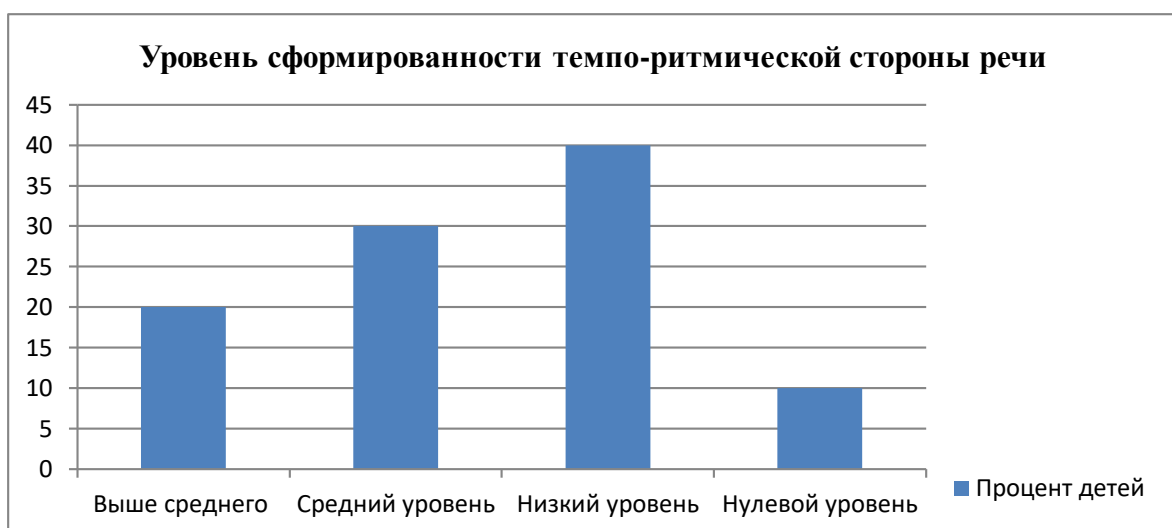


Рис. 1. – Уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи.

Источник: составлено авторами научной статьи.

При исследовании темпо-ритмической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня мы пришли к следующим выводам:

- При исследовании восприятия и воспроизведения моторного ритма выявлена особенность: ритм «суммирования» и ритм «дробления» является наиболее трудным для воспроизведения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
- Задания с воссозданием ритма на уровне слога с ударением и с ударением на разных слогах вызвали затруднения у большинства диагностируемых дошкольников, особенно задание по воспроизведению синтагменного ритма во фразе.
- При определении темпа речи в 60% случаев отмечается отклонение от нормы (увеличение количества слогов в секунду).
- Восприятие темпа речи вызывает трудности у 60% старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня данной группы.
- Отраженный темп речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи не соответствовал воспроизводимому темпу речи педагога. В 80% случаев темп ускорялся.
- Управление собственным темпом речи, не осуществляется в полной мере. 70% детей практически не могли изменять темп согласно ассоциации.

Результаты проведенного нами исследования по всем изученным компонентам свидетельствуют о недостаточном развитии темпа и ритма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Диагностика, составленная содержательно подробно при индивидуальном подходе, позволяет расширить сведения о просодической стороне речи ребенка с общим недоразвитием речи, что, в свою очередь, позволит на этапе построения индивидуального коррекционного маршрута, выбрать наиболее эффективные методы логопедического воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Аст.: Астрель, 2007. 331 с.
2. Борисова А.В., Денисова О.А. Психолого-педагогическая работа по развитию интонационной выразительности речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]: VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 2018.
URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014003314> (дата обращения 15.02.2023).

3. Белякова Л.И., Филатова Ю.О. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии [Электронный ресурс]: Вопросы психолингвистики, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritm-rechevyh-i-nerechevyh-protssessov-u-detey-v-norme-i-pri-rechevoy-patologii> (дата обращения 16.02.2023).
4. Филатова Ю.О. Онтогенез и дизонтогенез ритмической организации речи. [Электронный ресурс]: Дефектология, 2012. №3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18849280> (дата обращения 15.02.2023).
5. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие / под ред. Л.И. Беляковой. М.: Национальный книжный центр, 2017. 208 с.

УДК 376.37

**ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ
ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Кроква Оксана Владимировна

E-mail: oxana.tupchy@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Смахтина Анна Владимировна

E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.пед.н

Аннотация: Статья посвящена использованию логоритмики как эффективного средства коррекции речедвигательных функций у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Акцентируется внимание на неполноценное развитие моторных функций ребенка старшего дошкольного возраста с ОНР: артикуляционной и мимической моторики, общей и тонкой. Описаны доказательные научные факты прямой взаимосвязи речевой и двигательной сфер человека. Представлен анализ эмпирического исследования речедвигательных нарушений у старших дошкольников с ОНР, рассмотрены приемы коррекции.

Ключевые слова: ОНР, недоразвитие речи, логопедическая ритмика, темпо-ритмическая сторона речи, дошкольное образование, моторная сфера.

**LOGORHYTHMICS AS A MEANS OF CORRECTING SPEECH
MOTOR FUNCTIONS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL AGE**

Krokva Oksana Vladimirovna

E-mail: oxana.tupchy@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Smakhtina Anna Vladimirovna

E-mail: Annlogoped@ya.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Pedagogy

Abstract: The article is devoted to logorhythmics as an effective means of correcting speech motor functions in children with general speech underdevelopment of older preschool age. Attention is focused on the incomplete development of motor functions of an older preschool child with ONR: articulatory and mimic motor skills, general and fine. The article describes the evidence-based scientific facts of the direct relationship between the speech and motor spheres of a person. The article focuses on the empirical study of speech motor disorders in older preschoolers with ONR, as well as correction techniques.

Keywords: ONR, speech underdevelopment, speech therapy rhythmics, tempo-rhythmic side of speech, preschool education, motor sphere.

Современное развитие и модернизация системы коррекционного образования предусматривает комплексное всестороннее обновление всех его направлений, в соответствии с требованиями ФГОС, к обучению и воспитанию ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Ученными и практиками разрабатываются инновационные подходы, нацеленные на достижение высокого качества, эффективности, результативности, что, в свою очередь, подразумевает необходимость разработки современных коррекционно-образовательных технологий.

Одним из актуальных направлений, влияющих на эффективность и полноценность развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР), является коррекция речевой деятельности посредством логоритмики. У детей с ОНР страдают все компоненты речевой системы, а также высшие психические и двигательные функции. Логоритмика как активная форма терапии, направленная на комплексное воздействие психомоторной, сенсорной сферы через движение и слово, позволяет целенаправленно воздействовать на речь ребенка и стимулировать двигательную активность [2].

Применение логоритмики в коррекции речевых расстройств обосновано доказанными медицинскими и психолого-педагогическими фактами прямой взаимосвязи речевой и двигательной сфер человека. А именно тесной физиологической связи речевого и моторно-двигательного центров коры головного мозга (Л. С. Волкова, Л.С. Выготский, И.Ю. Горская, П.С. Дворкин, Р. Е. Левина, А.А. Леонтьев, Л.В. Лопатина, А.Р. Лурия, Е.М. Мастюкова, И. П. Павлов, М.В. Фомичевой, Т. Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г. В. Чиркина).

Анализ научно-исследовательских трудов вышеперечисленных авторов позволил выделить неполноценное развитие моторных функций ребенка старшего дошкольного возраста с ОНР:

- 1) недостаточная сформированность общей двигательной сферы (выраженные затруднения при выполнении упражнения по словесной инструкции,

недостаточная точность и ловкость, плохая координация сложных движений, скованность, отсутствие грациозности при выполнении упражнений);

2) различной степени недоразвитие в лицевой и артикуляционной моторики, что проявляется в бедности, невыразительности мимических движений, в сложности удержания артикуляционной позы, темпа и объема движений, в нечетком или неправильном звукопроизношении, в общей смазанности речи;

3) значительное отставание в развитии мелкой моторики рук, кистей и пальцев, плохая координация тонких движений, снижение ловкости и скорости, сложности в переключаемости с одной кинетической позы рук на другую.

Применяя логопедическую ритмику, нарушения психомоторных дисфункций у старших дошкольников с ОНР возможно скомпенсировать. Логоритмика воздействует на общую, мелкую, артикуляционную моторику и речь в целом. С помощью специальных упражнений происходит преодоление речевого и моторного нарушения, путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций, адаптации человека к условиям среды.

Для использования средств логоритмики в коррекции моторных функций у детей с ОНР, необходимо детальное изучение компонентов речедвигательных функций. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент. Выдвинуты следующие задачи:

- 1) выделить основные компоненты для диагностики особенностей речедвигательных функций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР;
- 2) подобрать и описать содержание диагностического инструментария, соответствующего каждому выделенному компоненту; 3) интерпретировать полученные результаты и сделать выводы.

Эксперимент осуществлялся на базе МБДОУ муниципального округа г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 179». Участвовало 10 детей 5-6 лет с ОНР.

В соответствии с задачами исследования был определен ход эксперимента.

Для проведения диагностики изучили разнообразные компоненты речедвигательных функции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и выделили из них те, которые представляются наиболее актуальными с точки зрения развития современной логопедии, а также и специфики настоящего исследования (рис.1):

- произвольная мимическая моторика;
- артикуляционный праксис;
- общая моторика;
- мелкая моторика;
- координация движений.

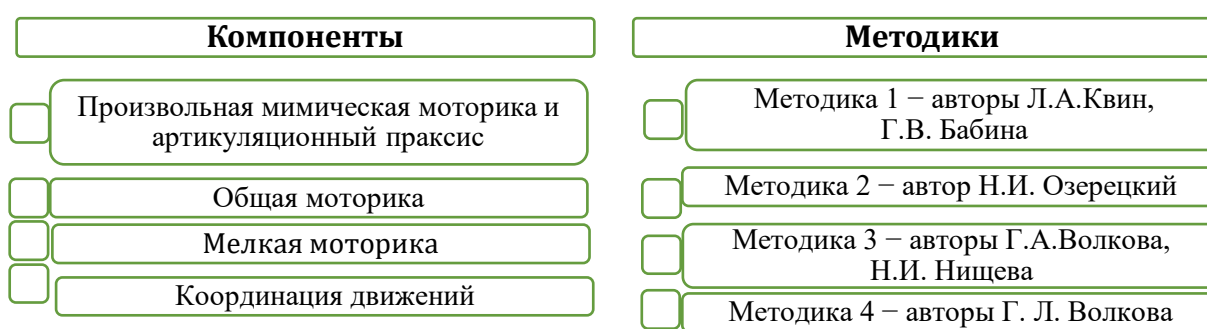


Рисунок 1 – Исследуемые параметры (составлено авторами статьи)

При подборе методик для обследования учитывались такие критерии, как соответствие диагностических заданий возрастным, индивидуальным и специфическим возможностям старших дошкольников с ОНР. Ценность для получения информации об особенностях речедвигательных функций у данной категории детей, а также наличием возможности адаптировать предложенный диагностический инструментарий соответственно уровню общего недоразвития речи детей, по отношению к которым будет применяться описанный ниже диагностический инструментарий. Были использованы: методика для развития мимической мускулатуры и артикуляционного праксиса (Г.Б. Бабина, Л.А. Квинт), методика для исследования общей моторики (Н.И. Озерецкий), методика для исследования мелкой моторики (Г.Л. Волкова и Н.В. Нищева), методика для исследования координации движений (Г. Л. Волкова).

Для качественной оценки полученных данных была использована балльная система:

- 2- самостоятельное выполнение задания;
- 1 – допущено 1-2 ошибки, исправленные самостоятельно или после замечания;
- 0 – ребенок не справился с заданием.

Диагностика проводилась по четырем блокам (обследование мимической моторики мускулатуры и артикуляционного праксиса, обследование статических и динамических составляющих общей моторики, обследование мелкой моторики, обследование координаций движений), в которых детям были представлены задания на каждый компонент моторики.

По результатам исследования итоги были объединены в одну общую диаграмму, позволяющую оценить средний показатель развития моторной сферы у детей (рис. 2).

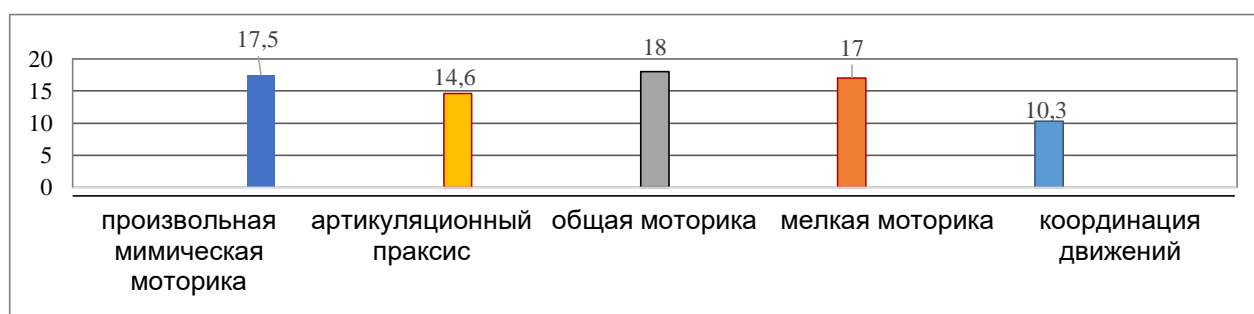


Рисунок 2. Средний показатель развития моторной сферы у детей (составлено авторами научной статьи)

Обследование навыка мимической моторики мускулатуры и артикуляционного праксиса показало, что лучше всего дети справились с заданиями на активное использование лицевых мышц, вызванные различными эмоционально-бытовыми ситуациями, в них все дети не допустили ошибок. Половина детей в задании на осуществление двигательных действий губами, челюстями, мягким небом допустили 1-2 ошибки.

При обследовании навыка статических и динамических составляющих общей моторики было выявлено, что лучше всего дети справились с заданиями на одновременность движений и прыгание с открытыми глазами попеременно, правой и левой ногах, в них все дети допустили 1 ошибку. Сложным заданием оказалось для половины детей простоять в позах «на цыпочках» с открытыми глазами и «аист».

Наибольшие трудности при исследовании статических и динамических составляющих общей моторики вызвало задание поза «аист», пятеро детей допускали множественные ошибки (детям было тяжело удерживать равновесие на одной ноге).

В результате обследования навыка мелкой моторики было выявлено, что лучше всего дети справились с заданием «работа с карандашом», в них все дети допустили 1 ошибку. Половина детей в задании на моторику кистей и пальцев рук и в задании на манипуляцию с предметами допустили 2-3 ошибки, а остальные допустили более 3 ошибок.

Наибольшие трудности при исследовании мелкой моторики вызвали задания на манипуляцию с предметами, трое детей допускали множественные ошибки, дети испытывали трудности в выполнении таких заданий, как «Шнурок» - детям необходимо быстро завязать и развязать шнурки и «Мозаика» - детям необходимо выложить предложенный логопедом узор.

При обследовании навыка координации движений результаты показали, что лучше всего дети справились с заданиями на координацию движений и с заданием на исследование статической координации движений, в них все дети не допустили ошибки. 50 % детей в задании на осуществление динамической координации движений допустили 1-2 ошибки, а остальные допустили более 2 ошибок.

Наибольшие трудности при исследовании координации движений вызвали задания на пространственную организацию движений, трое детей допускали множественные ошибки, остальные справились с заданием, допустив только 1-2 ошибки.

Результаты обследования уровня сформированности мимической мускулатуры и артикуляционного праксиса у детей показали, что многие задания не вызвали большие трудности. Задание на активное использование лицевых мышц, вызванные различными эмоционально-бытовыми ситуациями 100% испытуемых выполнили в полном объеме. В задании на осуществление двигательных действий губами, челюстями, мягким небом, 50% испытуемых допустили 1-2 ошибки.

Результаты обследования уровня сформированности статических и динамических составляющих общей моторики у детей показали, что многие задания вызвали не большие трудности. Задание на одновременность движений и прыгание с открытыми глазами попеременно, правой и левой ногах, в них все дети допустили 60% испытуемых выполнили в полном объеме, четверо допустили ошибки. В задании на стояние на пальцах ног («на цыпочках») с открытыми глазами и в задании поза «аист», 50% испытуемых допустили многочисленные ошибки, четыре ребенка выполнили в неполном объеме и один не выполнил задание совсем. Самыми трудными оказалось задание поза «аист», где детям необходимо было встать на одну ногу, поднять руки вверх, удерживая равновесие.

Результаты обследования уровня сформированности мелкой моторики у детей показали, что многие задания вызвали большие трудности. Задание «работа с карандашом», испытуемые выполнили в полном объеме, допустив 1-2 ошибки. В задании на моторику кистей и пальцев рук и в задании на манипуляцию с предметами, 50% испытуемых допустили 2-3 ошибки, пятеро детей выполнили задание с многочисленными ошибками. Самыми трудными оказались задания на манипуляцию с предметами, более трех детей допускали множественные ошибки, где детям необходимо было выполнить задания «Шнурок и Мозаика».

Обратили внимание, что многие задания на координацию движения вызвали трудности, а именно задания на динамическую координацию движений (50% испытуемых допустили 1-2 ошибки), на пространственную организацию движений (допустили многочисленные ошибки трое испытуемых, остальные - 1-2 ошибки).

Проанализировав данные исследования, пришли к выводу, что у детей с ОНР отмечаются значительные отставания в развитии общей и мелкой моторики, мимической и артикуляционной, в координации и в двигательной-речевой сфере. Отметили и сложности в выполнении заданий, связанных с мелкой моторикой, на манипуляцию с предметами.

Исследование речедвигательных функций по данным компонентам позволило выявить особенности детей для развития статической и динамической координации движений, мимической моторики, ритмического чувства, точности выполнения движений, их переключаемость, внимание, артикуляционной моторики.

Таким образом, можно утверждать, что у детей с ОНР должно проводиться своевременное исследование речедвигательных функций для того, чтобы внедрять логоритмические игры и упражнения в систему логопедической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксанова Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР. СПб. : Детство-пресс, 2009. 40 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. завед. М.: Владос, 2002. 272 с.

3. Громова О. Е. Логопедическая программа стимуляции речевого развития детей // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. М.: Институт психологии РАН, 2008. 352 с.
4. Жулина Е.В., Кадикина М.В. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-ritmika-v-kompleksnoy-rabote-po-preodoleniyu-obshchego-nedorazvitiya-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewe> (дата обращения 10.03.2023).
5. Левина Р.Е. Основы теории логопедии: учеб. Пособие для учителей М. : Альянс, 2013. 366 с.
6. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / СПб. : Детство-Пресс, 2015. 525 с.
7. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 189 с.

УДК 376.42

РОЛЬ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА

Крошка Алина Александровна

E-mail: kroshka.alina2017@gmail.com

МАДОУ «Центр развития ребёнка - детский сад № 110 «Теремок»

г. Краснодар, Россия

учитель-дефектолог

Коваль Галина Борисовна

E-mail: galya.000@bk.ru

МАДОУ МО «Центр развития ребёнка - детский сад № 110 «Теремок»

г. Краснодар, Россия

старший воспитатель

Аннотация: В ходе взросления ребёнок познаёт мир вокруг себя. Для ребёнка одним из способов познать и понять этот мир является сенсорная интеграция. У детей со сложной структурой дефекта наблюдаются нарушения сенсорной интеграции. Данное нарушение приводит к неточной или неправильной обработке информации, поступающей извне через сенсорные системы ребёнка. Это влияет на формирование процессов обучения, физическое, эмоциональное развитие и поведение. В статье кратко обозначена роль сенсорной интеграции в онтогенезе, более подробно рассмотрена роль сенсорной интеграции в коррекционно-образовательной работе с детьми со сложной структурой дефекта. Приведены примеры оборудования для развития сенсорной интеграции. Подробно описан внешний вид и цель использования на занятиях по сенсорной интеграции специального оборудования.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, сенсорные системы, коррекционно-образовательный процесс, дети со сложной структурой дефекта, оборудование для сенсорной интеграции.

MODELING PECULIARITIES TEXT ARITHMETIC TASKS BY STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Kroshka Alina Alexandrovna

E-mail: kroshka.alina2017@gmail.com

MADOU « Child Development Center – kindergarten № 110 «Teremok»,

Krasnodar, Russia

teacher-defectologist

Koval' Gflina Borisovna

E-mail: galya.000@bk.ru

MADOU « Child Development Center – kindergarten № 110 «Teremok»,
Krasnodar, Russia
senior educator

Abstract: In the course of growing up, the child learns the world around him. For a child, one of the ways to know and understand this world is through sensory integration. In children with a complex structure of the defect, sensory integration disorders are observed. This violation leads to inaccurate or incorrect processing of information coming from outside through the sensory systems of the child. This affects the formation of learning processes, physical, emotional development and behavior. The article briefly outlines the role of sensory integration in ontogeny, discusses in more detail the role of sensory integration in correctional and educational work with children with a complex defect structure. Examples of equipment for the development of sensory integration are given. The appearance and purpose of using special equipment in sensory integration classes is described in detail.

Keywords: sensory integration, sensory systems, correctional and educational process, children with a complex defect structure, equipment for sensory integration.

Процессы сенсорной интеграции являются неотъемлемой частью работы центральной нервной системы. Информация, получаемая от органов чувств, организуется в сенсорно-перцептивные образы [4]. Для ребенка одним из способов познать и понять этот мир является сенсорная интеграция. Процесс сенсорной интеграции начинается с первых недель внутриутробной жизни. Чтобы развитие ребёнка протекало успешно ребёнку, необходимо получать достаточное количество сенсорной стимуляции. Данный процесс в онтогенезе проходит естественно в соответствии с возрастными изменениями человека. Процесс сенсорной интеграции может быть нарушен как на этапе приёма информации, так и на этапе переработки или ответной реакции. Если имеется нарушение, тогда естественное развитие и адаптивные ответы мозга становятся невозможными. Это влияет на формирование процессов обучения, физическое, эмоциональное развитие и поведение [3].

Одной из особенностей развития детей со сложной структурой дефекта является нарушение сенсорной интеграции. Такие дети характеризуются повышенной или пониженной реактивностью на сенсорную информацию или устойчивым интересом к сенсорным аспектам окружающей среды [2]. Так, устойчивый интерес может проявляться в частом кружении или нежеланием усидеть на одном месте; в визуальном увлечении светом или вращающимися объектами; неадекватной реакцией на определенные звуки или текстуры [1]. В ходе коррекционно-образовательного процесса сенсорная интеграция может осуществляться как в течение всего занятия,

так и в виде поощрения после правильно выполненного задания. Для насыщения сенсорной системы можно использовать специальные упражнения с использованием оборудования. С начала 2022 года МБДОУ МО «Центр развития ребёнка-детский сад №110 «Теремок» г. Краснодара присвоен статус инновационной площадки ФИСО АО «ЭЛТИ-КУДИЦ» по теме: «Сенсорная интеграция». В рамках инновационной деятельности образовательным учреждением было приобретено оборудование для сенсорной интеграции.

Ниже описано и на рисунке 1 представлена часть оборудования, которое используется на занятиях по сенсорной интеграции:

1. Чаша-качалка – представляет собой пластиковую чашу, предназначенную для развития в игре вестибулярного аппарата, насыщения ощущениями вестибулярной сенсорной системы, двигательной коррекции детей, укрепления различных групп мышц, совершенствование координации движений и развития чувства равновесия. Эффект раскачивания включает у ребёнка механизмы саморегуляции и самобалансирования, в результате снижает напряжение всей психоэмоциональной сферы;
2. Китовая доска – это выгнутая доска в виде рыбы, верхняя сторона которой позволяет тренировать равновесие и координацию, тем самым стимулируя вестибулярную систему. Обратная сторона с волнистым дизайном стимулирует тактильную сенсорную систему ног и рук;
3. Мяч в мяче – это прозрачный пластиковый мяч 20 сантиметров в диаметре с лабиринтом и маленьким мячиком внутри. Мяч в мяче развивает зрительную систему, зрительно-моторную координацию, концентрацию, реакцию. Развивает гибкость запястий, что позволяет в будущем лучше овладевать навыками письма.
4. Чулок Совы – сшитый из тонкой эластичной ткани мешок, в который можно залезть целиком. Предназначен для восполнения сенсорного опыта, усиления тактильной и мышечной чувствительности, развития проприоцептивной сенсорной системы, улучшения
5. пространственной ориентировки, снятия тревожности и гиперсензитивности.
6. Педальная каталка – состоит из двух подвижных педалей и двух ручек для поддержки катающегося. Педальная каталка используется для развития вестибулярной системы, развития проприоцептивной системы, укрепления мышц ног, рук и туловища.
7. Шумовые коробочки – набор парных кубиков, совпадающих по звучанию, но разных по цвету. Всего 16 кубиков, 14 из которых звучащих и 2 кубика без звука. Каждая пара кубиков наполнена определённым материалом (кусочки вспененного пластика, нарезанная соломка, листики из фольги, пластмассовые шарики, бусинки, игральные кости), которые при встряхивании дают характерные звучания, что направлено на развитие слуховой сенсорной системы. Каждый из кубиков имеет одну прозрачную грань, которая позволяет увидеть, что внутри.

Включение в занятия специального оборудования для сенсорной интеграции позволяет улучшить двигательные навыки, координацию движений, социальные и эмоциональные навыки. Сенсорная интеграция дает возможность улучшить способность детей обрабатывать информацию, полученную извне, что может привести к повышению усвояемости обучающего материала на занятиях.

Таким образом, сенсорная интеграция является важным аспектом в коррекционно-образовательном процессе детей со сложной структурой дефекта. Включив сенсорную интеграцию в коррекционно-образовательный процесс, специалисты могут существенно воздействовать на когнитивные возможности детей, активно развивать моторные и социально-эмоциональные навыки.

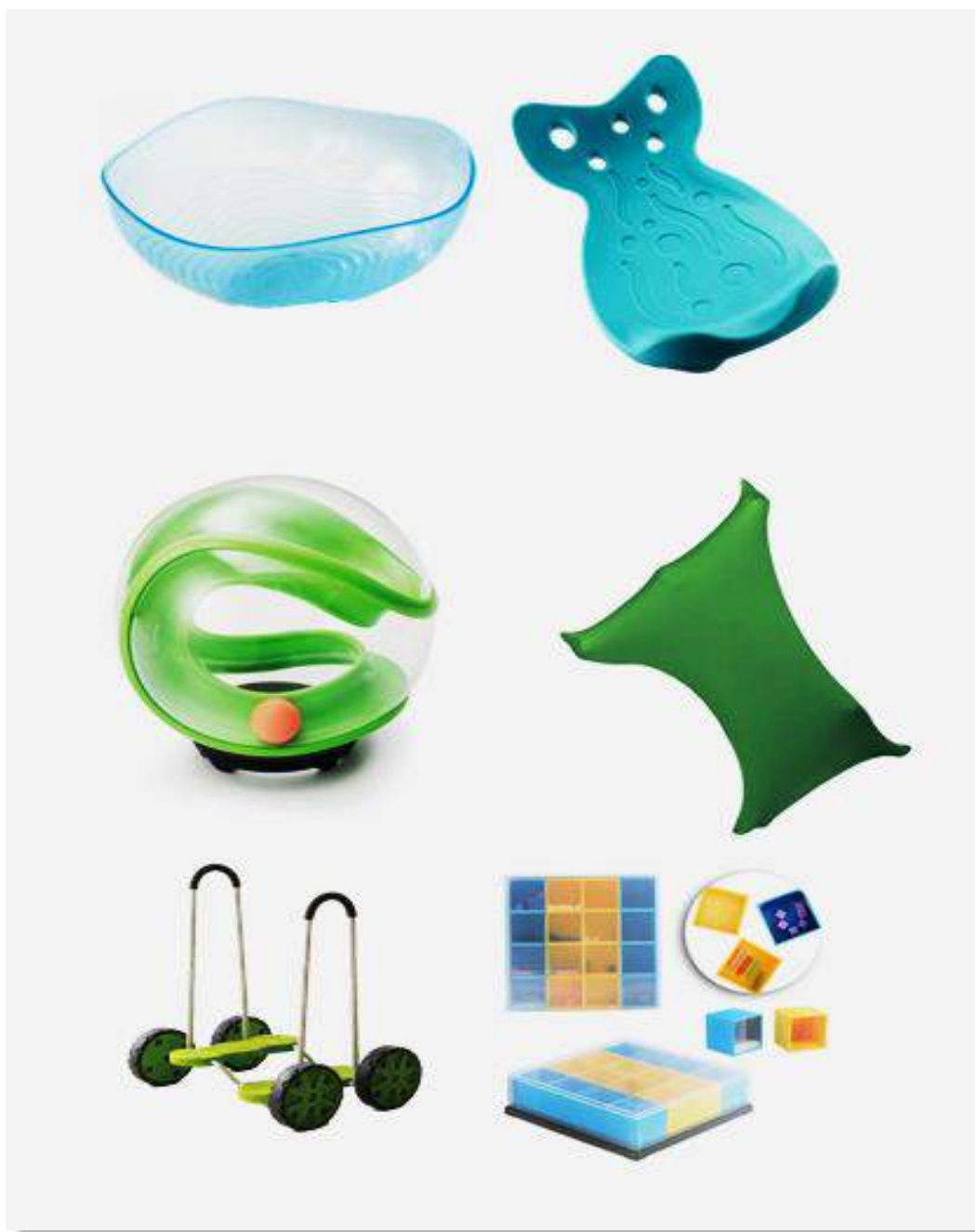


Рисунок 1 – Сенсорное оборудование (составлено авторами статьи)

ЛИТЕРАТУРА

1. Baranek G.T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. № 32. p. 397-422.
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М.: Теревинф, 2017. 235с.
3. Пескишева Т.А., Беляева О.Н Дети и сенсорная интеграция : сборник метод. Рекомендаций. Череповец.: Издательский дом «Череповецъ», 2019. 132 с.
4. Сеченов И.М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

УДК 376.42

ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Крюкова Татьяна Николаевна

e-mail: tatyankr31@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

e-mail: shumlovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В статье раскрыты особенности организации образовательного процесса детей с нарушением интеллекта, проведен анализ игры как эффективного метода обучения младших школьников данной категории. Авторами раскрыты основные теоретические аспекты исследуемой проблемы предложены эффективные методы и приемы обучения младших школьников с нарушением интеллекта на основе игровой деятельности.

Ключевые слова: обучение, младший школьник, игра, нарушение интеллекта.

THE GAME AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING YOUNGER STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Kryukova Tatyana Nikolaevna

e-mail: tatyankr31@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

e-mail: shumlovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Abstract: The article reveals the features of the organization of the educational process of children with intellectual disabilities, analyzes the game as an effective method of teaching younger schoolchildren of this category. The authors have revealed the main theoretical aspects of the problem under study and proposed effective methods and techniques for teaching younger schoolchildren with intellectual disabilities based on play activities.

Keywords: learning, junior high school student, game, intellectual disability.

В настоящее время растет число детей с проблемами интеллектуального развития. А.М. Грабаров отметил, что дети с нарушениями интеллекта составляют самую высокую категорию риска. Они составляют около 1-3% от общей численности детского населения, а тот факт, что их количество постоянно увеличивается, и во все может привести к тому, что уже через 10-20 лет общая доля таких детей составит 9-10% от общей численности детской популяции, что создаст трудности уже для нормальных детей в рамках вынужденного взаимодействия с ними.

Термин «дети с нарушениями интеллекта» охватывает очень разнородную группу детей, объединенных наличием диффузного, т.е. обширного нарушения мозга [3]. Говоря простыми словами, они отстают в развитии, и степень этого отставания может быть любой – как легкой, когда ребенок отличается от сверстников незначительно, так и тяжелой, когда он не в состоянии мыслить и рассуждать здраво и нуждается в незамедлительной комплексной коррекции не только со стороны педагога, но и с прямым и непосредственным участием специалистов медицинского профиля.

Известно, что интерес к учебной деятельности у всех детей значительно возрастает, когда они вовлечены в игровые ситуации. Но, бесспорно, организовать в игровое взаимодействие гораздо проще нормотипичных детей. Здоровые дети спонтанно включаются в игровые ситуации, активно моделируют их и не нуждаются в специальном обучении игре, в то время как их сверстникам с нарушением интеллекта необходимо специальное педагогическое руководство, чтобы овладеть игровыми действиями. На практике сделать это несложно, напротив, даже увлекательно при должном понимании специфики методических приемов, направленных на формирование у детей с нарушением интеллекта умения играть.

В игре ребенок действует не по принуждению, а в результате внутренней мотивации. Цель игры – сделать серьезную и трудную работу веселой и интересной для младших школьников. В итоге они смогут погружаться в процессы с головой и даже не догадываться о том, что они чему-то обучаются, что-то познают. Каждый ребенок от такого времяпрепровождения сможет получать колоссальное удовольствие, и это доказанный факт, проверенный временем. Задача педагогов также будет упрощена, им не придется навязывать детям свою точку зрения и тем более заставлять их что-либо делать вынужденно. Наоборот, дети сами будут просить игры, а результат приятно порадует их педагогов и родителей.

Игра – это основа для коррекции эмоциональных и поведенческих проблем детей. Содержание детской игры, ее сложность, особая структура, участники, конфликты и реакции ребенка, выражаемые эмоции – все это имеет диагностическую ценность для психологов. Так, в ходе игры специалисты выявляют отклонения, а также степень их выраженности и сложности. Наряду с этим, игра также помогает осуществить коррекцию нарушений и позволяет сделать это максимально грамотно и рационально.

Современные исследования (А.Д. Гонеев, М.Е. Винер, Н.Ю. Кузнецов Г.Ф. Кумарин, О.А. Степанов) доказали, что игра является ведущим методом в коррекционно-развивающей работе. Эти ученые работали по отдельности, но пришли к общему пониманию того, что именно игра способствует достижению желаемого результата в максимально короткие отрезки времени. Вот основные задачи, которые могут быть успешно решены именно с помощью игры:

- определить отклонения в состоянии ребенка, независимо от его пола, возраста и диагноза;
- понять, по каким направлениям нужно работать, чтобы достичь комплексной коррекции;
- как начать работу с учеником или их группой для получения желаемого результата.

Анализируя современные исследования, становится очевидным, что при работе с детьми с аномалиями, нарушениями психического развития игра становится не только универсальным, но и наиболее оптимальным методом коррекционно-развивающей работы, позволяющим полноценно воздействовать на ребенка независимо от того, в каких условиях организована коррекционно-развивающая работа: в классах компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения или в общем потоке [2].

Проводя ретроспективную оценку взглядов отечественных и зарубежных ученых, можно констатировать, что игра как дидактический ресурс для детей младшего школьного возраста претерпела значительные изменения. По мнению таких ученых, как Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова, С. А. Шмаков, Д. Б. Эльконин игра является не просто формой развлечения, а превращается в эффективный методический инструмент. С ее помощью можно оказывать прямое и непосредственное влияние на интеллект ребенка, причем воздействие это максимально сильное.

По мере того, как значение игры возрастало, игра становилась важным компонентом учебной деятельности. При этом важно уточнить, что игра сохраняет все основные характеристики, которые четко отличают ее от других форм деятельности, такие как спонтанное участие участников, самопроизвольность, продвижение в определенных пространственных и временных пределах, непредсказуемость развития и результатов, творчество и иллюзия (И. М. Короткова, В. С. Кайдаков, 1985).

В первом десятилетии 20-го века игру начали использовать как инструмент для расширения возможностей и терапии. Идея использования игры в качестве вспомогательного средства родилась из опыта З.Фрейда, обнаружившего истинный источник символической игры через серию ассоциаций. Впоследствии эта идея была поддержана многими другими учеными, которые пришли к выводу о том, что таких игр на самом деле может быть много, и каждая из них хороша и важна по-своему.

Игра как вид человеческой деятельности была широко изучена, в рамках многих научных теорий. Одно из первых определений было предложено Ф. Вольбелем, который рассматривал игру как «выражение потребности ребенка в самовыражении» [6]. Автор методики отмечал, что для достижения желаемого результата нужно лишь придерживаться определенных правил и соблюдать ряд условий:

- правильно выбирать игру;
- рационально формировать группу;
- строго придерживаться последовательности действий;
- проводить промежуточный анализ итогов;
- формировать выводы для дальнейшего совершенствования игрового процесса и результата.

Подобных взглядов придерживались и такие ученые, как В. Давидофф, К. Крузе, М. Лазарус, С. Л. Рубинштейн, Т. Спенсер, Й. Хейзинг, С. А. Шмаков и Д. Б. Эльконин. Они также действовали обособленно, но выводы, которые они делали, считались едиными, а потому им удавалось влиять на терапию тех времен и привести к ее улучшению в современности.

В современной дидактике существует специальная область науки, называемая теорией игр. Теория игр – математический метод изучения оптимальных стратегий в играх. Под игрой понимается процесс, в котором участвуют две и более стороны, ведущие борьбу за реализацию своих интересов. Каждая из сторон имеет свою цель и использует некоторую стратегию.

Современные ученые выделяют различные классификации игр. В плане классификации игры могут быть подвижными и интеллектуальными, творческими и прикладными. Также они могут быть короткими, средними и длительными по своей продолжительности. Это далеко не все варианты деления, но они представляют собой основу, по крайней мере, по версии многочисленных ученых. Принято различать функциональные игры, тематические игры, структурированные игры, образовательные игры, поддерживающие игры, развивающие игры, спортивные игры, военные игры и коммерческие игры. Охарактеризуем кратко некоторые из них:

- *функциональные игры*, как можно догадаться из названия, обладают определенными функциями;
- *тематические игры* посвящены конкретной тематике, обычно она узкая, так что сфера их задеирования ограничена;
- *структурированные игры* имеют четкую логическую последовательность, которой надо придерживаться в обязательном порядке;
- *образовательные игры* – это как раз та категория, о которой ведется речь в рамках рассматриваемого материала;
- *поддерживающие игры* направлены на поддержание уже имеющегося результата;
- *развивающие игры* способствуют всестороннему развитию или развитию в какой-то конкретной области и сфере;
- *спортивные игры* являются подвижными, как и военные игры, которые направлены на военную подготовку;
- основная цель *коммерческих игр* заключается в обретении выгоды, даже если она не является финансовой;
- основная задача *развивающих игр* – развивать ориентировку детей с нарушениями интеллекта во время выполнения задания и на основе этого пробуждать их интерес к характеристикам и отношениям между объектами, их использованию в той или иной деятельности, приводя их к истинной зрительной ориентации.

Многие развивающие игры позволяют детям с нарушениями интеллекта рационально использовать свои знания в рефлексивных действиях: находить характерные признаки предметов и явлений в окружающем мире, сравнивать объекты, группировать и классифицировать по определенным признакам, делать выводы и правильные обобщения.

Важно заметить, что при разработке учебных занятий и распорядка дня важно обеспечить плавный переход от одного ключевого вида деятельности к другому. Этого можно достичь с помощью игровой деятельности во время обучения (познавательная и дидактическая игра) и игровой деятельности во время динамических пауз.

Подведем итоги, анализируя описанное выше:

1. Цель игры заключается в том, чтобы ребенок осознал противоречие между своим поведением и определенной ситуацией.
2. В силу своих особых потребностей в развитии дети с нарушениями интеллекта нуждаются в целенаправленном педагогическом воздействии со стороны учителя. Спонтанное обучение, основанное на социальном опыте, практически отсутствует [4].

3. Организация преподавания и обучения требует развития у этих детей интереса к предмету. И на этом этапе ценны развивающие игры, стимулирующие внимание и интерес. Учитель должен постоянно создавать положительную эмоциональную атмосферу в классе. Ребенку с умственной отсталостью требуется гораздо больше повторений, чем ребенку с нормальным развитием, чтобы научиться ориентироваться в окружающей среде, различать и определять признаки и отношения между объектами, понимать определенные действия.
4. Игровая деятельность часто ориентирована на учеников с нарушениями интеллекта, и учителям необходимо учитывать это при планировании уроков и внеклассных мероприятий с использованием игровой деятельности. Детям с нарушениями интеллекта игра нужна для того, чтобы отвлечься, подготовиться к работе и выразить свои творческие способности. Как можно заметить, для детей эта потребность особенно высока.
5. Все психические процессы и личность ребенка развиваются во время игры. Игра также развивает внутренне ценную деятельность. В игре дети начинают развивать спонтанное внимание и спонтанную память. Игра требует от ребенка концентрации внимания на предмете, с которым он играет.
6. Условия и манипуляции в игре оказывают длительное влияние на умственное развитие детей школьного возраста. Продуктивная деятельность, такая как рисование и творчество, тесно связана с игрой на разных этапах школьного обучения. Интерес к этим занятиям изначально начинается как досуговый интерес, т.е. рисование и конструирование в игровом духе [1].
7. Связь между игрой и учебной деятельностью особенно сильна в раннем детстве. В начальной школе дети с нарушениями интеллекта воспринимают обучение как своего рода игру со своими правилами. Следуя этим правилам, дети постигают основы обучения [5].
8. Игра оказывает значительное влияние на развитие языка. Всем детям необходимо в той или иной степени развивать свои языковые функции в игровых ситуациях. Они должны уметь связно говорить и объяснять что-то своим сверстникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус А.Г. Практическая педагогика: учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.
2. Исаева О. С. Методика организации дидактических игр [Электронный ресурс] // Дошкольник. 2017. № 8. URL: <http://doshkolnik.ru/pedagogika/13461-metodika-organizacii-didakticheskikh-igr.html> (дата обращения 28.02.2023)
3. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2021. 230 с.
4. Пономарев П.А. Основы психологии и педагогики. М.: Феникс, 2018. 299 с.

5. Урунтаева Г. Специфика дидактической игры дошкольника // Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 8–15.
6. Шерешик Н.Н. Психологические механизмы игры и особенности их функционирования в дидактических играх // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 5-2. С. 111-114.
7. Шумилова Е.А., Кузма Л.П. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 38-40.
8. Шумилова Е.А., Цилицкий В.С., Скопа А.А. Развитие предпосылок навыка самоконтроля у умственно отсталых школьников в продуктивных видах деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 4 (170). С. 302-320.

УДК 376.42

КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Кудинова Анна Романовна

e-mail: anna.kudinova.2001@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна

e-mail: lenagutkov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье авторы описывают особенности изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Представлены диагностические методики, которые были использованы в работе. Выявлены особенности в развитии художественно-изобразительных теоретических и практических знаний, умений и навыков у учащихся 3-го класса специальной (коррекционной) школы. Они обусловлены интеллектуальным недоразвитием учащихся. Рассмотрены коррекционно-развивающие технологии формирования компонентов изобразительной деятельности школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: учащиеся с умственной отсталостью, художественно-изобразительная деятельность, мелкая моторика, пространственное восприятие, сенсомоторная координация, эмоционально-ценностные отношения, коррекционные технологии, нетрадиционные техники рисования.

CORRECTIONAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Kudinova Anna Romanovna

e-mail: anna.kudinova.2001@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

e-mail: lenagutkov@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: In the article, the authors describe the features of the visual activity of primary school children with mental retardation. The diagnostic techniques that were used in the work are presented. The features in the development of artistic and visual theoretical and practical knowledge, skills and abilities of students of the 3rd grade of a special (correctional) school are revealed. They are caused by the intellectual underdevelopment of students. Correctional and developmental technologies for the formation of components of visual activity of schoolchildren with mental retardation are considered.

Keywords: students with mental retardation, artistic and visual activity, fine motor skills, spatial perception, sensorimotor coordination, emotional and value relations, correctional technologies, non-traditional drawing techniques.

Рассмотрение проблемы развития художественно-изобразительной деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет особую ценность, потому что данный вид деятельности является одним из основных инструментов для решения ряда задач образования обучающихся с умственной отсталостью, освещенных в федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), таких как: формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования [6].

Анализ современной литературы показал, что изобразительная деятельность младших школьников с умственной отсталостью отличается своеобразием. Отсутствие познавательного интереса, ограниченность представлений об окружающем мире, фрагментарность восприятия, особенности пространственной ориентировки оказывают существенное влияние на способность ребенка, имеющего интеллектуальные нарушения, воспроизводить увиденное, услышанное.

С целью определения уровня сформированности художественно-изобразительных навыков у младших школьников с умственной отсталостью и предложения путей коррекции выявленных недостатков нами было проведено исследование на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В исследовании приняли участие 12 учащихся 3-го класса с лёгкой степенью умственной отсталости.

На первом этапе нашей работы было организовано диагностическое обследование знаний, умений и навыков учащихся в области художественно-изобразительной деятельности.

При отборе и подготовке диагностического инструментария мы выделили основные компоненты, входящие в структуру изобразительной деятельности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, а также подготовили комплекс методик, необходимых для определения особенностей изобразительной деятельно-

сти, учащихся данной нозологической группы. Диагностическая карта, сформированная нами для проведения исследования, представлена на рисунке 1.

Данные, полученные в ходе применения диагностической методики «Штриховка» (по М. М. Безруких), демонстрируют, что высокого уровня развития взаимосвязи движения руки и зрительного анализатора достигли 3 ученика (25%): штрихи в детских работах ровные, параллельные, не выходят за границы представленных фигур. Средний уровень выявлен у 5 учеников (42%): в диагностических бланках школьников неровные, лишенные параллельности штрихи, присутствуют незначительные нарушения изобразительных умений. Низкий уровень зафиксирован в работах 4 человек (33%): штрихи неровные, линии разорванные, нет параллельности, грубые ограничительные нарушения. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

Исходя из представленных выше данных, можно сделать вывод о достаточно слабой взаимосвязи движения руки и зрительного анализатора у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Проанализировав результаты, полученные после обследования по методике «Домик» (по Н. И. Гуткиной), нам удалось сделать следующие выводы:

- высокий уровень умения скопировать образец выявлен у 1 ребенка (8%);
- средний уровень сформированности диагностируемого умения – у 3 человек (25%);
- низкий уровень – у 8 учащихся (67%) (рис. 3).



Рисунок 1 – Методики исследования особенностей художественно-изобразительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью (составлено авторами статьи)

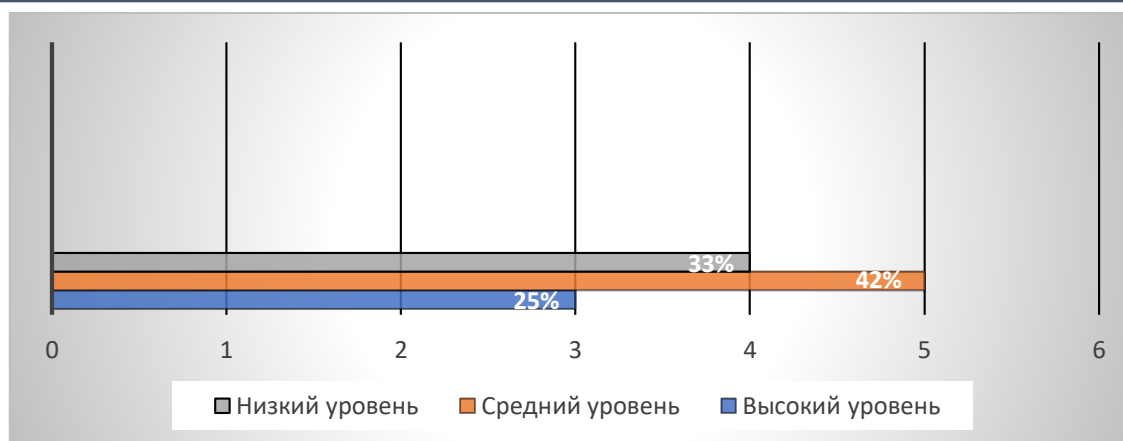


Рисунок 2 – Результаты проведения методики «Штриховка» М. М. Безруких (составлено авторами статьи)

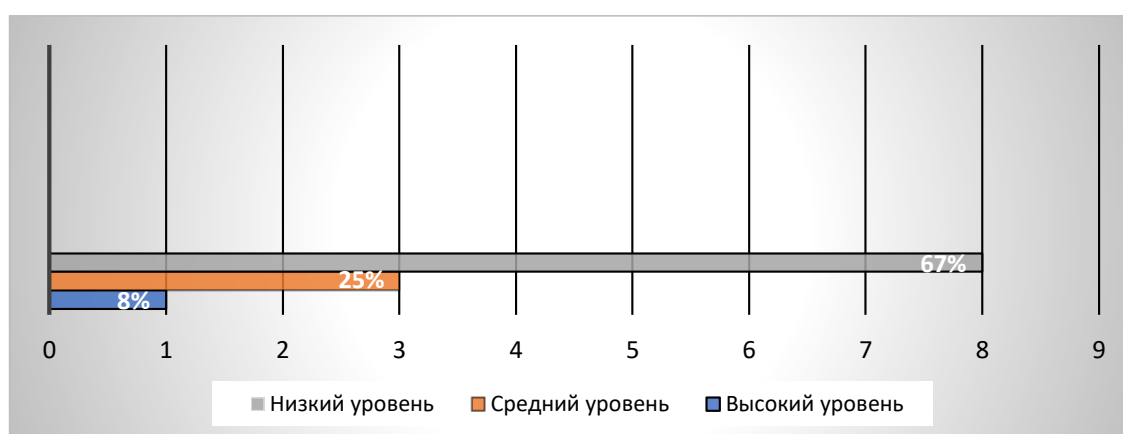


Рисунок 3 – Результаты проведения методики «Домик» Н. И. Гуткиной (составлено авторами статьи)

В работах учащихся 3-го класса с легкой степенью умственной отсталости часто встречались следующие ошибки:

- дети увеличивали отдельные элементы рисунка более, чем в два раза, при этом сохраняли относительно правильный размер всего изображения;
- неверно изображали какую-либо деталь рисунка;
- неверно располагали элементы в изображении.;
- происходило пересечение нескольких линий.

Это указывает на низкий уровень развития зрительного и пространственного гнозиса, координации движений, сформированности мелкой моторики рук.

Рассмотрев и проанализировав результаты «Теста на выявление у учащихся степени сформированности знаний» (по Е. В. Ткач), мы смогли сделать вывод о том, что у детей наиболее часто возникают трудности при определении верного формата расположения листа бумаги в процессе нанесения изображения, выборе основных цветов из предложенных. Кроме того было выявлено, что учащиеся 3-го класса с

лёгкой степенью умственной отсталости не совсем верно понимают понятие «отте-нок», однако с понятием «форма» знакомы хорошо.

Результаты «Теста на выявление у учащихся степени сформированности художественно-практических умений» (по Е. В. Ткач) показали, что младшие школьники с умственной отсталостью плохо справляются с заданием на «превращение» фигур в овощи, учащиеся не ориентируются в построении изображения, в его композиции, также многие дети не смогли справиться с заданием, где предлагалось «украсить» шкатулку узором.

Анализ полученных нами данных в ходе «Теста на выявление у учащихся степени сформированности опыта эмоционально-ценностных отношений» (по Е. В. Ткач) показал, что дети младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости недостаточно способны выражать собственные эмоции и переживания. Их эстетические предпочтения в процессе восприятия и создания художественных изображений отличаются от показателей нормотипичных учащихся. Диагностические данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты проведения серии адаптированных тестов (по Е. В. Ткач) (составлено авторами статьи)

Тесты, задания	Уровень развития	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Тест на выявление у учащихся степени сформированности знаний	Задание 1	58%	–	42%
	Задание 2	–	42%	58%
	Задание 3	92%	–	8%
	Задание 4	17%	25%	58%
Тест на выявление у учащихся степени сформированности художественно-практических умений	Задание 1	42%	–	58%
	Задание 2	25%	–	75%
	Задание 3	58%	–	42%
Тест на выявление у учащихся степени сформированности опыта эмоционально-ценностных отношений	Задание 1	58%	–	42%
	Задание 2	67%	–	33%
	Задание 3	58%	–	42%

Результаты, полученный в ходе диагностического исследования особенностей изобразительной деятельности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, позволил заключить, что учащиеся данной нозологической группы в недостаточной степени владеют художественно-изобразительными знаниями и умениями.

В современной системе специального образования изобразительная деятельность выполняет роль одного из наиболее эффективного средства коррекционного воздействия в процессе обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, что подробно описано в трудах Э. Сегена, Ж. Демора, Л. С. Выготского, Т. С. Комаровой и других учёных.

Анализ научной литературы показал, что занятие, посвященное художественно-изобразительной деятельности, должно отличаться особой организацией, которая поможет гармоничному развитию ребенка с нарушением интеллекта.

Исследователи сходятся во мнении, что немаловажное значение в процессе осуществления различных видов детской деятельности имеет речевое сопровождение работы [4 и др.]. Таким образом, ребенок может лучше концентрировать свое внимание на выполнении изображения, контролировать процесс творчества.

Кроме того, в рамках художественно-изобразительной деятельности необходима наглядность. Она делает процесс обучения детей с умственной отсталостью намного проще и доступнее. Наиболее распространенным видом наглядности на уроках художественно-изобразительной деятельности является педагогическое рисование: учитель на доске поэтапно выполняет работу, учащиеся воспроизводят изображение в своих альбомах [3].

Исследователями выявлено, что в процессе организации художественно-изобразительной деятельности рекомендуется использовать различного рода дидактические игры и упражнения [2]. Такой вид работы способен заинтересовать ребенка, активизировать его мыслительную деятельность, закрепить приобретенные знания и умения.

Изобразительная деятельность младших школьников с умственной отсталостью может осуществляться на основе традиционных и нетрадиционных техник рисования. К традиционным относится рисование карандашами, различными видами красок, мелков и т. д. [1 и др.]. Классическими видами занятий на уроках изобразительной деятельности является декоративное рисование, рисование с натуры и рисование на темы [3]. Именно декоративное рисование является наиболее доступным для детей с нарушением интеллекта, оно способствует развитию самостоятельности и эстетическому воспитанию учащихся [2].

В настоящее время в изобразительной деятельности всё чаще можно наблюдать использование нетрадиционных техник рисования в работе педагога. Существует большой выбор разнообразных нетрадиционных техник, которые отбираются с учетом дидактических задач урока, психофизических особенностей детей, их интересов, наличия необходимых материалов и инструментов. В работе с младшими школьниками с умственной отсталостью наиболее часто применяются такие техники как кляксография, набрызг, пластилинография, рисование руками, монотипия, многослойная акварель, рисование ребром картона или комком бумаги, процарапывание и т. д. Данные виды работы способствуют развитию зрительного, тактильного восприятия, мыслительных операций, самостоятельности, эмоциональному и эстетическому воспитанию [5 и др.].

В результате исследования был получен материал, анализ которого позволил заключить, что успешная организация и проведение занятий по художественно-изобразительной деятельности возможно при соблюдении определённых условий: грамотного планирования работы, использования различных форм наглядности, сопровождения процесса речевыми высказываниями. В настоящее время особую известность приобрели нетрадиционные техники рисования, которые не только отличаются простотой и доступностью, позволяют сохранить интерес к деятельности на длительное время, но и имеют коррекционную направленность, с учетом психофизических особенностей детей данной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веретко Е.Н. Влияние изотерапии на ребёнка с недоразвитием интеллекта // Искусство и образование. 2010. № 2 (64). С. 120-124.
2. Грошенков, И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Академия, 2002. 208 с.
3. Ермолаева В.И. Изобразительная деятельность как средство всестороннего развития обучающихся с умственной отсталостью // Академическая публикастика. 2021. № 10-2. С. 152-160.
4. Куцеева Е.Л., Вострикова Ю.А. Формирование речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 147-152
5. Куцеева Е.Л., Потуремец А.И. Особенности развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: Сб. материалов международной научно-практической конференции (Краснодар, 12-13 апреля 2022 г.). Краснодар, КубГУ. С. 224-226
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). М., М-во образования и науки РФ, 2014. 28 с.

УДК 376.42

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кузвесова Анастасия Николаевна

E-mail: anastasiya-555666@mail.ru

Средняя общеобразовательная школа № 10,

г. Краснодар, Россия

Учитель-дефектолог

Куцеева Елена Леонидовна

E-mail: lenagutkov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье раскрыты возможности дополнительного образования в совершенствовании коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Система дополнительного образования представлена на примере работы детского сада комбинированного вида № 193 «Планета будущего» в г. Краснодаре. В статье рассмотрены направления дополнительного образования, их взаимосвязь, условия реализации. Представлены особенности организации занятий для детей с расстройством аутистического спектра по программам дополнительного образования в области художественно-эстетического, музыкального, информационно-технического, эколого-биологического, военно-патриотического, физкультурно-спортивного воспитания дошкольников. Обозначен потенциал дополнительного образования при построении инклюзивного пространства дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дополнительное образование, инклюзия, адаптация, социализация.

THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH ASD IN A PRESCHOOL ORGANIZATION

Kuzvesova Anastasia Nikolaevna

E-mail: anastasiya-555666@mail.ru

Secondary School No. 10,

Krasnodar, Russia

Defectologist teacher

Kutseeva Elena Leonidovna

E-mail: lenagutkov@mail.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article reveals the possibilities of additional education in improving correctional and developmental work with children with autism spectrum disorder. The system of additional education is presented on the example of the combined kindergarten No. 193 "Planet of the Future" in Krasnodar. The article considers the directions of additional education, their interrelation, conditions of implementation. The features of the organization of classes for children with autism spectrum disorder according to additional education programs in the field of artistic and aesthetic, music, information technology, ecological and biological, military-patriotic, physical culture and sports education of preschoolers are presented. The potential of additional education in the construction of an inclusive space of a preschool educational institution is indicated.

Keywords: autism spectrum disorder, additional education, inclusion, adaptation, socialization.

Расстройство аутистического спектра – это группа психологических признаков, которые описывают широко распространенные нарушения поведения и проблемы с социальным взаимодействием и общением, очень ограниченные интересы и повторяющееся поведение.

Приведенное определение дает понимание наиболее распространенных расстройств личности, которые негативно влияют на процесс обучения и воспитания детей с РАС. Особенности развития коммуникативной сферы, поведенческие проблемы определенно влияют на восприятие и понимание образовательного материала, в целом эффективность коррекционно-педагогической деятельности. Однако, правильно организованная развивающая среда, включающая процесс отбора учебного материала, адаптацию содержания обучения и использование альтернативных способов коммуникации, помогают раскрыть и развить образовательные способности детей с РАС.

Большое значение в организации дополнительного образования дошкольников с РАС имеет системный и комплексный подходы. Система дополнительного образования содержит различные направления работы, которые осуществляются командой специалистов дошкольной организации. Все направления взаимосвязаны между собой и объединены общими задачами по реализации потребностей и интересов воспитанников, развитию творческих способностей и межличностной коммуникации [3].

В настоящее время в МАДОУ № 193 г. Краснодара в систему дополнительного образования дошкольников с РАС входят следующие направления: художественно-эстетическое, музыкальное, информационно-техническое, эколого-биологическое, военно-патриотическое, физкультурно-спортивное. Направления дополнительного образования представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Направления дополнительного образования МАДОУ № 193
(составлено авторами статьи)

Художественно-эстетическое направление в детском саду осуществляется в коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога, который ведет кружок «Цветные ладошки». В основе кружковой работе лежит парциальная программа Лыкова А. И. «Цветные ладошки», программа адаптирована. На занятиях используются техники нетрадиционного рисования (пальчиковое рисование с помощью сенсорных красок, рисование трубочками, зубными щетками, ватными палочками и дисками, используются псевдовитраж и граттаж), рисование с элементами дополненной реальности.

Музыкальное направление также осуществляется посредством кружковую работу на основе программы «Музыкальная палитра», составленной специально для использования в работе с детьми с расстройством аутистического спектра. В программу входит комплекс упражнений по изучению музыкальных инструментов и игре на них. Также программа включает упражнения по ритмике и логоритмике. Работа осуществляется музыкальным руководителем и учителем-логопедом.

Эколого-биологическое направление включает экспериментирование в природе и проектную деятельность по выращиванию различных тепличных культур и наблюдение за ними. Особое значение имеет регулярное посещение эколого-биологических центров и занятий по ипотерапии. Ведут эту работу воспитатели и учитель-дефектолог.

Информационно-техническое направление строится на кружковой работе. На занятиях кружка «Мультстудия» дети знакомятся с фотоаппаратом, возможностями смартфона и учатся фотографированию. Дети самостоятельно озвучивают с помощью микрофона мультфильмы, снятые многокадровым методом.

Военно-патриотическое направление заключается в участие группы детей с РАС в общих мероприятиях детского сада, посвященных патриотическому воспитанию. Дети участвуют в просмотре спектаклей. Во время празднования Дня Победы 9 мая дошкольники приняли участие в торжественной линейке.

Физкультурно-спортивное направление осуществляется в проведение кружка «Пластика и грация». Дети в индивидуальной форме посещают занятия по адаптивной физической культуре.

Дополнительное образование значительно расширяет диапазон адаптационного компонента программы для детей с РАС в отношении содержания, темпа и самого процесса реализации. Например, могут быть использованы информационные технологии, нестандартные методы и способы представления содержания образования. Нет установленных временных рамок, поэтому материал можно изучать в том темпе и в том объеме, с которым ребенок может работать. Каждый ребенок с аутизмом уникален и требует индивидуального маршрута развития. Такая форма организации дополнительного образования позволяет поддерживать комфортные условия без сопутствующей сенсорной перегрузки. Общение происходит в доступной ребенку форме, без принуждения и дистанцирования [1, 2 и др.].

Введение ребенка с РАС в систему дополнительного образования должно осуществляться с соблюдением определенных условий:

- поэтапное знакомство воспитанника со структурой группового взаимодействия, поэтапное введение ребенка в группу детей, посещающих кружок;
- смена деятельности;
- разделение большого объема работы на отдельные этапы;
- соблюдение режимных моментов (определенное время проведения занятий);
- поэтапное введение новых заданий и необходимых материалов;
- использование альтернативных методов коммуникации [6].

Кружковая работа содействует коррекции дезадаптивного поведения, преодолению недостатков коммуникации и формированию правильных эмоциональных реакций в межличностном общении. Выявлены преимущества игровой деятельности в развитии коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья [4, 5, 6 и др.]. Трудно переоценить применение игровых методов и приемов на занятиях в кружках. Игра способствует повышению мотивации, интереса дошкольников с РАС к предлагаемой деятельности, их раскрепощению, раскрытию потенциала и возможностей развития.

Таким образом, дополнительное образование помогает дошкольникам с расстройством аутистического спектра успешно проходить процессы социализации и адаптации. Дополнительное образование открывает пути по введению ребенка с РАС в группы нормально развивающихся сверстников. Опыт работы с дошкольниками с РАС в системе дополнительного образования раскрывает возможности по развитию инклюзивной среды в дошкольной образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Концепция развития дополнительного образования детей: от замысла до реализации: методическое пособие. М., Педагогическое общество России. 2016. 192 с.
2. Васягина Н. Н., Григорян Е. Н., Казаева Е. А. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 92-101
3. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е.В. Кулакова, Е.И. Адамян, Е.Б. Колосова; отв. за вып. М.А. Симонова. М.: РУДН, 2019. 40 с.
4. Коломиец А.А., Куцеева Е.Л. Развитие и коррекция социальных эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 1 (21). С. 32-47
5. Куцеева Е.Л., Вострикова Ю.А. Формирование речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 147-152
6. Чевычелова Н. В., Черенёва Е. А., Черенёв Д. В., Маслобоев С. Г. Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 15-25

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кульбицкая Ева Олеговна

E-mail: eva.klbiczka@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования функций пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). В статье рассматриваются уровневое строение и закономерности развития этих функций, а также подходы к их диагностике и коррекции у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: пространственные функции, задержка психического развития, соматогнозис, оптико-пространственный гнозис, логико-грамматические конструкции.

FEATURES OF THE FORMATION OF SPATIAL ORIENTATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Kulbitskaya Eva Olegovna

E-mail: eva.klbiczka@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology

Abstract: The article is devoted to the problem of the formation of spatial orientation functions in preschool children with mental retardation. The article discusses the level structure and patterns of development of these functions, as well as approaches to their diagnosis and correction in children with mental retardation.

Keywords: spatial functions, mental retardation, somatognosis, optical-spatial gnosis, logical and grammatical constructions.

В современной психологии ориентировка в пространстве рассматривается как одна из важнейших психических функций человека, обеспечивающих его адаптацию к окружающей среде, характеризующейся пространственной организацией и временной последовательностью. Ориентировка в пространстве и времени осуществляется посредством комплекса психических функций, которые имеют уровневое строение и характеризуются поэтапным формированием в онтогенезе при освоении различных видов деятельности [1].

По данным исследований, самые простые формы пространственной ориентировки формируются уже у детей младенческого возраста [1, 2]. Формирование пространственных функций у детей осуществляется поэтапно [7]. Так, первый этап характеризуется формированием сомато-топического уровня пространственных представлений (ориентировки в собственном теле и в пространстве «от тела»). Формирование пространственных функций этого уровня непосредственно связано с овладением детьми двигательными навыками. На втором этапе становление пространственных функций связано с развитием речи и вербализацией пространственных отношений. Овладевая речью и мышлением, ребенок учится обобщать пространственные характеристики предметов и обозначать пространственные отношения между ними. Третий этап предполагает овладение функциями ориентировки в квазипространстве, в том числе понимание логико-грамматических конструкций, а также ориентировка во времени. Четвертый этап характеризуется выделением преобладающих черт когнитивного стиля личности [7].

Нарушение формирования пространственных функций у детей могут быть проявлениями парциального отставания в развитии, приводя в дальнейшем к трудностям формирования отдельных учебных навыков, либо быть проявлением того или иного варианта психического дизонтогенеза, например, задержанного психического развития и общего недоразвития психики. В частности, недостаточная сформированность функций ориентировки в пространстве является характерной особенностью для детей с задержкой психического развития органического происхождения [5, 8].

По данным литературы, у большинства детей с ЗПР старшего дошкольного возраста слабо сформирована ориентировка как в пространстве, так и во времени [2]. Они испытывают трудности в установлении последовательности не только месяцев, но и времен года. Многие дети с ЗПР старшего дошкольного возраста не способны перечислить дни недели в прямом порядке, а также назвать их количество.

Вместе с тем, по данным исследований, дети с ЗПР могут построить простые геометрические фигуры из палочек или выстроить их в заданной последовательности [5]. При этом только у части таких детей возникают трудности для нахождения форм в коробке для соответствующих им фигур. Подобные трудности объясняются недостаточно развитой способностью детей соотнести плоскостную и объемные формы фигуры. Особенно затрудняются дети с ЗПР в анализе трехмерных форм предметов. Только привлечение внимания детей к порядку действий, подробная инструкция, выделение и название формы, а также представление образца улучшает результаты выполнения задания [5, 8].

В исследованиях отмечается, что у очень многих детей с ЗПР оказываются несформированными вербально-пространственные функции [5, 7, 8]. Так, многим из них затрудняются обозначить пространственные отношения на уровне соматогнозиса. Дети с ЗПР старшего дошкольного возраста испытывают затруднения в понимании значения предлогов, обозначающих пространственные отношения [5]. В исследовании З.М. Дунаевой у детей с ЗПР была выявлена слабо развитая ориентировка в схеме тела. Так, у одной группы детей с ЗПР затруднения возникали преимущественно в определении правых и левых частей тела у человека (или его изображения) поставленного, напротив. Дети называли левые и правые части тела зеркально. Другие дети с ЗПР не могли даже у себя правильно определить правые и левые, верхние и нижние части тела, повернуться в левую или правую сторону. В нейропсихологическом исследовании многие из них не смогли успешно справиться с заданием на праксис позы.

В исследовании Т.А. Фотековой среди детей дошкольного возраста с ЗПР была выделена группа с преобладающей несформированностью функций ориентировки в зрительно-пространственной и зрительной информации. У этих детей отмечалась также выраженная несформированность ряда пространственных функций: оптико-пространственной памяти, пространственного праксиса, выполнять копирование трехмерного объекта. Т.А. Фотековой было показано, что типичные для детей с ЗПР особенности выполнения зрительно-пространственных заданий отражали нарушения формирования пространственных функций как правого, так и левого полушарий. Существенные затруднения в переработке зрительно-пространственной информации осложнялись недостаточностью регулятивного компонента перцептивной деятельности [8].

Для диагностики пространственных функций у детей дошкольного возраста используются различные методики.

Так, исследование пространственного соматогнозиса осуществляется посредством беседы, включающей вопросы о пространственном расположении частей тела, в том числе относительно друг друга, например, «Что у тебя находится выше – рот или глаза?». Для исследования ориентации в ближнем внешнем пространстве рекомендуется методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. Перечисленные задания направлены на исследование преимущественно вербально-

пространственных функций. К таким заданиям относится также пробы на понимание активных и пассивных логико-грамматических конструкций с прямым и обратным порядком слов, например: «Сын везет маму», «Мама везет сына».

Для исследования оптико-пространственных функций используются такие диагностические задания, как «Зеркальные буквы», «Рисунок дома» «Слепые часы», тесты Бентона, Денманна, Тейлора и Рея-Остеррица и др. Так, при выполнении теста Бентона ребенок должен графически соединить одинаковые фигуры. При этом от ребенка требуется проговаривать свои действия по обозначению пространственных отношений и также корректировать допущенные ошибки. Вербализация пространственных взаимоотношений должна осуществляться при ответах, выявлении и коррекции допущенных ошибок [7].

В качестве важного фактора, определяющего специфику нарушений функций пространственной ориентировки при ЗПР, выделяют несформированность у таких детей структурных компонентов перцептивной деятельности [2, 5]. Дети с ЗПР испытывают трудности уже на этапе анализа пространственного расположения частей сложной фигуры, что обнаруживается в ошибках по типу инверсии элементов, а также в зеркальном воспроизведении предложенного образца. У детей с ЗПР несформированы даже самые простые способы выделения свойств предметов. Низкий уровень регуляции деятельности приводит к нарушению ориентировки в выполнении задания, в частности, к неправильному анализу пространственных характеристик предметов, что в дальнейшем отражается в нарушении конструктивной деятельности, например, при выполнении задания по выкладыванию узоров из мозаики или созданию разных конструкций по образцу. Отмечается, что подобные ошибки встречаются и у детей с нормотипичным развитием, однако не имеют столь стойкий характер как у детей с ЗПР [2, 8].

Как уже было показано выше, особенность функций пространственной ориентировки состоит в том, что они основываются на взаимодействии разных анализаторов и, соответственно, разных видов гнозиса. В связи с этим предполагается, что даже незначительная недостаточность гностических функций может обуславливать трудности пространственной ориентировки, что в свою очередь может быть причиной нарушения формирования навыков чтения, письма и счета [2].

Таким образом недостаточность пространственных функций у детей с ЗПР отражает нарушение процесса формирования более сложной функциональной системы, имеющей уровневое, вертикальное строение. Формирование этой функциональной системы в онтогенезе имеет поэтапный характер, предусматривающий постепенное надстраивание вышележащего уровня на нижележащим. В каждом последующем уровне есть элементы предшествующего. Из этого следует, что недостаточная сформированность нижележащего уровня отражается в состоянии надстраиваемого над ним. Таким образом вследствие дефицита базовых уровней страдает вся система пространственной ориентировки.

Проведенный анализ научной и методической литературы, позволяет обозначить основные принципы работы по формированию пространственных функций у детей с ЗПР дошкольного возраста:

- система коррекционной работы должна учитывать закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе и их вертикальную организацию;
- в основе коррекционной работы должна быть углубленная диагностика сформированности каждого уровня пространственных функций;
- комплексные коррекционные воздействия должны быть направлены на формирование пространственных функций уровня, предшествующего несформированному;
- коррекционная работа по формированию функций пространственной ориентировки должна начинаться с освоения пространства на уровне соматогнозиса, а уже потом переходит к ориентировке во внешнем пространстве;
- коррекционные воздействия должны учитывать, какие пространственные функции нуждаются в более глубокой проработке: вербально-пространственные или оптико-пространственные;
- коррекционная работа по формированию функций каждого уровня должна осуществляться до того момента, когда ребенок нуждается в незначительных усилиях для успешного выполнения поставленной задачи;
- формирование навыка пространственной ориентировки должно осуществляться в различных видах деятельности детей [7, 8].

Для развития и закрепления пространственных представлений у детей с ЗПР необходимо целенаправленно обучать детей находить пространственные свойства и обозначать пространственные отношения между предметами. В условиях дошкольной образовательной организации работу по формированию функций пространственной ориентировки целесообразно осуществлять в ходе обучения детей таким видам деятельности, как рисование, лепка, конструирование и др. Так, при обучении конструированию рекомендуется использовать следующие приемы коррекционной работы:

- порядок конструирования с заданным условием при вербальном описании условий, способов и объектов;
- конструирование по образцам (сложнейший формат произвольной деятельности, выполняемый после предварительного анализирования готового образца по частям с последующим его копированием);
- свободный тип конструирования, представляющий собой творческую свободу ребенка («Строим, что захочется») [4].

Конструирование является сложным видом деятельности для детей с ЗПР. Требуется специальная работа по развитию определенных стадий ориентирования с сопутствующим планированием деятельности, сличения действий с образцом. Рекомендуется осуществлять работу по вычленению отдельных элементов конструкции с установлением иерархической зависимости частей внутри целого. Хороший

эффект достигается включением в работу по формированию пространственных представлений у детей с ЗПР заданий на дорисовывание незавершенных контуров у предметов и геометрических фигур, а также симметричный тип дорисовывания контуров у изученных ранее фигур.

В системе коррекционной работы по формированию пространственных функций желательнее привлекать педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального работника.

Таким образом в настоящее время существуют различные коррекционные методы и приемы формирования пространственных функций у детей с ЗПР. Система коррекционной работы по формированию пространственных функций у детей с ЗПР должна осуществляться поэтапно, с учетом закономерностей становления этих функций в онтогенезе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. М.: Академия, 2003. 64 с.
3. Глозман Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
4. Глозман Ж. М. и др. Отношения поколений: представления современного ребенка младшего школьного возраста //Культурно-историческая психология. 2022. №. 1. С. 90 –104.
5. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. М. : Советский спорт, 2006. 144 с.
6. Полонская Н. Н. Нейропсихологические особенности детей с разной успешностью обучения // А. Р. Лурия и психология XXI века (доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия). Изд-во МГУ, 2003. С. 206–214.
7. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Академия, 2002. 232 с.
8. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: дис. ...доктора психол. наук. М., 2003. 385 с.

УДК 376.37

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Левченко Анна Сергеевна

E-mail: anna42417@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна

E-mail: lugua@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К. психол. н.

Аннотация: в статье рассматривается проблема коммуникативного развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены диагностические методики для исследования коммуникативного развития рассматриваемой категории детей и результаты констатирующего эксперимента, которые позволяют планировать дальнейшую коррекционно-развивающую работу.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, коммуникативное развитие.

RESEARCH THE LEVEL OF COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Levchenko Anna Sergeevna

E-mail: anna42417@gmail.com

Kuban State University
Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna

E-mail: lugua@mail.ru

Kuban State University
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article deals with the problem of communicative development of preschool children with general underdevelopment of speech. Diagnostic methods for studying the communicative development of the category of children under consideration

and the results of a stating experiment are presented, which allow planning further correctional and developmental work.

Keywords: general underdevelopment of speech, preschool age, communicative development.

Вопросом коммуникативного развития дошкольников занимались многие отечественные исследователи (М.И. Лисина, О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, И.А. Зимняя и др.). Известно, что у детей данной категории имеется недоразвитие формирования всех компонентов языковой системы [2]. Вместе с этим у детей снижается активность в общении, нарушается умение решать конфликтные ситуации, недоразвитие эмоционального интеллекта [1]. Отмеченные нарушения речи обуславливают несформированность коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. У старших дошкольников снижена потребность в общении и недостаточно развита связная речь, а, как следствие, нарушается процесс коммуникации. Из года в год актуальность данной темы сохраняется, поскольку одной из главных задач образовательных организаций при планировании коррекционно-воспитательной работы с дошкольниками является формирование коммуникативных умений. Учитывая особенности детей с общим недоразвитием речи, следует отметить, что необходимо своевременно выявлять затруднения в общении и эффективно сопровождать воспитанников в рамках коррекционного процесса.

В ходе анализа научной литературы по проблеме исследования мы определили, что для осуществления полноценной коммуникации необходим высокий уровень сформированности следующих компонентов коммуникативного развития: связной речи, эмпатии, а также коммуникативной компетентности в общении со сверстниками.

С целью изучения коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование осуществлялось на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №179». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

- подобрать диагностический инструментарий;
- провести диагностическое исследование коммуникативного развития старших дошкольников экспериментальной группы;
- проанализировать данные, полученные в результате проведения диагностики.

В соответствии с задачами был подобран необходимый диагностический инструментарий и проведено исследование коммуникативного развития.

Диагностика уровня эмоционального интеллекта, способности точно и качественно определить настроение свое и собеседника осуществлялась с помощью методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. Оценивание результатов исследования:

Высокий уровень – развернутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию; высокая способность к оречевлению собственных переживаний.

Средний уровень – ответы на вопросы с помощью; трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого.

Низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе.

Результаты диагностики в виде процентного соотношения представлены на рисунке (диаграмма 1).

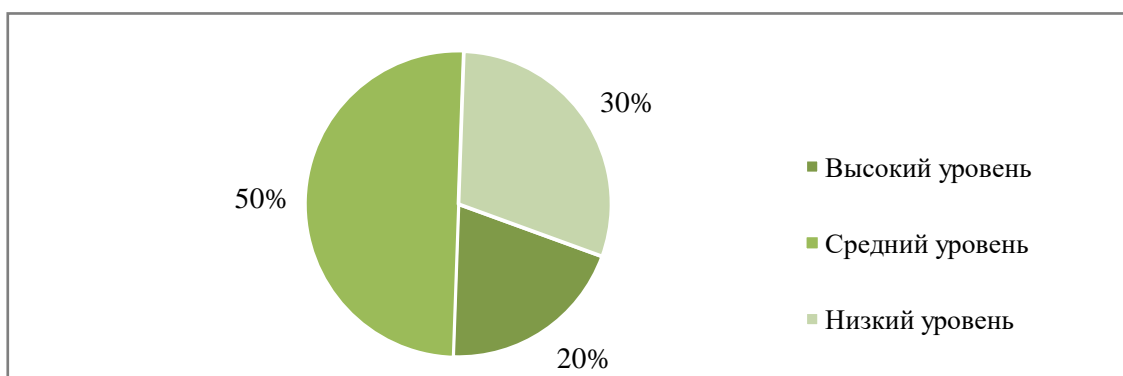


Рисунок 1 – Результаты исследования эмоционального интеллекта

Анализируя результаты диагностики, можно сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у двух дошкольников экспериментальной группы. Дети справились с первой серией изображений без ошибок, а при предъявлении второй серии изображений отмечены единичные неточности, допустимые по возрасту, оба ребенка смогли без колебаний выбрать понравившуюся картинку (радость) и составили рассказ.

Средний уровень выявлен у пяти детей. Дошкольники без ошибок справились с первой серией изображений, а при предъявлении второй серии путали такие эмоции, как стыд и обида, страх и удивление. Рассказ по выбранному изображению был краткий, состоящий из простых предложений.

У трех детей выявлен низкий уровень развития эмоционального интеллекта. Они допустили ошибки при предъявлении первой серии изображений. Отмечается незнание таких эмоций, как обида, стыд. Считают одинаковыми эмоциями страх и удивление. Рассказ дошкольников состоял из одного предложения либо не был составлен совсем.

С целью выявления уровня коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками использовалась методика «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной (диаграмма 2).

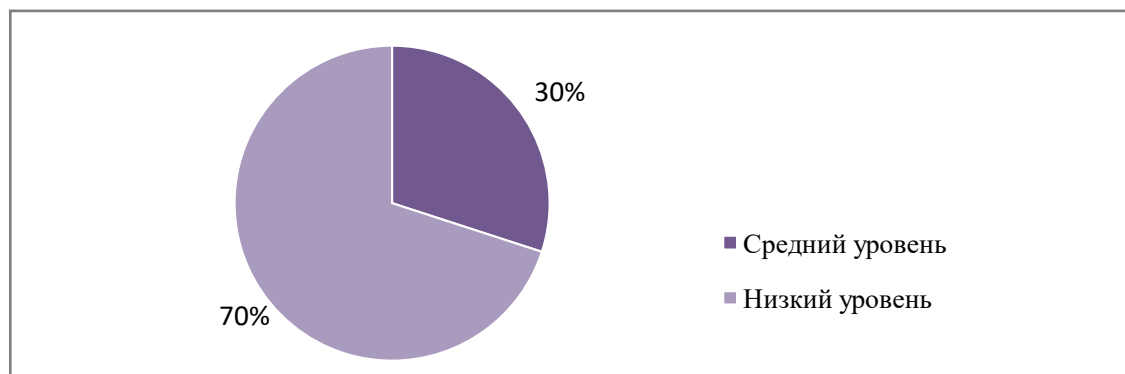


Рисунок 2 – Результаты исследования коммуникативной компетентности

Максимальный результат при проведении обследования составляет 20 баллов, могут быть выявлены три уровня развития соответствующего навыка:

Низкий уровень (8 – 12 баллов) выявлен у семи человек, два из которых не смогли распознать конфликтную ситуацию на картинке. У детей отмечалась тенденция избегания проблемной ситуации. Их ответы не содержали ее решения. Представляя себя в соответствующих ситуациях, дети стремились уклониться от них или пожаловаться взрослому. Вторым по частоте использования способом реагирования была агрессия: «догоню и отберу», «толкну».

Средний уровень (13 – 16 баллов) выявлен у трех испытуемых. Дети данной группы чаще предлагали вербальную реакцию на конфликтную ситуацию: «сказала бы зашить мишку и простила бы», «пошутила бы и придумала загадку». Также дошкольники чаще прибегали к продуктивному способу решения проблемы, однако часть детей стремилась уйти от конфликта.

Высокий уровень (17 – 20 баллов) не выявлен. В ответах детей продуктивный способ разрешения конфликтной ситуации встречался достаточно редко.

Для определения уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы использовали серию сюжетных картин «Как щенок нашел друзей» Н.Е. Ильковой, результаты исследования представлены на рисунке (диаграмма 3).

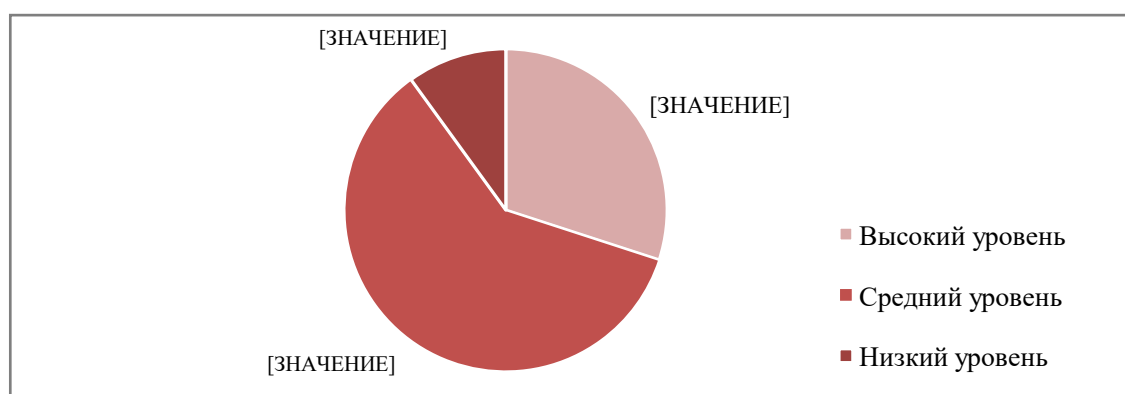


Рисунок 3 – Результаты исследования связной речи

Для оценки полученных результатов использовалась балльная система:

Низкий уровень (1 балл) – рассказ ребенка фрагментарный, отмечается бес-связное перечисление увиденного на картинах. По результатам обследования у 1 ребенка выявлен низкий уровень. Дошкольник допустил ошибку при установлении последовательности серии картин, рассказ состоял из простых предложений. При этом ребенок описывал отдельно каждую картинку, связный рассказ не составил.

Средний уровень (2 балла) – ребенок составляет связный рассказ из трех–четырёх предложений, отмечаются незначительные ошибки в повествовании сюжета, требуется помощь специалиста в виде наводящих вопросов. Средний уровень выявлен у 6 дошкольников. Дети правильно определяли последовательность картин, допускали некоторые ошибки, но сразу их исправляли. Рассказ испытуемых был связным, но иногда упускались детали сюжета, которые уточнялись с помощью наводящих вопросов. Большинство детей использовали распространенные предложения.

Высокий уровень (3 балла) – самостоятельное составление рассказа ребенком. Наличие распространенных предложений, последовательное повествование и связь между фрагментами. С выполнением задания на высоком уровне справились 3 дошкольника. Дети использовали сложноподчиненные предложения, связывали фрагменты в полноценный рассказ без помощи специалиста. Логика повествования при этом не была нарушена.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод: дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня имеют достаточно низкий уровень развития коммуникативной компетентности в общении со сверстниками. Не все дети определяют конфликтные ситуации, а при решении их либо демонстрируют уход от ситуации, либо прибегают к агрессии. Лишь единицы прибегают к конструктивному решению проблем (найду других друзей, построю новый дом, починю куклу, подожду). Дети испытывают некоторые трудности при определении эмоционального состояния окружающих, что может усложнить процесс коммуникации и вызвать недопонимание или конфликт. Недоразвитие связной речи детей данной категории подтвердилось результатами последнего исследования.

Таким образом, полученные результаты исследования предполагают проведение коррекционно-развивающей работы, которую можно осуществить, используя:

- проведение бесед о чувствах и эмоциях детей;
- обсуждение конфликтных ситуаций, возникающих в группе, поиск решения проблемы вместе с детьми;
- развитие связной речи в игровой форме (ролевые игры, игры-драматизации и др.).

Осуществление систематической работы с использованием указанных направлений позволит оптимизировать коммуникативное развитие дошкольников с общим недоразвитием речи, что поможет избежать дальнейших затруднений в обучении и социальной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева Е.В., Игнатова А.Б. Социально-коммуникативная компетенция дошкольников с ОНР и их нормативно развивающихся сверстников // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. Москва, 2017.
2. Волкова Л.С. Логопедия. М. : ВЛАДОС, 2007. 514
3. Григорьева Ю.В., Попова Н.Е., Дубовская В.А. Особенности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня // Вестник Курганского государственного университета. 2018. №4. С. 26-28.
4. Митрога Ю.И. Особенности развития речевой коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи // Глобус: психология и педагогика. 2020. №2. С. 7-8.
5. Пешкова Н.А., Толоконникова О.И. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Наука, образование и культура. 2018. №8. С. 107-108.

УДК 376.42 : 373.2

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Логвинова Марина Арнольдовна

E-mail: logvinov_@yandex.ru)

МБДОУ «Детский сад № 179»,

г. Краснодар, Россия

Старший воспитатель

Бесединская Светлана Ивановна

E-mail: sivbesed@gmail.ru

МБДОУ «Детский сад № 179»,

г. Краснодар, Россия

Воспитатель

Робканова Снежана Ивановна

E-mail: snezhanatchainikova.@yandex.ru

МБДОУ «Детский сад № 179»,

г. Краснодар, Россия

Воспитатель

Аннотация: В статье рассматриваются особенности становления сюжетно-ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития. Приведено описание некоторых специальных педагогических приемов для освоения старшими дошкольниками, имеющими задержку психического развития, способов ролевого взаимодействия и для коррекции поведения в соответствии с содержанием игры. С учетом специфики игровой деятельности детей данной группы предложен инновационный подход к организации предметно-игровой среды с использованием авторской технологии «Универсальная среда».

Ключевые слова: старшие дошкольники, задержка психического развития, коррекция, сюжетно-ролевая игра, обучение планированию, правила ролевого поведения, моделирование игровой обстановки, поддержка игровых объединений.

**ON THE ISSUE OF CREATING SPECIAL CONDITIONS FOR
THE DEVELOPMENT OF A PLOT-ROLE-PLAYING GAME FOR PRESCHOOLERS
WITH MENTAL RETARDATION**

Logvinova Marina Arnoldovna

E-mail: logvinov_@yandex.ru)
MBDOU "Kindergarten No. 179",
Krasnodar, Russia
Senior educator

Besedinskaya Svetlana Ivanovna

E-mail: sivbesed@gmail.ru)
MBDOU "Kindergarten No. 179",
Krasnodar, Russia
Kindergarten teacher

Robkanova Snezhana Ivanovna

E-mail: snezhanatchainikova.@yandex.ru
MBDOU "Kindergarten No. 179"
Krasnodar, Russia
Kindergarten teacher

Abstract: The article discusses the features of the formation of the role-playing game of preschoolers with mental retardation. A description of some special pedagogical techniques for mastering by older preschoolers with mental retardation, ways of role-playing interaction and for correcting behavior in accordance with the content of the game, is given. Taking into account the specifics of the play activity of children in this group, an innovative approach to the organization of the subject-play environment using the author's technology "Universal Environment" is proposed.

Keywords: older preschoolers, mental retardation, role-playing game correction, planning training, rules of role-playing behavior, modeling of a game environment, support for game associations.

Социальные изменения в современном обществе оказали определённое влияние на процесс становления и развития детской игры. Это привело к тому, что мы все чаще наблюдаем у воспитанников в игре несформированность элементарных этических, полоролевых, трудовых форм поведения. Современные дети испытывают дефицит житейского и социального опыта, недостаточность общения, трудности в выделении, осмыслении и моделировании мира человеческих отношений, в построении в группе сверстников межличностного взаимодействия, в том числе в ведущей для дошкольников игровой деятельности.

Между тем, игра является важнейшим условием для формирования субъектности. поскольку эта деятельность носит творческий характер, что дает ребенку возможность применения собственных знаний и личного опыта, способность осмысливать содержание своих отношений с миром, проявлять осознанную волю и быть носителем сознания, как отражения окружающего мира [5]. Вхождение в общественную жизнь современных детей, не обладающих сформированными игровыми умениями, становится зачастую стихийным и отнюдь не всегда позитивным по своему содержанию.

Трудно переоценить роль игровой деятельности в психическом развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Игра содержит значительный коррекционно-развивающий потенциал в формировании социальных эмоций, речевого общения детей, содействует социализации дошкольника с ОВЗ в целом [2, 3, 4 и др.].

Анализ игровой деятельности воспитанников 5 лет с ЗПР в начале учебного года позволил выявить особенности формирования компонентов сюжетно-ролевой игры у этой группы дошкольников. Дети испытывали трудности уже на этапе возникновения игрового замысла. Отмечались его ограниченность, направленность на осуществление детьми каких-либо действий, а не на непосредственную реализацию замысла, однообразие игровых задач, незнание способов их решения. Для игры воспитанников были характерны действия с реалистическими игрушками и неумение использовать предметы заместители, цикличность ролевых действий, недоступность принятия более, чем одной роли в одной игре. Дети разыгрывали одни и те же сюжеты с бытовой тематикой. Игравшим было сложно согласовать свои действия, поэтому часто возникали конфликты. Особенностью игры являлась бедность ролей и бедность содержания, что приводило к снижению у детей интереса к игре, невозможности достижения ее целей и преждевременному завершению. В результате был сделан вывод, что игра наших воспитанников не может определяться как ведущая детская деятельность, носящая творческий характер.

Важно отметить, что не сформированная ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста тормозит развитие психических функций, затрудняет приобретение ребенком необходимых знаний, умений, навыков. Дошкольники с ЗПР, имеющие I-II уровень игровых умений, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности — учебной [1]. Как показывает практика работы с детьми с ЗПР, без специального обучения к концу дошкольного возраста игра у воспитанников не достигает развития в норме. Поэтому актуальным является создание специальных условий по коррекции и развитию сюжетно-ролевой игры [4].

Обозначенная выше проблема решалась поэтапно в течение учебного года. На начальном этапе была поставлена задача обучения детей с ЗПР элементарному планированию игры. С этой целью использовалась адаптированная методика Г.Д. Лукова, которая позволила постепенно подготовить детей к переходу от ситуативного обсуждения действий по ходу игры к аргументированному обсуждению содер-

жания и последовательности игровых действий. Для этого была изготовлена игровая ширма «Кинотеатр», с движущимся экраном из основы к которой прилипает «липучка», благодаря чему дети с помощью воспитателя, а затем и самостоятельно могут размещать на экране силуэты предметов и персонажей из знакомых мультфильмов. Применялся специальный педагогический прием «составление картинного плана игровых событий» позволяющий детям определить систему действий и отношений персонажей, создать подходящие к содержанию «кадры», проиграть сюжет с опорой на картинный материал. Использование этого приема в дальнейшем стимулирует детей к освоению новых ролей. В подготовительной к школе группе дети уже способны в сюжетно-ролевой игре «Кинотеатр» выполнять роли «художник-мультипликатор», «кинооператор», «суфлёр», «сотрудник кинотеатра».

На следующем этапе для решения задач по формированию у воспитанников умений демонстрировать ролевое поведение, использовать предметы-заместители использовалась модель «Организация субъект – субъектного взаимодействия воспитателей с детьми с ОВЗ на основе игр с макетами». Специфика участия взрослого в играх с макетами и развивающий эффект этих игр заключается в выполнении взрослым двух функций одновременно - участника и организатора игры. В роли участника он мотивирует игровые действия детей, задаёт субъективную значимость правила. В роли организатора он вводит правило в жизнь ребёнка, помогает соблюдать принятые правила действия. Первая функция предполагает эмоциональную включенность в игру и совпадение с позицией ребёнка, вторая - анализ и контроль действий детей, удержание позиции «учителя».

Для разыгрывания сюжетов нами были изготовлены макеты, приближенные к лексическим темам «Детский сад», «Город», «Жаркие страны», «Север». Использовалась съёмная и очень разная наполняемость, что дало возможность привлечь детей к участию в моделировании игрового поля, дополняя его всякий раз новыми предметами, в том числе бытовыми (пустые катушки, коробки, лоскутки, верёвочки) и самодельными конструкциями из природного материала. В соответствии с темой использовались готовые наборы мелких функциональных игрушек, а также элементарные фигурки животных, вылепленных самими детьми из пластилина. Для выбора функционального материала к макетам воспитателями был подобран цикл специальных практических заданий для детей, например, «Собери чайную посуду», «Разложи покупки» [1, 4]. Для мотивации детей к деятельности нами использовались приемы «магические слова» и «магические действия», вызывающие у детей положительные эмоции и живой интерес к игре. Для определения цели игры и способов её достижения были организованы игровые ситуации проблемно-эвристического характера, например, «Кто поможет герою?» «На чем доехать?».

Для целенаправленного формирования у детей опыта нравственного отношения к миру, положительного поведения в детском сообществе использовалась авторская технология «Поддержка игровых объединений и освоение правил ролевого поведения в игровых ситуациях «Маша и Ойка». Применение данной технологии позволяет воспитателям Содержанием технологии являются циклы авторских

рассказов и этических бесед по содержанию этих произведений, проигрывание ситуаций «выбора» посредством введения игровых персонажей - «антиподов, наделённых противоположными чертами характера - отзывчивой Маши, капризной Ойки. Технология включает описание специальных педагогических приемов. Для введения новых ролей и развития сюжетной линии используются приемы «скрытая инструкция» через неожиданное известие, например, получение письма, звонок по телефону, СМС-сообщение и **прием** «внезапное событие», например, сообщение о переезде. В результате применения специального приема «инверсия» отмечалось постепенное усвоение детьми новых способов общения со сверстниками, проявление у некоторых детей способности оценить поступки не только игровых персонажей, но и свои собственные.

Использование авторской технологии «Универсальная среда» обеспечило эффективность руководства игрой в части ознакомления детей с разнообразием игровых целей, способствовало проявлению детьми инициативы, формированию умения самостоятельного поиска средств и способов достижения целей игры. Так, созданный воспитателями игровой модуль «Удивительная коробка», позволяет детям самостоятельно перемещать маркеры игрового пространства, объединяя их по смыслу сюжета, помогает формированию у детей умения изменять игровую обстановку по замыслу. Изготовление условно «волшебных предметов», например, «шляпы волшебника» и др., выполняет функцию зрительной опоры, стимулирует развитие у детей мыслительных операций, дает возможность дошкольнику в полной мере насладиться игрой с образами.

Результатом проведенной нами работы является сформированность у воспитанников к концу учебного года следующих умений: строить алгоритм деятельности с достаточно наглядным результатом, осуществлять перенос выработанных способов планирования на сюжетную игру, взаимодействовать с партнерами по игре с учетом своей роли и их ролей, регулировать собственное поведение в соответствии с содержанием игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
2. Коломиец А.А., Куцеева Е.Л. Развитие и коррекция социальных эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 1 (21). С. 32-47
3. Куцеева Е.Л., Вострикова Ю.А. Формирование речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 147-152
4. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психологического развития. М., 1990. 94 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

УДК 376.42 : 373.2

ВЫЯВЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Лозовая Наталья Алексеевна

E-mail: far_far_away@inbox.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@ya.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: В статье рассмотрена проблема адаптации детей с РАС в инклюзивной дошкольной образовательной организации, раскрыто понятие «образовательная адаптация», уделено внимание понятию «дезадаптация», причинам, факторам, представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, проведенного с целью уточнения причин дезадаптации воспитанников с расстройством аутистического спектра и путей их преодоления в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: инклюзия, расстройство аутистического спектра, социальная адаптация, дезадаптация, дошкольный возраст, поведенческие расстройства, коммуникативные нарушения.

IDENTIFICATION OF DIRECTIONS OF SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Lozovaya Natalia Alekseevna

E-mail: far_far_away@inbox.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article considers the problem of adaptation of children with ASD in an inclusive preschool educational organization. The concept of "educational adaptation" is disclosed, attention is paid to the concept of "maladaptation", causes, factors, the results of the ascertaining stage of the experiment conducted to clarify the causes of maladaptation of pupils with autism spectrum disorder and ways to overcome them in preschool are presented.

Keywords: inclusion, autism spectrum disorder, social adaptation, maladaptation, preschool age, behavioral disorders, communication disorders.

С каждым годом количество детей с расстройством аутистического спектра неуклонно растёт. Связано ли это с тем, что данное нарушение становится более распространённым, или же современные методы диагностики позволяют намного качественнее проводить скрининг-диагностику, пока не ясно. Но, тем не менее, все дети рассматриваемой категории в силу особенностей развития испытывают большие трудности в адаптации, как в социуме, так и при поступлении в образовательную организацию. Поэтому проблема адаптации детей с расстройством аутистического спектра в образовательной организации является одной из самых актуальных для специальной педагогики [1].

Адаптация в широком понимании – это процесс вхождения индивидуума в совершенно новую для него среду и приспособление к её условиям. Адаптация с педагогической точки зрения – это состояние ребенка, проявляющееся в приспособлении к новой деятельности, социальной роли и контактам [2].

Образовательная дезадаптация – это снижение, либо вовсе отсутствие способности к приспособлению к новой социальной среде и её условиям. К основным причинам дезадаптации относят: нарушение коммуникативных навыков; неумение устанавливать эмоциональную связь; сложности в приспособлении к новым условиям среды, обязанностям и требованиям; дефекты речевого развития [3].

В связи с тем, что такое нарушение развития, как расстройство аутистического спектра встречается достаточно часто, практически в каждой образовательной организации сегодня присутствуют дети данной нозологической группы. И при этом адаптация данной категории детей в большинстве случаев значительно затруднена в связи с наличием у них проблемного поведения, нарушений коммуникации, трудностями социализации. При отсутствии квалифицированной коррекционной помощи судьба многих воспитанников с расстройством аутистического спектра заканчивается полной изоляцией от сверстников и других людей. Поэтому для успешной адаптации и интеграции ребёнка с расстройством аутистического спектра в образовательную среду необходимы специальные психолого-педагогические условия, которые будут соответствовать его образовательным потребностям [5].

В виду того, что именно возраст раннего и дошкольного детства считается наиболее благоприятным периодом для начала адаптационного процесса, лучше всего начинать работу по развитию адаптационных возможностей как можно раньше: начиная с сеансов в лекотеке, затем в условиях группы кратковременного пребывания, в группе комбинированной направленности детского сада и т.д. И далее на всех этапах обучения и воспитания, как на дошкольном, так на школьном и профессиональном, коррекционное воздействие должно быть направлено на полноценное включение обучающегося с расстройством аутистического спектра в социальную жизнь [6].

Целью нашего исследования являлось выявление основных проблем и путей их преодоления, связанных с адаптацией дошкольников с расстройством аутистического спектра в дошкольной образовательной организации.

Экспериментальное исследование проводилось в одном из дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида города Краснодара. Для анализа проблем, связанных с социальной адаптацией дошкольников с расстройством аутистического спектра в дошкольной образовательной организации, было проведено анкетирование специалистов, работающих в данном учреждении в количестве 12 человек (воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов – психологов).

Для практической диагностики был использован метод анкетирования. Форма анкеты для проведения опроса среди специалистов составлена на основе методических рекомендаций Н. Г. Манелис.

В педагоги оценивали процесс формирования адаптационных возможностей детей с расстройством аутистического спектра по следующим критериям: проблемы и особенности развития детей с РАС; значимые для адаптации навыки и умения, наличие их у детей с расстройством аутистического спектра; проблемы, связанные с организацией образовательного процесса в учреждении; мероприятия, которые могут улучшить качество процесса адаптации детей в дошкольной образовательной организации.

Подсчёт результатов анкетирования осуществлялся с учётом соотношения всех вариантов ответа в пределах одного вопроса в процентах.

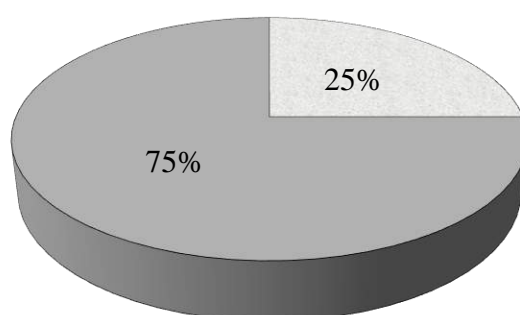
В первом блоке вопросов педагогам предлагалось оценить наиболее актуальные проблемы у детей с расстройством аутистического спектра, которые препятствовали процессу адаптации в образовательной организации. Результаты исследования позволили установить, что наиболее актуальными являются поведенческие проблемы обучающихся (58%), проблемы соматического характера (42%), проблемы дезадаптации (50%), а также проблемы, связанные с взаимопониманием между детьми и взрослыми (33%). В таблице 1 представлены результаты нашего исследования.

Таблица 1 – Актуальные проблемы дошкольников с РАС (% от количества выбранных вариантов ответов)

Варианты ответов на вопрос анкеты	Количество ответов	Результаты
Дезадаптация	6	50 %
Проблемы соматического характера	5	42 %
Сложности во взаимоотношениях с окружающими	4	33 %
Бытовые проблемы	2	17 %
Поведенческие проблемы	7	58 %
Низкий уровень воспитания, саморегуляции	2	17 %

Эмоционально-поведенческими расстройствами, характерными для детей рассматриваемой категории, по данным опроса являются агрессия, высокая тревожность, раздражительность и сниженная активность детей. К положительным же чертам личности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра педагоги отнесли достаточную работоспособность и эмоциональную привязанность.

Также специалисты оценивали, обладают ли дошкольники с расстройством аутистического спектра необходимыми для успешной адаптации умениями и навыками (поведенческие, коммуникативные, социальные и ориентировочные). Результаты исследования показали, что 25 % специалистов считают, что дошкольники с расстройством аутистического спектра не обладают некоторыми из значимых умений и навыков, 75 % указывают на то, что они не обладают значительным количеством навыков и умений. Результаты представлены на рисунке 1.



- Не обладают некоторыми умениями и навыками
- Не обладают значительным количеством умений и навыков

Рисунок 1 – Наличие значимых для адаптации умений и навыков

Анализ сформированности умений и навыков показал, что наиболее сформированными являются социально-бытовые умения и навыки – удовлетворительно и хорошо – по 8 %, а также ориентировочные – удовлетворительно – 17 %. Наименее

сформированы поведенческие (удовлетворительно – 0 %) и коммуникативные (удовлетворительно – 0 %) умения и навыки.

Следующий блок вопросов связан непосредственно с проблемами организации процесса адаптации дошкольников с расстройством аутистического спектра в дошкольной образовательной организации. Большинство экспертов считают проблему адаптации дошкольников с РАС в образовательной организации очень актуальной (75 %), остальные (25 %) считают, что есть более актуальные проблемы в коррекционно-развивающей работе с данной категорией детей. Результаты опроса представлены на рисунке 2.

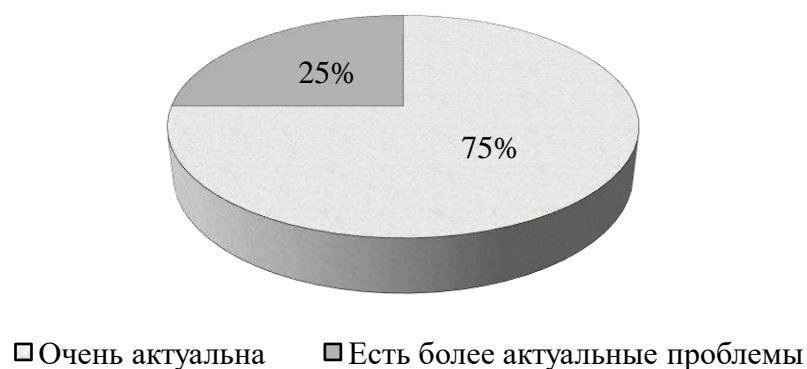


Рисунок 2 – Актуальность проблемы адаптации дошкольников с РАС

Анализ организации самого образовательного процесса в дошкольной образовательной организации позволил определить проблемы, которые могут затруднять адаптацию дошкольников с расстройством аутистического спектра. Такими проблемами по данным опроса являются: финансирование (58 %), слабая материально-техническая база (25 %) и отсутствие инновационных средств и программ адаптации (17 %). Результаты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Проблемы организации образовательного процесса

В последнем блоке вопросов анкетированным предлагалось обозначить мероприятия, которые, по их мнению, могут способствовать совершенствованию процесса адаптации детей с расстройством аутистического спектра в образовательной организации. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Способы решения проблем адаптации дошкольников с РАС
(% от количества выбранных вариантов ответов)

Способы решения проблемы адаптации дошкольников с РАС	Результаты
Разработка федеральных, региональных целевых программ	42 %
Совершенствование материально-технической базы	42 %
Повышение уровня квалификации и профессионализма специалистов дошкольных образовательных учреждений	17 %
Постоянное комплексное сопровождение семьи, воспитывающей дошкольника с РАС	50 %
Развитие всех направлений адаптации, разработка и внедрение новых путей и средств	75 %
Разработка программ социальной интеграции воспитанников с аутизмом	67 %
Организация межведомственного взаимодействия с учреждениями социальной защиты и здравоохранения для осуществления социальной интеграции воспитанников с аутизмом.	33 %

Анализ результатов исследования показал, что для совершенствования процесса адаптации детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в образовательной организации наиболее важными являются:

- разработка и внедрение программ адаптации детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- постоянное взаимодействие с семьями детей с РАС;
- разработка как федеральных, так и региональных целевых программ;
- организация взаимодействия с учреждениями социальной защиты, здравоохранения, дополнительного образования детей;
- развитие и совершенствование всех направлений социальной адаптации, а также внедрение реализация инновационных путей и средств [4].

Проблема социальной адаптации детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в образовательной организации является очень важной для специального образования, особенно сейчас – в период развития и повсеместного распространения инклюзивной практики. Отсутствие у детей необходимых умений и навыков, нарушения, обусловленные структурой дефекта, а также проблемы, связанные с организацией образовательного процесса в детском саду, так

или иначе приводят к нарушению процесса социальной адаптации. Исследование вышеупомянутых аспектов даст возможность определиться с наиболее продуктивными способами работы по совершенствованию процесса адаптации детей с РАС в дошкольной образовательной организации, и далее на этапе школьного образования и во взрослой жизни.

Проведённое экспериментальное исследование показало, что даже, несмотря на то, что в дошкольной образовательной организации комбинированного вида созданы все условия для пребывания и обучения там детей с расстройством аутистического спектра, процесс адаптации таких детей в детском коллективе все равно остаётся несовершенным. Причинами этого феномена являются с одной стороны проблемы, связанные с особенностями развития детей рассматриваемой категории (поведенческие и коммуникативные расстройства, соматические проблемы, дезадаптация) и отсутствием у детей значимых для адаптации умений и навыков. А с другой – проблемами организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (недостаточное финансирование, слабая материально-техническая база, отсутствие инновационных средств и программ адаптации).

Для улучшения качества и успешности социализации и адаптации детей с расстройством аутистического спектра необходимо комплексное воздействие на адаптацию в целом: не только со стороны воздействия на воспитанников, но и на сам процесс организации коррекционного процесса в учреждении. Таким образом, для уменьшения срока адаптационного периода и повышения его эффективности для детей с расстройством аутистического спектра необходим специальный комплекс мер по модернизации адаптационного процесса в образовательной организации. В числе его компонентов должны присутствовать: специальные программы адаптации детей с расстройством аутистического спектра, постоянное и плодотворное сотрудничество педагогов с родителями воспитанников, поиск и реализация инновационных средств социальной адаптации, а также развитие имеющихся, целевые программы и взаимодействие со смежными узкопрофильными учреждениями [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтинова О. О., Власенко В. С., Журавлева Е. Ю. [и др.]. Инклюзия как бренд современного образования: монография / Краснодар: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 164 с.

2. Бгажнокова И. М., Мусукаева Ф. В. Особенности понимания и использования общепринятых норм поведения дошкольников с РАС // Дефектология. 2020. №5. С. 46-52.
3. Браун Д. Тенденции изменения популяции детей со сложной структурой нарушения // Дефектология. 2021. № 1. С. 5-8.
4. Бубен С. С. Интеграция: проблемы и перспективы // Дефектология. 2016. № 5. С. 5-9.
5. Быков Д. А. Дети с ограниченными возможностями и общество // Дополнительное образование. 2021. №1. С. 42-47.
6. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога. Москва : Мозаика-синтез, 2016. 230 с.

УДК 376.37

ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Лютая Анна Олеговна

E-mail: Lyutayaanna@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н

Аннотация: В статье отражены трудности, с которыми в последние годы все чаще сталкиваются молодые педагоги в период адаптации и профессионального становления в самом начале своей практической деятельности после окончания вуза. Этот этап крайне важен для молодого педагога, ведь именно на первых парах определяется дальнейшая судьба специалиста, будет он дальше продолжать развиваться в педагогической сфере или начнет искать себя в новой деятельности. Цель данного исследования – раскрытие профессиональных трудностей в работе молодых учителей-дефектологов, с которыми они сталкиваются в период профессионального становления и адаптации. В статье представлен анализ проблем, которые могут возникнуть у молодых педагогов в период профессиональной адаптации.

Ключевые слова: молодые педагоги, анализ, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, трудности в коллективе, адаптация, коррекционная работа, педагогическая деятельность, образовательная организация.

DIFFICULTIES OF PROFESSIONAL FORMATION AND ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

Lyutaya Anna Olegovna

E-mail: Lyutayaanna@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia.

Kuzma Levonas Prano

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: This article reflects the difficulties that young teachers have increasingly faced in recent years during the period of adaptation and professional development at the very beginning of their practical activities after graduation. This stage is extremely important for a young teacher, because it is at the first couple that the future fate of a specialist is determined, whether he will continue to develop in the pedagogical field or begin to look for himself in a new activity. The purpose of this study is to reveal the professional difficulties in the work of young teachers—defectologists, which they face during the period of professional formation and adaptation. The article presents an analysis of the problems that may arise for young teachers during the period of professional adaptation.

Keywords: young teachers, analysis, teaching children with disabilities, difficulties in the team, adaptation, correctional work, pedagogical activity, educational organization.

В современном мире каждый педагог, когда делает первые шаги в свою профессию после обучения в вузе, несмотря на уровень своей подготовки, испытывает определенные трудности. Вопрос профессионального становления и адаптации молодых педагогов достаточно популярный, а в настоящее время ещё и актуальный, так как в последние годы повысился спрос на учителей-дефектологов и учителей-логопедов, следовательно молодых специалистов в образовательных организациях стало гораздо больше. Из этого вытекают трудности профессионального становления и адаптации молодых педагогов. Нехватка кабинетов, наставников и большая загруженность молодых специалистов.

Проблема профессионального становления молодых педагогов была предметом исследования Г. С. Засобиной, Е. Н. Будрастых, Т. С. Поляковой, Э. Ф. Зеер, С. Г. Вершловского, А. К. Марковой, О. В. Назаровой, Г. М. Голубенко и др. В своих исследованиях они обращают внимание на следующие проблемы и трудности, с которыми сталкиваются большинство начинающих педагогов и которые негативно сказываются на процессе адаптации молодого специалиста в образовательной организации:

- повышенное эмоциональное напряжение (глубоко переживаются как неудачи, так и успехи в педагогической деятельности);
- сложность и многозадачность профессиональной деятельности;
- случаются трудности в общении с учениками и их родителями, с коллегами, с администрацией образовательной организации;
- недостаток наставнической помощи в разработке урока, введении документации, разрешении конфликтных ситуаций с участниками педагогического процесс [2, 3, 5 и др.].

Один из фундаментальных этапов в профессиональном становлении молодых специалистов является первый год их работы. За этот год профессиональной деятельности педагог может укрепить веру в свои силы, а может стать источником

разочарования и неверия в себя. Вместе с тем процесс адаптации каждого молодого специалиста индивидуален и зависит от разных факторов. Многое зависит от личностных особенностей человека, его характера. Один молодой специалист может пойти по пути активного типа адаптации (включение и взаимодействие с социальной средой – конструктивная адаптация), другой же специалист выберет путь пассивного типа (приспособление к среде, принятие целей и ценностных ориентаций нового для него социума без попыток активного взаимодействия с другими объектами системы) [1, 4, 5 и др.].

Исследования показывают, что в большинстве случаев важным фактором успешности профессиональной адаптации молодого специалиста в образовательной организации является его сопровождение наставником. Его помощь особенно значима на самых ранних этапах профессиональной адаптации молодого специалиста. В качестве важных направлений сопровождения начинающего учителя-дефектолога можно выделить: овладение навыками выявления и анализа психолого-педагогических особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, разработки программ коррекционных курсов, индивидуального образовательного маршрута детей и др. Однако практика наставничества еще недостаточно распространена в наших образовательных организациях

Таким образом трудности профессионального становления и адаптации молодых учителей-дефектологов является актуальной проблемой, с которой сталкиваются многие молодые педагоги в начале своего профессионального пути. С целью изучения этой проблемы нами было проведено эмпирическое исследование посредством анкетирования, в котором приняли участие 10 молодых специалистов: шесть учителей-логопедов и четыре учителя-дефектолога с опытом педагогической работы от двух до трех лет.

Для проведения исследования была разработана и апробирована письменная анкета «Удовлетворённость молодого педагога различными аспектами педагогической деятельности и условиями труда».

Для анкеты были выбраны десять, наиболее показательных, на наш взгляд, вопросов:

- 1) материально-технические условия работы, состояние помещений (кабинета, группы и др.);
- 2) техническая оснащённость кабинета;
- 3) свои результаты работы;
- 4) сопровождение вашей деятельности, оказание вам своевременной помощи в процессе работы;
- 5) обеспечение учебно-методической литературой и информацией;
- 6) отношение с коллегами;
- 7) взаимоотношения с группой/классом;

- 8) взаимодействие с другими педагогами в процессе работы;
- 9) возможность творческой самореализации;
- 10) наличие наставника и взаимосвязь с ним;

Результаты анкетирования молодых специалистов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Удовлетворённость молодого педагога различными аспектами педагогической деятельности и условиями труда

Стороны и условия педагогического труда	Степень удовлетворенности, %		
	Да, удовлетворён	Сомневаюсь в выборе ответа	Не удовлетворен
Материально-технические условия работы, состояние помещений (кабинета, группы и др.	30	20	50
Техническая оснащённость кабинета	20	10	70
Свои результаты работы	30	10	40
Сопровождение вашей деятельности, оказание вам своевременной помощи в процессе работы	10	40	50
Обеспечение учебно-методической литературой и информацией	60	-	40
Отношение с коллегами	10	50	40
Взаимоотношения с группой / классом	70	10	20
Взаимодействие с другими педагогами в процессе работы	20	60	20
Возможность творческой самореализации	50	-	50
Наличие наставника и взаимосвязь с ним	10	20	70

Результаты письменного анкетирования свидетельствуют, что материально-технические условия работы и состояния помещений удовлетворяют только 30 % педагогов, тогда как 20 % педагогов сомневаются в выборе ответа, а 50 % педагогов не удовлетворены материально-техническими условиями работы (педагоги отмечали не оборудованный кабинет, старую мебель, либо отсутствие кабинета). Технической оснащённостью кабинета удовлетворены только 20 % педагогов, в то время

как 10 % педагогов сомневаются в выборе ответа, а 70 % педагогов не удовлетворены имеющимся оборудованием. Педагоги отмечали отсутствие интерактивных досок, проекторов, в некоторых случаях – даже компьютеров и принтеров. Результатами своей работы были удовлетворены 30 % педагогов, 10 % педагогов сомневались в выборе ответа, а 40 % педагогов были не удовлетворены.

Сопровождение деятельности и оказание своевременной помощи в процессе работы один из важных факторов в адаптационный период молодого специалиста. По результатам анкетирования, всего лишь 10 % педагогов удовлетворены оказанной помощью, тогда как 40 % педагогов сомневаются в выборе ответа, а 50 % педагогов не удовлетворены этой помощью. Обеспечением учебно-методической литературой и информацией большинство педагогов (60 %) удовлетворены. По показателю отношения с коллегами были получены следующие результаты: 10 % педагогов удовлетворены сотрудничеством, 50 % начинающих педагогов сомневаются в выборе ответа и 40 % педагогов не удовлетворены взаимоотношениями с коллегами.

По результатам письменного опроса, абсолютное большинство (70 %) педагогов удовлетворены взаимодействием с классом, а вот взаимодействие с другими педагогами у большинства (60 %) вызывает затруднения. Возможность творческой самореализации в образовательной организации видят 50 % опрошенных педагогов.

Одним из основных пунктов в нашем анкетировании является вопрос о наличии наставника и взаимосвязь с ним. Исследование показало, что у большинства (70 %) молодых педагогов особо острой проблемой является отсутствие наставника. По мнению опрошенных молодых педагогов, опытные педагоги нередко видят конкуренцию в молодых специалистах, поэтому не хотят делиться своим практическим опытом, не дают советов и не оказывают помощь, даже с ведением документации.

Наставничество – эффективный способ передачи опыта и мастерства молодым специалистам. Но исходя из письменного анкетирования молодых специалистов школ и детских садов, можно сделать вывод, что абсолютное большинство не имеет наставника, либо не имеют с ним профессионального взаимодействия. Представляется особенно важным начать решение этой проблемы уже в 2023 году, который Указом Президента России Владимиром Путиным объявлен годом педагога и наставника. Полагаем, что польза от наставничества двухсторонняя: обогащение педагогическим опытом молодого специалиста и повышение квалификации и профессионального мастерства опытного педагога. Наставник – ценный сотрудник в любом детском саду или школе, поскольку с ростом своих педагогических кадров образовательная организация повышает эффективность своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарина Г. Д. Адаптация молодого специалиста // Директор школы. 2009. № 2. С. 45-46.
2. Куцеева Е.Л. Как победить профессиональный стресс в педагогической деятельности учителя? // Начальная школа. 2015. № 3. С. 9-14
3. Ляпина Л. В. Система профессионального роста педагога // Директор школы. 2012. № 4. С. 35-37.
4. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: автореф. дисс. д-ра пед. наук. Киев: КГУ, 2006. 50 с.
5. Ширшова И. А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности в современной школе // Ученые записки Крымского федерального университета. Социология. Педагогика. Психология. 2014. № 3. С.3-17

УДК 376.42

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Макуха Лия Сергеевна

E-mail: dark.butler@inbox.ru

ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края,
г. Краснодар, Россия

Преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В данной статье рассматриваются потенциальные преимущества геймификации как эффективного подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы подчеркивают, что геймификация может улучшить мотивацию учащихся, вовлеченность и результативность обучения, обеспечивая увлекательный и интерактивный процесс образования данной категории детей. В статье также анализируются успешные практики внедрения геймификации в условия специального образования, анализируются игровые механики геймификации в образовании и определяются ключевые факторы для разработки эффективной стратегии геймифицированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В целом статья предоставляет убедительные доводы в пользу использования геймификации в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и предлагает практические рекомендации для педагогов, стремящихся реализовать этот подход в своей практике.

Ключевые слова: геймификация, обучающиеся с ОВЗ, цифровые образовательные ресурсы, мотивация, игровые механики.

GAMIFICATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Makuha Lia Sergeevna

E-mail: dark.butler@inbox.ru

Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory,
Krasnodar, Russia

Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology

Shumilova Elena Arkadievna

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Abstract: This article examines the potential benefits of using gamification in the education of children with disabilities. The author argues that gamification can improve student motivation, engagement, and learning outcomes by providing a fun and interactive learning experience. The article draws on examples from various special education settings to illustrate the effectiveness of gamification, particularly in enhancing social and communication skills. The author also provides practical guidance for educators and designers seeking to implement gamification in their own teaching contexts. Overall, the article makes a compelling case for the use of gamification as an innovative and effective approach to support the education and development of children with disabilities.

Keywords: gamification, students with disabilities, digital educational resources, motivation, game mechanics

В данный момент наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями развития, и одной из актуальных проблем является проблема поиска эффективных методов и технологий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Современные достижения в области цифровых технологий привели к повышению качества образования детей с особыми образовательными потребностями, поскольку использование компьютеров повышает качество преподавания и расширяет возможности педагогов, работающих с данной категорией детей. Использование компьютерных игр и программ в образовательной среде, в том числе при формировании математических представлений у учащихся с ОВЗ, может привести к повышению успеваемости воспитанников [5].

На современном этапе образования стремительное развитие получает технология геймификации, так как игра является активным методом обучения. Геймификация – это процесс использования игрового дизайна и игровых элементов в неигровых контекстах для привлечения и создания мотивации к обучению. В последние годы геймификация становится все более популярным подходом в образовании, особенно в области специального образования. Дети с ограниченными возможностями часто сталкиваются с индивидуальными проблемами в своем обучении и развитии, и геймификация может быть ценным инструментом, помогающим этим детям преодолеть данные проблемы и полностью раскрыть свой потенциал. Широкое и постоянное использование разнообразных игр в учебном процессе позволит

говорить о геймификации учебного процесса. От других игровых практик (ролевых, деловых игр и т. д.) геймификация отличается неимитационным характером активности: сохраняя неизменным содержание образовательной деятельности, геймификация кардинально трансформирует способ организации этой деятельности и сопровождает весь образовательный цикл [10].

Одним из основных преимуществ геймификации в образовании является ее способность повышать вовлеченность и мотивацию. Детям с ограниченными возможностями часто трудно оставаться сосредоточенными и вовлеченными в традиционную образовательную деятельность, в то время как геймификация предоставляет им увлекательный и интерактивный способ учиться и практиковать новые навыки. Благодаря использованию игровых элементов, таких как награды, баллы и отслеживание прогресса, дети с ограниченными возможностями могут оставаться мотивированными и выполнять игровую задачу, в основе которой лежит задача образовательная, что приводит к улучшению результатов обучения.

Помимо повышения вовлеченности и мотивации, геймификация также дает возможность детям с ОВЗ практиковать основные жизненные навыки. Многие образовательные игры предназначены для обучения таким навыкам, как решение проблем, критическое мышление и работа в команде, которые необходимы для успеха как в академической, так и в неакадемической среде. Детям с ОВЗ развивать эти навыки может быть особенно сложно, но геймификация обеспечивает им безопасную и благоприятную среду для практики и развития своих способностей. Повседневные жизненные навыки считаются необходимыми для повышения независимости ребенка с ОВЗ, в частности детей с интеллектуальными нарушениями. Эффективным методом развития повседневных жизненных навыков таких детей является развитие этих навыков в естественной среде с реальными объектами (например, обучение стирке на реальных стиральных машинках и одежде). Однако обучение на реальных объектах зачастую имеет высокие материальные и временные затраты. Кроме того, также может быть неудобно или небезопасно обучать человека навыкам в реальных жизненных ситуациях (например, обучение переходу улиц в естественных условиях до достижения определенного уровня сформированности навыка пространственной ориентировки у ребенка). Систематический анализ, проведенный Sathiyaprakash Ramdoss et al, выявил 11 исследований, включающих использование цифровых программ для обучения повседневным жизненным навыкам (покупка продуктов, приготовление пищи, использование банкоматов, размещение заказов в ресторанах быстрого питания и управление общественным транспортом) у 42 человек с интеллектуальными нарушениями. Было установлено, что более 93% испытуемых с интеллектуальными нарушениями, участвовавших в этих исследованиях, приобрели целевые навыки [6].

Исследователи из Индианского университета в Блумингтоне разработали приложение Puzzle Walk, представляющее из себя игровое мобильное приложение,

направленное на увеличение физической активности людей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Приложение разработано с использованием методов изменения поведения (ВСТ) (например, такие приемы как инструктирование пользователя, обеспечение самоконтроль, наличие видимых вознаграждений, обратной связи и постановки целей) и основывается на принципе геймификации содержания и структуры приложения. По результатам исследования авторов, вмешательства, основанные на использовании геймифицированных приложений – эффективное средство побуждения людей с РАС к физической активности [4].

Помимо этого, компьютерные и мобильные приложения используются в различных формах терапии (физиотерапия, эрготерапия, психотерапия) для детей с особыми образовательными потребностями в качестве ресурса для соблюдения домашних или школьных программ вмешательств. Например, было установлено, что при астме, биполярном расстройстве, ожирении и хронической боли можно помочь мобильными приложениями, которые способствуют самоконтролю [1] и оптимизируют вовлеченности в терапию [7] Группа ученых из Австралии разработала ориентированное на пользователя геймифицированное приложение по назначению терапии для детей (в возрасте 6–12 лет) с отклонениями в развитии нервной системы (например, церебральный паралич, расстройство аутистического спектра и умственная отсталость). Игровые механики приложения представляют из себя заботу о цифровом питомце и получение вознаграждений за его развитие. Ребенок, использующий приложение, может достигать игровых целей и бонусов, выполняя предписанные терапевтические действия. Используя эту стратегию вовлечение во взаимодействие с приложением устойчиво поддерживается, поскольку, как только ребенок достигает одной игровой цели, появляется другая цель и стимул работать над ее достижением. Стратегия геймификации для этого приложения была разработана с учетом терапевтических целей: поддержка детей в классе или дома для выполнения нецифровых терапевтических действий и упражнений. Авторами были выбраны элементы геймификации, которые очень увлекательны, но имеют определенное начало и конец, чтобы ребенок мог отложить устройство и продолжить следующее терапевтическое действие в реальном мире [3].

Еще одним ключевым преимуществом геймификации в обучении детей с ОВЗ является ее способность индивидуализировать обучение. Многие системы геймификации разработаны таким образом, чтобы адаптироваться к потребностям и способностям каждого ребенка, позволяя им развиваться в своем собственном темпе и получать индивидуальную обратную связь и поддержку. Этот тип индивидуального обучения может быть особенно полезен для детей с ограниченными возможностями, поскольку позволяет им сосредоточиться на навыках, которые им необходимо развивать, работая в своем индивидуальном темпе.

Наконец, геймификация также может помочь повысить самооценку и уверенность в себе детям с ОВЗ. Благодаря поощрению, признанию и другим игровым элементам дети могут добиваться успеха и испытывать чувство выполненного долга, что может иметь решающее значение для повышения их самооценки и уверенности в себе [8].

Но, выделяя преимущества данного инновационного метода в образовании детей с особыми образовательными потребностями, нельзя не обратить внимание и на риски, связанные с его реализацией.

Одним из значительных рисков успешности внедрения геймификации в процесс обучения является низкий уровень готовности учителей к работе посредством использования элементов геймификации [11]. Помимо этого, некоторая часть педагогического сообщества часто склоняется к мнению о вредоносной зависимости, которую может спровоцировать использование в повседневной жизни компьютерных игр, объясняемое в основном их развлекательной целью. Сторонники этой идеи чаще всего не принимают любое иное использование цифровых технологий в образовании. В то же время существуют исследования, которые представляют научное опровержение теории опасности и несерьезности компьютерных игр, а также негативного влияния информатизации, которое, по мнению многих ученых, можно считать сильно преувеличенным [9]. Геймификация также может привести к сосредоточению внимания на внешней мотивации, а не на внутренней. Если вознаграждения и стимулы, связанные с геймифицированным обучением, слишком сильно подчеркиваются, дети с меньшей вероятностью будут заниматься обучением ради него самого. Это может нанести ущерб их долгосрочному образовательному и личностному развитию.

Для минимизации обозначенных рисков, использование геймификации с опорой на цифровые технологии в образовании детей с ОВЗ необходимо включать в коррекционно-образовательный процесс системно, с опорой на общедидактические принципы, а также принципы специальной педагогики. Более того, каждое вмешательство должно вестись с учетом типологических и индивидуальных особенностей психофизического развития детей той категории, на которую направленно вмешательство.

Создание цифровых учебных материалов с игровыми элементами – ответственная деятельность, которая включает в себя большой спектр необходимых знаний и навыков. Преследуя цель системной организации образования с использованием геймифицированных цифровых технологий, следует обратить внимание на модель ADDIE, состоящую из пяти этапов: анализа, проектирования, разработки, внедрения и оценки [2]. Данную модель можно применять в ходе разработки учебного материала с использованием игровых элементов и игрового подхода. Модель представлена на рисунке 1.

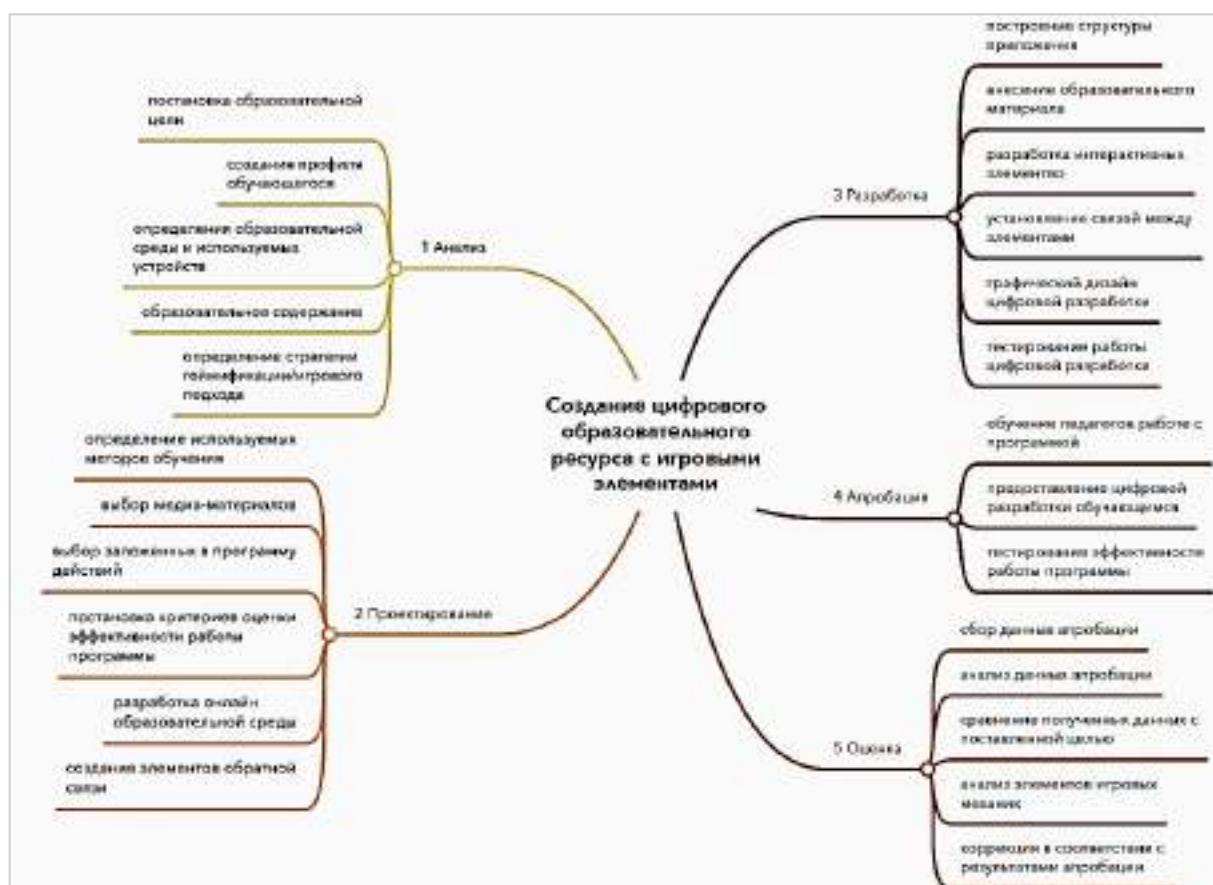


Рисунок 1 – Модель проектирования цифрового образовательного ресурса с элементами геймификации (составлено авторами статьи)

Таким образом, основные элементы данной модели можно описать следующим образом:

1) **Анализ (Analysis)**. Одним из существенных моментов реализации элементов геймификации является выбор образовательной платформы и среды. На этом этапе важно, исходя из поставленных целей, решить, будет ли использоваться существующая платформа или приложение или будет создано новое. Применение существующей платформы – эффективный метод, потому что образовательная среда может быть знакома как педагогам, так и учащимся. Однако такая платформа может оказаться не самой подходящей для достижения поставленных целей этой категории обучающихся. На этом этапе необходимо выбрать подходящий способ реализации элементов геймификации.

2) **Проектирование (Design)**. На этом этапе проектируется окончательный вид и функционал цифрового ресурса. В рамках геймификации игровая сюжетная линия призвана дополнять поставленные образовательные цели. Созданный сюжет необходимо соединить с графикой, т. е. спроектировать подходящую графическую адаптацию учебного материала. Данная задача включает в себя создание отдельных игровых и неигровых персонажей вместе с описанием их ролей. Важной задачей на данном этапе будет определение игровых механик.

3) **Разработка (Development)** Внедрение элементов геймплея в учебные материалы существенно влияет практически на все его части. Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация ранее подготовленного материала или его расширение с помощью геймификации и онлайн-обучения требует очень много времени и навыков. Необходимо разработать гармоничную структуру приложения, в которой неигровой учебный материал будет преобразован в увлекательное содержание игры посредством игровых механик.

4) **Апробация (Implementation)**. Реализация в рамках модели ADDIE включает распространение цифрового образовательного ресурса и обучение всех участвующих сторон – обучающихся, педагогов и тьюторов. Наконец, материал тестируется с точки зрения его функциональности.

5) **Оценка (Evaluation)**. Во время оценки важно собрать и оценить отзывы, связанные с элементами игрового процесса в рамках учебного материала. Для наиболее качественной оценки эффективности работы программы и достижения поставленных образовательных целей необходим непрерывный мониторинг результативности. Это может привести к выявлению проблемных областей и повышению качества цифрового ресурса.

Анализ некоторых существующих механик представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ механик геймификации в образовании

Название механики	Сущность механики	Цель использования	Компоненты
Группа механик «Достижения» [12]	обучающиеся получают удовлетворение от развития навыков и перехода на новый игровой уровень. Для этого успехи должны быть максимально наглядными и осязаемыми	поддерживать внутреннюю мотивацию к развитию навыков и переходам на новые уровни обучения за счет демонстрации достижений.	очки, бейджи, системы уровней, таблицы лидеров, шкала прогресса, система сертификатов.
Группа механик «Сюжет» [2]	в рамках геймификации игровая сюжетная линия призвана дополнять поставленные образовательные цели. Данная задача включает в себя создание отдельных игровых и неигровых персонажей вместе с описанием их ролей.	связать разнородный обучающий контент, вовлечь обучающихся в длительный учебный процесс	сюжетная линия, легенда, виртуальный помощник, вымышленный мир с персонажами

Группа механик «Планирование» [12]	карты процессов – механика, которая часто используется в настольных играх; объясняя последовательность действий, карты помогают сосредоточить внимание обучающегося на текущей задаче и планировать дальнейшие шаги; таймеры и часы обратного отсчета создают ощущение срочности и заставляют мобилизоваться.	структурировать прохождение обучающимся образовательного трека, стимулировать соблюдение дедлайнов и следование плану обучения.	расписание, карты процессов, инструкции, обратный отсчет, дедлайн, награды за участие.
------------------------------------	---	---	--

В заключение следует отметить, что геймификация может стать ценным инструментом в обучении детей с ОВЗ. Повышая вовлеченность и мотивацию, предоставляя возможности для развития навыков, индивидуализируя обучение и повышая самооценку, геймификация может помочь детям с ОВЗ преодолеть индивидуальные проблемы в обучении и развитии, с которыми они сталкиваются, и полностью раскрыть свой потенциал. Поскольку использование технологии геймификации продолжает расти и развиваться, вполне вероятно, что мы увидим еще более инновационные и эффективные способы использования игр и игровых элементов в образовании и развитии детей с ограниченными возможностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson K, Burford O, Emmerton L. Mobile health apps to facilitate self-care: A qualitative study of user experiences. (report). 2016; 11(5).
2. Herout, Lukáš. (2016). Application of gamification and game-based learning in education. 10.13140/RG.2.1.1513.3680.
3. Johnson, Rowan & White, Becky & Gucciardi, F. & Gibson, Noula & Williams, Sian. (2022). Intervention Mapping of a Gamified Therapy Prescription App for Children With Disabilities: User-Centered Design Approach. JMIR Pediatrics and Parenting. 5. 10.2196/34588.
4. Lee, Daehyoung & Frey, Georgia & Cheng, Alison & Shih, Patrick. (2018). Puzzle Walk: A Gamified Mobile App to Increase Physical Activity in Adults with Autism Spectrum Disorder. 10.1109/VS-Games.2018.8493439.
5. Pashapoor, Loabat & Kashani-Vahid, Leila & Hakimirad, Elham. (2018). Effectiveness of Cognitive Computer games on Attention Span of Students with Intellectual Disability. 82-87. 10.1109/DGRC.2018.8712039.
6. Ramdoss, Sathiyaprakash & Lang, Russell & Fragale, Christina & Britt, Courtney & O'Reilly, Mark & Sigafos, Jeff & Didden, Robert & Palmen, Annemiek & Lancioni,

- Giulio. (2011). Use of Computer-Based Interventions to Promote Daily Living Skills in Individuals with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 24. 10.1007/s10882-011-9259-8.
7. Wenzel SJ, Arney MF, Miller IW. Feasibility and acceptability of a mobile intervention to improve treatment adherence in bipolar disorder. *Behavior Modification*. 2014; 38(4):497±515. <https://doi.org/10.1177/0145445513518421> PMID: 24402464
8. Whalen, Christina & Liden, Lars & Ingersoll, Brooke & Eric, Dallaire & Sven, Liden. (2006). Behavioral Improvements Associated with Computer-Assisted Instruction for Children with Developmental Disabilities. *Journal of Speech and Language Pathology and Applied Behavior Analysis*. 1. 10.1037/h0100182.
9. Zolkina A. V., Lomonosova N. V., Petrushevich D. A. Gamification as a tool of enhancing teaching and learning effectiveness in higher education: Needs analysis. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 127–143. 10.15293/2658-6762.2003.07
10. Бекшаев, И. А. Игровой подход (геймификация) в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках в основной и старшей школе / И. А. Бекшаев // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : Сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 мая 2021 года. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. С. 16-21.
11. Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.-А. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №4 URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN420.pdf> (дата обращения 25.02.2023)
12. Ширинкина Е. В. Разработка геймифицированной системы для образовательных задач [Электронный ресурс]// Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. №5 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-geymifitsirovannoy-sistemy-dlya-obrazovatelnyh-zadach> (дата обращения: 18.02.2023).

УДК 378

**ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ВЫЗОВЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ТЮМЕНСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Малярчук Наталья Николаевна

E-mail: n.n.malyarchuk@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г.Тюмень, Россия

Д.пед.н., к.мед.наук, доцент

Креницына Галина Михайловна

E-mail: g.m.krincyна@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г.Тюмень, Россия

К.пед.н.

Плотникова Марина Васильев

E-mail: m.v.plotnikova@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г.Тюмень, Россия

К.биол.н., доцент

Аннотация: В статье охарактеризованы внешние (социально-нормативные) и внутренние (образовательные) вызовы, которые необходимо учитывать при подготовке специалистов дефектологического профиля. Акцент сделан на том, что при подготовке дефектологов-логопедов в Тюменском государственном университете преподаватели кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования решают задачи, связанные с образовательными вызовами. В качестве специфических вызовов рассматриваются требования, обусловленные реализацией в ТюмГУ проекта «Мультипрофильное образование по модели «2+2+2» (в рамках программы «Приоритет-2030»).

Ключевые слова: подготовка специалистов-дефектологов, социально-нормативные вызовы, образовательные вызовы, проект «Мультипрофильное образование по модели «2+2+2».

EXTERNAL AND INTERNAL CHALLENGES IN THE TRAINING OF DEFECTOLOGY SPECIALISTS AT TYUMEN STATE UNIVERSITY

Malyarchuk Natalya Nikolaevna

E-mail: n.n.malyarchuk@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

Krincyna Galina Michailovna

E-mail: g.m.krincyna@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences

Plotnikova Marina Vasilyevna

E-mail: m.v.plotnikova@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

Abstract: The article describes the external (social-normative) and internal (educational) challenges that must be taken into account in the training of defectological specialists. The emphasis is on the fact that when training defectologists at Tyumen State University, teachers of the Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education solve problems associated with educational challenges. As specific challenges for Tyumen State University is the implementation of the project «Multi-profile education according to the 2 + 2 + 2 model» (within the framework of the Priority 2030 program).

Keywords: training of defectologists, social and normative challenges, educational challenges, the project «Multi-profile education according to the model «2 + 2 + 2».

В настоящее время разными исследователями отмечен рост психофизических (в том числе и речевых) нарушений в детской популяции. Поэтому все более востребованной становится профессиональная деятельность педагога-дефектолога, которая «выходит за традиционные рамки работы учителя, тесно взаимодействуя и переплетаясь с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами «неучительской» деятельности, направленными к одной важнейшей цели – содействию человеку с ограниченными возможностями жиз-

недеятельности в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования» [3].

В условиях инклюзивного образования, когда в детские дошкольные образовательные учреждения и общеобразовательные школы массово приходят дети с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с нарушениями речи), растут требования к качеству подготовки дефектолога-логопеда.

В связи с открытием специальности 031800 «Логопедия» в Тюменском государственном университете (ТюмГУ) в 2003 г. была создана кафедра возрастной физиологии и логопедии. В результате структурных изменений кафедра несколько раз меняла название, и в последний раз в 2016 г. была переименована в кафедру возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования (далее – кафедра). Кафедра является выпускающей по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Обозначим вызовы в подготовке специалистов-дефектологов, связанные, в том числе, со стратегическими изменениями, происходящими в университете. Они обусловлены тем, что в рамках программы «Приоритет-2030» на глобальном рынке образовательных услуг ТюмГУ рассматривается как модель для трансформации типовых региональных университетов Российской Федерации в научно-образовательные центры.

Миссия ТюмГУ – максимально использовать возможности науки и образования для развития человека, меняющего сообщества и пространства. Стратегическая цель университета – стать лидером Западно-Сибирского научно-образовательного кластера. Университет должен действовать в глобальной исследовательской повестке и обеспечить трансфер передовых образовательных и технологических решений в экономику региона.

В этой связи стратегической целью кафедры является симбиоз науки и инновационного образования, формирование и укрепление лидирующих позиций кафедры как научного, исследовательского, образовательного, методического центра, нацеленного на подготовку специалистов в области дефектологии, логопедии, специального и инклюзивного образования.

Миссия кафедры – формирование высокопрофессионального уровня выпускников дефектологического профиля в педагогическом сообществе региона на основе:

- 1) эффективной организации и проведения учебной, методической и практико-ориентированной работы;
- 2) подготовки высококвалифицированных научно-педагогических кадров, призванных сохранить и приумножить традиционные научные (дефектологические и логопедические) знания, нравственные ценности российского общества и использовать инновационные технологии в оказании коррекционной помощи;
- 3) выполнения научных исследований в области дефектологии, логопедии, специального и инклюзивного образования.

Цель кафедры: формирование у студентов университетской идентичности, конкурентоспособности в профессиональной деятельности на основе интеграции образовательной, исследовательской и инновационной деятельности при условии трансформации профессионально-личностного потенциала профессорско-преподавательского состава кафедры.

Стратегия кафедры в области образования предусматривает сохранение отечественных традиций и развитие инноваций в дефектологии, логопедии и коррекционной педагогике с целью воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, коррекции отклонений в их развитии для социальной адаптации в условиях инклюзивного образования.

Сегодня кафедра, являясь неотъемлемой частью Института психологии и педагогики ТюмГУ, выполняет задачи университета в целом и действует в соответствии с его Уставом. В то же время у нее имеются и свои специфические задачи, обусловленные особенностями преподаваемых дисциплин, тематикой научно-исследовательской работы, требованиями современного рынка труда к специалистам дефектологического профиля.

Основными образовательными задачами кафедры являются:

- создание, сохранение и передача научных знаний и технологий в области российской дефектологии и логопедии, специального и инклюзивного образования;
- трансформация фундаментальных знаний в прикладные умения, разработка и внедрение инновационных образовательных программ и технологий в учебную деятельность;
- культурно-просветительская и воспитательная деятельность в студенческой среде.

При решении перечисленных задач кафедре приходится учитывать ряд внешних (социально-нормативных) и внутренних (образовательных) вызовов, которые влияют на качественную подготовку специалистов дефектологического профиля.

В качестве социально-нормативных обозначим следующие вызовы:

- обусловленные двухуровневой подготовкой специалистов, поскольку четырех лет бакалавриата недостаточно для обучения специалиста-логопеда, которому необходимо иметь базовую дефектологическую подготовку;
- связанные с распространением коронавирусной инфекции, что привело к дистанционному формату обучения (негативно сказалось на образовательном процессе) и последствиям пандемии COVID-19 для здоровья преподавателей и студентов;
- детерминированные стратегическими изменениями, происходящими в высшем образовании (запрос на обеспечение воспитания гармонично развитой и

социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций, представленный в положениях Федерального закона от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»);

- связанные с реализацией в ТюмГУ (в свете программы «Приоритет-2030») стратегического проекта – «Мультипарадигмальное образование: разработка, прототипирование и апробация образовательных моделей для меняющегося рынка труда». Этот проект направлен на «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся». Он служит достижению национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» (Указ о национальных целях развития до 2030 г.), а также Стратегии социально-экономического развития Тюменской области до 2030 г., утвержденной Законом Тюменской области от 12.03.2020 № 23)».

Сделаем особый акцент на образовательных (неспецифических) вызовах, свойственных для всех вузов, осуществляющих подготовку специалистов-логопедов:

- увеличение количества абитуриентов с разным уровнем подготовки;
- отсутствие барьера для поступления абитуриентов с противопоказаниями для профессиональной логопедической деятельности (психическими отклонениями, нарушениями речи и др.);
- ограниченное время для полноценной теоретической и практической подготовки выпускников (вследствие введения бакалавриата), что приводит к недостаточному качеству сформированности практико-ориентированных умений и навыков логопеда;
- неумение студентов организовать самостоятельную деятельность.

Отдельно обозначим специфические для ТюмГУ вызовы, обусловленные реализацией стратегического проекта «Мультипрофильное образование по модели «2+2+2»:

- «отложенность» погружения студентов в профессиональные дисциплины на четвертый семестр приводит к трудностям формирования профессионального мышления у будущих дефектологов-логопедов, к недостаточной сформированности профессиональных компетенций, «уходом» выпускников в сферу развлекательно-игровых приемов в коррекционной работе;

- укрупнение профессиональных дисциплин в треки, что требует объединения преподавателей в рабочие группы для разработки модулей учебного процесса и рабочих программ дисциплин на основе принципа параллельно-последовательной разработки формирования профессиональных компетенций;
- формирование компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) по определенным индикаторам достижений по каждому треку профессиональных дисциплин;
- необходимость отражения взаимообусловленности и организации взаимосвязи в изучении профессиональных дисциплин;
- переориентация преподавания профессиональных дисциплин на обязательное использование образовательных технологий активного, проектного и проблемного обучения, что требует от преподавателей повышения компетенций в сфере инновационных методов преподавания;
- повышение требований к субъектной позиции преподавателя (ответственности, активности, рефлексивности);
- большой объем самостоятельной работы студентов в процессе выполнения заданий по разным дисциплинам одновременно;
- отсутствие магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»;
- большой объем блока «Практики» и увеличение количества типов практики, требующий:
 - 1) иного нормативно-правового обеспечения организации и проведения практик (новых форм и содержания договоров, определение статуса логопеда-стажера на базе практик, разработка нового функционала для руководителей практик в образовательных организациях, который включает в себя, в том числе и исследовательскую деятельность);
 - 2) инновационных способов решения организации практик с учетом решения профессиональных задач следующих типов: педагогического, проектного, методического, организационно-управленческого, культурно-просветительского, психолого-педагогического сопровождения;
 - 3) взаимодействия с разнообразным спектром образовательных и иных организаций, выступающих в качестве базы практик;
 - 4) методического обеспечения параллельно осуществляемых в учебном процессе распределенных практик [2].

Сделаем акцент на том, что одно из направлений деятельности кафедры последних двух лет – модернизация образовательных программ, связанная с реализацией проекта «Мультипрофильное образование по модели «2+2+2».

Запланировано и уже реализуется следующее:

- 1) организация профессионально-пропедевтического постоянно действующего семинара для преподавателей кафедры по использованию образовательных технологий активного, проектного и проблемного обучения;
- 2) модернизация учебных дисциплин образовательной программы с целью практикоориентированности и разработки механизмов организации самостоятельной работы студентов;
- 3) переосмысление преподавания профильных (дефектологических и логопедических) дисциплин для формирования компетенций с позиций уровневого подхода (1 уровень – общепедагогический; 2 уровень – общепрофессиональный; 3 уровень – профессионально-клинический; 4 уровень – коррекционно-педагогический; 5 уровень – профессионально-исследовательский);
- 4) объединение преподавателей в рабочие группы на основе принципа параллельно-последовательной разработки учебных модулей и рабочих программ дисциплин;
- 5) подготовка научно-методической и учебной литературы для обеспечения дисциплин по новым учебным курсам в соответствии с учебными планами;
- 6) обновление методического сопровождения процесса обучения, основанного на использовании мультимедийных средств, ориентированных на дистанционное обучение;
- 7) создание методического обеспечения самостоятельной работы и контрольных процедур, используемых в учебном процессе с использованием образовательных технологий активного, проектного и проблемного обучения.

Особое внимание преподаватели кафедры уделяют культурно-просветительской и воспитательной деятельности в студенческой среде, для чего осуществляется:

- 1) формирование духовно-нравственных основ личности логопеда, осуществляющего коррекционную деятельность (разработка рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы как части основной профессиональной образовательной программы, разрабатываемой и реализуемой в соответствии с действующим ФГОС);
- 2) подготовка студентов к профориентационной деятельности;
- 3) вовлечение студентов в просвещение населения по вопросам диагностики и коррекции нарушений развития детей;
- 4) формирование у студентов субъектной позиции в учебной, практической и волонтерской деятельности;
- 5) обучение студентов роли наставника при реализации социально-профессионально ориентированных проектов и передача опыта наставничества студентам младших курсов;

- б) развитие студенческого самоуправления в решении профессиональных задач следующих типов: педагогического, проектного, методического, организационно-управленческого, культурно-просветительского, профориентационного.

Отдельное направление воспитательной деятельности кафедры – профессиональное волонтерство первокурсников. Это важнейшая профессиональная проба, в рамках которой идет становление профессионального мировоззрения и духовно-нравственных качеств будущих дефектологов-логопедов [1].

Таким образом, при подготовке специалистов-дефектологов в ТюмГУ, преподаватели кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования сталкиваются с социально-нормативными и образовательными (неспецифическими и специфическими) вызовами. Специфические образовательные вызовы обусловлены реализацией в университете проекта «Мультипрофильное образование по модели «2+2+2» (в рамках программы «Приоритет-2030»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Малярчук Н.Н., Креницына Г.М., Конакова М.С. Волонтерская поддержка детей с ОВЗ служит становлению профессионализма // Народное образование. 2018. № 10 (1471). С. 132-138.
2. Малярчук Н.Н., Бояринцева М.В. Роль практики в качественном освоении профессиональных компетенций будущими дефектологами-логопедами // Образование и качество жизни. 2021. № 4 (26). С. 30-36.
3. Специальная педагогика: в 3-х т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

УДК 378

СУБЪЕКТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Малярчук Наталья Николаевна

E-mail: n.n.malyarchuk@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г.Тюмень, Россия
Д.пед.н., к.мед.н., доцент

Плотникова Марина Васильев

E-mail: m.v.plotnikova@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г.Тюмень, Россия
К.биол.н., доцент

Глазунова Светлана Николаевна

E-mail: s.n.glazunova@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г.Тюмень, Россия
К.биол.н.

Цыбикова Елена Николаевна

E-mail: etsybikova@mail.ru

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова»,
г.Улан-Уде, Россия,
К.мед.н.

Аннотация: В статье субъектность описывается как профессионально значимое качество студентов, выбирающих социономические профессии. Эти профессии связаны с помогающей деятельностью. В статье дана характеристика определенным склонностям, способностям и профессионально значимым качествам, которые обусловлены целями и задачами помогающего поведения. Акцентируются деонтологические аспекты профессионального мировоззрения и речемыслительной деятельности будущих дефектологов.

Ключевые слова: социономические профессии, помогающая деятельность, субъектность, субъектные характеристики, студенты-дефектологи.

SUBJECT CHARACTERISTICS OF STUDENTS-DEFECTOLOGISTS AS REPRESENTATIVES OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Malyarchuk Natalya Nikolaevna

E-mail: n.n.malyarchuk@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

Plotnikova Marina Vasilyevna

E-mail: m.v.plotnikova@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

Glazunova Svetlana Nikolaevna

E-mail: s.n.glazunova@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Candidate of Biological Sciences

Tsybikova Elena Nikolaevna

E-mail: etsybikova@mail.ru

Buriat State University,

Ulan-Ude, Russia

Candidate of Medical Sciences

Abstract: Subjectness is described in the article as a professionally significant quality of students of socionomic professions. These professions are associated with helping activities. A characteristic is given to certain inclinations, abilities and professionally significant qualities, which are determined by the goals and objectives of the helping activity. Emphasis is placed on the deontological aspects of the professional worldview and speech-thinking activity of future defectologists.

Keywords: socionomic professions, helping activity, subjectivity, subjective characteristics, students-defectologists.

Современная ситуация в высшем образовании такова, что ориентация исключительно на профессиональную подготовку специалистов бесперспективна. «Одна из задач университетского образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития....создание пространства становления субъектности студента» [5].

Цель статьи – описать субъектность как профессионально значимое качество студентов, выбирающих социальномические профессии.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по изучению склонностей, способностей и профессионально значимых качеств, которые обусловлены целями и задачами помогающего поведения в профессиональной деятельности.

Изучение становления субъектности студентов вуза осуществляется исследователями в нескольких направлениях:

- во-первых, субъектность рассматривается как цель образования, при этом определяются основные критерии и показатели субъектности обучающихся, описываются факторы, влияющие на развитие их субъектности и изучаются барьеры, препятствующие этому процессу в образовательной системе;
- во-вторых, развитая субъектность студента представляется как необходимое условие продуктивности образовательного процесса;
- в-третьих, субъектность изучается как профессионально значимое качество будущего профессионала.

С рождения развитие нормотипичного человеческого индивида направлено на преодоление зависимости от внешних условий (уход от «объектности»), на последовательное наращивание с каждым годом жизни субъектного потенциала (активности, деятельности, автономности, независимости, ответственности, креативности и др.). Субъектность свидетельствует о социальной зрелости человека. При этом ведущей характеристикой социальной зрелости является просоциальная ориентация человека («отдавание себя») в противоположность потребительской ориентации. В этом случае «приоритет отдаётся социальным требованиям к человеку как гражданину, труженику, члену социальных объединений и сообществ, его способностям к общественно полезному труду, готовности к социальной самоотдаче, стремлению быть ответственным человеком» (Загвязинский В.И.) [6].

Социальная направленность поведения человека проявляется во всех сферах жизнедеятельности. В частности, субъектность студента проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. Являясь внешне «активным деятелем», субъект содержит основания своей деятельности внутри – в потребностях, в смыслах и в ценностях.

В этой связи можно утверждать, что наращивание субъектности развивающейся личности в образовательном пространстве связано со следованием традиционным социокультурным образцам нравственного отношения и поведения, которые приняты, в частности, в российском обществе.

Среди них:

- чуткое и заботливое отношение к людям;
- превалирование общественных интересов над личными;

- альтруистическое поведение в ситуации, требующей помощи окружающим людям;
- гражданственность, патриотизм, коллективизм.

Современное общество особые требования предъявляет к субъектным характеристикам специалистов профессий типа «человек–человек» (согласно классификации Е. А. Климова). Это представители социномических профессий, работа которых связана со взаимодействием и общением с разными категориями людей как субъектами профессиональной деятельности. «В качестве основных и наиболее важных функций работника профессий типа «человек–человек» следует рассматривать оценку состояния социальных объектов, руководство людьми, обучение, воспитание, информационное, социально-бытовое, медицинское обслуживание людей» [3].

Представители социномических профессий – это специалисты в сфере медицины, психологии, педагогики, дефектологии.

Исаев В. П. отмечает, что деятельность данных специалистов «направлена к достижению таких общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, развитие личности, получение образования и т.д.» [2].

Отличительной особенностью требований к данной группе профессий является отсутствие единых жестких требований как к самому процессу профессиональной деятельности, так и непосредственно к продукту труда. Но при этом предъявляются особые требования к личности специалиста, находящегося в постоянном общении, специфика которого – особый тип взаимодействия с людьми, так называемое «помогающее поведение».

Особенно востребовано помогающее поведение в работе специалистов с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Учитывая, что в настоящее время специалисты в сфере медицины, биологии, психологии, педагогики отмечают рост нарушений в психофизическом развитии детского населения, все более востребованной становится профессиональная деятельность педагога-дефектолога.

Эта деятельность качественно отличается от профессиональной деятельности педагога-предметника. Она включает в себя интеграцию «социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной видов деятельности» с целью содействия людям с ОВЗ в социальной адаптации [7].

Необходимо акцентировать тот факт, что профессиональная деятельность дефектолога в качестве представителя социномических профессий обусловлена морально-этическими принципами, связанными с деонтологическими аспектами профессии.

В частности, Ермолаева Е. П. отмечает, что «в социально значимых профессиях, в комплексе нормативных требований центральное место занимают этико-деонтологические требования к профессионалу», когда «важны как гласные, фор-

мализованные этические нормы, так и негласные, неформальные, не зафиксированные в документах, но реально существующие и предъявляемые профессионалу его окружением» [1]. Например, студенты, выбирающие сферу медицины, в профессиональной деятельности с первого курса должны руководствоваться нормами и правилами медицинской деонтологии.

Филатова И. А. считает, что необходима деонтологическая подготовка и специальных педагогов. Этот процесс необходимо целенаправленно создавать и важно управлять им, поскольку он связан с «обеспечением деонтологической готовности субъекта к осуществлению должного нормативного поведения в профессиональной деятельности посредством формирования деонтологической компетентности на основе определения аксиологических оснований профессиональной деятельности в сфере специального образования» [6, с.123].

Деятельность дефектолога предполагает наличие определенных склонностей, способностей и профессионально значимых качеств, связанных с взаимодействием в диаде «человек – человек», реализацией помогающего поведения.

Среди общих склонностей будущего дефектолога (как у любого представителя социномических профессий) необходимо обозначить не только «альтруистическую направленность, желание работать с людьми и для них», «умение слушать и слышать собеседника, умение ясно и последовательно излагать свои мысли» [2], но и умение общаться с детьми с проблемами в развитии, принимая во внимание их психофизические особенности, вступать в эффективное взаимодействие с родителями. Для этого необходим целый комплекс взаимосвязанных личностных качеств, (внимательность, наблюдательность, гибкость, эмпатия, эмоциональная устойчивость), коммуникативные и организаторские способности, которые присущи дефектологу. Особую роль для осуществления помогающего поведения играет умение дефектолога правильно говорить, убеждать, мотивировать субъектов (на которых направлено помогающее поведение) к коррекционно-развивающей деятельности. Следовательно, важнейшее значение в профессиональной деятельности дефектолога приобретает речемыслительная деятельность.

По нашему мнению, речемыслительная деятельность выступает как особое качество профессиональной субъектности специалистов профессий «человек – человек», поскольку основное воздействие на субъекты оказываемой помощи осуществляется ими посредством речевой коммуникации.

Заключение

Студенты, выбирающие социномические профессии, должны обладать профессиональной субъектностью, которая включает такие характеристики как позитивный образ «Я – будущий профессионал», ответственность за субъекты, в отношении которых оказывается помогающая деятельность, активность в оказании помощи, инициативность в учебной и профессиональной деятельности, настроенность на социальную самоотдачу в выполнении профессиональных задач.

Субъектность мы рассматриваем как профессионально значимое качество студентов, выбирающих обучение на направлении «Специальное (дефектологическое) образование». Развитие профессионального мировоззрения будущих дефектологов связано с деонтологическими аспектами, при этом, особую роль играет настрой на помогающее поведение во взаимодействии с детьми с нарушениями в развитии.

Цели и задачи помогающей деятельности предполагают, что педагог-дефектолог обладает определёнными склонностями как основы для развития профессионально значимых качеств. Студенты должны обладать адаптивной структурой личности, системой ценностных ориентаций и принципов в соответствии с российским социокультурным контекстом.

Дефектологи при реализации помогающего поведения находятся в постоянном общении с детьми с ОВЗ и их родителями. Специфика коррекционно-развивающей деятельности данных специалистов предъявляет особые требования к их профессиональной речемыслительной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. № 4. Т. 22. С. 51-60
2. Исаев В.П. Психологические особенности будущей профессиональной деятельности специалистов социомического профиля // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 203-206.
3. Мир профессии. Человек – техника / сост. Р.Д. Каверина. М.: Молодая гвардия, 1988. 165 с.
4. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспект): дис. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2009. 388 с.
5. Ольховская Т.А. Становление субъектности студента университета: Автореф. дисс. док. пед. наук. 13.00.01. Оренбург, 2007. 45 с.
6. Семёнова Н.В., Малярчук Н.Н. Социальная зрелость студентов профессиональных образовательных организаций. Тюмень: Издательство ТИУ, 2021. 165 с.
7. Специальная педагогика: в 3-х т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.М. Назарова, Л.И. Аксёнова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
8. Филатова И.А. Принципы деонтологической подготовки специальных педагогов в системе высшего профессионального образования // Специальное образование. 2011. № 1. С. 122–129.

УДК 376.42

К ПРОБЛЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Мартиросова Кристина Артуровна

E-mail: mart1985.martirosova@yandex.ru

МАДОУ «Детский сад № 194»

г. Краснодар, Россия

Учитель -дефектолог

Тимкова Наталья Николаевна

E-mail: timkovanata_78@mail.ru

МАДОУ «Детский сад № 194»

г. Краснодар, Россия

Воспитатель группы ЗПР

Аннотация: В статье рассматривается проблема необходимости непрерывного профессионального образования педагогов, включенных в процессы образовательной инклюзии, рассматриваются разнообразные способы самообразования педагогов в детской дошкольной организации. Педагоги, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы дошкольного образования для разных нозологических групп обучающихся, находят новые возможности для непрерывного профессионального развития. Практика воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития и с расстройством аутистического спектра требует от современного педагога владения и поведенческими, и коррекционно-развивающими образовательными технологиями.

Ключевые слова: задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, дошкольное образование, поведенческие технологии, коррекционно-развивающие технологии, непрерывное профессиональное развитие, самообразование.

ON THE PROBLEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN A GROUP FOR CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Martirosova Kristina Arturovna

E-mail: mart1985.martirosova@yandex.ru

Kindergarten No. 194, Krasnodar, Russia

Teacher-defectologist

Timkova Natalya Nikolaevna

E-mail: timkovanata_78@mail.ru

Kindergarten No. 194, Krasnodar, Russia

Kindergarten teacher for children with mental retardation

Abstract: The article deals with the problem of the need for continuous professional education of teachers involved in the processes of educational inclusion, various ways of self-education of teachers in a preschool organization are considered. Teachers who implement adapted basic general education programs of preschool education for different nosological groups of students find new opportunities for continuous professional development. The practice of educating and educating preschoolers with mental retardation and autism spectrum disorder requires a modern teacher to possess both behavioral and correctional-developmental educational technologies.

Keywords: mental retardation, autism spectrum disorders, preschool education, behavioral technologies, correctional and developmental technologies, continuous professional development, self-education.

В настоящее время в дошкольном образовании остро стоит проблема воспитания и обучения детей с задержкой психического развития (далее-ЗПР). Эта категория детей имеет отклонения в физическом и психическом развитии. Отклонения в развитии вызваны и спровоцированы следующими причинами: биологические - органические повреждения ЦНС; социальные - зона ближайшего развития.

Дети с ЗПР нуждаются в специальных образовательных условиях, которые создают педагоги. Здесь на помощь приходят педагоги, обладающие такими качествами, как порядочность, высокая ответственность, моральная устойчивость, способность к сопереживанию, сдержанность, бескорыстность, стремление к постоянному поиску новых технологий, владеющих специальными навыками и методиками по преодолению дефектов в развитии у детей с ЗПР.

В современной медицине все чаще встречаются сложные диагнозы, где ребенок имеет многослойные проблемы со здоровьем, которые влекут за собой сложности в обучении и социализации. Часто дети с диагнозом ЗПР имеют сопутствующий диагноз расстройства аутистического спектра. Такие дети нуждаются в особых методиках дифференцированного подхода в обучении, стимулирования и обогащения развития во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой), так как страдают все интеллектуальные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, речевой статус и несформированность эмоционально-волевой сферы.

Дошкольники с такими диагнозами характеризуются проблемами в социальном, коммуникативном и интеллектуальном развитии. В зависимости от возраста и

интеллектуальных способностей, у детей с РАС заметна различная степень дефицита коммуникации. Эти дефициты проявляются в речевых задержках, монотонной речи, эхоталии (неконтролируемом автоматическом повторении слов, услышанных в чужой речи), а также варьируют от плохого понимания до полного отсутствия устной речи. У таких детей также нарушена невербальная коммуникация и может включать трудности в установлении зрительного контакта, сложности в понимании выражений лица и жестов. Еще одной важной особенностью детей с РАС является дефицит социально-эмоциональной взаимности, при которой прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию.

Основное место нарушениям аутистического спектра принадлежит: поведению, речи, моторики, задержкам психического развития. Главное лечение аутичного ребенка — это лечение обучением. Одна из методик — обучение основным реакциям. Эта терапия помогает развить у ребенка с РАС поведенческие навыки. К таким навыкам относятся мотивация, социальная инициация, многочисленные сигналы и самоуправление. С помощью терапии обучения ребенка с РАС можно обучить социальным, языковым и коммуникационным навыкам. И кто, как ни квалифицированный педагог сможет помочь ребенку осваивать и преодолевать дефекты в развитии. Педагогам необходимо учитывать психофизические особенности каждого ребенка и искать индивидуальные пути решения поставленных образовательных задач. Таких детей необходимо социализировать, научить взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, адаптировать их к жизни в обществе.

Педагогами нашей дошкольной образовательной организации в группе компенсирующей направленности для детей с ЗПР создана предметно-пространственная, коррекционно-развивающая среда, проводятся тематические мероприятия: праздники, развлечения, выставки. Проводя сюжетно-ролевые игры, педагоги с детьми отрабатывают способы разрешения различных конфликтов, ситуаций, примеры поведения. У детей с ЗПР очень слабо выражена игровая мотивация, поэтому в игре обязательно необходима руководящая роль взрослого, его активное участие и пример, чтобы научить ребенка играть. Педагог влияет на содержание и ход игры, формирует интересы ребенка. Игра позволяет делать процесс обучения эмоциональным, ребенок получает собственный опыт, решает проблему коммуникации, развивает речь, показывает весь свой потенциал. Для детей с ЗПР характерно снижение познавательной деятельности. Педагог должен формировать интерес к новым знаниям. Ребенок с задержкой психического развития должен научиться искать выход из любой ситуации, просить помощи у своих сверстников и взрослых из своего окружения, сообщать о каких-либо проблемах и потребностях. Одной из главных задач, стоящих перед педагогом является правильно подобрать методы и приемы коррекционной работы.

Работа с семьями дошкольников объединяет педагогов и родителей в решении воспитательных и образовательных задач, формирует социальную компетентность. Для этого, на информационный стендах, на официальном сайте в сети интернет постоянно обновляется консультационный материал, проводятся совместные праздники, мастер-классы, круглые столы, проводятся индивидуальные консультации по решению текущих вопросов. Все праздники проводятся совместно с родителями дошкольников, на которых они не просто зрители, а полноправные участники вместе со своими детьми. Работа по социальному развитию детей с ЗПР направлена на формирование у детей навыков взаимодействия с окружающими людьми, подготовку к школе и конечно на адаптацию к жизни в обществе.

Непрерывное профессиональное развитие педагогов дает возможность быть квалифицированным специалистом, применять полученные знания в обучении, подходить с творчеством к своей деятельности. Современная наука не стоит на месте и предлагает все больше инновационных технологий, которые в свою очередь дают возможность педагогам продолжать свое образование и повышение квалификации. Педагоги нашего дошкольного учреждения постоянно ищут инновационные подходы и методики, новые приемы работы с детьми ЗПР. В практике включения детей разных нозологических групп разрабатываются новые дидактические материалы и методические пособия по работе с детьми с задержкой психического развития, направленные на развитие всех познавательных процессов: восприятия, внимания, память, мышления и речи.

Интернет-ресурсы занимают важную роль в самообразовании педагогов. Получение новой дополнительной информации в полном объеме за короткие сроки помогает оказать квалифицированную помощь детям. Курсы повышения квалификации знакомят педагогов с инновационными технологиями, практиками и достижениями в области педагогики. Необходимость ведения «Тетради по самообразованию» в детском саду так же подталкивают педагогов к поиску и изучению новых материалов, что, конечно же не может не отразиться на качестве коррекционной работы.

Способами самообразования педагогов являются: участие в методических семинарах, мастер-классах, конференциях, вебинарах, участие в работе методических объединений, методические разработки и рекомендации, консультации. Взаимодействие и обсуждение поставленных задач в дошкольной образовательной организации со специалистами (инструктор по физической культуре, педагог-психолог, музыкальный руководитель, логопед) работающими с детьми с ограниченными возможностями здоровья, напрямую связано с гармоничным развитием дошкольников.

Участвуя в детских мероприятиях, мы используем метод наблюдения для выявления новых задач в коррекции дефектов развития. Этот метод нас подталкивает

к поиску новых материалов и выступает в качестве анализа продуктивности проделанной работы по каждому ребенку,

Принимая во внимание необходимость постоянного непрерывного самообразования, мы педагоги, работающие в группе детей с задержкой психического развития, разработали методическое пособие «Гармоничное развитие детей с ОВЗ» адресованное родителям, с целью информирования о сложностях развития детей с ОВЗ и предлагаем им пути решения. В пути решения включены адаптированные дидактические материалы, которые мы используем в повседневной работе. Своими достижениями и наработками мы делимся с коллегами и молодыми специалистами через платформу методических объединений, публикации, изданий пособий и игр. Только тот педагог добьется успеха в поставленных задачах в коррекционной работе, который находится в постоянном информационном поиске и самообразовании. При таких условиях ему не составит труда обучаться новым технологиям и грамотно внедрять их в свою работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В. П. Специальная педагогика и специальная психология. М.: Издательство Юрайт, 2023. 323 с. URL: <https://urait.ru/bcode/511606> (дата обращения: 26.02.2023).
2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М. : Гном-Пресс, 2002. 64 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0487/1_0487-1.shtml (дата обращения 26.02.2023 г.).
3. Власова Т.А. Каждому ребенку надлежащие условия воспитания и обучения (о детях с временной задержкой развития) // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия. М., 1995.

УДК 376.37

ПРИМЕНЕНИЕ РОБОТОТЕХНИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Михайличенко Евгения Анатольевна

E-mail: evgeniya_7a@mail.ru
МБДОУ «Детский сад № 188»,
г. Краснодар, Россия
старший воспитатель

Воронцова Ирина Николаевна

E-mail: detsad188@kubannet.ru
МБДОУ «Детский сад № 188»,
г. Краснодар, Россия
воспитатель

Аннотация: Статья посвящена введению в коррекционно-образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья современных технических средств. Данный опыт могут использовать педагоги дошкольного образования, так как использование современных технических средств поможет детям с особыми образовательными потребностями успешно социализироваться в современном обществе.

Ключевые слова: современные компьютерные и технические средства, дошкольный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающая работа.

THE USE OF ROBOTICS IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Mikhaylichenko Evgeniya Anatolyevna

E-mail: evgeniya_7a@mail.ru
MBDOU "Kindergarten No. 188"
Krasnodar, Russia
senior teacher

Vorontsova Irina Nikolaevna

E-mail: detsad188@kubannet.ru
MBDOU "Kindergarten No. 188"
Krasnodar, Russia
Kindergarten teacher

Abstract: The article is devoted to the introduction of modern technical means into correctional and educational activities with preschool children with disabilities. This experience can be used by teachers of preschool education, as the use of modern technical means will help children with special educational needs to successfully socialize in modern society.

Keywords: modern computer and technical means, preschool age, children with disabilities, correctional and developmental work.

В поисках новых современных игровых методов организации коррекционного обучения наш детский сад стал использовать новое игровое оборудование – логобота «Bee Bot» «Умная пчела». Его применение рекомендовано парциальной модульной программой «STEM-образование детей дошкольного возраста». С помощью данного устройства дети могут с легкостью изучать программирование, задавая роботу план действий и разрабатывая для него различные задания.

Цель: развитие всех компонентов речи детей старшего дошкольного возраста средствами робототехники.

Основные задачи: знакомство с понятием «алгоритм», освоение опыта «программирования», участие в играх и соревнованиях, пути решения проблемных ситуаций, совершенствование всех компонентов речи, развитие творческого воображения, развитие пространственного мышления, развитие коммуникативной речи, развитие мелкой моторики, формирование речи детей, развитие пространственной ориентации.

Особенности «Bee Bot» «Умная пчела»:

1. Подает звуковые и световые сигналы;
2. Запоминает до 40 команд;
3. Очистка памяти с помощью нажатия одной кнопки;
4. Наличие разнообразных тематических ресурсов;
5. Наличие аккумуляторной батареи;
6. Команды линейного перемещения позволяют перемещать пчелку и совершать поворот на 90 градусов.

В процессе коррекционно-развивающей работы с использованием «Умной пчелы» учитываются следующие принципы:

- принцип системности. Работа проводилась в течение всего учебного года, при гибком распределении содержания, в неразрывной последовательности так, чтобы все знания и умения, полученные детьми в процессе работы, закреплялись в регулярной и систематической дальнейшей деятельности;
- принцип доступности. Подбор заданий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, уровня их развития;
- принцип наглядности и интерактивности.

Применение в коррекционно-образовательной работе робота Bee-Bot помогает педагогу объяснительно-иллюстративный способ обучения превратить в деятельностный, где ребёнок будет активным участником в данной деятельности [1,2].

Важной особенностью использования в коррекционно-образовательной деятельности форм и методов для развития технического детского творчества, стало применение робота Bee-Boot. Уникальность детского творения неразрывно связано с игровым сюжетом и игрой, и порой между процессом творчества детей и игрой невозможно провести грань.

Коррекционно-развивающие занятия с использованием робота стали намного ярче и динамичнее как для детей, так и для педагогов. Благодаря внедрению в деятельность данного оборудования дети заинтересованно работают на занятии, у них отмечается повышение концентрации внимания, улучшается запоминание и понимание учебного материала. Процесс обучения детей уже становится наиболее захватывающим и привлекательным, это позволило детям умело манипулировать осязаемыми объектами и экспериментировать с ними в реальных ситуациях. Использование в педагогической практике программируемого мини-робота Bee-Boot способствует решению многих задач всестороннего развития ребенка-дошкольника и позволяет оптимизировать и индивидуализировать обучение детей, создавать в процессе обучения необходимую «ситуацию успеха».

Программируя робота, а также, выполняя различные игровые упражнения и игровые задания, ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) начинает учиться ориентироваться в окружающем вокруг него пространстве, действуя по алгоритму ребенок сумеет достигнуть желаемого результата. Выполняя заданный алгоритм, «BeeBot» двигается на плоскости и тем самым позволяет ребенку лучше уяснить такие пространственные ориентиры, «справа — слева», «между», «посередине», «направо — налево». Ребенок в увлекательной, игровой форме лучше сможет понять слова, определяющие пространственные отношения, «посередине», «рядом», «между», «с боку» или «с краю», которые детям с ТНР. Взаимодействие ребенка с программируемым роботом «BeeBot» благотворно сказывается на формировании речевых навыков. Всё это непрерывно связано с активным пониманием речи и употреблением в речи слов, обозначающих пространственные отношения, которые выражены предлогами, наречиями. А также для развития пространственной ориентировки, обучения грамоте, изучения математических представлений, для развития речи, что немаловажно для детей с нарушениями речи [3,4]

В нашем детском саду используется такие коврики как:

1. Тематический коврик для «BeeBot» «Цвета и формы», который поможет при изучении детьми алгоритмизации и азов программирования. У детей закрепляются знания об основных цветах спектра, геометрических фигурах, умение классифицировать предметы по одному из признаков;

2. Тематический коврик для «VeeBot» «Деревья и листья». У детей закрепляются знания о разнообразии деревьев, умение различать их и находить нужное растение;
3. Тематический коврик для «VeeBot» «Буквы». Знакомит детей с буквами и звуками; развивает фонематический слух, внимание, память, мышление и формирует навык в подборе слов на заданную букву;
4. Тематический коврик для «VeeBot» «Детеныши». Способствует употреблению в речи существительных в форме единственного числа, обозначающих животных и их детёнышей.

Также используются самодельные коврики для разных игровых задач.

Использование робототехники в детском саду, в частности, игры с управляемыми роботами обладают рядом преимуществ, которые учитываются педагогами при разработке игровых полей для пчелки «VeeBot»:

- возможность индивидуальной и подгрупповой работы;
- использование пособия на всех этапах коррекционно-образовательной деятельности;
- возможность усложнения заданий по мере усвоения материала.

Программируемый робот сохраняет в памяти серию команд (игрушка обладает памятью на 40 шагов, что позволяет создавать сложные алгоритмы) и последовательно их выполняет. Он предназначен для использования детьми от 4 до 7 лет. «Умная пчела» оптимизирует процесс интеграции образовательных областей. Повышает эффективность диагностики детей дошкольного возраста. Ее можно использовать во время игры как часть занятия, развлечения. «Умная пчела» может использоваться как в индивидуальной, так и групповой деятельности как часть занятия и как самостоятельная игра. Групповая форма работы позволяет работать с небольшим количеством детей, и объединять их в группы. Например, по уровню развития, по возрасту, по половому признаку и т. п. Это индивидуальная работа осуществляется педагогом. Также группы могут образовываться по желанию или случайному выбору. Чаще всего организуется как работа в парах во второй половине дня. Дошкольники играют с игрушкой-роботом первоначально под руководством взрослого. А затем, когда они освоят приемы управления роботом, игра может принимать самостоятельный характер. В этом случае педагог только наблюдает и при необходимости корректирует ход игры. Дети очень любят объединяться в группы. Таким образом можно разрешить конфликт между ребятами или улучшить взаимоотношения.

Можно с уверенностью сказать, что внедрение мультимедийных технологий сегодня является новой ступенью в образовательном процессе, позволяя оптимизировать и индивидуализировать обучение детей, создавать в процессе обучения необходимую «ситуацию успеха. Возможно, заинтересовав их до школы программируемым мини-роботом «Умная пчела», в дальнейшем мы увидим специалистов, способных воплощать в жизнь смелые и сложные инженерные идеи.

Дружественный ребенку, программируемый напольный мини-робот «Умная пчела» может выступать одним из средств приобщения маленьких детей к основам информационно-коммуникативных технологий.

В результате образовательной деятельности с использованием интерактивной игрушки можно отметить, что мини-робот «Умная пчела» действительно стал нашим другом, для детей все игровые ситуации очень интересны, увлекательны, познавательны и очень разнообразны. Ребенок постепенно приобретает чувство независимости и уверенности, у него развивается интерес к получению новой информации в том объеме, котором он готов усвоить.

Кроме этого, данная игрушка обладает значительным педагогическим потенциалом. Способы определения эффективности образовательной деятельности оцениваются исходя из того, насколько ребёнок успешно освоил тот практический материал, который должен был освоить. В связи с этим два раза в год проводится диагностика уровня развития детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михина Е.Н. Развивающие игры для детей 2-7 лет. Волгоград : Учитель. 2012. 127 с.
2. Теплова А.Б., Аверин С.А. Образовательный модуль «Робототехника». М.: Бинوم. Лаборатория знаний. 2019.
3. Использование робота Bee-Bot «Умная пчела» в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. URL : <http://conf.ekarpinsk.ru/articles/50-ispolzovanie-robot-a-bee-bot-umnaja-pchela-v-rabote-s-detmi-s-tjazhy-olyimi-narushenijami-rechi.html>
4. Пуртова, Ю. Р. Развитие пространственного мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием робота Bee-Boot // Молодой ученый. 2019. № 21 (259). С. 520-523.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕБЫЛИЦ В РАЗВИТИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Непейвода Елена Евгеньевна

E-mail: miss.nepeivoda@mail.ru

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 160»

г. Краснодар, Россия

Воспитатель

Власенко Валерия Сергеевна

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г.Краснодар, Россия

К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается проблема программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обобщаются научные труды исследователей на стыке двух научных направлений: логопедии и нейропсихологии. Раскрывается педагогическая ценность жанра небылиц, который будет использован для развития осознанного программирования высказывания. Разработка плана исследовательской деятельности для создания и реализации программы на основе жанра небылицы и для последующего использования программы в развитии осознанного программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, программирование высказывания, процесс производства речи, небылицы, модель порождения речевого высказывания.

THE USE OF TALL TALES IN THE DEVELOPMENT OF CONSCIOUS PROGRAMMING OF STATEMENT REALIZED BY CHILDREN OF ELDER AND PRESCHOOL AGE WITH GENERAL RETARDED SPEECH.

Nepeivoda Elena Evgenevna

E-mail: miss.nepeivoda@mail.ru

MADOU «Pre-school of combined type № 160»

Krasnodar, Russia

Kindergarten teacher

Vlasenko Valeria Sergeevna

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

Kuban State University

Krasnodar, Russia.

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: This article reviews the problem of conscious programming of statement realized by children of elder and preschool age with general retarded speech. The scientific works of researchers are summarized in two scientific directions: speech therapy and neuropsychology. The article tells about pedagogical value of tall tales which will be used for developing of conscious programming of a statement. It includes the elaboration of plan of research activities for creation and realization of a program based on tall tales genre and for further usage of this program in developing conscious programming of statement realized by children of elder and preschool age with general retarded speech.

Keywords: general retarded speech, conscious programming of statement, tall tales, the model of speech utterance generation.

Актуальность исследования: Педагоги и дефектологи отмечают стойкую тенденцию роста речевых нарушений у детей, в частности касающейся связной речи. Научные труды А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева, Л.С. Цветковой подтверждают, что проблемы связной речи не существуют обособленно, а затрагивают нейробиологические структуры [6, 10, 12]. Таким образом, изменяется и структура речевого нарушения. Это выводит проблему на межнаучный уровень, в котором логопедия взаимодействует с нейропсихологией. Возникает потребность обобщить диагностический и коррекционно-педагогический процесс на стыке двух наук.

Цель исследования: провести теоретический анализ данных по изучению логопедических и нейропсихологических основ формирования связной речи в целом, и высказывания – в частности; предложить алгоритм программирования высказывания при придумывании небылиц и раскрыть педагогической ценности данного жанра; составить план работы по использованию небылиц в развитии смыслового программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Последние годы возрастает количество детей с различными речевыми патологиями, одной из форм которых является общее недоразвитие речи. Термин был введен в середине прошлого века Р.Е. Левиной [8]. Он подразумевает наличие нарушений у детей всех сторон речи и уровней языка, имеющих сохраненный слух и интеллект. Соответственно страдает и такая форма устной речи, как связная речь.

Формирование связной речи – процесс поэтапный, включающий базовый компонент – созревание и производство речи. Развернутые предложения формируются

из простых, а те в свою очередь из обрывков фраз и даже отдельных слов. А у истоков этих процессов стоит механизм речепроизводства, понимание теории которого даст возможность понимать процесс формирования связной речи.

Основоположниками теории производства речи являются отечественные и зарубежные ученые: Дж. Миллер, Н. Хомский, Ч. Осгуд, Л.С.Выготский, А.Р. Лурия, Н. И. Жинкин, А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин и другие научные деятели. Рассмотрим основные теории порождения речевого высказывания.

Впервые теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. Он предположил, что перед формированием речевого высказывания проходит стадия внутренней и внешней речи. Эти стадии состоят из нескольких звеньев. Первое звено – это мотив, намерение высказаться. Второе звено – это мысль, речевое стремление. Третье – внутреннее программирование речевого высказывания. А далее – реализация этой программы и превращение мысли в слова, с их проговариванием [2].

Предложенная модель Л.С. Выготским в дальнейшем конкретизировалась А.Р. Лурией в психолингвистическую концепцию. Александр Романович Лурия считал, что «мысль использует коды языка». Процесс формулирования речевого высказывания по суждению А.Р. Лурии поэтапно включает в себя следующие элементы: мотив, возникновение мысли, перекодирование возникшей мысли в развернутую речь [10].

Н. И. Жинкин интерпретировал процесс речепроизводства и ввел такое понятие, как «порождение текста, как развертывание его замысла» [4].

Наиболее целостная, структурированная и наглядная концепция о процессе рождения речевого высказывания была сформулирована А.А. Леонтьевым. В модели механизма порождения речевого высказывания включаются следующие взаимосвязанные этапы: мотивация, как «образ результата» (Дж.Миллер), замысел, когда задумывается тема высказывания, этап внутреннего программирования, когда зарождается схема высказывания. Результат внутреннего программирования – смысловая характеристика или «предметно-изобразительный код» (по Н. И. Жинкину) [4]. Следующий этап – это лексико-грамматическое развертывание высказывания, когда отбираются языковые единицы для высказывания. Завершает процесс этап внешней реализации, с помощью фонационных, артикуляционных и других произносительных навыков. Данный процесс рождения речевого высказывания наиболее характерен для спонтанной устной монологической речи. В других видах речи процесс видоизменяется.

Близка к модели речепроизводства А.А. Леонтьева модель Зимней И.А. В ее концепции также раскрыт этап мотивации, который включает в себя «коммуникативное намерение», то есть определение темы высказывания и ее формы [6]. Этап «внутреннего программирования» А.А. Леонтьева соотносится со «смыслообразующей фазой» И.А. Зимней. Формирующий уровень речепроизводства запускает механизм подбора слов и артикуляционную программу.

Т.В. Ахутина, разработав модель порождения речевого высказывания, определяет три уровня программирования высказывания: внутреннее программирование, лексико-грамматическое конструирование и моторная реализация артикуляционным аппаратом.

Проанализировав труды представителей отечественной школы психолингвистики в области процесса производства речи, можно с уверенностью отметить, что процесс речевого производства взаимосвязан с теорией логопедической работы [1, 3]. Знание этапов, которые проходит человек перед озвучиванием какой-либо фразы может помочь педагогу грамотно решать проблемы речевых нарушений у детей. В первую очередь это касается умения составлять связное высказывание.

Анализируя состояние связной речи ребенка, педагог, отмечая ошибки, может сформировать и учесть, какие звенья повреждены в процессе порождения речевого высказывания. Логопеду необходимо использовать психолингвистические данные. С помощью знания процессов планирования и программирования речевого высказывания у специалиста появляется возможность оказать своевременную и целевую помощь ребенку, имеющему общее недоразвитие речи. Используя термин Ю.Н. Караулова, перед специалистами стоит задача – воспитать «языковую личность», то есть такую личность, которая понимает, владеет и изъясняется на родном языке с присущим именно этому индивиду запасом лексики [5].

Развить запас лексики, сделать ее изложение связным, последовательным возможно, в случае, если будет проведена работа по развитию осознанного программирования высказывания. В этой связи нами предлагается использовать жанр небылицы. Для того, чтобы понимать, почему следует рассматривать этот жанр, необходимо кратко перечислить всю ценность, которую он представляет.

Зачастую роль жанра небылицы преуменьшается педагогами. Многие видят в этом жанре лишь юмор, этап развлечения. Детям зачитываются произведения К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Д. Хармса лишь с целью повеселить, рассмешить, поднять настроение. Однако этот жанр нужно исследовать и с другой стороны.

Комплекс исследований провел К. И. Чуковский. Именно он впервые научно доказал, что небылицы не путают ребенка, а «укрепляют в нем чувство реальности и ориентировки в окружающем мире» [11]. То есть, если ребенок усвоил какую-либо истину, например, что летом жарко и не бывает снега, то он оценит шутку-небылицу, в которой мальчишки летом играли в снежки. Такой семантический процесс в форме игры означает, что ребенок, благодаря своим усилиям, усвоил какую-либо часть окружающей действительности и теперь и сам готов эту действительность словесно видоизменить до противоположности и предаться добровольному самообману. Небылицы похожи на интеллектуальные игры, где обратная координация предметов придает комичности ситуации.

Дошкольник воспринимает небылицы, как игру, а ведь именно в процессе игровой деятельности дети получают новые знания, развивают навыки. Развивающая функция небылиц способна совершенствовать нестандартное мышление. А также

в связи с многогранностью темы небылицы можно использовать не только по их прямому назначению, но и модифицировать в различные области развития.

Однако существует сложность использования всех преимуществ работы с небылицами с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Зная взаимосвязь мышления и речи, можно утверждать, что мышление у детей с речевым недоразвитием отстает от нормы. В связной речи не используется развернутая последовательно и логично изложенная фраза. Детям сложно и пересказывать, и придумывать, а иногда и просто понимать. Неразвитые речемыслительные процессы ограничивают познавательные возможности.

Был предложен алгоритм, следуя которому ребенок получает возможность самостоятельно придумать предложение-небылицу. Казалось бы, что сложного в том, чтобы придумать несуразное предложение: можно все подряд соединить в предложении, и получится что-то такое, чего на самом деле не бывает. Однако тогда вместо небылицы мы получим обрывки несвязного предложения. С помощью метода наглядного моделирования была создана схема.



Рисунок 1. Алгоритм создания предложения – небылицы

Алгоритм включает в себя части речи, представленные в виде изображений и выделенные разным цветом. На начальном этапе ребенка знакомят со схемой, разбирают вместе с ним составляющие схемы. Ребенку предлагается придумать простое предложение, используя схему. После этого одно из слов предложения заменяется таким образом, чтобы из обычного предложения получилось нелепое. Было отмечено, что изначально детям проще всего сочинить небылицу, заменяя подлежащее или сказуемое в предложении. С закреплением этого этапа дети пробуют заменить второстепенные члены предложения. Когда и эта ступень пройдена, из схемы убираются наводящие картинки и остаются либо цветные символы, либо пустые квадраты разных цветов. С освоением и этого этапа дети уже приступают к сочинению небылицы без использования наглядной схемы, то есть переходят к этапу внутреннего программирования сочинения небылицы.

С помощью, приведенной ниже схемы, можно подробно посмотреть, как выглядит процесс создания предложения в жанре небылицы. Из простого предложения «Злая собака гавкала на прохожих» мы можем получить, как минимум четыре предложения-нелепицы. Этот процесс представлен в таблице.

Таблица 1.

Создание производных предложений путем замещения слов
с использованием схемы построения небылицы

Какой	кто/что	Что делает	Второстепенные члены предложения
<i>исходное предложение</i>			
злая	собака	гавкала	на прохожих
<i>производим замещение</i>			
добрейшая	собака	гавкала	на прохожих.
злая	кенгуру	гавкала	на прохожих.
злая	собака	пицала	на прохожих.
злая	собака	гавкала	весело

Стоит заметить, что при замене прилагательного и существительного подбираются в той или иной степени антонимы исходных слов (злая – добрейшая, собака – кенгуру). А при замене глагола – слова подбираются из той же семантической группы. Например, в данном случае мы глагол речи заменили тоже глаголом речи, только такой, который не свойственен действию собаки (гавкала – пицала).

Упрощенно было представлено, каким образом происходит создание предложения-перевертыша. Но умение выстраивать конструкцию предложения-небылицы не в полной мере развивает связную речь ребенка. Для дальнейшей работы необходимо усложнение, обогащение, развитие метода использования небылиц в совершенствовании связной речи, в том числе важнейшего ее звена – осознанного программирования высказывания.

Нами предлагается разработать план действий, используя который можно объединить теоретическое обоснование процесса производства речи и педагогическую ценность небылиц.

Для осуществления такого процесса потребуется провести констатирующий эксперимент, вследствие которого будут получены диагностические данные подгруппы детей, участвующих в исследовании. Подобные исследования внутреннего программирования высказывания у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи проводились Е. Ю. Медведевой и Е. А. Ольхиной [7]. На основании экспериментального анализа авторы выделили значительные различия в уровне сформирован-

ности данных компонентов у младших школьников с речевыми нарушениями: от недостаточного до оптимального, соответствующего возрасту, причиной которых может выступать либо сохранность, либо органические повреждения определенных зон коры головного мозга [7]. Наша задача – отобрать именно такие диагностические пробы, которые покажут уровень сформированности речи детей дошкольного возраста с ОНР, а именно корреляцию между развитием связной речи и нейропсихологическим развитием.

Следующим пунктом станет создание коррекционно-развивающей программы на основе небылиц и данных о моделях производства речи с применением метода замещающего онтогенеза. Метод замещающего онтогенеза разработан А.В. Семенович [9]. Автор сумела воссоздать из научных теорий, описанных А.Р. Лурией и Л.С. Цветковой [12] нейропсихологическую технологию, развивающую высшие психические функции, в том числе и последовательность программирования высказывания.

После применения полученной программы планируется подтвердить ее эффективность экспериментальным исследованием.

Заключение

Теоретический анализ свидетельствует об интересе исследователей в области логопедии и нейропсихологии к вопросу развертывания программирования речевого высказывания у детей дошкольного возраста.

Жанр небылицы в формировании связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи педагогами используется в неполной мере и безосновательно принижается. Однако педагогическая ценность жанра небылиц заключается не только в развитии связного высказывания, но и в формировании мыслительных операций у детей с ОНР.

Предложенный алгоритм и план работы предлагает использовать теоретическую базу процесса производства речи, пользу небылиц и метод замещающего онтогенеза для развития смыслового программирования высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник. Москва: МПСИ, 2003. 232 с.
2. Выготский. Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 584 с.
3. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. М. : Астрель, 2005. 351с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 370 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : URSS, 2022. 264 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., Спб., 2003. 264 с

7. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Особенности внутреннего программирования речевого высказывания у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. 2020. №1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vnutrennego-programmirovaniya-rechevogo-vyskazyvaniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-tyazhelyimi-narusheniyami> (дата обращения: 25.02.2023).
8. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968. 464 с.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М. : Генезис, 2022. 474 с.
10. Схема нейропсихологического обследования / Ред. А.Р. Лурии. М., 1973. 166с.
11. Чуковский К.И. От двух до пяти: книга для родителей. М. : Педагогика, 1990. 384 с.
12. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. М., 1997. 364 с.

УДК: 376.6

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОВЗ

Нечай Оксана Николаевна

E-mail: r_kat@mail.ru

ГБОУ школа-интернат № 2

г. Абинск, Краснодарский край, Россия

Директор

Золотарёва Елена Дмитриевна

E-mail: r_kat@mail.ru

ГБОУ школа-интернат № 2

г. Абинск, Краснодарский край, Россия

Заместитель директора по УВР

Аннотация: В статье рассматриваются трудности, возникающие при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведены результаты межведомственного взаимодействия с другими учебными организациями и родителями, а также помощь ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края.

Ключевые слова: комплексный многоуровневый подход, коррекция.

INTERDEPARTMENTAL INTERACTION IN THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE ASSISTANCE TO STUDENTS WITH DISABILITIES

Nechai Oksana Nikolaevna

E-mail: r_kat@mail.ru

GBOU boarding school No. 2

Abinsk, Krasnodar Territory, Russia

Director of boarding school

Zolotareva Elena Dmitrievna

E-mail: r_kat@mail.ru

GBOU Boarding school No. 2

Abinsk, Krasnodar Territory, Russia

Deputy Director for Internal Affairs

Abstract: The article discusses the difficulties encountered in teaching children with disabilities. The results of the interaction of interdepartmental interactions with other educational organizations and parents, as well as the assistance of GBOU IRO QC, are presented.

Keywords: complex multilevel approach, correction.

Современная школа является важнейшим звеном формирования личности, обеспечивает защиту ребенка от агрессивного воздействия негативных проявлений социальной среды, поскольку дети сегодня – это самая уязвимая часть общества, открытая для всех опасностей и угроз. Подростковая преступность, наркомания, бродяжничество, расстройства психического и физического здоровья, ослабление влияния родителей на воспитание детей, рост негативного влияния средств массовой информации на детей и подростков, создают немалые трудности в работе с ними. А дети с ОВЗ, как нам известно, это особая категория, которая требует к себе более внимательного отношения.

Не все учебные заведения могут позволить себе привлечь высококвалифицированных специалистов из-за отсутствия соответствующих ставок в штатном расписании. В связи с этим возникает необходимость создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для детей с ОВЗ в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Взаимодействие с социальными партнерами, межведомственными организациями по вопросам сопровождения детей должно быть обращено к личности ребенка, направлено на её развитие, раскрытие потенциала, своеобразия и духовных сил, нивелирование негативных последствий влияния часто враждебной социальной среды. Проблем предостаточно, и над их решением, конечно, нужно активно работать, используя все возможности межведомственного взаимодействия органов здравоохранения, образования, физкультуры и спорта, социальной защиты населения, различных общественных организаций.

Основополагающим в построении межведомственных взаимодействий становится определение конкретной задачи, для решения которой определяется необходимость построения контактов с тем или иным ведомством или учреждением.

В рамках организации межведомственного взаимодействия наше образовательное учреждение учитывает многообразие функциональных связей и их взаимную целесообразность. Наша школа достаточно тесно взаимодействует с организациями, которые помогают обеспечить качественный реабилитационный процесс.

Когда возникают проблемы в обучении и воспитании детей, мы обращаемся к родителям за помощью, они в свою очередь, к специалистам ЦРБ. Далее родителям этих детей и педагогам даются рекомендации по преодолению трудностей в воспитании и обучении. Наше сотрудничество предполагает организацию медицинского сопровождения образовательного процесса, оценку здоровья детей медицинскими комиссиями при военкомате; а также обеспечение санитарно-гигиенического благополучия под контролем органов госсанэпиднадзора.

Специалисты оказывают большую помощь и поддержку в процессе сопровождения детей с ОВЗ, помогают этим детям адаптироваться к окружающей жизни, дают подробные рекомендации родителям и педагогам.

Дети нашей школы посещают различные кружки («Бисероплетение», «Гончарное дело», «Робототехника», «Картонажно-переплетное дело»), участвуют в

различных выставках и конкурсах не только в районе, но и в крае. Стараемся привлечь детей к различным видам деятельности, организовать культурные мероприятия с привлечением специалистов ДК, музыкальной школы, районной библиотеки.

Дом детского творчества всегда открыт для наших детей. Педагоги ДДТ предлагают для детей с ОВЗ различные кружки, направленные на развитие творческих и технических способностей, а также организуются всевозможные выставки. Дети награждаются грамотами и дипломами за свои достижения.

Многие дети с ОВЗ хотят заниматься спортом, посещают спортивные секции не только при школе, но и в ДЮСШ, участвуют в соревнованиях наравне с другими детьми, занимают призовые места. Тесное сотрудничество осуществляется с комиссией по делам несовершеннолетних, организуются совместные заседания с КДН, которые направлены на предоставление детям и родителям знаний в области защиты прав детей и семей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Такие занятия включаются в план КДН и организовываются на базе школы. Также на основе запроса на получение необходимой информации, специалисты выезжают в школу для проведения бесед. Кроме этого родители могут получить подробную и грамотную консультацию по телефону.

Большую помощь в работе с детьми с ОВЗ, совершившими правонарушения, оказывает отдел профилактики правонарушений. Составляются совместные планы работы с такими детьми, проводятся индивидуальные беседы. Инспекторы ПДН посещают образовательное учреждение по приглашению, выступают с информацией на общешкольных родительских собраниях.

На базе нашей школы была организована инновационная площадка совместно с кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края, а также проведен научно-методический семинар для педагогов государственных и муниципальных образовательных организаций. На основе комплексной диагностики разработаны и апробированы:

- программа «Многоуровневой комплексной коррекции речи для детей с ОВЗ»
- программа развития психомоторных и сенсорных процессов детей с ОВЗ «Улыбка радуги».

В программах сопровождаются представлен комплекс современных материалов элемент по работе с детьми, имеющими ТМНР, деятельности направленный на развитие учеников с разным уровнем умственной отсталости.

Предусматривалось осуществление мероприятий многоуровневой коррекции не только в рамках специального психолого-педагогического и дефектологического сопровождения, но и воспитательной работы. В конечный связи распределение с услуг чем, первой разработано распределение программно-отличительным – поставка методическое более обеспечение также для услуг реализации этом

направлений коррекционной работы воздействие в представлено соответствии прибыли с задачами.

- «Сборник коррекционной работы с учащимися ТМНР» по предметам АООП 2 вариант, в соответствии с ФГОС УО. Все материалы являются авторскими и имеют рецензию системы ИРО Краснодарского края;
- Коррекционная программа по арт-терапии «Улыбка радуги»;
- «Хочу в школу», программа группы кратковременного пребывания.

Проведено обновление содержания программ учебных предметов коррекционных курсов, связанное с реализацией направлений коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. В пояснительной записке, в разделах методических материалов, распределение коррекционных курсов и календарно-тематическом планировании были указаны формируемые виды личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных базовых учебных действий, методы и средства формирования для места каждого раздела программы.

В августе 2022 года на базе ГБОУ школы-интерната №2 г. Абинска прошло совещание педагогов-дефектологов. Педагоги нашей школы продолжают осуществлять регулярное сетевое взаимодействие с образовательными организациями Краснодарского края: МБОУ СОШ № 38, МБОУ СОШ № 3, МБОУ СОШ № 21, МБОУ СОШ № 34, МБОУ СОШ № 6, МБОУ СОШ № 23, ГКОУ школа № 27 г. Анапа, МАОУ СОШ № 6 г. Геленджик.

Сегодня у школы много проблем. Поэтому даже при сильном педагогическом коллективе, хорошем материальном оснащении, благоприятном территориальном размещении, школа не может в одиночку решать задачи по воспитанию, обучению, сохранению здоровья. Поэтому с 2016 года наша школа является «Ресурсным центром».

Таким образом, благодаря межведомственной комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, оказывается широкий спектр социальных, психолого-педагогических, медицинских и культурных услуг, что способствует успешной реабилитации и абилитации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебединская К.С., Морозов С.А. Концепция центра помощи аутичным детям. // Материалы Всероссийской конференции детских психиатров. Самара. 1995.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М: Теревинф, 2005. 224 с.
3. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. М.: Полиграф сервис, 2001. 156 с.
4. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 272 с.

УДК: 376.6

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
И СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Новикова Светлана Николаевна

E-mail: novik.svet@mail.ru

ГБОУ школа-интернат № 2

г. Абинск, Краснодарский край, Россия

Учитель-олигофренопедагог

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы социализации детей с ОВЗ, привития профессионально-трудовых навыков в коррекционной школе. Рассмотрены основные принципы профориентационной работы. Обозначена роль и эффективность применения различных форм и методов коррекционно-педагогической работы по организации трудовой деятельности школьников.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, социализация, интеграция, профориентационная работа, трудовое воспитание

**SOCIALIZATION AND INTEGRATION OF PERSONS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN ADDITIONAL EDUCATION
AND SOCIO-CULTURAL SPACE**

Novikova Svetlana Nikolaevna

E-mail: novik.svet@mail.ru

GBOU boarding school № 2

Abinsk, Krasnodar Territory, Russia

Teacher-oligophrenopedagogue

Abstract: The article deals with the problems of socialization of children with disabilities, instilling professional and labor skills in a correctional school. The basic principles of career guidance work are considered. The role and effectiveness of the use of various forms and methods of correctional and pedagogical work on the organization of work activities of schoolchildren are indicated.

Keywords: children with special educational needs, socialization, integration. career guidance work, labor education

Всем знакомое слово социализация. Оно представляет собой единство сложных процессов – адаптации к существующим социальным условиям, присвоения социальной информации и реализации полученного социального опыта, творческого преобразования и развития социальной среды. С одной стороны, социализация включает в себя целенаправленное воспитательное воздействие общества на индивида с целью привития ему определенных знаний, умений, навыков. С другой стороны, его социальную деятельность.

Задача коррекционного учреждения состоит в том, чтобы создать также условия для социализации в обществе детей с ОВЗ. Усиливается поиск новых форм организации внеурочных видов деятельности. В своей работе педагогический коллектив активно использует современные технологии: экскурсии, игры, тренинги. Однако умственно отсталые дети не способны к самостоятельной социальной адаптации и осознанному включению в трудовую жизнь. Поэтому специальные (коррекционные) образовательные учреждения ставят своей главной задачей социальную адаптацию учащихся через коррекцию недостатков психического развития и включение их в трудовую деятельность.

Под воздействием обучения и воспитания у воспитанников постепенно формируются навыки и умения, совершенствуется интеллектуальная деятельность места и социальная адаптация. В исследованиях Г.М. Дульнева, Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой доказано, что с переходом из класса в класс у детей наступают существенные сдвиги в их психическом развитии в сторону самостоятельной организации учебной деятельности и продвижении обучения и воспитания. Профориентационная работа может осуществляться как на уроке, так и вне учебной деятельности. Практически все учебные предметы могут информировать учащихся о профессиональной деятельности. В нашей школе в профориентационной работе соблюдаются следующие принципы:

1. Систематичность и преемственность – профориентационная работа не должна ограничиваться работой только со старшеклассниками. Эта работа ведется с первого по выпускной класс.
2. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их интересов, от различий ценностных ориентаций и успеваемости.
3. Оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с учащимися и родителями.
4. Взаимосвязь школы, семьи, профессиональных учебных заведений, службы занятости, деятельности общественных молодежных организаций.
5. Связь профориентации с жизнью.

Формы и методы профориентационной работы – оформление уголков «В мире профессий», праздники, внеклассные занятия, тестирование, экскурсии, беседы, взаимодействие с органами соцзащиты по вопросам трудо-

устройства и обучения выпускников. На родительских собраниях в школе педагоги проводят лекции, беседы, практикумы для родителей, разъясняя задачи и содержание социально-бытовой ориентации детей, привлекая родных ребенка к воспитанию у него необходимых умений. Особое место социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в школе отводится коррекционно-развивающим урокам: социально-бытовой ориентировке, где детей обучают простым, но жизненно необходимым навыкам (умению приготовить обед, заплатить коммунальные платежи, ухаживать за ребенком). На этих занятиях и более во внеурочное время многие выпускники достигли способности ориентироваться в быту. В старших классах на уроках обществознания, учащиеся приобретают правовые знания. Изучают трудовое, семейное, уголовное право. Знакомятся с Конституцией РФ, своими правами и обязанностями.

Развитие и воспитание социально-адаптированной личности невозможно в закрытом пространстве. Мы работаем в тесном сотрудничестве с общественными организациями, организуем встречи с интересными людьми, экскурсии. Социализация учащихся с нарушением интеллекта – очень актуальная и острая проблема. Недостатки физического и психического здоровья затрудняют вхождение детей с ОВЗ в социальную среду. Интернатные условия также ограничивают формирование необходимых качеств в самостоятельной жизни. Социализация учащихся требует межведомственных связей, и школа–интернат их использует. Привлекаем специалистов центра занятости. Они проводят практикумы, на этом которых информируют выпускников о содержании своих услуг. Проводим тестирование по профориентации по определению будущей профессии и места работы. Трудовая социализация осуществляется по трудовым профилям:

- по столярному делу;
- по швейному делу;
- по штукатурно-малярному делу;
- по озеленению.

Ежегодно лучшие учащиеся сдают дополнительный квалификационный экзамен. Задачи по социализации дифференцируются и реализуются с учетом возраста детей. Весь педагогический коллектив видит свою задачу, по словам Л.С. Выготского, не в том, чтобы приспособливаться к дефекту ребенка, а в том, чтобы преодолеть его и готовить к самостоятельной жизни и труду. Понимая важность влияния семьи на ребенка, педагогический коллектив стал искать формы сотрудничества с родителями. Работу с семьей начинаем с диагностики: выясняем образовательный ценз родителей, преобладающий стиль воспитания, положение ребенка в семье. Каждому родителю интересен только собственный ребенок: с кем он общается, как учится, его достижения. В меньшей степени его интересуют нужды и проблемы образовательного учреждения. На интересе к собственному ребенку и строится сотрудничество между семьей и школой. В учреждении были разработаны индивидуальные программы для воспитанников, где отразились сильные и слабые

стороны ребенка. Учителя-дефектологи, воспитатели, педагог-психолог оказывают консультационную помощь родителям, стимулируя их к активным контактам. Родители воспитанников участвуют в совместных спортивных и музыкальных мероприятиях, посещают занятия специалистов.

Таким образом, социализация и интеграция наших детей в обществе на данный момент означает процесс и результат предоставления ему всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни наравне с остальными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Е.Б. Проблемы особой семьи: ребенок с синдромом Дауна в семье. Воспитание обучения детей с нарушениями развития 2008
2. Винокуров Л.Н., Кузьма Л.П., Черная И.Г. Первые результаты исследовательской работы лаборатории по проблемам школьной дезадаптации КОИРО в сельских учреждениях Костромской области // Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова, 2008 г. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте М. 2003
3. Лебединская К.С., Морозов С.А. Концепция центра помощи аутичным детям. //Материалы Всероссийской конференции детских психиатров. Самара. 1995.
4. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 272 с.

УДК 376.37

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И РЕГУЛЯТОРНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПИСЬМЕ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Носова Наталья Викторовна

E-mail: na.v.nosova@utmn.ru

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия

ассистент кафедры возрастной физиологии,

специального и инклюзивного образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск, Россия

аспирант, направление 44.06.01 Образование и педагогические науки

Аннотация: В статье представлен анализ теоретико-методологических подходов в изучении саморегуляции и регуляторных действий у школьников в процессе письма. Уточнены понятия саморегуляция, регуляторные функции и регуляторные действия на письме. Описаны дисграфические ошибки на письме с точки зрения нейропсихологического подхода. Обозначена роль саморегуляции и регуляторных действий на письме у школьников в условиях инклюзивного муниципального образования.

Ключевые слова: письмо, саморегуляция, регуляторные функции, регуляторные, действия дисграфия, регуляторная дисграфия.

ON THE ISSUE OF STUDYING SELF-REGULATION AND REGULATORY ACTIONS IN THE WRITING OF SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE MUNICIPALITY

Nosova Natalia Viktorovna

E-mail: na.v.nosova@utmn.ru

Tyumen State University,

Tyumen, Russia

Assistant of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education

Shadrinsk State Pedagogical University,

Shadrinsk, Russia

postgraduate student, direction 44.06.01 Education and Pedagogical Sciences

Abstract: The article presents an analysis of theoretical and methodological approaches in the study of self-regulation and regulatory actions in schoolchildren in the process of writing. The concepts of self-regulation, regulatory functions and regulatory actions in writing are clarified. Dysgraphic errors in writing are described from the point of

view of the neuropsychological approach. The role of self-regulation and regulatory actions in the writing of schoolchildren in an inclusive municipality is outlined.

Keywords: writing, self-regulation, regulatory functions, regulatory, dysgraphia actions, regulatory dysgraphia.

В современных психолого-педагогических исследованиях одной из основных причин школьной неуспеваемости называют несформированность саморегуляции, регуляторных функций и регуляторных действий (Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, Ж.М. Глозман, О.Е. Грибова, О.В. Елецкая, Р.Е. Левина, Н.П. Локалова, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, и др.). Эти процессы рассматриваются во ФГОС начального общего образования как универсальные учебные действия, как механизмы успешности и продуктивности школьников в учебной деятельности [5].

У школьников трудности формирования письма в инклюзивном образовании рассматриваются:

- с точки зрения клинико-психологического подхода (А.Н. Корнев);
- с позиции психофизиологического анализа механизмов речи (М.М. Безруких, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия);
- на основе системного строения речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, З.А. Репина);
- с точки зрения взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторных систем в формировании письма (О.А. Величенкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, З.А. Репина, М.Н. Русецкая, И.В. Прищепова и др.);
- на основе нейропсихологического анализа процесса письма (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, А.Л. Сиротюк и др.). [1,4,9]

Причинами нарушений письма являются когнитивный, моторный, сенсомоторный дефицит, а также слабость регуляторных функций и нарушение вербальной регуляции учебных действий (Р.Е. Левина, З.А. Репина, Ж.М. Глозман, Е.Н. Емельянова, С.В. Курдюкова) [3].

Саморегуляция в современной психолого-педагогической литературе рассматривается как процесс управления собственными действиями во всех видах деятельности и их контроля на основе саморегулирующей функции речи. Т.М. Панкратова раскрывает понятие «саморегуляция», обращаясь к «Словарю русского языка» под ред. Евгеньевой Е. И., где саморегуляция обозначается как направленность действия на объекты, действия, которые необходимо регулировать. «Объектом регуляции для человека в данном случае являются его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства). Именно когда человек регулирует собственную психическую сферу, мы имеем дело с саморегуляцией» [8].

Регуляторные – управляющие функции в отечественной психолого-педагогической литературе рассматриваются в структуре произвольной деятельности и характеризуются с точки зрения произвольности, осознанности и опосредованности действий (Л.С. Выготский).

А.Н. Веракса, анализируя отечественные и зарубежные исследования *регуляторных функций*, описывает их как нейрокогнитивные процессы, структурными компонентами которых являются: планирование; рабочая память; формирование намерения и инициация действия; торможение/оттормаживание (способность при необходимости произвольно блокировать доминантные автоматические реакции); когнитивный контроль; «рабочая память» (способность удерживать информацию и манипулировать ею в течение короткого времени); «когнитивная гибкость» (способность переключаться от правила к правилу или от задачи к задаче) [2].

Во ФГОС *регулятивные (регуляторные – управляющие (термин Т.В. Ахутиной) действия* описываются как: а) *целеполагание* – осмысление учебной задачи; б) *планирование* – определение последовательности операций; в) *прогнозирование* – представление конечного результата; г) *контроль* – как навык сличения способа действия и его результата с заданным эталоном, экстраполяция с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; д) *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия; е) *саморегуляция* – как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию в преодолению препятствий [5].

А.Г. Асмолов и др. рассматривают регулятивные действия в структуре формирования произвольности поведения, которая выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность «в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства» [5].

Недостаточность регуляторных функций влияет на качество аналитико-синтетической деятельности в реализации фонетического и морфологического принципов формирования письма (Р.Е. Левина, З.А. Репина).

А.Р. Лурия особое значение в формировании устной и письменной речи придает регуляторной функции речи как основы вербальной регуляции произвольных действий на письме [7].

Нарушение письма у школьников может быть следствием дефицитарности любого функционального компонента письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений и речи, программирования и контроля деятельности, избирательной активации. (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова).

С точки зрения нейропсихологического подхода Т.В. Ахутиной и др. описана регуляторная дисграфия и её показатели: нарушение функций планирования и контроля; проблемы удержания произвольного внимания; нарушение переключения

его с одного вида деятельности на другой; нарушение в ориентировке в задании; импульсивность и инертность в деятельности; специфические регуляторные ошибки на письме [1].

Эти ошибки часто обуславливаются повышенной утомляемостью, колебаниями работоспособности. Это приводит к стойким трудностям усвоения письма, а именно: к низкому темпу графических действий, микрографии и макрографии, к сложностям в ориентировке на тетрадном листе, к ошибкам в нахождении начала строки и удержания письма в границах строки [1].

Особое значение имеет изучение данных процессов у школьников, обучающихся в муниципальных образовательных учреждениях, где в одном классе в условиях инклюзивного образования обучаются школьники с нормотипичным развитием, с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития и другими нарушениями в развитии.

Инклюзивные процессы в муниципальном образовательном пространстве требуют особого осмысления, особых стратегических и тактических действий в вопросах обучения и воспитания школьников.

Современный коррекционно-образовательный процесс в инклюзивном пространстве характеризуется многими особенностями. Наиболее значимыми являются следующие: стремительное увеличение количества детей с проблемами формирования письма; **необходимость** совершенствования методов ранней диагностики проблем усвоения письма; недостаточность компетенций родителей в вопросах помощи школьникам в усвоении письма; несовершенство компетентности педагогов в вопросах формирования письма у школьников с различными нарушениями в развитии.

Таким образом, в соответствии с ФГОС начального общего образования учёт этих особенностей является важнейшим в сфере усвоения академических компетенций, декларируемых стандартом образования школьников, в том числе в условиях муниципального инклюзивного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / МПСИ. М., 2001. С. 7 – 20.
2. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Якупова В. А. Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 97-112.
3. Глозман Ж. М., Емельянова Е. Н., Курдюкова С. В. К вопросу о профилактике и коррекции трудностей обучения в начальной школе // Дефектология. 2006. № 5. С. 23-29.

4. Инкина С.Г. Формирование готовности младших школьников к саморегуляции учебной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Кузбасск. 2012. 24 с.
5. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение. 2008. 151 с.
6. Креницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екб. 2009. 16 с.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание. СПб.: Питер. 2020. 448 с.
8. Панкратова Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учеб. пособие. Ярославль : ЯрГУ. 2011. 112 с.
9. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М. : ТЦ Сфера. 2003. 288 с.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Панченко Диана Дмитриевна

E-mail: dianaholmova@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна

E-mail: lenagutkov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития. Выявлено, что у детей с задержкой психического развития компоненты сюжетно-ролевой игры сформированы на среднем и низком уровне. Самостоятельная игра детей носит кратковременный характер. Описаны основные направления коррекционной работы.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, игровая деятельность, компоненты сюжетно-ролевой игры, уровни сформированности сюжетно-ролевой игры.

FORMATION OF A PLOT-ROLE-PLAYING GAME FOR OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Panchenko Diana Dmitrievna

E-mail: dianaholmova@mail.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

E-mail: lenagutkov@mail.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article presents an analysis of the results of an empirical study of the role-playing game of older preschoolers with mental retardation. It was revealed that in children with mental retardation, the components of the plot-role-playing game are

formed at an average and low level. Independent play of children is of a short-term nature. The main directions of correctional work are described.

Keywords: preschoolers with mental retardation, play activity, components of the plot-role-playing game, levels of formation of the plot-role-playing game.

Игровая деятельность является важнейшим средством психического развития и социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [1, 4 и др.]. Игра содержит значительный потенциал в развитии речевого общения детей [5 и др.], в формировании и коррекции социальных эмоций дошкольников с интеллектуальными нарушениями [4, 6 и др.].

Вопрос формирования сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста с задержкой психического развития остается актуальной проблемой в коррекционно-педагогической деятельности. Значительный вклад в изучение, предложенной проблемы внесли И. М. Никифорова, С. В. Алпатиков, Слепович Е. С. и др. Детям данного генеза (ЗПР) сложно выстраивать игровые отношения, подчиняться определенным ролям, следовать сюжету и использовать предметы-заменители и т.д. Самостоятельная игра детей носит кратковременный характер [1, 6 и др.].

Наше исследование проходило в четыре этапа.

Первый этап был посвящен изучению и анализу психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Второй этап – подбору методического инструментария для обследования сформированности сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития.

На третьем этапе проводилась диагностика, главная цель – определение уровня сформированности игровых навыков у дошкольников.

На четвертом этапе разрабатывалась методика работа по развитию и корригированию сюжетно-ролевой игры детей обследуемой группы.

Исследование осуществлялось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 1 станицы Калининской.

В нем участвовали 12 детей с задержкой психического развития 6-7 лет: восемь девочек и четыре мальчика.

Для выявления уровня развития компонентов сюжетно-ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития в работе применялся метод исследования – наблюдение, лежащий в основе следующих методик:

- диагностика уровня сформированности игровых навыков у дошкольников Р. Р. Калининой;
- наблюдение игровой деятельности детей по методике М. Астапова [2;3].

Результаты исследования представлены в таблицах 1, 2. Наблюдение за поведением детей осуществлялось в играх «Больница», «Семья», «Парикмахерская», «Магазин» в течение семи дней

Таблица 1. Сформированность компонентов сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР (по методике Р.Р. Калининой) (составлено авторами статьи)

№	Уровень сформированности	Критерии сформированности игровых навыков						
		Распределение ролей	Основное содержание	Ролевое поведение	Игровые действия	Использование атрибутов	Ролевая речь	Выполнение правил
1	Соответствует возрастной норме	8 %	8%	8%	8%	0%	17%	0%
2	Отстает незначительно	42 %	58%	59%	59%	67%	41%	58%
3	Отстает значительно	50 %	34%	33%	33%	33%	42%	42%

Диагностика по методике Р.Р. Калининой показала, что у 67% детей игровые навыки соответствовали среднему уровню развития и соответствуют возрастной норме 4,5-5,5 лет, что является ниже возраста исследуемой группы детей. Детские игры имели незатейный сюжет.

В таблице 1 мы видим, что у детей возникали трудности с самостоятельным распределением ролей, дети могли справиться с данной задачей только под руководством воспитателя. 33 % дошкольников испытывали трудности в использовании предметов-заместителей. В сюжетной игре «Магазин» дети отказались использовать красные и зеленые шары вместо игрушечных яблок. 23 % старших дошкольника с задержкой психического развития смогли участвовать в игре только под руководством воспитателя. В процессе игры дети часто ссорились. У 17 % испытуемых ролевая речь соответствует норме, двое дошкольников могли самостоятельно развёртывать ролевую речь, периодически они переходили на прямое неролевое обращение.

Далее наблюдение за игровой деятельностью проводилось по методике В.М. Астапова.

По данным наблюдения мы можем сделать вывод, что 33 % детей имеют низкий уровень сформированности навыков игровой деятельности. Данные дети не

только не исполняют сюжетный замысел, но и не подхватывают идеи других. Совместно играли в игру «Поликлиника». Каждому ребенку отводилась определенная роль, но в игре не был задан определенный сценарий. Большинство детей (66%) успешно вступали в контакт с партнерными по игре.

Также можно сказать, что у некоторых детей уровень развития игры был близок к развитию нормотипичных дошкольников. При этом отдельные компоненты: «ролевое поведение», «распределение ролей», «игровое поведение», «соблюдение правил» и «использование атрибутов», находятся на низком уровне.

Таблица 2. Сформированность компонентов сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПП (по методике В.М. Астапова) (составлено авторами статьи)

№	Уровень сформированности	Критерии сформированности игровых навыков						
		Содержание игры	Роли	Игровые действия	Отношения к партнерам	Ролевая речь	Атрибуты	Выполнение правил
1	Соответствует возрастной норме	0 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	Отстает незначительно	50%	50%	42%	66 %	58%	66%	50%
3	Отстает значительно	50%	50%	58%	34%	42%	34%	50%

Содержание коррекционной работы по формированию сюжетно-ролевой игры включает в себя взаимодействие всех участников образовательного процесса (воспитателя, дефектолога, психолога, музыкального и физкультурного руководителя, родителей). Далее нами будет более подробно рассмотрена коррекционная работа педагога-дефектолога, психолога и воспитателя.

Особое значение отводится созданию в группе развивающей среды. Наличие уголка "Сюжетно-ролевые игры". Данный уголок должен соответствовать требованиям безопасности и задачам обучения игре. В игровом пространстве должны находиться игрушки, которые имитируют реальные предметы и позволяют воссоздать смысл реального действия (инструменты парикмахера, доктора и т.д.), ролевые атрибуты (каска, шапка врача/ повара и т.д.). Оснащенность уголка может меняться в соответствии с тематическим планированием. Мы также рекомендуем создать уголок "Театр" не только в группе, но в кабинете других специалистов (дефек-

толога, психолога). Данный уголок отлично развивает воображение ребенка, коммуникативные навыки и умения, это неотъемлемые компоненты в формировании сюжетно-ролевых игр и игр-драматизаций.

Большое значение для развития сюжетной игры у дошкольников с ЗПР имеет комплексный подход, предполагающий активное взаимодействие воспитателей, учителей-дефектологов, психологов и, конечно, родителей.

Учитель-дефектолог может непосредственно корректировать компоненты сюжетной игры на индивидуальных занятиях, например, отрабатывать навыки ребенка в умении использовать предметы-заместители, в игре «Новое применение». Формировать у дошкольника умение разворачивать в игре разнообразие последовательностей событий, например, играть в игру "Придумывание" и т.д. Также дефектолог проводит обучение сюжетно-ролевой игре на фронтальных занятиях, главное, чтобы дети ощущали себя на занятии комфортно, получали удовольствие от совместной деятельности. На первых этапах педагог обучает детей совершать игровые действия с предметами по подражанию, рядом друг с другом, многократно повторяя и оречевляя все моменты. На втором этапе происходит постепенный переход к совместным играм в паре, дети учатся соотносить и называть роли и характерные им действия, использовать предметы-заместители. На третьем этапе педагог – дефектолог обучает элементарным сюжетно-ролевым играм, основанным на социально-бытовом опыте детей, обогащает представление о ролях, способах взаимодействия. На заключительном этапе включает в игру новых участников, усложняет сюжеты.

Работа воспитателя по развитию компонентов сюжетно-ролевой игры осуществляются в процессе руководства играми детей в группе. Воспитатель показывает дошкольникам свою заинтересованность к игрушкам, приглашает детей оказать ему помощь в подборе атрибутов для сюжетно-ролевых игр. Проигрывая сюжеты на первых этапах, берет на себя ведущие роли, обучая детей ролевому взаимодействию, постепенно переходит к вспомогательным и впоследствии становится наблюдателем. Особое место в работе воспитателя отводится организации экскурсий и встреч с представителями определенных профессий в рамках тем сюжетно-ролевых игр. Экскурсии проводятся как в дошкольном учреждении (например, посещение кухни или кабинета медсестры), так и в другие организациях, привлекая родителей. Родители могут организовать поездку на ферму в рамках сюжетно-ролевой игры «Ферма».

Важное место занимают занятия, проводимые педагогами-психологами по развитию коммуникативной сферы дошкольников. Психолог проводит разнообразные коммуникативные игры, направленные на развитие умений договариваться (игра "Башня" и др.), работать в команде (создание совместных рисунков), бесконфликтно взаимодействовать в совместной деятельности и т.д.

Также важно вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс. Все педагоги работают с семьями в рамках консультирования и просветительской деятельности (дают советы родителям, как организовывать процесс игры и развивающую среду вне дошкольного учреждения).

Таким образом, можно сделать вывод, у дошкольников с задержкой развития игровая деятельность развивается значительно хуже, чем у их сверстников. Комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса будет способствовать совершенствованию игровых навыков детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатикова, С.В. Особенности игровой деятельности у дошкольников с ЗПР // Молодой ученый. 2018. № 50 (236). С. 309-310.
2. Астапов В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия. СПб.: Питер, 2008. 154 с.
3. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб.: Речь, 2011. 144 с.
4. Коломиец А.А., Куцеева Е.Л. Развитие и коррекция социальных эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 1 (21). С. 32-47
5. Куцеева Е.Л., Вострикова Ю.А. Формирование речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 147-152
6. Никифорова И.М. Особенности игровой деятельности детей с задержкой психического развития // Актуальные исследования. 2021. № 20 (47). С. 92-94.

УДК 376.23

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОГИМНАСТИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ЛОГОПЕДА-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Папина Ольга Валерьевна

E-mail: Olgapapina@mail.ru/

МАДОУ Детский сад № 23, г. Армавир, Россия

Учитель-дефектолог

Лунева Ольга Викторовна

E-mail: olka.lunyowa@yandex.ru

МБДОУ Детский сад № 17, г. Армавир, Россия

Учитель-логопед

Аннотация: В статье рассказывается о детях с ограниченными возможностями здоровья, о возникающих нарушениях в познавательно-речевом развитии у таких детей. Рассматривается наиболее продуктивный нейропсихологический подход в преодолении отклонений и профилактике возникающих трудностей в обучении детей, который заключается в применении нейрогимнастики при построении коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуально-типологических нейропсихологических особенностей детей.

Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями здоровья, кинезиологические упражнения, вестибулярный аппарат, нейрогимнастика, когнитивные функции.

THE USE OF NEUROHYMNASTICS IN THE CORRECTIONAL WORK OF A SPEECH PATHOLOGIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Papina Olga Valeryevna

E-mail: Olgapapina@mail.ru

MADOU Kindergarten No. 23, Armavir, Russia

Teacher-defectologist

Luneva Olga Viktorovna

E-mail: olka.lunyowa@yandex.ru

MBDOU Kindergarten No. 17, Armavir, Russia

Speech therapist teacher.

Abstract: The article tells about children with disabilities, about emerging disorders in cognitive and speech development in such children. The most productive neuropsychological approach in overcoming deviations and preventing emerging difficulties in teaching children is considered, which consists in the use of neurohymnastics in the construction of correctional and developmental work taking into account the individual typological neuropsychological characteristics of children.

Keywords: a person with disabilities, kinesiological exercises, vestibular apparatus, neurohymnastics, cognitive functions.

В последние годы проявилась устойчивая тенденция к уменьшению числа детей-дошкольников с нормальным физическим развитием, что связано с ухудшением состояния здоровья детей. На сайте Федерального реестра инвалидов представлена статистика детей с ограниченными возможностями, где отмечается неуклонный рост рассматриваемой категории детей. В возрасте от 4 до 7 лет, включая первоклассников, самыми распространенными болезнями являются болезни костно-мышечной, эндокринной и дыхательной системы. У мальчиков, в отличие от девочек, прослеживается менее благоприятная картина по состоянию здоровья уже в дошкольном возрасте.

У учащихся младших классов из-за ухудшения соматического и нервно-психического здоровья возникают трудности в процессе адаптации к школе: таким детям сложно осваивать учебную программу и адаптироваться к школьному режиму.

Согласно статистике, каждый четвертый школьник имеет статус «лицо с ограниченными возможностями здоровья» (далее дети с ОВЗ), что составляет 17,3 % детей, обучающихся в обычных классах. Следовательно, в России растет число школ, в которых созданы специальные условия обучения для таких детей.

Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в Российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья, употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменили термином «ОВЗ». Наличие у человека такого статуса означает, что для него необходимо создать дополнительные гарантии реализации права на образование. Категория детей с ОВЗ, не имеющая статус инвалида, может также обучаться в обычных школах по адаптированным образовательным программам.

Следует рассмотреть категорию детей с ОВЗ, состояние которых препятствуют освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и

воспитания. У них выявляется низкий уровень знаний об окружающем мире, что связано с более продолжительным временным периодом на прием и переработку информации. Внимание детей характеризуется неустойчивостью, рассеянностью, слабой переключаемостью с одного вида деятельности на другой. Дети рассматриваемой категории отличаются повышенной утомляемостью, вялостью, раздражительностью, эмоциональной лабильностью и расторможенностью в процессе целенаправленной образовательной деятельности, что приводит к потере интереса и в дальнейшем отказу от выполнения заданий. У данной категории детей недостаточно сформированы пространственно-временные представления (нарушена ориентировка в собственном теле, на листе и в пространстве), они не могут выполнять действия по образцу, расположить предметы на плоскости, разделить целое на равные части и соединить в единое целое.

Преобладает кратковременная память и быстрое забывание информации, а также ограниченный словарный запас, что приводит к снижению общения как со сверстниками, так и со взрослыми, детям трудно выразить свои эмоции и потребности.

Сюжетно-ролевая игра у детей не сформирована: сюжет игр примитивный, они не могут играть в игры с правилами, способы общения и сами игровые роли бедны, что сказывается на психологической готовности к овладению полноценными навыками учебной деятельности.

Для успешной и полноценной учебной деятельности необходимо оперировать тремя составляющими: планированием, контролем и умением работать в определенном темпе. Но так как у детей с ОВЗ эти компоненты недостаточно сформированы, то для данной категории детей всю учебную деятельность необходимо выстраивать в определенной последовательности.

Из-за дисфункции и поражения определенных зон головного мозга возникают нарушения высших психических функций.

Специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, в коррекции психических и сопутствующих им нарушений, необходимо осуществлять комплексный подход, который заключается в использовании различных современных приемов и методик.

Одним из наиболее продуктивных подходов в решении задач по преодолению отставания в познавательно-речевом развитии, а также для профилактики и преодоления возникающих трудностей в обучении детей является нейропсихологический подход, который заключается в построении коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуально-типологических нейропсихологических особенностей ребенка.

В своей практике мы активно используем на занятиях по познавательно-речевому развитию нейрогимнастику как индивидуально, так и в подгрупповой работе, основываясь на положениях и принципах деятельности в рамках нейропсихологического подхода.

Нейрогимнастика является эффективным методом коррекции, как двигательной сферы, так и интеллектуального развития детей с ОВЗ. Этот метод развития функций головного мозга начал разрабатываться еще в 60-х годах XX века. Главная его цель заключается в организации сбалансированного взаимодействия полушарий мозга за счет тренировки мозолистого тела. Данный метод предназначен для детей с 4 лет, у которых имеется поражение центральной нервной системы. Такие занятия обеспечат положительный результат только в том случае, если будут проводиться регулярно и будет обеспечено их правильное выполнение.

Доказано, что регулярное выполнение нейрогимнастики:

- повышает физическую и умственную работоспособность, помогает снизить утомляемость;
- активизирует зоны мозга, которые отвечают за мыслительную деятельность;
- развивает и стимулирует мелкую и крупную моторику пальцев рук;
- стимулирует процесс развития способностей к выполнению асимметричных и симметричных движений;
- помогает снять усталость и нервное напряжение мышечной системы;
- улучшает функции различных видов памяти;
- стимулирует к более быстрому восприятию и обработке информации, поступающей из окружающего мира;
- повышает работоспособность вестибулярного аппарата;
- помогает детям быстрее адаптироваться к сложным жизненным ситуациями, которые несут в себе стрессовую нагрузку;
- помогает сократить развитие нервно-психических заболеваний, связанных с нарушениями восприятия времени и окружающего пространства.
- развивает творческие способности ребенка, позволяя открыть скрытые таланты;

Благодаря этому методу открываются широкие возможности для ускоренного развития центральной нервной системы детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Результат от таких упражнений сохраняется на протяжении всей жизни ребенка. Учеными доказано, что дети, которые занимались нейрогимнастикой с раннего возраста, намного быстрее и легче управляют автомобилем, осваивают компьютерные технологии и отличаются более выраженным логическим, а также аналитическим мышлением, чем их сверстники.

Нами была разработана картотека нейрогимнастики, которая включает в себя подобранные и систематизированные кинезиологические упражнения, в основе которых лежат естественные движения детей.

Таким образом, включение в коррекционную работу с детьми с ОВЗ на протяжении уже нескольких лет нейрогимнастических упражнений при система-

тическом проведении таких занятий, у детей наблюдаются положительные изменения в организме, которые в свою очередь способствуют развитию подвижности, силы, равновесия, а также пластичности нервных процессов. Благодаря использованию нейрогимнастики у детей с ОВЗ корректируются интеллектуальные, двигательные, речевые, поведенческие расстройства, что является своего рода профилактикой возникающих трудностей в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астаева А.В. Нейропсихологическое исследование детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. М.: Лабиринт, 2010. 122 с.
2. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. М. 1998.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2018. 474 с.
5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.

УДК 376.42

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ
КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Першина Анастасия Александровна

E-mail: nastenka.efimova@list.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол. н.

Аннотация: В статье освещена проблема формирования навыков самообслуживания у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития, определено содержание понятия термина «навыки самообслуживания», раскрыта роль рассматриваемых навыков в процессах социализации и интеграции, представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, социально-бытовые навыки, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, социализация, особые образовательные потребности.

**ON THE FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS AS AN EFFECTIVE
MEANS OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Pershina Anastasia Aleksandrovna

E-mail: nastenka.efimova@list.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article highlights the problem of the formation of self-service skills in preschoolers with intellectual disabilities, defines the content of the concept of the term "self-service skills", reveals the role of these skills in the processes of socialization and integration, presents the results of an empirical study of the level of formation of self-service skills in older preschool children with a mild degree of mental retardation.

Keywords: self-service skills, social and household skills, preschool age, intellectual disabilities, socialization, special educational needs.

В современном обществе детям с особыми образовательными потребностями стало уделяться повышенное внимание. Данная тенденция прослеживается не только в России, но и за рубежом. Конвенция ООН о правах ребенка, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяют рамки признания необходимости обеспечения равных прав на образование всех детей вне зависимости от цвета их кожи, национальности или особенностей здоровья. Одной из важнейших задач специального образования выступает подготовка ребенка с особыми образовательными потребностями к самостоятельной жизни в обществе и его полноценную интеграцию в социум [1].

Сформированность навыков самообслуживания у детей с нарушением интеллектуального развития как раз и является одним из значимых условий их успешной социализации, ведь хорошо развитые социально-бытовые навыки дают возможность самостоятельно удовлетворять свои бытовые потребности взаимодействовать с другими людьми в разных условиях. Именно поэтому вопрос формирования навыков самообслуживания у дошкольников с нарушенным интеллектом является очень актуальным.

Навыки самообслуживания – это автоматизированные действия, нацеленные на обеспечение личных бытовых потребностей. Д. Н. Забелич в своем исследовании отмечает, что хорошо развитые навыки самообслуживания у детей к концу дошкольного возраста включают умения:

- управлять и самостоятельно удовлетворять основные физиологические потребности;
- соблюдать личную гигиену (мыть руки, умываться, принимать душ, чистить зубы);
- самостоятельно одеваться и раздеваться, застёгивать пуговицы, молнии, завязывать шнурки;
- аккуратно принимать пищу, пользоваться посудой и столовыми приборами;
- пользоваться постельными принадлежностями, полотенцем, заправлять постель [3].

У детей с интеллектуальными нарушениями в связи с особенностями познавательной, эмоционально-волевой и моторной сфер, навыки самообслуживания формируются с задержкой и большим своеобразием. Поэтому таким детям необходима специальная психолого-педагогическая помощь и поддержка [6].

Формирование навыков самообслуживания у детей с интеллектуальной недостаточностью должно начинаться с раннего возраста, а достигать своего максимума именно в дошкольный период, так как он является наиболее благоприятным для этого. Актуальность проблемы формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с дефектами интеллектуального развития определяется тем, что при поступлении в школу, ребенок, умеющий самостоятельно обслуживать себя, быстрее и легче сможет адаптироваться в новой образовательной среде [4].

Цель исследования: определить уровень сформированности навыков самообслуживания у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития.

Эксперимент был проведён на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №72» комбинированного вида. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 6-7 лет с умственной отсталостью легкой степени (согласно заключениям территориальной медико-психолого-педагогической комиссии).

Материал и методы исследования Основной метод исследования – анализ научной литературы о проблемах формирования навыков самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями.

Диагностическая карта исследования включала методики:

- «Наблюдение за повседневной жизнью» – проводилось наблюдение за детьми в самостоятельной деятельности, при этом регистрировались умение ребенка завязывать шнурки, одеваться, складывать свои вещи, мыть руки, ходить в туалет, пользоваться посудой и столовыми приборами. Результаты фиксировались в специальном бланке.
- «Изучение уровня овладения навыками самообслуживания» О. В. Солодянкиной для исследования сформированности навыков самообслуживания у воспитанников по результатам наблюдений воспитателя группы;
- «Анкета для определения социально-бытовых навыков» Л. М. Шипицыной для изучения самостоятельности детей дошкольного возраста в деятельности по уходу за собой в домашних условиях. Для проведения данного исследования родителям или законным представителям детей, принимавших участие в эксперименте, раздали специальные анкеты, в которых они сами оценивали самостоятельность своих детей, фиксируя ответы в бланках.

Исследование проводилось в период с 9 марта по 19 апреля 2022 года ежедневно в первой половине дня.

Результаты исследования В процессе исследования оценивался уровень самостоятельности дошкольников в самообслуживании в течение длительного времени не только в условиях образовательной организации при взаимодействии с педагогом, но и в домашних условиях [2].

Результаты проведённого психолого-педагогического исследования показали, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью оказались менее сформированными навыки опрятности и самостоятельного одевания и раздевания, а в выполнении культурно-гигиенических навыков и навыков приема пищи, дети, наоборот, были более самостоятельны.

Уровни сформированности навыков самообслуживания у старших дошкольников с умственной отсталостью определялись интервалами: достаточный уровень – 100 баллов и более; средний уровень – 80-99 баллов; низкий уровень – менее 80 баллов, данные показаны на рисунке 5.

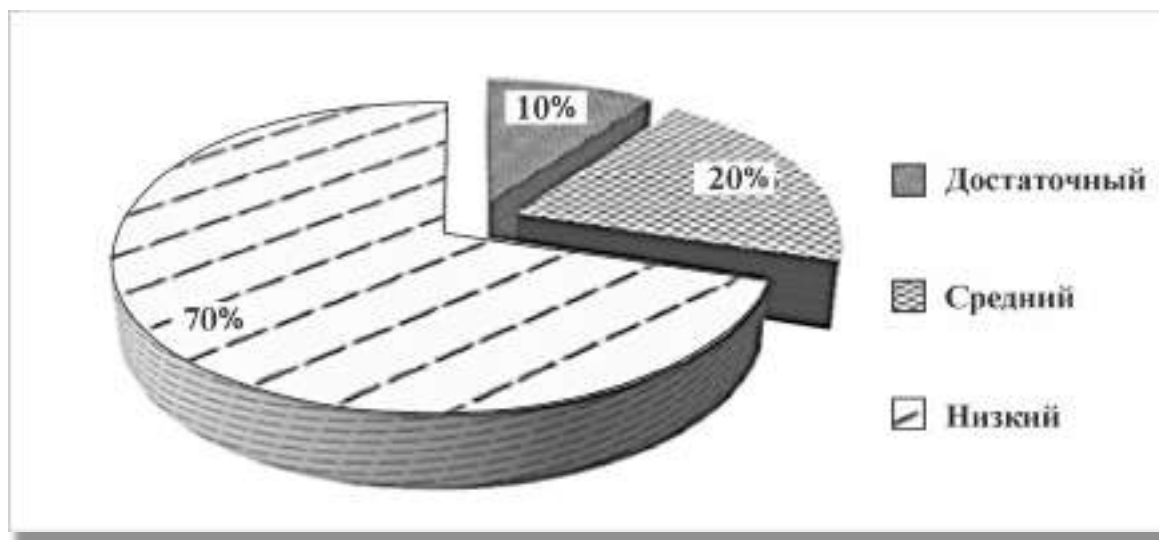


Рисунок 4 – Уровень сформированности навыков самообслуживания у старших дошкольников с умственной отсталостью (в процентах)

На диаграмме видно, что у большинства (70%) испытуемых навыки самообслуживания были сформированы недостаточно. Самые низкие результаты отмечены у тех детей, которые стали посещать детский сад сравнительно недавно (менее года). Так родители не смогли привить им элементарные навыки самообслуживания: личной гигиены, самостоятельного принятия пищи, одевания и раздевания и др. Но в то же время те воспитанники, которые в более раннем возрасте поступили в детский сад и обучались по программе дошкольного образования не менее двух лет, продемонстрировали лучшие результаты (10% – достаточный уровень и 20% – средний), оказавшись более самостоятельными в самообслуживании [4].

Обсуждение Проблема формирования навыков самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями достаточно важна для как для системы специального, так и общего образования на современном этапе его развития. Особенно остро встает вопрос о возможности пребывания обучающегося в коллективе с нормативно развивающимися сверстниками в условиях инклюзии. Пе-

дагоги школ, которые работают по адаптированным основным образовательным программам для обучающихся с умственной отсталостью в условиях инклюзивных классов, оказываются не готовы к необходимости обучения навыкам самообслуживания обучающихся.

Умение детей с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно удовлетворять свои потребности обусловлено рядом факторов: структура дефекта, особенности воспитания в семье, нерезультативный опыт пребывания в образовательной организации или его отсутствие, несвоевременность включения ребенка в систематическую коррекционно-развивающую среду, отсутствие в учреждении тьютора и другие. Анализ этих факторов позволяет подобрать наиболее эффективные методы работы с детьми рассматриваемой категории, что будет способствовать в дальнейшем их успешной социализации и интеграции в общество.

Выводы несмотря на то, что в образовательной организации созданы все условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью результаты исследования показали, что только у одного ребенка (10%) из экспериментальной группы навыки самообслуживания оказались сформированы на достаточном уровне, остальным детям требовалась помощь взрослых в выполнении действий по уходу за собой, за своей одеждой. Мы полагаем, что такие результаты могут быть обусловлены, с одной стороны, первичным дефектом, а, с другой, непродолжительным временем пребывания детей в дошкольной образовательной организации и трудностями достижения устойчивых образовательных результатов.

Практически все дети, принявшие участие в исследовании, в силу своих индивидуальных особенностей психофизического развития испытывают потребность в целенаправленном формировании у них навыков самообслуживания. Им требуется специальная коррекционно-развивающая помощь в данном направлении.

Так же результаты исследования подтверждают, что дети с легкой степенью умственной отсталости даже несмотря на особенности развития могут в достаточной мере овладевать элементарными навыками самообслуживания и несложными трудовыми навыками. В группе у детей данной категории может быть совершенно разный уровень сформированности навыков самообслуживания, который главным образом зависит от условий воспитания и индивидуальных особенностей развития [5].

Заключение Результаты исследования требуют дальнейшей разработки и реализации комплекса коррекционных мероприятий, которые будут направлены на формирование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка. С целью изучения динамики уровня сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с нарушением интеллекта на следующем этапе исследования планируется проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента. Результаты исследования планируется представить в следующей публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережная О. В. Прядко Н. А. Модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3(58). С. 88-90.
2. Грачева Е. В. Развитие навыков самообслуживания у детей с нарушением интеллекта как фактор успешной социализации ребёнка в обществе // Открытый мир: объединяем усилия : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Пермь, 19 ноября 2021 года. Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2021. С. 90-92.
3. Забелич Д. Н. Состояние сформированности жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как основа планирования коррекционной работы // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 5. С. 23-28.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Особенности психического развития дошкольников с нарушениями интеллекта // Коррекционно-педагогическое образование. 2021. № 3(27). С. 5-26.
5. Першина А. А., Журавлева Е. Ю. Навыки самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью как средство их успешной социальной адаптации в образовательной организации // Научные дискуссии. 2022. Т. 2, № 4. С. 46-49.
6. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога. М. : Мозаика-синтез, 2016. 230 с.

УДК 376.42

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

Петрова Ксения Александровна

e-mail: ksuwa2001@mail.ru2001

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

e-mail: shumlovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В статье представлено описание возможностей использования информационных технологий позволяющих оптимизировать образовательный процесс, индивидуализировать обучение детей с задержкой психического развития и значительно повысить эффективность их деятельности. Авторы раскрывают специфику использования ИКТ при работе с детьми с задержкой психического развития в аспекте соблюдения режимных моментов, контакта с ребенком, образовательного процесса, а также при регуляции активности детей данной категории.

Ключевые слова: обучение, школьники, ИКТ, ЗПР, развитие.

THEORY AND PRACTICE OF USING ICT IN WORKING WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH A PO

Petrova Ksenia Aleksandrovna

e-mail: ksuwa.ru2001@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

e-mail: shumlovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences. Associate Professor

Abstract: The article describes the possibilities of using information technologies to optimize the educational process, individualize the education of children with mental retardation and significantly increase the effectiveness of their activities. The authors reveal the specifics of the use of ICT when working with children with mental retardation in terms of compliance with regime moments, contact with the child, the educational process, as well as in regulating the activity of children of this category.

Keywords: education, schoolchildren, ICT, ZPR, development.

В процессе обучения дети легкой интеллектуальной недостаточностью, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР), сложно переключаются с одного вида деятельности на другой. При этом необходима организация системной коррекционной работы, задача которой заключается в расширении представлений об окружающем мире, а также в обучении способам взаимодействия с другими людьми, предметами, умению реагировать на ситуации. Кроме того, большое внимание уделяется развитию способности к самообучению [1].

Изначально младшие школьники с ЗПР отличаются пониженной продуктивностью, а также импульсивностью и недостатком организации. В процессе организованной деятельности коррекционно-развивающей направленности педагогами и психологами, как правило, достигаются хорошие результаты, позволяющие в дальнейшем детям полноценно взаимодействовать с окружающим миром, не смотря на имеющиеся проблемы.

Содержание коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР заключается не только в изучении каждого школьного предмета, но и в возможности корректировать негативные черты личности. В процессе коррекционной работы с детьми данной категории приоритет нередко отдается труду, где формируются основные этапы деятельности, при этом сама коррекционная работа обязательно должна носить комплексный характер и предполагать использование разнообразных методик и специализированных приемов. Индивидуально учитываются медицинские диагнозы, а также уровень развития и возраст каждого ребенка. Только при этом условии удастся эффективно использовать коррекцию или компенсацию для того, чтобы минимизировать проявления нарушений в интеллектуальной, речевой, сенсорной, эмоциональной или же двигательной сфере.

В процессе работы с младшими школьниками с ЗПР необходимо соблюдать деятельный принцип, он связан с проведением работы в виде организации совместной деятельности. Это позволяет решить основные педагогические и психологические задачи, направленные на исправление проблем ребенка [2].

Одним из эффективных методов коррекции по праву считается использование современных информационно-коммуникационных средств. С учетом соблюдения деятельного принципа стоит подключать к современной работе с младшими

школьниками с ЗПР информационно-коммуникационные технологии, которые сегодня является частью всех сфер жизни и позволяют в процессе коррекционно-развивающего обучения также совершенствовать методики и добиваться большей эффективности [4].

При подключении компьютера сразу увеличивается количество учебной информации и открываются новые способы мотивации ребенка с ЗПР. Рассмотрим некоторые аспекты использования ИКТ в образовательном процессе младших школьников с ЗПР:

1) Активно применяются мультимедиа, позволяющие использовать моделирование, создавая ситуации и среды для обучения. Для младших школьников практически любой процесс обучения и развития связан с игрой. С помощью компьютера игровые компоненты легко встроить в любую познавательную деятельность, обеспечивая усвоение материала. Систематически используя традиционные методы вместе с инновационными технологиями, удастся добиться лучших результатов. При этом уникальная возможность заключается в том, чтобы для каждого ребенка составлять свой уровень обучения с применением ИКТ [3].

2) При использовании современных технологий дополнительно стоит обращать внимание на то, что в теории и на практике они позволяют ставить перед ребенком задачи в творческой и познавательной сфере с использованием наглядности и игры. Это дает возможность замотивировать школьника к учебной деятельности. Особенностью является интерактивность и взаимодействие, которые захватывают внимание. Компьютер дополнительно может использоваться в качестве средства коммуникации для организации совместных проектов или же выполнения заданий с разделением на несколько групп по уровню или же иному принципу.

3) Внедрение ИКТ обусловлено изучением образовательных потребностей младших школьников с ЗПР. Специально для них было создано множество специальных образовательных программ. При этом в рамках одного технического аппаратного обеспечения есть возможность использовать разное программное обеспечение, с учетом потребностей каждого ребенка. Если, например, ЗПР обусловлено нарушениями опорно-двигательного аппарата, то можно применять для ввода данных специализированную клавиатуру с повышенной чувствительностью и клавишами большего размера. Кроме того, есть специальные пальчиковые датчики, если движения детям даются совсем сложно. Также существуют специализированные программы, когда речь идет о нарушениях слуха или зрения. В первом случае будут сигналы преобразовываться в визуальные символы, во второй ситуации речь идет об озвучивании происходящего на экране. Кроме того, удобно регулировать размер изображения, цветокоррекцию и иные показатели.

4) ИКТ активно используется для того, чтобы обеспечить детям коррекционную помощь, речь идет о разнообразных технических средствах, которые могут

использоваться для младших школьников как в рамках класса, так и для домашнего обучения. Дистанционное образование является дополнением или же основной частью развития, в зависимости от особенностей диагноза. При этом незаменимой его частью становится телеконференция, позволяющая осуществлять групповую коммуникацию, независимо от территориального расположения всех участников. Дополнительно в рамках коммуникации может использоваться обмен файлами или же короткими сообщениями. Это позволяет обеспечить полноценный контакт между педагогом и ребенком, а также между самими детьми, когда личная встреча невозможна по разным причинам.

5) С помощью использования ИКТ открываются возможности обеспечения естественного общения и обучения, а также совместной работы с использованием разнообразных учебных материалов. Наконец, можно интегрировать другие программы и форматы, составляя единый эффективный комплекс обучения. Это вставки картинок, видео, мини-игр и других технологий, которые позволяют привлечь детей, учесть особенности их индивидуального развития. При этом в результате добиваются основных целей работы с такими детьми в виде коррективной, образовательной, обучающей и развития личности, а также основных навыков, нужных для детей с ЗПР [5].

Таким образом, подводя итог, можно заключить, что современная система ИКТ сейчас является необходимой для работы с младшими школьниками с ЗПР. В теоретическом аспекте она открывает большие возможности, расширяет инструментарий, методики и возможности мотивации. С точки зрения практики можно наблюдать повышение эффективности обучения, а также результатов коррекционной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаева М. М. Информационно-коммуникационные технологии в коррекции речи у детей с ЗПР // инновации в науке и практике. 2020. С. 53-58.
2. Будаева М. М. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекции речи у младших школьников с ЗПР // Современные научные исследования: теория, методология, практика. 2020. С. 229-234.
3. Ветрова Е. А. Система работы по развитию произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития с использованием инновационных технологий // Постулат. 2018. № 4.
4. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Шумилова Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий во внеурочной работе со школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения // Специальное образование. 2021. № 4 (64). С. 153-169.

5. Кунилова К. Ю., Борисова Е. Ю. Особенности фонематических процессов детей шестого года жизни с задержкой психического развития // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. 2021. С. 96-99.
6. Овчинникова А. А., Ческидова И. Б. Информационно-коммуникационные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе на уроках изобразительного искусства // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. 2020. С. 368-371.
7. Шумилова Е.А., Журавлева Е.Ю., Гордеева Д.С. Потенциал цифровизации в инклюзивном образовательном пространстве // Инновации в образовании. 2022. № 9. С. 108-117.
8. Шумилова Е.А., Журавлева Е.Ю., Никитина Е.Ю. Готовность инклюзивного педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации / // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2 (168). С. 199-216.

УДК 376, 37.03

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Подун Юлиана Вадимовна

E-mail: Yuliana.podun@yandex.ru)

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193 «Планета будущего»,

г. Краснодар, Россия

Учитель-дефектолог

Аннотация: Под расстройством аутистического спектра понимается спектр комплексных нарушений развития, которые могут являться причиной интеллектуальных, эмоциональных и языковых проблем, а также способностей устанавливать взаимоотношения с окружающими. Основными признаками являются нарушение развития средств коммуникации и социальных навыков, аффективные проблемы, трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой и стереотипность поведения. В статье рассматривается детальное обследование детей с данным диагнозом, обучающихся в компенсирующей группе дошкольного учреждения. Обследование устанавливает средние показатели основных нарушений, степени тяжести, характерных особенностей, причин и закономерностей развития. Освещается практический опыт социализации, адаптации и интеграции лиц данной категории на базе группы компенсирующего вида дошкольного образовательного учреждения. Также в тексте описывается структура коррекционной работы, ее этапы, особенности, приводится анализ количественных и качественных результатов исследования.

Ключевые слова: социализация, интеграция, адаптация, расстройство аутистического спектра, комплексное сопровождение, обучение и воспитание.

EXPERIMENTAL WORK ON THE ORGANIZATION OF COMPREHENSIVE SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Podun Juliana Vadimovna

E-mail: Yuliana.podun@yandex.ru

MADOU "Kindergarten of combined type No. 193 "Planet of the future"

Krasnodar, Russia

Teacher-defectologist

Abstract: Autism spectrum disorder refers to a spectrum of complex developmental disorders that can cause intellectual, emotional and language problems, as well as the ability to establish relationships with others. The main signs are a violation of the development of communication tools and social skills, affective problems, difficulties in establishing active relationships with a dynamically changing environment and stereotyping of one's own behavior. The article considers a detailed examination of children with this diagnosis studying in the compensating group of preschool institutions. The survey establishes the average indicators of the main disorders, severity, characteristic features, causes and patterns of development. The practical experience of socialization, adaptation and integration of persons of this category on the basis of a group of compensating type of preschool educational institution is highlighted. The text also describes the structure of correctional work, its stages, features, and provides an analysis of quantitative and qualitative research results.

Keywords: socialization, integration, adaptation, autism spectrum disorder, comprehensive support, education and upbringing.

Многочисленные научные исследования свидетельствуют об увеличении числа детей с расстройствами аутистического спектра. При этом ученые отмечают, что увеличение детей с аутизмом – общемировая тенденция, и на данный момент не понятно, является ли это следствием более качественной диагностики и раннего выявления, или действительно их количество стремительно увеличивается. В связи с этим внимание к проблемам детей с аутизмом, их социальной адаптации во всем мире неуклонно растет.

Искажение психического развития связано с общим нарушением возможности ребенка вступать в активное взаимодействие с окружающим. Такое нарушение является закономерным результатом трудностей становления уже на первом году жизни основных аффективных механизмов, формирующих и поведение, и само мироощущение ребенка.

Однако, расстройство аутистического спектра не определяется исключительно совокупностью симптомов. Это системное изменение всей личности в целом. Ребенок с аутизмом – это «другой» ребенок, не такой как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях жизни, социализации, образования для того, чтобы компенсировать и корректировать имеющиеся ограничения здоровья и жизнедеятельности. Поэтому нарушения его развития должны восприниматься «не как явление обреченное, недоступное воздействию, а лишь как отклонение от нормального хода развития» [1, 4].

Базой для проведения исследования явилось МАДОУ г. Краснодар комбинированного вида «Детский сад № 193». В эксперименте принимали участие дети группы компенсирующего типа с диагнозом «расстройство аутистического спектра» 4–7 летнего возраста, в количестве 14 человек, обучающиеся по коррекционной программе для детей с нарушением интеллекта Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой и адаптированной образовательной программе для детей с расстройством аутистического спектра. Кроме того, все дошкольники в обязательном порядке получают специальную помощь учителя-логопеда, учителя-дефектолога и педагога – психолога.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – детальное обследование общего, речевого и психического развития детей, сбор анамнестических данных. На данном этапе обследование предполагает следующую последовательность: обследование познавательной сферы; обследование коммуникативной сферы; обследование восприятия; обследование речи; обследование игровой деятельности; обследование моторики; обследование самообслуживания.

Второй этап – детальное обследование проблем социальной адаптации, заполнение бланков скринингового теста родителями детей.

Схема проведения обследования основывается на выделении и изучении социальных, эмоционально – волевых и поведенческих нарушений детей данной категории. Обследование включает в себя:

1. Изучение актуальных проблем детей с расстройством аутистического спектра, среди которых выделяют: наличие социальной дезадаптации; проблемы со здоровьем; сложности взаимодействия с окружающими; поведенческие проблемы; низкая контактность с окружающими; низкий уровень культуры поведения; личностные проблемы; проблемы самообслуживания; учебная дезадаптация.

2. Изучение эмоционально – поведенческих особенностей, среди которых выделяется: тревожность; агрессивность; раздражительность; плаксивость; вспыльчивость; резкие смены настроения; необдуманные поступки; отрешенность и отсутствие самостоятельности; отсутствие устойчивых мотивов поведения; зависимость настроения от внешних влияний.

3. Детальное изучение дезадаптивного поведения: аутоагрессивное поведение; внешнее проявление агрессии; стереотипное поведение; прерывание деятельности; активность, переключаемость, концентрация;

Третий этап - анализ полученных данных, определение приемов, методов и направлений работы по преодолению нарушений и социальной дезадаптации детей.

Анализ методической литературы показал, что на сегодняшний день существует несколько методик обследования детей, имеющих расстройство аутистического спектра. Изучив содержание данных методик и критерии оценки результатов для проведения обследования нами были выбраны методики: А.В. Хаустова; С.А. Гребень, Т.В. Докукиной; К.С. Лебединской, О.С. Никольской; Робинсона, Фейна.

Полученные данные позволили определить, что у большинства обследуемых в анамнезе фиксируется: токсикоз матери в 1-й и/или 2-й половине беременности, обвитие пуповиной, гипоксия плода, досрочные, срочные или затяжные роды, роды со стимуляцией, инфекционные заболевания матери во время беременности или ребенка в раннем детстве, значительное отставание в психомоторном и речевом развитии, минимальные мозговые дисфункции, синдром двигательных нарушений, тремор конеч-

ностей, моторная неловкость, дискоординация движений, нарушения тонуса, выраженная асимметрия рефлексов, судорожный синдром, синдром повышенной нервно – рефлекторной возбудимости, эпилептиформная активность, снижение рефлекторной возбудимости, синдром дефицита внимания и гиперактивности, невропатии.

Для наглядности количественные результаты, полученные в ходе педагогического обследования детей, изучения их познавательной и речевой сферы, представлены на рисунках 1, 2, 3.

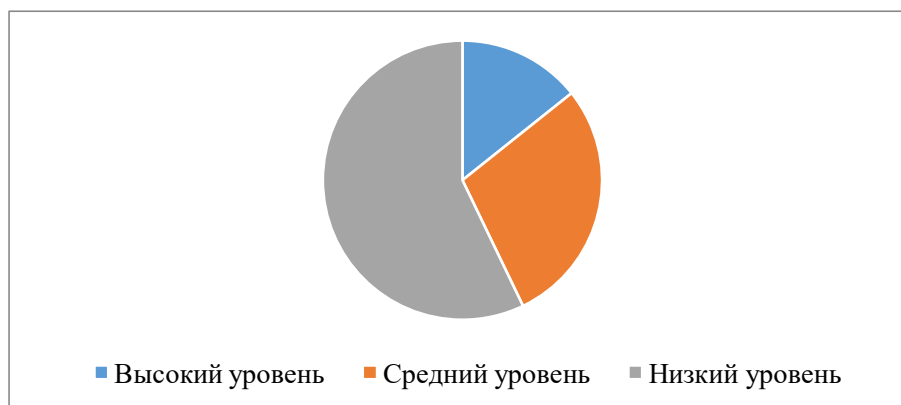


Рисунок 1 – Количественные результаты исследования по протоколу педагогического обследования

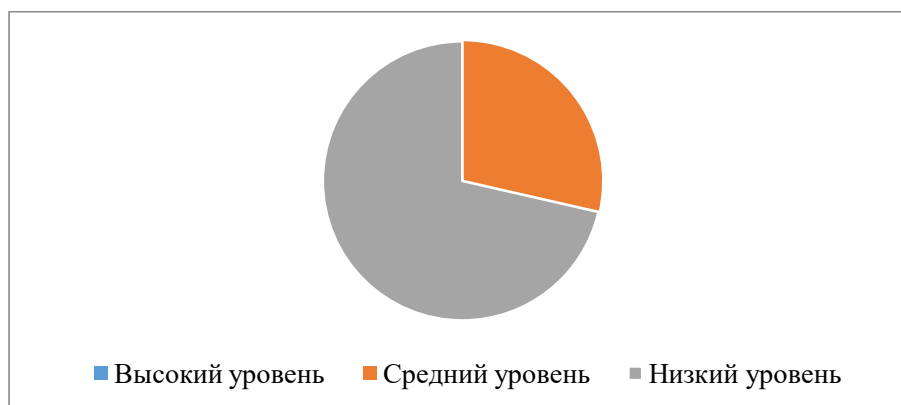


Рисунок 2 – Количественные результаты обследования познавательной сферы

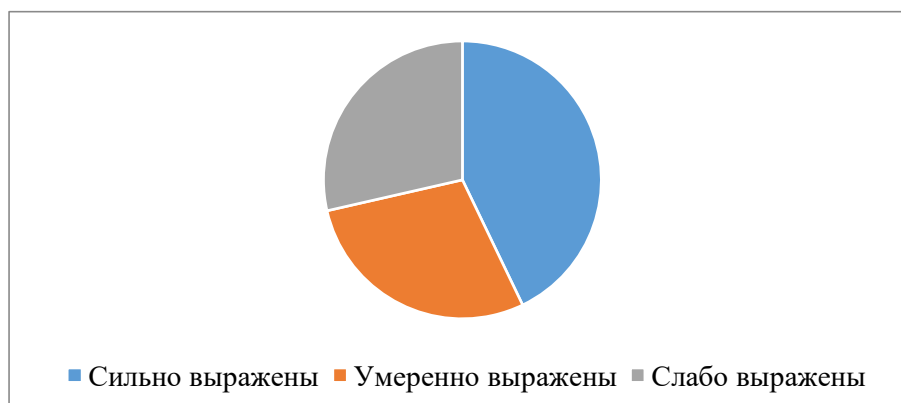


Рисунок 3 – Количественные результаты определения речевых нарушений

Представим качественную оценку уровня общего, речевого и психического развития детей экспериментальной группы. Согласно основному обследованию по общему педагогическому протоколу были определены три группы успешности: высокий, средний и низкий уровень. Основная масса детей (12 человек) находится на низком и среднем уровне, высокого уровня удалось достичь лишь двум детям экспериментальной группы. В наибольшей мере у детей страдают следующие параметры: социальное поведение, коммуникация, познавательная сфера, речь и навыки самообслуживания. В меньшей степени у детей страдают крупная моторика, восприятие и игровая деятельность. У большинства детей отсутствует реакция на имя, они не разделяют людей на близких и чужих, в контакт со взрослыми и между собой не входят, либо контактируют исключительно для получения собственной выгоды. Дети замкнуты, пассивны, некоторые проявляют агрессию и самоагрессию, игровая деятельность исключительно индивидуальная, в большинстве случаев сводится к манипуляции с предметами. Познавательные процессы значительно нарушены и отстают от нормы у всех испытуемых, знания по лексическим темам практически отсутствуют, концентрация внимания не превышает 5 минут, учебная деятельность сформирована лишь у четверых детей, в процессе у всех детей присутствуют аффективные реакции, повышенная утомляемость, отвлекаемость, уровень восприятия и памяти низкий, мыслительные операции почти не сформированы. Речь всех детей грубо нарушена, либо отсутствует, лишь трое способны построить короткую фразу, речь остальных составляют звукоподражания, гуление, лепет, мычание, эхолалии, понимание обращенной речи грубо нарушено, большинство не понимает даже одноступенчатых инструкций, ответы на вопросы для большинства детей не доступны, присутствуют неосознанные, аффективные звуковые реакции без смыслового наполнения, саливация, синкинезии. Навыки самообслуживания находятся на низком уровне, четверо детей не посещают самостоятельно туалет, восемь человек не умеют самостоятельно принимать пищу, лишь трое способны одеваться самостоятельно, некоторые дети не разделяют свою и чужую одежду, не умеют самостоятельно мыть руки, не ощущают состояния чистый – грязный. Дети моторно неловки, наблюдаются нарушения тонуса, они плохо ощущают положение себя в пространстве, многие не умеют прыгать, бегать, ходить по ступеням, в большей мере страдает мелкая и артикуляционная моторика.

Для наглядности количественные результаты, полученные в ходе обследования актуальных проблем детей представлены на рисунке 4.

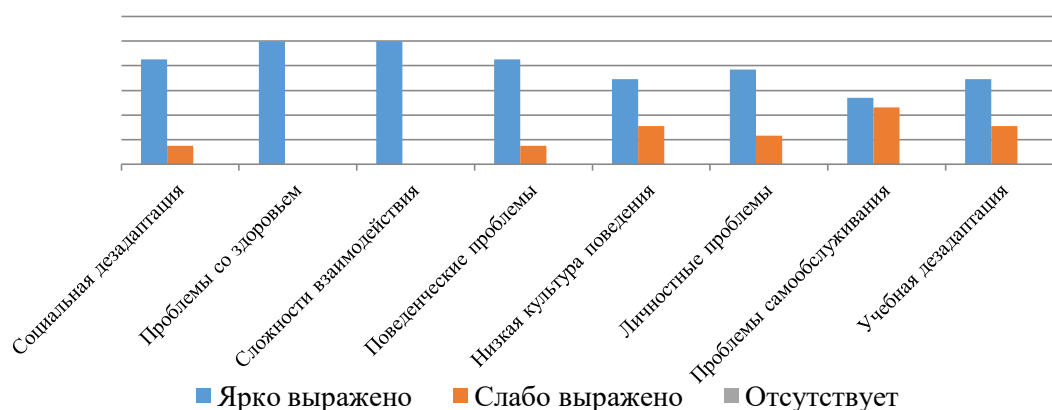


Рисунок 4 – Количественные результаты актуальных проблем детей с РАС

Для наглядности количественные результаты, полученные в ходе обследования эмоционально – поведенческих особенностей детей представлены на рисунке 5.

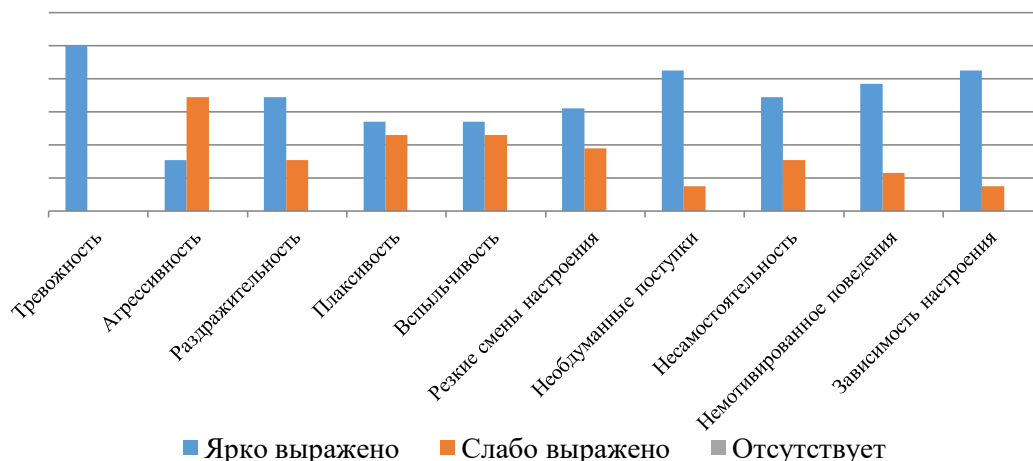


Рисунок 5 – Эмоционально – поведенческие особенности детей с РАС

Для наглядности количественные результаты, полученные в ходе обследования дезадаптивного поведения детей представлены на рисунке 6.

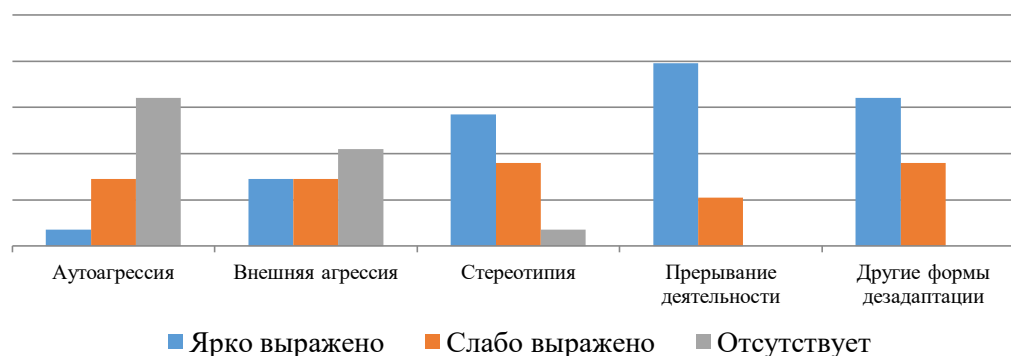


Рисунок 6 – Дезадаптивное поведение детей с РАС

Представим качественную оценку уровня социальной адаптации у детей экспериментальной группы. В ходе исследования было выявлено, что у всех детей присутствуют социальные и эмоционально – поведенческие проблемы, а также проявления дезадаптивного поведения. Данные проявления многочисленны и в основном имеют тяжелую степень выраженности. У детей наблюдаются проблемы со здоровьем, трудности взаимодействия с окружающими, низкий уровень культуры поведения, личностные проблемы, страхи, замкнутость и тд. У всех детей наблюдается тревожность, у большинства раздражительность, резкие смены настроения, необдуманные поступки, отсутствие самостоятельности и устойчивых мотивов поведения, а также зависимость настроения от внешних влияний. У детей не сформировано адекватное реагирование, присутствуют аффекты, они не реагируют на похвалу и одобрение, многие игнорируют замечания, просьбы и указания, не вступают в контакт без необходимости. В качестве проявлений дезадаптивного поведения у детей определены: аутоагрессия (кусают

себя, бьют себя, дергают у себя волосы); внешняя агрессия (кусаются, щипаются, дерутся); стереотипное поведение (раскачиваются, машут руками, кружатся на одном месте, прыгают, вращают головой, проявляют чрезмерный интерес к неигровым предметам); прерывание деятельности (сбрасывают предметы со стола, проявляют негативизм на просьбу или требование, вскакивают, убегают, проявляют протест); демонстрируют избирательную активность; испытывают трудности с переключением и концентрацией; проявляют выраженную импульсивность; проявляют пассивность, либо гиперактивность; испытывают дискомфорт при изменении режима и установленного порядка. У всех детей также наблюдаются нарушения сенсорной активности (трудности зрительного контакта, дискомфорт при физическом контакте, резкая реакция на свет, шум, звуки, цвета, слабость сенсорных ощущений, сенсорный поиск).

Работа с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, является длительным и поэтапным процессом - включения ребенка в коррекционную среду. В ходе этого процесса необходимо организовать работу, состоящую из ряда стадий, которые строятся от простых к более сложным, от работы с отдельно взятым ребенком к работе с малой и большой группой детей, от формирования базовых навыков к их усложнению и расширению, от овладения необходимыми для жизнедеятельности умениями к получению второстепенных умений, позволяющих жить полноценной жизнью без ограничений. Данная структура коррекционной работы позволит безопасно, органично и комфортно для ребенка входить в общество, социализироваться и успешно функционировать [2, 5].

Первостепенно работа с ребенком ведется на базе индивидуальных занятий по развитию коммуникации и познавательных процессов, на занятиях должны использоваться приемы нейрокоррекции и соответствующее оборудование.

Далее осуществляется переход и включение ребенка в микрогруппу, его адаптация к ней, проводятся групповые занятия, направленные на активизацию сенсорной системы, овладение бытовыми навыками и навыками самообслуживания, художественно – эстетическое развитие. Только после этого реализуется работа по расширению рамок реабилитационного и образовательного социального пространства, здесь реализуется работа по совместной деятельности с группами нормотипичных детей, посещение представлений, участие в совместных мероприятиях с общеобразовательными группами дошкольного учреждения, участие в конкурсах, экскурсии по социальным объектам города.

Для успешной социализации, адаптации и интеграции детей данной категории активно используются такие арттерапевтические формы работы как: песочная терапия, рисование, лепка. Кроме перечисленных форм работы семьям рекомендуются такие методики, как анималотерапия, иппотерапия, дельфинотерапия. Также активно применяются распространенные реабилитационные методы, такие как сенсорная интегративная терапия, телесно – ориентированная терапия, когнитивно - поведенческий тренинг, прикладной анализ поведения и тренинг социальных навыков. Данные творческие формы общения ребенка с миром способствуют активизации

ции сенсорных систем, эмоциональной сферы, развитию мелкой моторики, символического мышления, воображения, фантазии, развитию речи, формированию умения ощущать собственное тело и приобретению навыков взаимодействия с окружающими [1, 2, 3].

Вся работа по коррекции и сопровождению детей с расстройством аутистического спектра проходит ряд установленных и вытекающих друг из друга этапов. Все компоненты организационно-функциональной структуры модели сопровождения подчинены единой цели - успешной социализации, адаптации и интеграции в общество ребенка с расстройством аутистического спектра.

Первый этап – сбор данных о ребенке. На данном этапе анализируется вся совокупность имеющейся психолого-педагогической и медицинской документации. Проводится беседа с родителями, анкетирование, расширение их знаний о проблеме аутизма, организации домашнего режима и особенностях педагогической деятельности, выдача рекомендаций. Родителям и работе с ними уделяется особое внимание в модели сопровождения, они включаются в состав практически всех модулей.

Второй этап - определяется актуальное состояние ребенка посредством обследования. В процессе диагностики привлекаются все специалисты сопровождения: невропатолог, педагог-психолог, дефектолог и логопед. После диагностики проводится оценка психологического и социального статуса ребенка. Далее устанавливается актуальный уровень развития ребенка, описываются индивидуально-психологические особенности обследуемого с указанием как проблемных, так и ресурсных сторон его личности, уровень его речевого развития, игровой деятельности, социально – бытовых навыков, устанавливается наличие и характер стереотипий и нежелательного поведения.

Третий этап – на данном этапе проходит комплексный анализ полученных в ходе обследований результатов и составление индивидуального маршрута с учетом индивидуальных потребностей ребенка, его индивидуально-психологических качеств и семейной специфики. Индивидуальный маршрут включает в себя описание всех направлений коррекционной работы: формирование социально – бытовых навыков и навыков самообслуживания, речевое развитие, физическое развитие, развитие эмоционально – волевой сферы, музыкальное развитие, развитие когнитивной сферы, художественное развитие. Также в маршруте указываются технологии коррекционно – развивающей работы, содержание направлений и программа для родителей. На этом этапе формулируются рекомендации для всех участников коррекционного процесса.

Четвертый этап – на данном этапе происходит реализация индивидуального маршрута: проводятся намеченные коррекционные мероприятия, реализуется программа по всем направлениям, представленным в маршруте, организуется консультирование всех участников процесса, обсуждаются возникающие трудности и разрабатываются рекомендации по их преодолению.

Пятый этап – на данном этапе проводится рефлексия достигнутых результатов, оценивается адекватность и результативность реализуемой программы, оцениваются ее преимущества и недостатки, вносятся изменения в маршрут ребенка, проводится промежуточная оценка динамики. После этого определяются перспективы и приемлемые алгоритмы дальнейшей позитивной социализации и интеграции.

Эффективность сопровождения зависит от создания особых условий, в которых реально можно сочетать психологическую, педагогическую, медицинскую и другие виды помощи, когда имеется возможность проследить динамику развития каждого воспитанника.

Сопровождение включает следующие направления: осуществление комплексной коррекционной работы с детьми, направленной на реконструкцию психического развития ребенка, его социальную адаптацию; разработка и реализация индивидуальных программ воспитания; взаимосвязь специалистов ДОО и родителей; комплексная психолого-педагогическая помощь семье, обучение родителей и других членов семьи методам взаимодействия с ребенком с РАС; взаимодействие с врачами-специалистами; просветительская работа о проблемах детей с РАС и их семей с помощью семинаров и консультаций.

В процессе сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра дошкольному учреждению необходимо также создать сеть социального взаимодействия с организациями образования, здравоохранения, реабилитации, социальной защиты и тд. Значимость организации такого взаимодействия обусловлена тем, что помощь ребенку и его семье должна быть широкой по охвату проблем, а также участников событий, в число которых входят члены семьи, специалисты, дошкольная образовательная организация и работники различных учреждений, чье внимание необходимо привлечь к проблемам семьи ребенка с РДА и ее нуждам [3, 5].

Этапы ведения деятельности по сопровождению:

Подготовительный этап – аналитико-организационный. Изучение необходимой информации (нормативно-правовые законы, опыта работы по данной проблеме). Разработка единой концепции в соответствии со структурой, целями и задачами, моделирование системы методической работы, определение стратегий развития сопровождения, перспектив, рисков.

Основной этап – практико-ориентированный. Реализация механизма организации и функционирования групп компенсирующего вида для детей с РАС. Проектирование образовательного процесса и предметно-пространственной среды, психолого-медико-педагогическое сопровождение детей данной категории.

Итоговый этап – аналитико-обобщающий. Подведение итогов реализации процесса сопровождения. Выработка стратегии дальнейшего развития системы обучения и воспитания детей с расстройством аутистического спектра на базе групп компенсирующего вида.

Успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько чётко организована преемственность работы педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателей и родителей. Они должны стать сотрудниками, помощниками друг другу, решающими общие задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гетманенко Е.С. Адаптация людей с ограниченными возможностями как задача современного государства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 21. Управление (государство и общество). 2008. № 4. С. 75-84.
2. Гоман А.Н. Интеграция аутичных детей в социальную и учебную среду: современные тенденции // Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 2016. С.124.
3. Гулманова С.В., Коновалова М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС: практический опыт // Качество современного образования: опыт, тенденции развития: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 18 февраля 2016 г. Часть 2 / под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2016. С. 105-110.
4. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Сост. Л.М. Шипицына. СПб. : Дидактика плюс, 2001.
5. Нестерова А. А. Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду // XI научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». М.; СПб : Нестор-История, 2015. С. 232-236.

УДК 376.3

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ЭТАП РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Полякова Елизавета Алексеевна

E-mail: elizavetapolakova669@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семёновна

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.филол.н., доцент

Аннотация: Состояние просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня изучено недостаточно. В статье указывается важность обследования мелодико-интонационной стороны речи — диагностика является одним из ключевых этапов разработки программы коррекционной работы. Описан констатирующий эксперимент по выявлению уровня просодики у исследуемого контингента детей по методикам Г. В. Бабиной и Е.Ф. Архиповой. Представлены направления и основные способы дальнейшей коррекционной работы.

Ключевые слова: просодическая сторона речи, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, коррекционная работа, программа коррекции.

THE STUDY OF THE FORMATION OF THE PROSODIC SIDE OF SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT AS A STAGE IN THE DEVELOPMENT OF A PROGRAM OF CORRECTIONAL WORK

Polyakova Elizaveta Alekseevna

E-mail: elizavetapolakova669@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Yarova Anna Semyonovna

E-mail: yar.anna2015@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Philology, Associate Professor

Abstract: The state of the prosodic side of speech in older preschool children with general speech underdevelopment of level III has not been studied enough. The article points out the importance of examining the melodic-intonational side of speech — diagnosis is one of the key stages in the development of a program of correctional work. An ascertaining experiment is described to identify the level of prosody in the studied contingent of children according to the methods of G. V. Babina and E.F. Arkhipova. The directions and main ways of further correctional work are presented.

Keywords: prosodic side of speech, general underdevelopment of speech, older preschoolers, correctional work, correction program.

В настоящее время важным вопросом общего и специального образования является их постепенная модернизация, поиск новых путей и способов обучения. При этом главной целью любого образовательного процесса остается формирование гармонически развитой личности, которая, в свою очередь, должна будет обладать определенными знаниями, умениями и навыками, что смогут помочь для социализации в обществе и самореализации в жизни.

Нарушение в психическом, физическом или речевом развитии ребенка может повлиять на общий ход и результаты обучения. В последние годы констатируется резкое увеличение числа детей, которые имеют нарушения в речевой деятельности. Данные нарушения могут возникать по многим причинам. Наиболее распространенным считается общее недоразвитие речи (далее – ОНР). У детей с этим дефектом не отмечаются нарушения со слухом и интеллектом, но при этом нарушено или отстает от нормы формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [4]. Существуют разные степени выраженности речевого недоразвития, но чаще всего встречаются дошкольники со II и III уровнями ОНР.

Одним из нарушенных структурных компонентов при ОНР является просодическая сторона речи. Недостаточное развитие просодики влияет на эмоциональную окраску речевого потока, внятность речи, ее разборчивость для других людей. Интонация также способствует членению текста на смысловые части и объединению отдельных частей высказывания в единое целое [5]. Несмотря на сохраненный слух ребенка, может происходить нарушение четкого и правильного слухового восприятия, и контроля. Все это способствует ухудшению или неизменности состояния дефектной речевой деятельности ребенка.

Богатство словарного запаса, отсутствие дефектов в речи, а также использование в ней разнообразных просодических компонентов помогает дошкольнику

легче и правильнее высказывать свои мысли, благодаря чему активнее происходит развитие его высших психических функций. Можно утверждать, что немаловажным «звеном» целостной системы языка является просодика, что указывает на обязательную и своевременную диагностику уровня ее сформированности. Данное обследование будет являться одним из ключевых этапов разработки и планирования программы работы по коррекции речи ребенка.

Для получения знаний о состоянии просодики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР был проведен констатирующий эксперимент. Для систематизации диагностики был разработан протокол обследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи — в нем использованы труды Г. В. Бабиной и Е.Ф. Архиповой [1,2].

Цель исследования — проведение измерений уровня сформированности просодики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения муниципального округа г. Краснодар "Детский сад комбинированного вида № 179 "Дюймовочка". Для диагностики уровня развития мелодико-интонационной стороны речи было отобрано 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня возрастом 5-6 лет.

Для констатирующего эксперимента по исследованию состояния просодики у детей старшего дошкольного возраста с системным нарушением речи были выбраны следующие направления:

- состояние артикуляционной моторики;
- определение типа дыхания и состояния речевого дыхания;
- способность восприятия и воспроизведения ритма;
- способность восприятия и воспроизведения интонации;
- способность восприятия и воспроизведения логического ударения;
- способность восприятия и воспроизведения высоты голоса;
- способность восприятия и воспроизведения силы голоса;
- способность восприятия и воспроизведения тембра голоса.

Оценка результатов диагностики производилась по 4-балльной шкале в каждом задании, после чего суммировались баллы по отдельным направлениям исследования, а после высчитывалось их общее количество. Из полученного числа вычислялся средний балл сформированности просодики у каждого исследуемого.

Данные исследования выделенных компонентов просодической стороны речи представлены в таблице 1 (таблица составлена авторами статьи).

Таблица 1 - Результаты обследования просодики у детей 5–6 лет с ОНР

Имя ребенка	Арт. аппарат	Речевое дыхание	Ритм	Интонация	Логическое ударение	Высота голоса	Сила голоса	Тембр голоса	Итого	Средний балл
М. Родион	10	14	21	18	14	10	10	13	110	3,3
К. Данил	7	15	17	15	11	9	9	12	98	2,9
В. Доминик	10	13	16	13	9	9	7	12	89	2,7
С. Алиса	8	14	24	20	5	10	11	12	104	3,1
Е. Эвелина	6	12	13	11	6	9	10	15	82	2,5
Ж. Сергей	8	14	18	9	3	4	4	4	64	1,9
У. Анна	7	11	15	7	2	3	2	4	51	1,5
К. Мирон	12	15	21	18	16	9	12	15	118	3,6
А. Денис	6	10	16	8	6	8	6	13	72	2,2
Л. Марк	7	10	16	14	9	5	6	9	76	2,3

Состояние мелодико-интонационной стороны речи можно оценивать следующим образом:

- высокий уровень — средний балл 3 и более;
- средний уровень — значение среднего балла от 2 до 3;
- низкий уровень — средний балл сформированности просодики не превышает 2.

Так, у 50% (5 детей) обследуемых воспитанников отмечается средний уровень развития просодики, у 30% (3 детей) констатируется высокий уровень, а у 20% (2 детей) — низкий.

У детей с ОНР сформированность отдельных компонентов просодической системы языка имеет специфические особенности, поэтому их состояние подлежит подробному анализу. Среднее значение развития компонентов просодики у детей с ОНР отражено на рисунке 1 (рисунок составлен авторами статьи).

Первым направлением диагностики было обследование подвижности артикуляционного аппарата, а именно: доступны ли ребенку движения губ, нижней челюсти и языка, надувание щек. Средний балл развития состояния артикуляции — 2,7. У большинства детей снижен темп повтора представленных упражнений, выявлено быстрое забывание инструкции задания или его примера выполнения. Затруднения в основном вызывало надувание щек, движение нижней челюстью и статические упражнения языком.

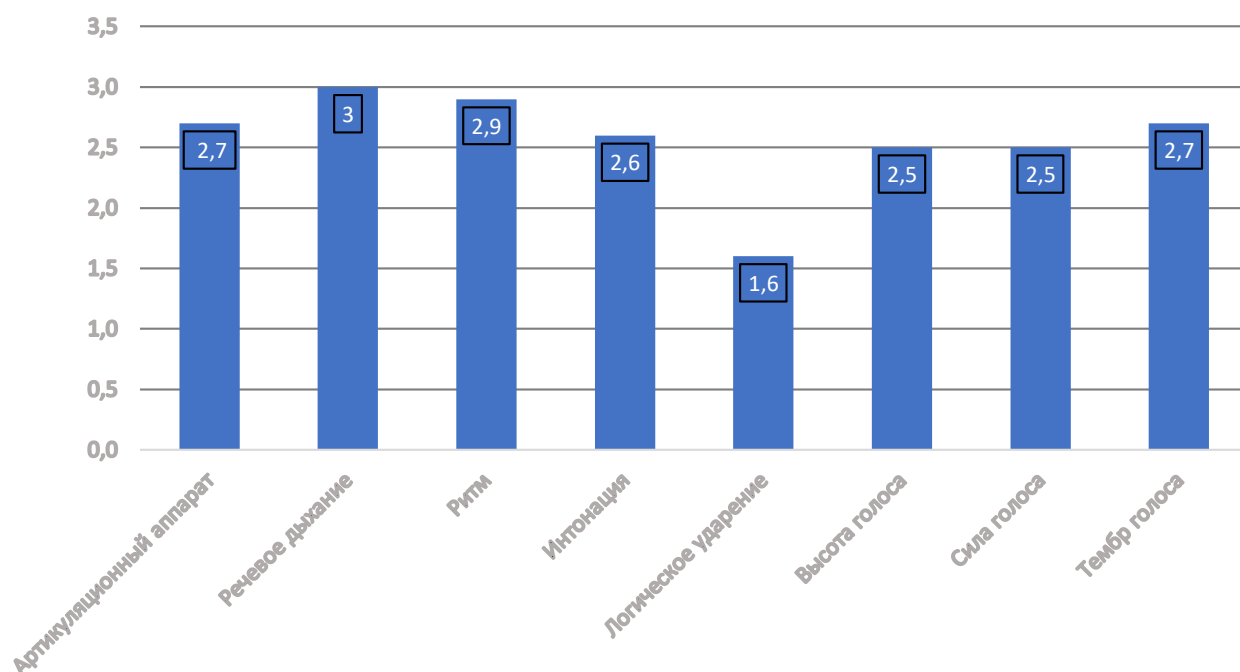


Рисунок 1. Уровень сформированности компонентов просодической системы языка у старших дошкольников с ОНР III уровня

Для определения состояния просодики важно было определить тип, объем и направленность дыхания, а также обследовать достаточность речевого дыхания. Средний балл этого направления — 3, что говорит о высоком уровне развития дыхания у детей 5-6 лет с ОНР. У всех обследуемых констатируется диафрагмальный тип дыхания, но у некоторых отсутствует дифференциация носового и ротового выдохов — выполнение заданий основывается на подражании. У двоих детей отмечается ненаправленность дыхания, его быстрая истощаемость. Речевое дыхание у детей неоднозначно: у одних диагностируется свободное произношение 5 слов на выдохе, а для других является трудным сказать 4 слова без дополнительного вдоха.

Следующие направление — способность к восприятию и воспроизведению ритмических структур (простых, серии простых и акцентированных ударов), средний балл высок по сравнению с другими показателями и составляет 2,9. В основном детям было трудно различать серии простых ударов и самостоятельно их производить. Воспитуемые не слышат паузу между ударами даже при увеличении ее длительности. С простыми и акцентированными ударами дети справлялись лучше. Лишь у некоторых повтор и узнавание по карточкам акцентированных ударов вызывало затруднения — выполняли задание при повторе ритмического рисунка в том же или более замедленном темпе.

Исследованию интонации предшествовала беседа с каждым воспитанником по предлагаемым карточкам. Акцентировалось внимание на различия восклицательной, вопросительной и повествовательной интонации. Большинство детей не

различали повествовательные и восклицательные предложения, при воспроизведении интонации также появлялись смешения. На вопросительную интонацию пятеро детей только отвечали «да» или «нет», не показывая карточку, на уточняющие вопросы ответа не давали. Воспроизвести ее также не могли. Двое обследуемых не смогли самостоятельно изменять интонационную окраску предложений, выполняли только задание по подражанию. В целом, средним баллом сформированности интонации у детей с ОНР является 2,6.

Самые низкие показатели были получены при диагностике способности к восприятию и воспроизведению логического ударения — средний балл составил 1,6. Со всеми детьми перед предоставлением заданий проводилась беседа о «важном» слове в предложении. Только 2 ребенка справились с заданиями без помощи экспериментатора, хоть и допускали ошибки, самостоятельно их исправляли. Остальные же дети нуждались либо в многократном повторении инструкции или самого диагностического материала, либо вовсе задание не выполняли. Восприятие логического ударения оказалось успешнее, чем его воспроизведение. Дети при повторении предложений с логическим ударением совершали больше ошибок, чем при повторении цепочек слогов. То есть, можно предполагать, что успешность выполнения заданий на воспроизведение зависела от сложности предлагаемого речевого материала.

Состояние модуляций голоса по высоте и силе у детей с ОНР имеют средний уровень — 2,5 балла. Восприятие изменений голоса не вызывает сильных затруднений у воспитанников, но самостоятельное их воспроизведение без ошибок получается только у половины группы. Третье задание в каждом из описываемых направлений было осложнено: в одном — постепенно повышать и понижать высоту, а в другом — силу голоса. Только четверо детей смогли справиться с этим заданием, хоть и с ошибками, которые самостоятельно исправляли. Еще четверо — выполняли задания только с помощью исследователя (по подражанию), а двое — не справлялись с заданиями. Можно сделать вывод, что восприятие модуляций голоса по высоте и силе дается старшим дошкольникам лучше, чем их воспроизведение.

При исследовании понимания и самостоятельного изменения тембра голоса был получен средний балл — 2,7. У большинства детей возможность восприятия и воспроизведения эмоционального окраса речи не вызывает затруднений, только у двоих они возможны при активной помощи исследователя. Самым сложным заданием являлось № 4 — передать характеристику голоса каждого персонажа сказки «Колобок». Половина исследуемой группы успешно справилась с этим, другой же половине понадобилась либо помощь в объяснении персонажа и его особенностях речи, либо воспроизведение тембра происходило исключительно по подражанию. Один ребенок не смог справиться с данным заданием.

По данным обследования видно, что ни по одному направлению не был набран высший балл, что говорит о недостаточной сформированности мелодико-

интонационной стороны речи у детей с ОНР. Особенно нарушенными компонентами оказались следующие: интонационная окраска речи, логическое ударение, модуляции голоса как по высоте, так и по силе. В меньшей степени дефектны тембр голоса, восприятие и воспроизведение ритмических структур. Незначительные отклонения от нормы отмечались также при обследовании подвижности артикуляционного аппарата и определении типа дыхания, особенностей речевого дыхания.

Количественный и качественный анализ полученных данных позволил сделать вывод: результаты диагностики констатируют важность разработки целостной коррекционной программы, которая будет направлена не только на устранение речевого дефекта, но и на разностороннее развитие просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В ходе подведения итогов констатирующего эксперимента были определены актуальные направления коррекционной работы по развитию просодической стороны речи дошкольников:

1. Развитие подвижности артикуляционного аппарата.
2. Формирование правильного и длительного речевого дыхания.
3. Развитие восприятия и воспроизведения серии ритмических структур.
4. Развитие интонационной выразительности речи.
5. Работа над логическим ударением.
6. Работа над изменением высоты и силы голоса.
7. Развитие тембровой окраски голоса.

Пути развития просодических компонентов речи многообразны. Обычно выбор способа коррекции зависит от группы детей, их сильных и слабых сторон, а также компетенции педагога. Невозможно сказать, что какие-то из них являются нерезультативными, но оптимальнее использование их в совокупности. К способам развития просодической стороны речи можно отнести следующие:

- комплексы дыхательных упражнений;
- логопедические сказки;
- логопедическая ритмика;
- театрализованная деятельность;
- музыкотерапия;
- работа с художественными произведениями, в основном с баснями [3, 6].

Таким образом, состояние просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуется недостаточным развитием ее компонентов, каждый из которых имеет свои качественные особенности. Диагностика просодики и речи является ключевым этапом разработки программы коррекционной работы. Коррекция должна осуществляться систематизированно, комплексно, неразрывно с устранением речевого дефекта, в разных видах деятельности. Только так возможна успешная компенсация дефектов развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. М. : АСТ: Астрель, 2006. 319 с.
2. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. М. : Книголюб, 2005. Серия «Логопедические технологии». 96 с.
3. Завражин С. А., Терентьева А. Э. Преодоление нарушений интонационного компонента речи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-narusheniy-intonatsionnogo-komponenta-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 11.02.2023).
4. Румянцева Ю. Н. Характеристика детей с ОНР и их психологические особенности [Электронный ресурс] // Глобус. 2019. №12 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-detey-s-onr-i-ih-psihologicheskie-osobennosti> (дата обращения: 11.02.2023).
5. Шевцова Е. Е. Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М. : АСТ: Астрель, 2009. 222 с.
6. Яровая А.С., Матвиенко Е.В., Савельева Т.А. Развитие речи и познавательных процессов у дошкольников с ОВЗ посредством ознакомления с детской литературой // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского). Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Под редакцией Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар, 2021. С. 268-275.

УДК 376.37

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Потемкина Софья Сергеевна

E-mail: potemkinasofja@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Лазаренко Лариса Анатольевна

E-mail: larisa_bulanova@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государствен-
ный университет»,

г. Краснодар, Россия

К. психол. н., доцент

Аннотация: данная статья посвящена проблеме формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией. Приведены диагностические методики, позволяющие определить уровень сформированности грамматического строя речи у детей, а также представлены результаты констатирующего эксперимента с использованием выбранных методик, позволивших получить наиболее целостную картину развития рассматриваемого речевого компонента у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Ключевые слова: моторная алалия, грамматический строй речи, дошкольники, экспрессивная речь, активный словарь.

RESEARCH THE LEVEL OF FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH EXPRESSIVE SPEECH DISORDER

Potemkina Sofya Sergeevna

E-mail: potemkinasofja@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Lazarenko Larisa Anatolyevna

E-mail: larisa_bulanova@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: this article is devoted to the problem of the formation of the grammatical structure of speech in preschool children with expressive speech disorder. Diagnostic techniques are given to determine the level of formation of the grammatical structure of speech in children, and the results of an ascertaining experiment using selected techniques are presented, which allowed to obtain the most complete picture of the development of the speech component in question in preschool children with expressive speech disorder.

Keywords: expressive speech disorder, grammatical structure of speech, preschool children, expressive speech, active dictionary.

Проблема формирования грамматического строя речи у дошкольников занимает не последнее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии рассматриваемого речевого компонента при различных речевых нарушениях и о технологиях его развития является одним из наиболее актуальных.

Своевременное овладение правильной речью имеет огромное значение для становления гармоничной личности ребёнка, а усвоение грамматического строя речи является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе [1].

Многие исследования в области специальной педагогики и психологии рассматривают различные научные аспекты речевой деятельности детей с нарушениями речи, в том числе с моторной алалией.

Алалия представляет собой один из наиболее тяжелых дефектов речи, при котором нарушаются все компоненты речевой системы, а развитие речи самостоятельно, без логопедической помощи невозможно.

При моторной алалии наблюдается стойкое нарушение логико-грамматических конструкций, поэтому усвоение грамматического строя родного языка, а именно понимание грамматических форм и умение ими пользоваться затруднено. Между тем, сформированность грамматического строя речи является важным условием для полноценного развития речи ребенка и его общего развития в целом.

Изучением лексико-грамматического компонента речи дошкольников с алалией занимались В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, В. К. Воробьева, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и другие.

Исследователями отмечается дисгармония развития синтаксической и морфологической систем языка, своеобразие лексики, нарушение семантического выбора слов при программировании речевого высказывания. Дети с моторной алалией неверно согласуют слова по числу, роду, падежу, не используют предлоги в речи [5].

Если своевременно не оказать коррекционную помощь, нарушение может способствовать формированию таких патологических черт личности, как замкнутость, закомплексованность, что будет мешать ребенку не только в обучении, но и в общении со сверстниками и взрослыми.

Поэтому наиболее значимый вопрос коррекции моторной алалии – устранение нарушений грамматического строя речи еще в дошкольном возрасте с целью предупреждения вторичных отклонений в развитии и социальной дезадаптации.

С целью изучения уровня сформированности грамматического строя речи у дошкольников с моторной алалией на базе МАДОУ ЦРР №19 города Курганинска был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 10 детей среднего и старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, обусловленным моторной алалией.

Мы выделили следующие задачи констатирующего эксперимента:

- 1) изучить литературу и подобрать диагностический инструментарий для диагностики.
- 2) провести диагностическое исследование с применением выбранных методик.
- 3) проанализировать полученные в ходе исследования данные.

Диагностика уровня развития грамматического строя речи дошкольников с моторной алалией осуществлялась с помощью фрагментов методик Гризик Т. И., Тимощук Л. Е., Фотековой Т. А., Ахутиной Т. В., Ефименковой Л. Н, Волковой Г. А.

Методика для исследования грамматического строя речи включала в себя 12 серий заданий, разбитых на 4 блока, для определения уровня сформированности следующих компонентов:

- 1) словоизменение;
- 2) словообразование;
- 3) понимание и употребление предлогов;
- 4) понимание и употребление синтаксических конструкций.

Критерии оценивания следующие:

- 1 балл – отказ от ответа или неправильный ответ;
- 2 балла – частично правильный ответ;
- 3 балла – правильный ответ.

Максимальное количество баллов, которое мог набрать ребенок за выполнение заданий каждого блока составляет 36 баллов. Из этого следует:

31-36 баллов свидетельствует о высоком уровне развития грамматического строя речи – грамматическое оформление речи ребенка соответствует возрасту; 21-30 баллов – средний уровень – освоение грамматических форм на бытовом уровне; 12-20 баллов – низкий уровень – отсутствие грамматического оформления речи и понимания грамматических форм и конструкций.

Для изучения сформированности процессов словоизменения, а именно понимания и употребления существительных в именительном падеже единственного и

множественного числа и существительных в косвенных падежах без предлога, употребления формы родительного падежа множественного числа существительных и согласования прилагательных с существительными в единственном числе, нами был взят фрагмент методики Гризик Т. И., Тимошук Л. Е. [3]. По результатам исследования данного компонента было выявлено: при употреблении и понимании существительных в именительном и косвенных падежах у 70% детей при выполнении этого блока заданий наблюдались грубые аграмматизмы (низкий уровень), а у 30% детей ошибки были связаны с несовершенством усвоения форм существительных в косвенных падежах (средний уровень). С заданием на употребление формы третьего лица множественного числа 30 % детей справились на среднем уровне, а 70 % детей продемонстрировали высокий уровень, задание на понимание 90 % детей выполнили на среднем уровне, и только 10 % - на низком.

Методика исследования сформированности процессов словообразования Фотековой Т. А., Ахутиной Т. В. [6] позволила оценить способность понимать и образовывать названия детенышей животных и птиц, существительные в уменьшительно-ласкательной форме. При образовании слов, обозначающих детенышей животных, 50 % детей показали средний уровень выполнения задания, и 50 % детей справились с заданием на низком уровне. Что же касалось процентного соотношения понимания этих же обозначений, то 60 % детей справились с заданием на низком уровне, и 40 % - на среднем. При образовании слов в уменьшительно-ласкательной форме соотношение было следующим: 10% детей показали низкий уровень, и 40 % - средний, допуская единичные ошибки, 50% - высокий. При исследовании понимания 70% детей справились с заданием на высоком уровне, и 30 % - на низком.

С использованием методики Ефименковой Л. Н. [4] мы исследовали способность детей понимать и умение употреблять предлоги «в», «на», «за», «под», «над», «из». Результаты исследования употребления пространственных предлогов были следующими: 80 % детей показали низкий результат, и только 20 % детей справились с заданием на среднем уровне. Однако, понимание предлогов у 40 % детей на низком уровне, и у 60 % - на среднем.

Методика для исследования уровня сформированности синтаксических конструкций Волковой Г. А. [2] позволила нам сделать вывод о том, что конструирование предложений детям с моторной алалией дается хуже всего. Так, с заданием этого блока лишь 20 % детей справились на среднем уровне, а 80% - на низком.

Обследование каждого ребенка экспериментальной группы проводилось индивидуально.

Таблица 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Имя ребенка	№ задания												Итог
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	№11	№12	
Артем	1	1	1	2	2	1	1	2	3	1	2	1	18
Богдан	2	2	2	3	2	2	2	3	3	1	2	1	25
Максим	1	1	1	3	2	1	1	2	3	1	1	1	18
Максим	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	27
Руслан	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	16
Сергей	1	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	1	17
София	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	27
Софина	1	1	1	3	2	2	2	3	3	1	2	1	22
Тимофей	1	1	1	3	2	2	1	3	3	1	2	1	21
Яна	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	14

Анализируя результаты исследования, можем сделать вывод о том, что у детей с моторной алалией нарушен процесс формирования грамматических конструкций как во внешней, так и во внутренней речи. Из этого следует, что дети не способны грамматически верно построить свое высказывание. Ни один ребенок из экспериментальной группы не владеет высоким уровнем развития грамматического строя речи. У 50 % детей отмечается средний уровень и у 50 % детей - низкий.

Большую часть заданий дети выполняли с помощью логопеда, при этом успешность выполнения в рамках данного исследования не зависела от пола ребенка.

Таким образом, полученные результаты исследования демонстрируют нам низкий уровень сформированности грамматического строя речи у дошкольников с моторной алалией и указывают на острую необходимость дальнейшей коррекционно-развивающей помощи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродская, И. П. Формирование грамматического строя речи старших дошкольников с моторной алалией // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: Сборник статей Международной научно-практической конференции, (Челябинск, 29 мая 2022 г.) Стерлитамак: ООО"Агентство международных исследований", 2022. С. 17-20.
2. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 45 с.

3. Гризик Т. И., Тимощук Л. Е. Развитие речи детей 6 - 7 лет. Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений М.: Просвещение, 2004. 221с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
5. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М.: Классикс стиль, 2003. 160 с.
6. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.

УДК 376.42

АРТПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Потуремец Алиса Ильинична

E-mail: alisapoturemec91@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна

E-mail: lenagutkov@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются группы артпедагогических методов и приемов в образовании детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализирована значимость применения артпедагогики в обучении и воспитании лиц данной категории. Описаны основные виды художественно-творческой деятельности, которые применяются в коррекционно-развивающей работе педагога-дефектолога.

Ключевые слова: артпедагогика, искусство, артпедагогические методы и приемы, расстройство аутистического спектра.

ART PEDAGOGICAL METHODS AND TECHNIQUES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Poturemets Alisa Ilyinichna

E-mail: alisapoturemec91@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

E-mail: lenagutkov@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology, Associate Professor

Abstract: The article deals with groups of art-pedagogical methods and techniques in the education of children with autism spectrum disorders. The significance of art pedagogy usage in the education and upbringing of children in this category is analyzed. The

significance of the use of art pedagogy in the education and upbringing of persons of this category is analyzed. The main types of artistic and creative work are described

Keywords: art pedagogy, art, art pedagogical methods and techniques, autism spectrum disorder.

Артпедагогика, также известная как художественная педагогика, представляет собой теорию и практику художественно-эстетического развитие личности. Главной целью артпедагогике в образовании и раскрытие творческих *способностей в процессе коррекционного образования детей с особыми образовательными потребностями* путем применения средств искусства и художественно-творческой деятельности.

В отечественной и зарубежной специальной педагогике, как в прошлом, так и сейчас, искусство рассматривается как необходимый компонент в процессе развития психических функций. Известные европейские педагоги и врачи Э. Сеген, О. Декроли указывали на важность искусства в обучении детей с нарушениями развития. В отечественной теории и практике коррекционного образования данной точки зрения придерживались А.И. Граборов, В.П. Кашенко и др. Однако наиболее существенное обоснование данная позиция получила в трудах Л.С. Выготского, который предложил фундаментальную концепцию культурно-исторического развития психики и положение о ведущий роли обучения в развитии ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал особую роль художественной деятельности не только в развитии функций психики, но и в активизации творческого потенциала детей в разнообразных видах искусства. В современных исследованиях роль искусства в образовании детей с особенностями развития как в специальном, так и в инклюзивном образовании описана в работах Е.Ю. Рау, Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Т.А. Добровольской и др. [1]

М.С. Каган указывает, что искусство – центральная подсистема культуры. Таким образом, искусство обеспечивает усвоение социокультурного опыта человечества, что является основанием для психического развития, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями.

В образовании обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) особую важность приобретает адаптация таких детей в обществе, что также можно обеспечить при помощи использования собственной художественно-творческой деятельности учеников и восприятия произведений искусства. В настоящее время доказано положительное влияние искусства на детей с РАС [3, 4 и др.].

И.Г. Галянт выделяет следующие позиции применения артпедагогических методов и приемов для коррекции вторичных отклонений развития детей с РАС:

- создание позитивного эмоционального настроения в детском коллективе;
- облегчение процесса коммуникации с окружающими;
- выражение эмоций, чувств и мыслей в социально приемлемой форме;

- стимуляция развития сенсомоторных умений, экспериментирования с двигательными и зрительными ощущениями;
- коррекция отклонений личностного развития с опорой на внутренние механизмы саморегуляции;
- развитие воображения, усвоение эстетического опыта, практических навыков художественной деятельности;
- облегчение адаптации в коллективе;
- построение отношений с ребенком на основе любви и взаимной привязанности.

Все виды искусства, с которыми соприкасается ребенок с расстройствами аутистического спектра, оказывают положительное влияние на его поведение, регулировку эмоциональных проявлений в среде сверстников и в семье, оказывают катарсическое воздействие [2].

К художественно-творческой деятельности относят следующие виды: изобразительная, речевая, музыкальная, театрализованно-игровая, танцевальная и др.

Общепринятые подходы к классификации дидактических методов распространяются и на методы обучения в артпедагогике. При этом в работе с детьми с особенностями развития следует обращать внимание на подбор наиболее эффективной комбинации методов, соответствующей образовательным потребностям каждой категории детей с ОВЗ.

Итак, артпедагогические методы подразделяются на три группы.

Первая группа методов – словесные. Среди них выделяют методы сообщения знаний об искусстве (рассказ, сообщение, объяснение) и методы закрепления знаний, выработки умений и навыков (беседа, работа с учебниками, экскурсии, упражнения и др.)

Вторая группа методов – наглядные, они, в свою очередь, подразделяются на показ художественных произведений: иллюстраций, фотографий и рисунков, предметов декоративно-прикладного искусства, музыкальных инструментов и др.

Третья группа – практические методы. Это разнообразные методы упражнений, направленные на закрепление знаний и выработку умений и навыков. Примером применения данного метода в артпедагогике могут послужить упражнения для развития голоса и слуха при обучении пению.

В группе практических методов важно выделить репродуктивные методы обучения. Они основаны на подражании образцу взрослого и требуют от педагога направляющей помощи. Данные методы позволяют эффективно и быстро освоить новые знания и непосредственно сформировать навыки художественной деятельности – рисования, лепки, аппликации, восприятия музыки, самостоятельной игры на музыкальных инструментах, пения, танца, чтения художественных произведений и их пересказа, драматизации.

Н.М. Назарова подчеркивает, что сочетание наглядных и практических методов обучения, составляющих основу предметно-практического обучения, позво-

ляет организовать дидактическую среду, направленную на стимуляцию познавательного интереса ребенка, стремления к совместной деятельности и общению. Все это способствует развитию речи, учебных умений и навыков, усвоению сенсомоторного опыта. Автор также обращает внимание, что отбор методов в артпедагогике определяется степенью выраженности нарушения в психофизическом развитии ребенка, а также зависит от возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося [6]. Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко и др. считают, что выбор образовательных методов и приемов в артпедагогике обуславливается уровнем подготовки, интересами обучающихся и воспитанников, целями и задачами дидактического процесса, формами организации творческой деятельности, мастерством педагога [1]. Следовательно, для более эффективного обучения детей с особенностями развития от педагога требуется уметь сочетать различные артпедагогические методы с учетом специфики образовательных ситуаций.

Важная характеристика артпедагогических приемов – наглядность. Она позволяет лучше воспринимать предметы и явления в образовательном процессе, способствует расширению чувственного познания, активизирует и развивает сенсорную сферу ребенка. В соответствии с типом наглядности артпедагогические приемы также подразделяют на группы.

В число наглядно-зрительных приемов входят наблюдение, рассматривание предметов и явлений. Данные приемы позволяют сформировать или обогатить зрительный образ изучаемого объекта, способствуют установке причинно-следственных связей.

К наглядно-слуховым приемам относят слушание музыкальных композиций, звуков, издаваемых предметами или явлениями. Кроме обогащения слуховых образов данные приемы вызывают у детей эмоциональный подъем, способствуют развитию чувства прекрасного, а в сочетании с двигательными упражнениями регулируют ритм, темп и характер движений.

Наглядно-чувственные приемы включают вкусовое, обонятельное и тактильное восприятие предметов и явлений. Данная группа приемов наиболее востребована в обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, для которого характерна недостаточность зрительного и слухового восприятия, так как позволяет восполнить изучаемый образ с помощью вовлечения разных анализаторов.

Наглядно-экстрасенсорные приемы заключаются в выражении ощущений, эмоций и чувств в различных видах деятельности. Такие приемы отражают одно из основных преимуществ применения творчества в обучении и воспитании, а именно возможность самовыражения ребенка [3, 5].

Таким образом, использование методов и приемов артпедагогики в образовании детей с расстройствами аутистического спектра позволяет решать проблемы социализации, развития коммуникативных навыков, усвоения социокультурного опыта и развития творческого потенциала, что особенно актуально в коррекции нарушений развития у лиц данной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для вузов; под редакцией Е.А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2022. 274 с.
2. Галянт, И.Г. Коррекция детского аутизма средствами арт-педагогики: монография. Челябинск: Южно-Уральский центр РАО, 2019. 335 с.
3. Касен Г.А., Айтбаева А.Б. Арт-педагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании: учеб. пособие. Алматы: Қазақ университеті, 2020. 300 с.
4. Коломиец А.А., Куцеева Е.Л. Развитие и коррекция социальных эмоций у дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Коррекционно-педагогическое образование. 2020. № 1 (21). С. 32-47
5. Корякина Г.М., Данкова А.В. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ средствами арт-педагогики // Гуманитарные исследования Центральной России. 2020. № 3 (16). С. 71-78.
6. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; Под ред. Н.М. Назаровой. 11-е изд., перераб. и доп. М.: «Академия», 2013. 400 с.

УДК 376.433

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ СИНХРОНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Прядко Виола Валерьевна

E-mail: Viola.pryadko@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия.

Власенко Валерия Сергеевна

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается развитие сенсорных и моторных функций детей дошкольного возраста с моторной алалией, а именно работы сенсомоторной синхронизации. Для выявления особенностей развития было проведено исследование и приведены результаты, которые показали, что у большинства детей с моторной алалией нарушена сенсомоторная синхронизация, поскольку у детей недостаточно развиты ее компоненты: зрительно-моторная координация, слухо-моторная координация, мелкая моторика, общая моторика.

Ключевые слова: моторная алалия, сенсомоторная синхронизация, зрительно-моторная координация, слухо-моторная координация, зрительно-слухо-моторная координация, мелкая моторика, оральная праксис, общая моторика.

DEVELOPMENT OF SENSORIMOTOR SYNCHRONIZATION IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Pryadko Viola Valeryevna

E-mail: Viola.pryadko@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the development of sensory and motor functions of preschool children with motor alalia, namely the work of sensorimotor synchronization. To identify the features of development, a study was conducted and the results were presented, which showed that most children with motor alalia have impaired sensorimotor synchronization, since its components are insufficiently developed in children: visual-motor coordination, auditory-motor coordination, fine motor skills, general motor skills.

Keywords: motor alalia, sensorimotor synchronization, hand-eye coordination, auditory-motor coordination, hand-eye-motor coordination, fine motor skills, oral praxis, general motor skills.

Актуальность исследования. Одним из важнейших периодов в жизни ребенка является дошкольный. В это время совершенствуется деятельность органов чувств, накапливаются представления об окружающем мире, о предметах и явлениях. Накопление этих знаний осуществляется благодаря сенсорному и моторному функциям, у ребенка происходит накопление знаний, а в дальнейшем слаженная работа сенсомоторной синхронизации.

Именно сенсомоторная синхронизация лежит в основе освоения таких навыков как: чтение, письмо и счетная деятельность. Нарушения сенсомоторных функций вызовут в дальнейшем трудности обучения в школе.

Необходимо уделять внимание развитию сенсомоторной синхронизации, поскольку наблюдается тесная взаимосвязь между ручной и речевой моторики.

Развитие навыков зрительно-слухо-моторной синхронизации является неотъемлемой частью для развития ребенка, поскольку всю свою жизнь он будет нуждаться в точных, координированных движениях кистей и пальцев, которые в свою очередь необходимы не только для того, чтобы справляться с бытовыми действиями, но и учебными (письмо, чтение) [4].

У детей с моторной алалией возникают трудности в согласованном взаимодействии сенсорной и моторной деятельности, наблюдается нарушения в общей и мелкой моторики, координации движений, пространственных представлений, что в дальнейшем приводит к сложностям в овладении детьми навыками письма.

Цель исследования – анализ динамики развития сенсомоторной синхронизации у дошкольников с моторной алалией.

Для реализации поставленной задачи, был проведен формирующий эксперимент и сравнен с результатами констатирующего, в котором исследовали сенсорные и моторные функции у дошкольников в возрасте 4-5 лет с моторной алалией.

Обследование сенсомоторных функций дошкольников с моторной алалией проводилось на базе МБДОУ МО г. Краснодара «Детский сад №179».

В проведении формирующего эксперимента принимали участие 12 детей в возрасте 5-6 лет с моторной алалией.

В рамках цели исследования были использованы методики Л.А. Венгера, Л.С. Цветковой, Г.Л. Волковой.

На базе ранее проведенного констатирующего эксперимента была разработана коррекционная программа, направленная на развитие необходимых компонентов сенсомоторной синхронизации.

Цель программы – развить, усилить, сбалансировать обработку сенсорных стимулов нервной системой. Направления работы:

- развитие тактильного, проприоцептивного, вестибулярного, зрительного, слухового, обонятельного восприятия;
- развитие высших психических функций;
- совершенствование моторики;
- стимуляция познавательной активности;
- формирование и развитие всех компонентов речи;
- коррекция и развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сферы;
- совершенствование игровой, предметно-практической деятельности;
- помощь в адаптации ребенка к новым условиям.

Важным условием эффективности работы по преодолению моторной алалии является обязательное участие родителей в программе по развитию тактильных, проприоцептивных и вестибулярных ощущений у детей.

В течение учебных 2022-2023 годов была проведена коррекционно-развивающая работа с детьми с моторной алалией по таким направлениям как:

1. Развитие слухо-моторной координации.

Задачи:

- развивать фонематическое восприятие;
- развивать слуховую функцию за счет ритмических упражнений;
- формировать слуховые различия;
- способности дифференцировать неречевые и речевые звуки.

Приёмы, которые использовались: определить местонахождение и направленность заданного звука, познакомить со звучащим предметом, запомнить последовательность звучащих предметов, развивать подражание неречевым и речевым звукам.

2. Развитие зрительно-моторной координации.

Задачи:

- формировать зрительное восприятие;
- развивать навыки прослеживания глазами за выполнением действий руками;
- развивать умение удерживать зрительный стимул при этом выполняя определенные зрительные задачи;
- развивать умения проводить линии от заданного начала к заданному концу, между границами, по образцу;
- развивать умения соединять точки прямой линией;

Приемы, которые использовались: проследить направления линий, проследить уровень плавности линий.

3. Развитие мелкой и артикуляционной моторики.

Задачи:

- развивать мелкую моторику рук;
- развивать чёткие артикуляционные кинестезии;
- правильно сформировать артикуляционный уклад.

Приёмы, которые использовались:

- расслабляющие (активизирующие) движения, узнавать тактильно фактуры предметов на тактильных табличках, артикуляционная гимнастика.

4. Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Задачи:

- развивать стереогноз, умение ориентироваться на плоскости и в пространстве;
- анализировать зрительный образ.

Приёмы: нахождение предметов в пространстве, перемещение их в заданном пространстве, поиск предметов, выработка навыков ориентировки, выполнение действий с предметами и игрушками по инструкции, выделение из множества предметов.

5. Развитие тактильного восприятия.

Задачи:

- формировать тактильный гнозис;
- воспринимать цвет и пространственные признаки предметов;
- Приёмы: выработать умения ориентации в окружающем, использовать пособия с тактильными дощечками, конструировать целого предмета из частей.

6. Развитие правильной воздушной струи.

Задачи:

- увеличить объёма дыхания;
- активизировать целенаправленный ротовой выдох.

Приёмы: развивать произвольный речевой вдох, выработать комбинированный тип дыхания; применение упражнений на выработку правильной воздушной струи. [2]

После реализации коррекционно-развивающей программы был проведен формирующий эксперимент.

Таблица 1 – Диагностическая карта формирующего эксперимента

№ п/п	Компоненты исследования	Методики
1.	Зрительно-моторная координация	«Копирование фигур» (по Л.С.Цветковой)
2.	Слухо-моторная координация	Ритмы (по Л .С. Цветковой)
3.	Мелкая моторика	Методика «Дорожки» (по Л.А. Венгеру)
4.	Оральный праксис	Выполнение по образцу (по Л .С. Цветковой)
5.	Общая моторика	Методика обследования общей моторики (по Г.Л.Волковой)

Источник: составлено авторами научной статьи

На основании данных констатирующего [3] и формирующего эксперимента, была составлена сравнительная диаграмма по каждому компоненту исследования, представленные в диаграммах.

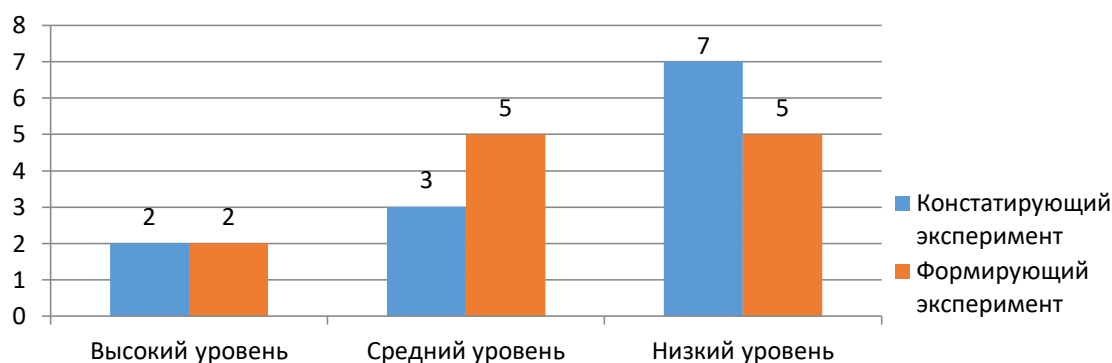


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностического задания «Копирование фигур»

На базе приведенных данных диаграммы можно сказать, что уровень сформированности зрительно-моторной синхронизации стал выше. У детей все больше сохранен общий вид копируемых предметов, однако прослеживаются в некоторых местах неровные линии.

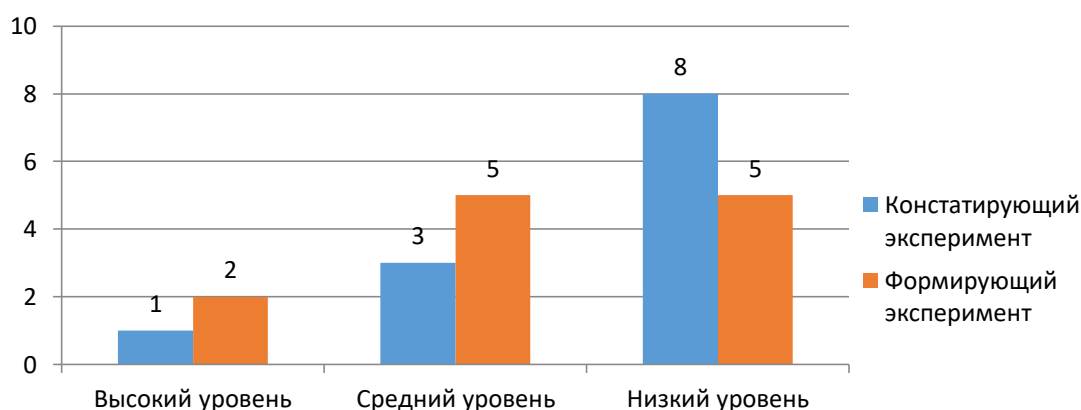


Рисунок 2 – Количественные результаты диагностического задания «Ритмы» до и после формирующего эксперимента

На основе приведенных данных можно сделать вывод, что у детей повысился уровень развития слухо-моторной синхронизации. Низкий уровень показали уже 5 детей, дошкольники не смогли воспроизвести заданный ритм, даже при предъявлении ритмического образца на картинке в качестве опоры.

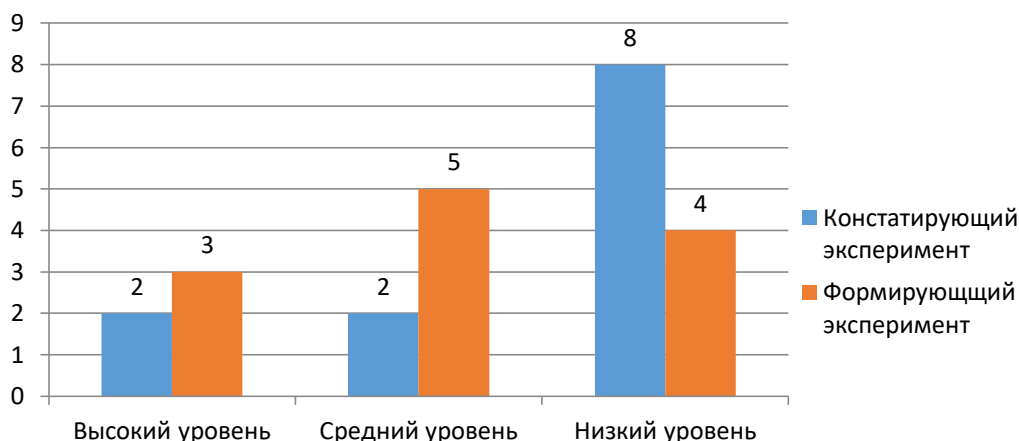


Диаграмма 3 – Количественные результаты диагностического задания до и после формирующего эксперимента

Источник: составлено авторами статьи

Данные диаграммы показывают, что на момент формирующего эксперимента у детей с моторной алалией наблюдался низкий уровень развития мелкой моторики, большинство не могли справиться с заданием, прослеживались выходы за пределы "дорожки", неровная, дрожащая линия, очень слабая линия с очень сильным нажимом. Однако уже после констатирующего этапа уровень развития данного показателя значительно повысился. У детей все меньше наблюдалось выходы за пределы «дорожки», карандаш почти не отрывался от листа, все больше наблюдались ровные линии.

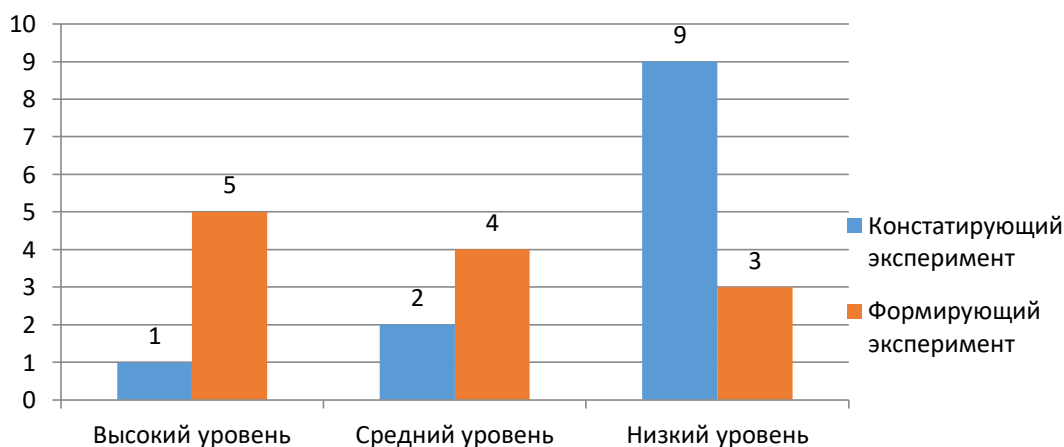


Диаграмма 4 – Количественные результаты диагностического задания «Выполнение по образцу» до и после формирующего эксперимента

Источник: составлено авторами научной статьи

На базе приведенных результатов можно сказать, что уровень развития орального праксиса у детей стал высоким. Низкий уровень наблюдается всего лишь у трех детей, большинство детей справляются с выполнением задания.

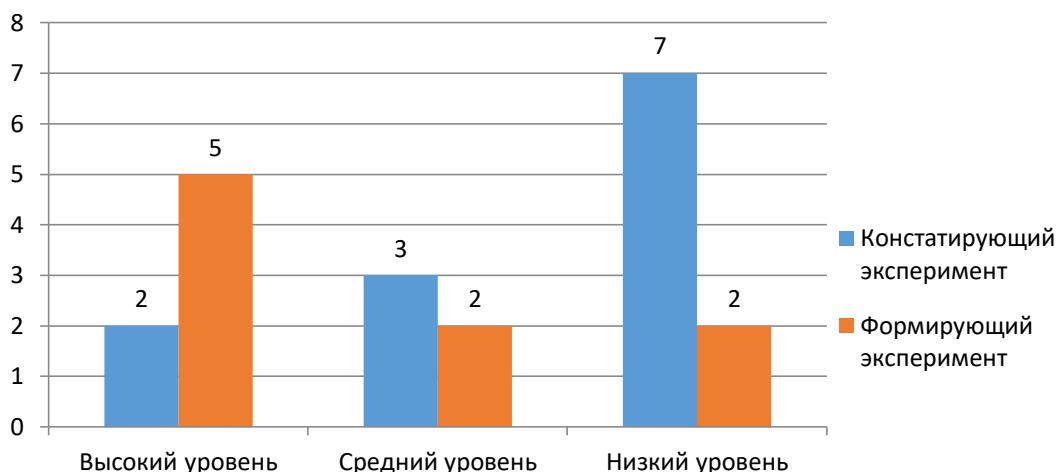


Диаграмма 5 – Количественные результаты обследования общей моторики до и после формирующего эксперимента

Источник: составлено авторами научной статьи

После проведения формирующего эксперимента регистрируется увеличение численности детей с высоким уровнем развития общей моторики. Дети все больше удерживают умеренный темп при выполнении задания, все меньше допускают ошибки.

Заключение

Основываясь на результатах экспериментальных данных можно констатировать, что предложенная коррекционно-развивающая программа доказала свою эффективность. У детей с моторной алалией улучшилась обработка сенсорной информации, более совершенными стали коммуникативные навыки, появилась фразовая речь, снизился уровень эмоционального напряжения.

Несомненным преимуществом стало участие родителей в программе коррекционной работы. Нами были выделены следующие психолого-педагогические достоинства вовлечения семьи в развивающую работу:

- игровые задания по развитию сенсорной синхронизации и речи стали носить комплексный, системный характер – занятия продолжались дома, в семье.
- родители научились с пользой проводить свободное время и занимать ребенка увлекательными заданиями;
- повысился уровень доверия к работе логопеда, улучшились отношения в триаде "логопед – ребенок – родитель".

Использование нетривиальных способов развития речи с привлечением методов из других областей знаний позволяет работать над преодолением моторной алалии с большей результативностью и открывает широкие научно-практические перспективы в области логопедии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. М. : ТЦ Сфера, 2011. 64 с.
2. Прядко В.В. Особенности развития сенсомоторной синхронизации у дошкольников с моторной алалией. В.В. Прядко. М. : Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт и новации, 2022.
3. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. Л.С. Цветкова. М. : "Российское педагогическое агентство", "Когито-центр", 1998. 128 с.
4. Юрина А.Л. Развитие зрительно-моторных координаций у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (г. Белгород)./А.Л. Юрина. М: Научно-методический центр "СОВА".

УДК 376.42

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ПЕДАГОГАМ, ОБУЧАЮЩИМ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Резникова Елена Васильевна

E-mail: elen-1971@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск, Россия

К.пед.н., доцент

Аннотация: В статье описывается пример реализации инклюзивного волонтерства по оказанию профессиональной помощи педагогам, обучающим детей с ограниченными возможностями здоровья на второй ступени получения образования, испытывающим трудности в реализации психолого-педагогического сопровождения этих учеников в условиях инклюзивной школы. Автор раскрывает особенности взаимодействия специалистов школьного психолого-педагогического консилиума, направленные на создание психологически комфортного образовательного пространства для учителей среднего звена и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации инклюзивного волонтерства на базе общеобразовательной школы. Приведены примеры по оказанию психолого-педагогической помощи педагогам в реализации образовательной коррекционной деятельности в рамках Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе.

Ключевые слова: инклюзивное волонтерство, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специалисты психолого-педагогического консилиума, инклюзивная практика, участники образовательного процесса.

INCLUSIVE VOLUNTEERING AS A MEANS OF HELPING EDUCATORS WHO TEACH ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Reznikova Elena Vasilievna

E-mail: elen-1971@yandex.ru

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: The article describes an example of the implementation of inclusive volunteering to provide professional pedagogical assistance to teachers who teach children with disabilities at the second level of education, experiencing difficulties in implementing psychological and pedagogical support for these students in an inclusive school. The author reveals the peculiarities of interaction of school psychological and pedagogical counseling specialists aimed at creation of psychologically comfortable educational space for subject teachers and pupils with disabilities within the implementation of inclusive counseling on the basis of secondary school. Examples of psychological and pedagogical assistance to teachers by the specialists of the consultation in the implementation of their educational and remedial activities within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standards for students with disabilities in an inclusive school are given.

Keywords: inclusive volunteering, learners with disabilities, professionals in the educational psycho-pedagogical council, inclusive practice, participants in the educational process.

Одним из приоритетных направлений модернизации системы образования в Российской Федерации является реализация Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (далее ФГОС) [4].

Успешная реализация ФГОС для учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возможна в условиях, когда в общеобразовательной организации создана особая психолого-педагогическая среда. Психолого-педагогическая среда – это основа для выстраивания деятельности педагогов в соответствии с требованиями новых ФГОС, в условиях перехода школы к новым подходам взаимодействия с обучающимися, направленными на освоение различных способов деятельности, на формирование у учеников с ОВЗ универсальных учебных действий. Результатами образования при таком подходе будем понимать не столько осваиваемые ими предметные знания, сколько их умения применять эти знания в практической деятельности.

Проблемы в обучении детей с ОВЗ и реализации психолого-педагогического сопровождения на второй ступени получения образования в инклюзивной школе связаны с рядом субъективных и объективных особенностей организации учебного процесса. Обучая и сопровождая подростков с ОВЗ, необходимо учитывать их индивидуальные и особые образовательные потребности, личностные приоритеты, смену ведущей деятельности. В 5-9 классах увеличивается учебная нагрузка, меняется распорядок дня, возникают сложности, связанные с необходимостью взаимодействовать с разными педагогами, посещать не только уроки, но коррекционные занятия, выполнять различные новые требования, предъявляемые в рамках реализации образовательной программы и коррекционной работы [3, 5, 7].

Оказать помощь ребенку в адаптации в новых условиях, преодолеть возникающие сложности в целом, возникающие в 5-9 классе один педагог не сможет. Ему на помощь приходят специалисты школьной психолого-педагогической службы или специалисты психолого-педагогического консилиума. Они на себя берут роль волонтеров, помощников в оказании профессиональной помощи педагогам, реализующим инклюзивную практику. Примером такой образовательной организации можно считать Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №73 г. Челябинска».

Специалисты психолого-педагогического консилиума в рамках своей профессиональной компетентности оказывают консультативную, методическую, просветительскую помощь педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, а именно:

- разъясняют про индивидуальные особенности детей с ОВЗ,
- конкретизируют для педагогов специфические особенности развития и образовательные потребности подростков с ЗПР,
- помогают отобрать содержание для коррекционных занятий и учебных занятий по предмету,
- подсказывают, какие специальные методы, приемы, средства будут эффективными для организации образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ,
- посещают уроки с целью наблюдения за включением учеников с ОВЗ во фронтальную работу на уроке и оказания методической помощи учителю [6].

Профессиональные волонтеры, которыми в данном случае выступают специалисты консилиума, приходят на уроки к учителям-предметникам для того, чтобы на практике отработать варианты оказания помощи ученикам с ОВЗ, помочь установить и выстроить коммуникацию в инклюзивном классе, выбрать задания для самостоятельных и контрольных работ, доступных для обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, специалисты консилиума (учитель-логопед, олигофренопедагог, педагог-психолог, социальный педагог) помогают учителям-предметникам осваивать технологии организации инклюзивной практики, осуществления образовательной деятельности в инклюзивных классах с учетом особых образовательных потребностей, учащихся с ОВЗ.

Специалисты осуществляют такую деятельность регулярно, взаимодействие с учителями происходит по первому требованию педагога, при этом, иногда работа по оказанию помощи педагогам и сопровождению обучающихся с ОВЗ выходит за рамки профессиональных обязанностей. Есть понимание, что имеющаяся профессиональная подготовка у специалистов психолого-педагогического сопровождения позволяет компетентно оказывать помощь педагогам [1, 2, 7].

Решение выделенных задач оказания помощи педагогам в реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ предполагает применение спе-

циалистами консилиума функций, подходов инклюзивного волонтерства для создания особой психологически комфортной среды, позволяющей обеспечить условия для тесного сотрудничества всех участников образовательного процесса. Только так может быть обеспечено результативное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, безболезненная для детей адаптация на этапе получения образования на второй ступени получения образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические материалы по теме «Вовлеченность в добровольческую (волонтерскую) деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья, включая Российский и зарубежный опыт». URL: <https://edu.dobro.ru/upload/uf/a88/a8816746f2219f39731cf0278c753e4c.pdf?ysclid=lef7838dggk731022328> (дата обращения 18.02.2023).
2. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества / ред.-сост.: Л.И. Быстрова, Л.В. Галиханова, Е.В. Крутицкая. М.: РГСУ. 2018. 99 с. URL: http://vol.rgsu.net/netcat_files/148/207/Methodichka_2018._Inklyuzivnoe_volonters tvo.pdf?ysclid=lef77pix19973563283 (дата обращения 18.02.2023).
3. Салаватулина Л.Р. Педагогическая стратегия формирования культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. № 7 (160). С. 173-188.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения 16.02.2023).
5. Шарикова Е.С. Опыт, проблемы и перспективы инклюзивного волонтерства в России и за рубежом (сравнительный анализ) // E-Scio. 2021. № 1 (52). С. 536–545.
6. Шевчук Л.Е. «Гибкие» классы – форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения: методические рекомендации / Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. Челябинск: Образование, 2008. 143 с.
7. Salavatulina L., Shumilova E., Gnatyshina E., Vorozheikina A. & Vasilenko E. (2021), "Formation of an inclusive volunteering culture in the training of students The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, vol. 102. PP. 835–839.

УДК 378: 371.9

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ–ДЕФЕКТОЛОГОВ

Салаватулина Лия Рашитовна

E-mail: Salavatulinalr@cspu.ru

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия.

К.пед.н, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии

Гнатышина Екатерина Викторовна

E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

Д.пед.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии

Ворожейкина Анфиса Вячевлавовна

E-mail: vorokeykinaav@cspu.ru

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

К.пед.н, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии

Аннотация: На основании анализа теоретических источников и собственной педагогической деятельности сформулировано определение волонтерской компетенции будущего педагога-дефектолога. Представлена модель волонтерской компетенции на основе социокультурного и интегрального подходов, состоящая из четырех структурных сегментов (социально-культурного, мотивационно-ценностного, когнитивно-операционального, личностно-рефлексивного). Определено содержание (знания и умения) структурных компонентов модели. В результате исследования сформулированы основные положения конструирования субъектно-ориентированной дидактической среды формирования волонтерской компетенции у будущих педагогов-дефектологов. Делается вывод, что инклюзивное добровольчество необходимо рассматривать в качестве важной задачи профессиональной подготовки в вузе, которое позволит обеспечить интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности, направленных на реализацию активной волонтерской практики, трансляцию ценности инклюзии и формирование волонтерской компетенции.

Ключевые слова: волонтерская компетенция, инклюзивное образование, волонтерство, добровольчество, профессиональная подготовка будущего учителя, высшая школа, инклюзия.

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE VOLUNTEER COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

Salavatulina Liya Rashitovna

E-mail: SalavatulinaIr@cspu.ru

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology

Gnatyshina Ekaterina Viktorovna

E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department
of Pedagogy and Psychology

Vorozheykina Anfisa Vyacheslavovna

E-mail: voroheykinaav@cspu.ru

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology

Abstract: Based on the analysis of theoretical sources and their own pedagogical activity, the definition of the volunteer competence of the future teacher-defectologists formulated. A model of volunteer competence based on socio-cultural and integral approaches is presented, consisting of four structural segments (socio-cultural, motivational-value, cognitive-operational, personal-reflexive). The content (knowledge and skills) of the structural components of the model is determined. As a result of the study, the main provisions for constructing a subject-oriented didactic environment for the formation of volunteer competence in future teachers-defectologists were formulated. It is concluded that inclusive volunteerism should be considered as an important task of vocational training at a university, which will ensure interactive educational interaction in all types of activities aimed at the implementation of active volunteer practice, the transmission of the value of inclusion and the formation of volunteer competence.

Keywords: volunteer competence, inclusive education, volunteering, volunteering, professional training of a future teacher, higher education, inclusion.

Введение.

Социально-образовательное и воспитательное пространство современной высшей школы расширяет потребности в подготовке педагогических кадров и повышении профессиональной компетентности будущего педагога в инклюзивном образовательном пространстве [2; 3]. Ресурсом социально-нравственного воспитания и профессионального становления будущих педагогов-дефектологов является формирование культуры инклюзивного волонтерства, содержанием наполнением которой является волонтерская компетенция [7; 8].

Включение волонтерской компетенции в содержание профессиональных компетенций педагога-дефектолога отвечает требованиям социокультурных трансформаций в образовании и обеспечивает [4; 6]:

- конструирование инклюзивного и социально-педагогического воспитательного пространства;
- проектирование и реализацию программ индивидуального сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья, способствующих их вовлечению в добровольческую деятельность, а также помогающих им адаптироваться, успешно социализироваться и интегрироваться;
- организацию доступной среды для реализации добровольческой деятельности людей с ограниченными возможностями здоровья;
- поддержку добровольческих инициатив людей с ограниченными возможностями здоровья и разработку модели организации добровольческой деятельности с учетом различной степени ограничения их возможностей;
- усвоение и становление социально-субъектного опыта и социальной активности личности.

Цель статьи – определить понятие волонтерской компетенции будущего педагога-дефектолога, выявить ее структуру и содержание.

Материал и методы исследования. Значимым методом нашего исследования является метод анализа научной психолого-педагогической литературы по проблемам организации волонтерской деятельности студентов педагогических вузов, формирования профессиональных компетенций через вовлечение будущих педагогов в волонтерское инклюзивное движение [1; 5].

Существуют различные подходы к определению волонтерской компетенции, которая рассматривается как:

- интегративная готовность будущего педагога к организации и оказанию безвозмездной высококвалифицированной педагогической, социальной и иной безвозмездной помощи другим людям (В.Р. Каримов);
- надпрофессиональные компетенции (коммуникативные, социально-гражданские, учебно-познавательные, цифровые и др.), формируемые в рамках добровольческой деятельности (И.Ю. Малкова);

- способность и готовность к проектированию образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, траектории профессионального роста и личностного развития (Е.А. Смагина).

Изучив теоретические исследования, мы пришли к пониманию волонтерской компетенции как интегративной готовности будущего педагога-дефектолога к организации и реализации волонтерской деятельности в инклюзивном пространстве.

Определение волонтерской компетенции отражают разные стороны данного феномена, что свидетельствует о его сложности и многоаспектности, с одной стороны, и необходимости выработки целостного взгляда на его сущность, с другой.

Результаты. Построенная на основе социокультурного и интегрального подходов модель волонтерской компетенции будущих педагогов-дефектологов состоит из четырех сегментов (социально-культурного, мотивационно-ценностного, когнитивно-операционального, личностно-рефлексивного), структурными компонентами которых являются знания и умения.

В рамках социально-культурного сегмента волонтерская компетенция рассматривается как часть культурного, социального пространства, важным назначением которого является организация взаимодействия между субъектами инклюзивной волонтерской деятельности. Значимыми для данного сегмента выступают знания средств и форм взаимодействия в инклюзивном пространстве, этических норм и правил коммуникации с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Также релевантными являются знания принципов и правил организации волонтерской деятельности, особенностей построения социально-образовательной среды в различных ситуациях инклюзивного добровольчества. К основным умениям относятся умения выбирать стратегии, средства и формы взаимодействия, корректировать модели своего поведения в зависимости от механизма социальной реабилитации и адаптации людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Мотивационно-ценностный сегмент подразумевает выработку ценностно-смыслового взгляда на инклюзивное волонтерство, в соответствии со своими мотивами, потребностями и интересами. Для этого необходимы знания способов и средств организации инклюзивного добровольчества, критериев самооценки и самоконтроля как субъекта волонтерской деятельности, которые реализуются в виде осмысления личностной значимости инклюзивного добровольчества в будущей профессиональной деятельности, а также актуализации потребностей в формировании готовности к ее осуществлению.

Когнитивно-операциональный сектор выступает как часть инклюзивного волонтерского пространства, в котором развивается и функционирует волонтерская компетенция. Он включает совокупность знаний и способов деятельности по инклюзивному волонтерству в условиях социально-образовательной среды и в различных ситуациях волонтерской деятельности. Среди умений можно назвать следующие:

осуществлять работу в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий; применять различные алгоритмы конструирования и проектирования действий в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья; использовать инструментальное обеспечение в различных ситуациях волонтерской деятельности и др.

Личностно-рефлексивный сегмент обеспечивает контроль и коррекцию деятельности, участие в коллективном анализе и оценке результатов инклюзивного волонтерства, поддержку волонтеров и мотивацию на продолжение реализации задуманных идей добровольческой деятельности. Для этого необходимы знания способов критического мышления, рефлексии, самооценки и контроля, которые реализуются в виде диагностико-аналитических и рефлексивно-корректирующих действий.

Целостность волонтерской компетенции будущего педагога-дефектолога реализуется за счет создания и организации инклюзивной социально-образовательной среды, которая связывает все ее сегменты в единое целое, обеспечивая профессионально-педагогическую направленность волонтерской деятельности.

Обсуждения. Исходя из принципов вариативности, открытости, полифункциональности, считаем необходимым сформулировать основные положения конструирования субъектно-ориентированной дидактической среды формирования волонтерской компетенции у будущих педагогов-дефектологов.

1. Актуализация учебной самостоятельности в условиях открытого дидактического пространства, насыщенного образовательными ресурсами. Несомненным является тот факт, что образовательная среда представляет собой комплекс ресурсов, условий, возможностей для обучения и развития. В какой степени будет востребован и использован педагогический потенциал этой среды зависит от субъектной активности, осмысления и формулирования образовательного запроса, проектирования индивидуального образовательного маршрута самого обучающегося. Здесь будет востребована деятельность тьютора по созданию условий для совместной аналитической деятельности по разработке индивидуальной образовательной траектории, изучения ресурсного поля и событийно-ресурсного картирования образовательного пространства.

2. Дифференциация технологий и методов обучения с точки зрения их дидактического потенциала в образовательной среде. В условиях открытого дидактического пространства возрастает роль активных и интерактивных образовательных технологий, обладающих сложной структурой, таких как проектная деятельность, игровые технологии, решение кейс-задач, основанных на собственной активности и интерактивной коммуникации, командной работе, групповой и индивидуальной рефлексии. Осуществляется переход от доминирования фронтальных и индивидуальных форм к командным, поисковым, проектным формам и методам обучения.

3. Интенсификация учебной деятельности за счет расширения инновационных форм организации обучения в профессиональной педагогической информационной среде. Логика организации учебной деятельности основана на необходимости приближения к условиям профессиональной деятельности педагога с учетом ценностных ориентиров цифровизации современного образования. Этому способствуют такие формы обучения, как онлайн, смешанное, гибридное, комбинированное, сочетающие элементы традиционного и электронного обучения. Разнообразие образовательной деятельности реализуется через совокупность новых организационных форм: вебинаров, видеоконференций, видеолекций, виртуальных консультаций, виртуальных тьюториалов.

4. Моделирование инклюзивной волонтерской деятельности за счет сетевого взаимодействия, средств виртуальной реальности, цифровых тренажеров, позволяющих формировать профессиональные компетенции. Системообразующим компонентом этого процесса является открытая цифровая образовательная среда, позволяющая создать условия воспроизведения волонтерской деятельности в процессе обучения и овладения основными операциями и действиями добровольчества.

5. Трансформация профессиональной деятельности педагога и его ролевой позиции. В современном дидактическом пространстве педагог продуктивно использует технологии индивидуального консалтинга, его деятельность в каждом конкретном случае строится ситуативно и направлена на ресурсное обеспечение самостоятельности обучающегося. Она носит индивидуальный адресный характер, а значит должна быть гибкой, вариативной, адекватной условиям взаимодействия субъекта с образовательной средой. Актуализируются такие функции педагога, как тьютор по разработке индивидуальных образовательных траекторий, сетевой педагог-куратор, организатор проектной деятельности, модератор образовательного события, инструктор по образовательной навигации.

Заключение.

Актуализация проблемы исследования обусловлена тем, что инклюзивное добровольчество, направленное на усвоение социально-субъектного опыта, развитие толерантности и социальной активности личности, возможно рассматривать как задачу профессиональной подготовки и позволяет усилить ее фундаментальность. По нашему мнению, социально-образовательная и воспитательная среда современной высшей школы является ресурсом для расширения волонтерской инклюзивной практики и формирования волонтерской компетенции будущих педагогов. Предложенная модель волонтерской компетенции будущего педагога-дефектолога, состоящая из четырех сегментов, представляет собой основу уточнения содержания входящих в них знаний и умений, что может быть обусловлено изменением современных профессиональных требований к педагогу-дефектологу, условий функционирования инклюзивного социально-образовательного пространства, а также технологических инструментов волонтерской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко Е.А., Шабалина А.А., Василенко Е.А. Исследование психологической готовности будущих педагогов к осуществлению и организации инклюзивного волонтерства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (162). С. 245-262.
2. Ворожейкина А.В. Актуальные проблемы формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности: монография. Челябинск: Изд-во Библиотека А. Миллера, 2018. 193 с.
3. Киселева И.Н. Использование инновационных подходов к организации волонтерской деятельности в вузах современной России // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 8. С. 105-110.
4. Мартынова Т.Н. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1(33). С. 153-159.
5. Резникова Е.В. Выявление и учет творческих способностей у детей с ОВЗ при организации тьюторского сопровождения в условиях дополнительного образования // Вестник ЮУрГГПУ. Серия: «Педагогические науки». 2020. № 4. С. 145–158.
6. Салаватулина Л.Р. Дидактический инструментарий формирования готовности к инклюзивному волонтерству у будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021 № 3 (163). С. 128-143.
7. Салаватулина Л.Р. Педагогическая стратегия формирования культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. № 7 (160). С. 173-188.
8. Salavatulina L. (2022) Pedagogical strategy to foster readiness of future teachers for inclusive volunteering / L. Salavatulina., E. Gnatyshina, A. Vorozheikina, E. Vasilenko, A. Shabalina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume 1. С. 735-742.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ИНВАЛИДНОСТИ РЕБЕНКА НА СЕМЕЙНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

Сафронова Алла Дмитриевна

E-mail: 89183353777@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Лопатюк Анастасия Андреевна

E-mail: anastasiyalopatuk@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Лопатюк Евгения Андреевна

E-mail: evalop0405@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Аннотация: В статье раскрывается, как появление ребенка с инвалидностью вызывает изменения в структуре и динамике семьи, как родители реагируют на диагноз ребенка и переживают процесс появления ребенка с большим ожиданием: ребенок сильно идеализируется.

После выявления инвалидности у ребенка, происходят внутрисемейные проблемы и соответственно члены семьи нуждаются в психологической, профессиональной поддержке. Семья превращается в жесткую систему с четким разделением обязанностей, с высоким уровнем напряженности внутрисемейных отношений.

Особую роль играют матери в отличие от отцов, они несут большую часть обязанностей и заботы за ребенка с инвалидностью. Чем сложнее нарушения, тем сильнее противоречия в семье. Вид взаимоотношений супругов меняется не в лучшую сторону.

Таким образом, подготовка медицинских работников и практических психологов к сопровождению семьи с ребенком-инвалидом является неотъемлемой частью дальнейших семейных взаимоотношений.

Ключевые слова: инвалидность ребенка, ребенок, рождение ребенка, родитель, домашняя обстановка, материнская любовь, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

THE IMPACT OF A CHILD'S DISABILITY ON FAMILY RELATIONSHIPS

Safronova Alla Dmitrievna

E-mail: 89183353777@mail.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology

Lopatuk Anastasia Andreevna

E-mail: anastasiyalopatuk@gmail.com

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Lopatuk Evgenia Andreevna

E-mail: evalop0405@mail.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Abstract: The article reveals how the appearance of a child with a disability causes changes in the structure and dynamics of the family, how parents react to the diagnosis of the child and experience the process of the appearance of a child with great expectation: the child is highly idealized.

After identifying a disability in a child, family problems occur and, accordingly, family members need psychological and professional support. The family is turning into a rigid system with a clear division of responsibilities, with a high level of tension in intra-family relations. Mothers play a special role, unlike fathers, they bear most of the responsibilities and care for a child with a disability. The more complex the violations, the stronger the contradictions in the family. The type of relationship between spouses is not changing for the better. Thus, the training of medical workers and practical psychologists to accompany a family with a disabled child is an integral part of further family relationships.

Keywords: child's disability, child, birth of a child, parent, home environment, mother's love, disabilities.

На сегодняшний день во всем мире является актуальным вопрос численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно Федеральному государственному реестру инвалидов, на 1 января 2023 года в Российской Федерации общая численность детей-инвалидов составляет 457 629 человек [6]. На основе медицинских показаний им присваивается социально-медицинский статус – «инвалид».

Одну из ключевых ролей в социализации детей с ОВЗ играет семья. Именно семья – это зона ближайшего окружения ребенка. Она определяет условия становления личности ребенка-инвалида и формирования его характера. Семья – ячейка общества, которая решает проблемы связанные с особенностями развития, развивающие мероприятия, оздоровительные, которые назначаются ребенку специалистами социальных и медицинских учреждений.

Во время беременности, семья идеализирует существование нового члена семьи, который должен родиться здоровым, соответственно ребенок сильно идеализируется желанием и мечтами родителей. Ожидание предполагает подготовку пары к рождению ребенка, но родитель никогда не будет готов к рождению ребенка с ОВЗ. Когда они получают известие о том, что у ребенка выявлены проблемы в развитии и в последствии установлена инвалидность, возникает чувство потери идеализированного и желанного ребенка, утраты и покинутости. Так, если при информировании семьи о диагнозе ребенка, специалистами используются более подходящие слова и отношение, то чувство покинутости у родителя может быть уменьшено. Это очень деликатный период для медицинских работников, отвечающих за информирование об инвалидности ребенка, и один из самых сложных для родителей [3].

Родители детей с инвалидностью по-разному воспринимают себя, принимают своего ребенка, некоторых состояние печалит, тревожит, другие воспринимают его, как здорового, все зависит от особенностей нарушения и развития ребенка, его способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контроля за своим поведением, обучения, общения, трудовой деятельности в будущем и т.д.

Исследование Сюрсис Нобре Ферро Бухер-Малюшке и др. [2] показало, что некоторые родители рассматривают инвалидность ребенка как миссию высшего существа, с которой они должны были бы согласиться и принять. Духовность придает обоим родителям смысл, внутреннюю силу, покой и надежду.

Родители ребенка-инвалида сами имеющие ОВЗ воспринимают инвалидность ребенка намного спокойней, чем родители без ограничений. Остальные обычно испытывают несколько реакций, сходных с процессом скорби, таких как шок, печаль, гнев, беспокойство, страх. В этом смысле С. Харви исследовал, проблему «сверхъестественного эффекта инвалидности, как неудобная материнская любовь к ребенку-инвалиду». Также он говорил: «Матери продолжают нести большую часть обязанностей и заботы, как если бы они были главными ответственными за этот уход» [7]. Они изолируют себя от общества, и их жизненный цикл ограничивается семейным окружением. Автор утверждает, что самоощущение и чувства матери никогда не стабилизируются, учитывая инвалидность ребенка, потому что ее субъективность постоянно прерывается внешним вмешательством. Хотя материнская любовь выражена более явно, чем ненависть, родительский дискомфорт может свидетельствовать о бессознательном присутствии мощной и сложной амбивалентности.

Из проведенного исследования педагогом-дефектологом Т. А. Устимовой следует, что в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, родители полностью растворяются в роли «родителей», крайне редко происходит такое, что ребенок индивидуализируется и утрачивает опеку. Такая утрата может пойти на пользу семье и физически, и психологически, но в итоге происходит неудовлетворенность и раздражение своей слишком долгой ролью родителя. Такая долгая роль препятствует росту личности и индивидуальности, происходит полное растворение в заботах о ребенке.

Кроме того, Сайед и др. [4] исследовали нагрузку родителей, ухаживающих за детьми с нарушениями слуха и интеллекта в Пакистане. Результаты выявили более высокие показатели стресса, тревоги и депрессии у родителей детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) в отличие от родителей детей с нарушением слуха.

Итоги исследования Гутовой Т. С., Пидшморга Ю. В. показали, что родители детей с ОВЗ не удовлетворены своей семейной ситуацией и отмечают низкий уровень благосостояния по сравнению с другими родителями [1].

Характер детской патологии значительно влияет на семейные взаимоотношения. Например, прослеживается высокий уровень отстраненности между мужем и женой, которые воспитывают ребенка с синдромом Дауна. С одной стороны, при таких супружеских отношениях конкретная психологическая стабильность супругов обеспечивается за счет активизации внутренних ресурсов на преодоление деструктивного влияния данной ситуации. С другой стороны, нарушается единство семьи и уменьшается удовлетворенность домашней обстановкой. Воспитание ребенка с синдромом Дауна превращает семью в жесткую систему с четким разделением обязанностей, с высоким уровнем напряженности между супругами.

Супружеская пара, заботящаяся за ребенком с синдромом Дауна, оценивает семейную обстановку как стабильную, но большинство мужчин не удовлетворены сексуальными отношениями с супругой, тогда как женщины чувствуют психоэмоциональную отдаленность от супруга. Супружеская пара дает оценку своей семейной жизни при этом как низкокачественную. Супруги определяют идеальную модель супружеских отношений примерно, как ту, которая существовала до рождения ребенка с нарушением развития.

Ребенок с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), воспринимается со стороны других людей неоднозначно, родители таких детей страшатся и стыдятся, стараются смягчить, либо скрыть диагноз. К таким детям относятся с насмешкой, а родителям всю жизнь приходится слушать, что их ребенок, мягко говоря, своеобразен, или вовсе используют не нормативную лексику.

Чаще всего позиция скрыть диагноз исходит от отца. Затем этот процесс может трансформироваться в отчуждение от переживаемого, далее отчуждение от

проблемы, а в последствии от самого ребенка. В таких ситуациях отцы, либо уходят из семьи, либо стремятся исправить ситуацию рождением здорового ребенка [5].

Чем сложнее нарушения, а также чем труднее проходит заболевание детей, тем сильнее противоречия в семье. Вид взаимоотношений супругов с появлением в семье ребенка-инвалида ухудшается в сравнении с тем, какими они были до рождения ребенка. Это связано со снижением самооценки у супругов. В результате, отмечается критическое восприятие друг друга супругами [1].

В семьях с ребенком с детским церебральным параличом (ДЦП) велика физическая нагрузка родителей (постоянное перемещение ребенка по дому, в поездках, особенно без надлежащих вспомогательных средств). Женщины, в семьях, где растет ребенок с ДЦП, склоны хуже, чем мужчины оценивать ситуацию в семье. Травмирующим для сознания родителей оказываются взгляды окружающих на заметные признаки ребенка-инвалида: гримасы, обезображенная фигура, характерные нарушения речи, модуляции голоса, постоянная саливация. Текущая ситуация в семье оценивается супругами как неудовлетворительная.

В связи с тем, что в семье рождается ребенок с инвалидностью у родителей меняется отношение к себе, к ребенку, отношение к миру и окружающим. Поэтому важно исследовать не только детей с отклонениями в развитии, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социально-психолого-педагогической помощи и поддержке. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с отклонениями в развитии.

Таким образом, необходима подготовка медицинских работников в отношении информирования о диагнозе и оказания комплексной медицинской помощи. Особенно при общении, семье должна быть предложена поддержка с разъяснениями по альтернативному уходу за их ребенком. Не менее важной необходима подготовка практических психологов с целью психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, чтобы процесс принятия новости об инвалидности ребенка семьей прошел спокойно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гутова Т.С. Проблема влияния ребенка-инвалида на супружеские взаимоотношения // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 2021. № 71-1. С. 288-291.
2. Джулия Сурсис Нобре Ферро Бухер-Малюшке. Преобразования в семейной системе после рождения ребенка-инвалида // Высшая программа по психологии. Пайдейя (Рибейран-Прету): Университет Сан-Паулу, 2021. Т. 31. URL: https://www.researchgate.net/publication/354702442_Transformations_

- in_the_Family_System_after_the_Birth_of_a_Child_with_Disability (Дата обращения: 10.02.2023).
3. Маркиз С.М. Последствия для психического здоровья родителей ребенка с отклонениями в развитии: сравнение различных типов отклонений в развитии. С. М. Маркиз, К. Макгрейл, М. В Хейс. // Журнал инвалидности и здоровья, 2020. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.d4caf826-63fcced5-1d0f95ea-74722d776562/ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31796336/> (Дата обращения: 10.02.2023).
 4. Сайед И.Х. Трудность заботы родителей за детьми с нарушениями слуха и интеллектуальными нарушениями в Пакистане / И. Х. Сайед, В. А. Аван, У. Б. Сайеда // Иранский журнал общественного здравоохранения, 2020. 49 (2) С. 249-256. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32461932/> (Дата обращения: 10.02.2023).
 5. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
 6. Федеральная государственная информационная система. Федеральный реестр инвалидов. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost> (Дата обращения: 10.02.2023)
 7. Харви С. Сверхъестественный эффект инвалидности: неудобная материнская любовь к ребенку-инвалиду // Современный психоанализ, 2020. 56 (1). С. 1-28. URL: https://www.researchgate.net/publication/339279842_The_Un-canny_Effect_of_Disability_Uncomfortable_Maternal_Love_for_a_Disabled_Child (Дата обращения: 10.02.2023).

УДК 376.37

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Седых Полина Игоревна

E-mail: desert_rose8@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества использования метода арт-терапии в работе логопеда с детьми дошкольного возраста, причины речевых расстройств. Приводятся определение арт-терапии, ее виды, а также функции данного метода. Отмечается, что у детей с речевыми нарушениями часто наблюдаются замкнутость, негативизм, неуверенность в себе и другие отрицательные качества. Помочь ребенку справиться с психологическими и речевыми трудностями можно посредством арт-терапии, как одного из самых эффективных и инновационных методов коррекции в логопедии. Далее подробно раскрывается методика работы с детьми с помощью изотерапии.

Ключевые слова: арт-терапия, дети с нарушениями речи, коррекция эмоциональной сферы, изотерапия, художественная деятельность.

THE USE OF ART THERAPY IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Sedykh Polina Igorevna

E-mail: desert_rose8@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article deals with the advantages of using the art therapy method in the work of a speech therapist with preschool children, the causes of speech disorders. The definition of art therapy, its types, as well as the functions of this method are given. It is noted that children with speech disorders often have isolation, negativism, self-doubt and other negative qualities. It is possible to help a child cope with psychological and speech difficulties through art therapy, as one of the most effective and innovative methods of correction in speech therapy. Further, the methodology of working with children with the help of isotherapy is described in detail.

Keywords: art therapy, children with speech disorders, correction of the emotional sphere, isotherapy, artistic activity.

По статистике, количество детей с речевой патологией увеличивается с каждым годом. Л. С. Волкова выделяет внутренние (эндогенные) и внешние (экзогенные) причины нарушений речи [2]. К внутренним факторам относятся, например, различные внутриутробные патологии, неблагоприятное воздействие на развивающийся плод радиации, токсичных веществ, родовые травмы и асфиксия во время родов и пр. К внешним факторам относятся негативные социально-бытовые условия, приводящие к педагогической запущенности, нарушениям эмоционально-волевой сферы и дефициту в развитии речи и т. д. Повышается также уровень тревожности и страхов у детей. Соответственно, всё чаще появляется потребность в логопедической помощи, а также в инновационных методах коррекции речевых и психоэмоциональных нарушений. Одним из таких методов является арт-терапия.

Е. А. Медведева и И. Ю. Левченко считают арт-терапию совокупностью методов, которые строятся на использовании различных искусств в своеобразном символическом виде и позволяют, стимулируя художественные и творческие проявления ребенка, страдающего психосоматическими нарушениями, осуществлять коррекцию психосоматических нарушений, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии [1].

Арт-терапия в широком смысле слова включает в себя следующие виды [1,4,5]:

- 1) изотерапия – коррекция состояния ребенка посредством изобразительного творчества (рисование, лепка, декоративно-прикладное искусство и т. д.);
- 2) музыкотерапия – лечебное воздействие через музыку (пение, игра на музыкальных инструментах, сеансы музыкальной релаксации);
- 3) имаготерапия – коррекция состояния ребенка через образ, театрализацию. Включает: куклотерапию, сказкотерапию, драматерапию;
- 4) кинезитерапия – лечебное воздействие движениями. Включает: танцотерапию, хореотерапию, логоритмику;
- 5) игротерапия – разновидность арт-терапии, представляющая собой психокоррекционное использование игры;

- 6) песочная терапия – коррекция состояния ребенка при помощи песка (работа с кинетическим песком, рисование и лепка из песка);
- 7) фототерапия – вид арт-терапии, основывающийся на применении фотографий или картинок для идентификации и решения психологических проблем.

К основным функциям арт-терапии относятся [1]:

- 1) регулятивная (снятие эмоционального стресса, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния);
- 2) катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний);
- 3) коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

У детей с речевыми нарушениями часто наблюдаются замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, робость, напряженное состояние, повышенная раздражительность, обидчивость, слезливость, мутизм и т.п. Дети с моторной алалией и тяжелыми формами дизартрии, например, боясь ошибиться и вызвать насмешку, стараются избегать ситуаций, которые требуют употребления речи. Если же это не удается, то предпочитают использовать жесты [3].

Для детей с расстройствами речи характерны также недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы, сниженное внимание, психофизическая расторможенность или заторможенность [3].

Чтобы включиться в выполнение задания, таким детям требуется много времени. Дети с речевыми расстройствами тяжело переживают свой дефект [3].

Помочь ребенку справиться с психологическими и речевыми трудностями можно посредством арт-терапии. Арт-терапия оказывает терапевтическое и коррекционное воздействие на ребенка – даёт высвобождение эмоциям, чувствам и страхам, связанным с психотравмирующей ситуацией, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, в результате чего создаются новые положительные эмоции и рождаются творческие потребности [1].

Создание ребенком продуктов творческой деятельности облегчает процесс коммуникации, установления отношений со значимыми взрослыми и сверстниками. Интерес к результатам художественной деятельности ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов творческой деятельности (рисунков, поделок и т. д.) повышает самооценку, самопринятие ребенка с проблемами в развитии. И именно это способствует адаптации ребенка посредством искусства и художественной деятельности в макросоциальной среде [1].

Рассмотрим подробнее изотерапию, являющуюся одним из наиболее эффективных, на наш взгляд, видов арт-терапии.

Как отмечает М. В. Киселева, изотерапия – это терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием [4].

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, поскольку требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, так как в процессе рисования активизируется конкретно-образное мышление, связанное, в основном, с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие [4].

Рисуя, ребенок создает на бумаге свой особый мир, который принадлежит только ему, разыгрывает жизненные ситуации, получая от этого определенного рода удовольствие. Часто ребенку не столько важен результат его художественной деятельности, сколько сам процесс. Таким образом, вся творческая деятельность ребенка является важным элементом его развития. Вот почему этот процесс для него так терапевтичен [4].

Изотерапия предполагает большой набор различных изобразительных материалов:

- 1) карандаши, краски, восковые мелки, пастель;
- 2) журналы, газеты, обои, бумажные салфетки, цветная бумага, фольга, пленка, коробки от конфет, открытки, тесьма, веревочки, текстиль;
- 3) природные материалы – листья, ветки и семена растений, цветы, камешки и т.д.;
- 4) для лепки – глина, пластилин, дерево, соленое тесто;
- 5) бумага для рисования, картон;
- 6) кисти разных размеров, губки для закрашивания больших пространств, ножницы, нитки, разные типы клеев, скотч [4].

В работе с детьми педагоги могут использовать следующие виды заданий и упражнений:

1. Рисование на свободную и заданные темы, например, рисунки «Моя семья», «Я в детском саду», «Я сейчас», «Я в будущем», «Мой новый дом», «Мое любимое занятие» и т. д.
2. Изображение ребенка в виде образов. Примеры тем: «Добро», «Зло», «Счастье», «Радость», «Злость», «Страх» и т. д.
3. Упражнения на развитие образного восприятия – «Рисование по точкам», «Волшебные пятна», «Дорисуй рисунок».
4. Игры-упражнения с изобразительным материалом – красками, бумагой, карандашами, мелом, пластилином и др. [5].

Применение данного вида деятельности в логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями позволяет получить следующие положительные результаты:

- помогает развивать коммуникативные навыки ребенка, избавиться от замкнутости и неуверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком;

- оказывает влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности саморегуляции.

Таким образом, посредством арт-терапии возможно эффективное коррекционное воздействие на детей с психофизическими нарушениями и, в частности, с нарушениями речи.

Арт-терапия выходит за пределы традиционного образовательного и коррекционного процесса, гармонично сочетая психолого-педагогический, коррекционно-развивающий, медицинский и социальный аспекты. Использование этой технологии позволяет осуществлять более эффективное воздействие на речевые центры, побуждает к развитию речи ребенка, а также стабилизирует эмоциональное состояние детей, помогает избавиться от страхов, тревожности и неуверенности в себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов. М. : Академия, 2001. 248 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
3. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 320 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
5. Салтыкова-Волкович, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: пособие. Гродно: ГрГУ, 2016. 32 с.

УДК 159.992.72 : 373.2

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Симонова Елена Рафаеловна

E-mail: zakaryan_90@mail.ru

МАДОУ «Детский сад № 228»

г. Краснодар, Россия

Педагог-психолог

Аннотация: Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств и навыков коммуникации и социально-эмоциональное развитие. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения. Вместе с тем популяция таких детей, в том числе и в школьном возрасте, чрезвычайно неоднородна. В связи с этим говорят не об аутизме как таковом, а о «линейке» расстройств аутистического спектра. Проблема коррекционной помощи детям с РАС в последнее время в России встает все острее. Это происходит в связи с увеличением количества таких детей в массовых и специальных учреждениях образования, расширением опыта дифференциальной диагностики и опыта коррекционной работы. В связи с этим возникает необходимость создания условий для их адекватного физического, умственного, духовного и социального развития, реабилитации и интеграции в общество.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), дошкольная образовательная организация, адаптированная основная общеобразовательная программа, территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия, тьютор, психолого-педагогическое сопровождение, педагог-психолог, психолог.

ON THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Simonova Elena Rafaelovna

E-mail: zakaryan_90@mail.ru

MADOU "Kindergarten No. 228"

Krasnodar, Russia

Teacher-psychologist

Abstract: Children's autism is currently considered as a special type of mental development disorder. All children with autism have impaired development of communication tools and skills and socio-emotional development. Affective problems and difficulties of establishing active relationships with a dynamically changing environment are common to them, which determine their attitudes to maintaining constancy in the environment and the stereotyping of their own behavior. At the same time, the population of such children, including at school age, is extremely heterogeneous. In this regard, they are not talking about autism as such, but about the "line" of autism spectrum disorders.

The problem of correctional care for children with ASD has recently become more acute in Russia. This is due to the increase in the number of such children in mass and special educational institutions, the expansion of the experience of differential diagnosis and the experience of correctional work. In this regard, there is a need to create conditions for their adequate physical, mental, spiritual and social development, rehabilitation and integration into society.

Keywords: Autism spectrum disorder (ASD), preschool educational organization (pre-school), adapted basic general education program, territorial psychological, medical and pedagogical commission, tutor, educational psychologist, psychologist.

Что такое расстройство аутистического спектра (РАС)? Это нарушение нейропсихического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях и могут значительно различаться по степени выраженности [1].

Диагноз расстройство аутистического спектра в России носит сложный характер. Во-первых, этот вопрос недостаточно изучен в нашей стране, во-вторых, вокруг темы РАС бытует много мифов и заблуждений: о том, что в аутизме ребенка виноват образ жизни родителей или прививки, что все аутичные люди гениальны, что никто из них не нуждается в общении с миром и т. д. и т.п.

Действительность же состоит в том, что расстройства аутистического спектра широко распространены, а в России считают недостаточно диагностированными.

В настоящее время многие дети с РАС не имеют возможности очного обучения в образовательные учреждения, а остальные сталкиваются с существенными сложностями из-за наличия у них поведенческих, сенсорных и коммуникативных проблем.

К сожалению, даже поставленный диагноз не говорит о том, что дети с расстройством аутистического спектра в России возможности в полной мере получать адекватную поддержку и вмешательство. Сегодня не хватает профессиональных

специалистов, методики недостаточно адаптированы, и несмотря на то, что в последние годы ситуация постепенно стала улучшаться, помощь на данный момент приходит, но к очень небольшому числу детей с РАС.

И сегодня дети с расстройствами аутистического спектра, оказавшись в дошкольных образовательных учреждениях могут обучаться в достаточно адаптированных условиях обычного дошкольного учреждения, что относительно недавно было практически невозможно.

Дети с РАС обладают целым спектром нарушений развития, которые отражаются в разных проявлениях и ситуациях, затрагивающие эмоциональную, волевую и когнитивную сферы жизнедеятельности и поведения в целом. Можно сказать, что это совокупность состояний.

У детей рассматриваемой категории наблюдаются расстройства коммуникативных процессов, большие трудности в момент образования эмоциональных контактов с окружающими ребенком и, следовательно, результатом будет нарушение социальной адаптации. В соответствии МКБ -11, по подсчётам ВОЗ, аутизм диагностируют у 1 из 100 детей, а по оценкам Центра по контролю и профилактике заболеваний США (CDC) на 2022 год — у 1 из 44 детей до 8 лет.

При работе с детьми с РАС эффективность зависит непосредственно от создания особенных условий, в которых необходимо совместить психологическую, педагогическую, медицинскую и другие виды помощи, при которой должна быть возможность прослеживать динамику развития всех воспитанников.

Основной задачей специалистов, которые работают с ребенком с РАС является то, что необходимо в максимальной степени интегрировать этого ребенка в детский коллектив и воспитательно-образовательный процесс.

С целью внедрения ребенка с расстройством аутистического спектра в обычную среду обычных сверстников необходимо соблюдать принцип постепенности, не спешить и наблюдать. Обязательно ребенка нужно заранее познакомить с педагогом и с детьми в группе.

Два этапа коррекционной работы с детьми с РАС:

1. Установление эмоционального контакта, преодоление негативизма ребенка к общению с взрослыми, смягчение эмоционального дискомфорта, нейтрализация страхов.
2. Преодоление трудностей целенаправленной деятельности ребенка, обучение его правильному поведению [2].

Первым и самым основным шагом является установление контакта, эмоционального контакта.

В работе с детьми с РАС необходимо придерживаться следующих правил:

1. Взаимодействовать с ребенком, только когда он готов к этому.
2. Принимать его таким, какой он есть.

3. Научиться улавливать изменения в поведении ребенка, не давать ему выйти в деструктивную деятельность.
4. Придерживаться определенного режима дня.
5. Соблюдать ежедневные ритуалы.
6. Вступать в тактильный контакт с ребенком, только когда он сам просит об этом.
7. Не повышать голос и не издавать громких звуков.
8. Не выпускать ребенка из поля своего зрения. Ребенок должен понимать, что всегда может подойти к вам [3].

Дети с РАС в обычной дошкольной организации сталкиваются с огромными трудностями непосредственно при социально-эмоциональной адаптации, в связи с чем им необходима специфическая психологическая помощь, поэтому психолог является главным носителем об особых образовательных и социальных потребностях детей. Педагог-психолог консультирует и сопровождает деятельность других специалистов – воспитателя, тьютора, учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

Основными задачами психолога являются:

- формирование границ взаимодействия;
- помощь в организации обучения – в рамках фронтального обучения;
- формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других людей;
- формирование функций программирования и контроля;
- работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами;
- работа со сверстниками ребенка (с группой или мини-группой) [4].

Педагог-психолог помогает детям с РАС сформировать границы коммуникаций, выстраивая взаимоотношения между детьми и взрослыми, учитывая правила и нормы поведения, при этом не нарушая интересов другого человека. В данном вопросе помогают простые игровые мероприятия. При этом со взрослыми отношения выстраиваются проще. И только после того, как отношения со взрослыми выстроены, можно формировать навыки взаимодействий и коммуникативных навыков с остальными детьми, находящимися в одной среде.

В начале адаптационного периода не должно возникать конфликтных ситуаций и негативных эмоциональных реакций у ребенка с РАС. В этот момент у ребенка формируются представления о себе, о том, что окружает этого ребенка, а также представления о других. Только после этого можно начинать переходить к организации взаимодействия детей на различных малоструктурированных мероприятиях – праздниках, экскурсиях и т.д. и т.п.

Важна работа педагога-психолога с родителями ребенка с РАС, идет обязательное обсуждение о возможности как основной помощи в ДОО, так и дополнительной, за стенами образовательного учреждения, включая медицинскую помощь.

Деятельность всех специалистов детского сада должна быть обязательно согласованной, командной и направлена на максимальную социальную, коммуникативную и образовательную адаптацию ребенка с РАС, а также отражены в индивидуальном учебном плане и в адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) и обязательно, согласованная с родителями.

Для каждого ребенка с РАС организуется коррекционная работа, в соответствии с АООП и рекомендациями специалистов территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК).

Все указанные выше задачи деятельности педагога-психолога, направлены на социально-эмоциональную, коммуникативную, а также образовательную адаптацию детей с РАС. По своей сути они универсальны и в них нуждается каждый ребенок достаточно длительное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2015. 288 с.
2. Плотникова Л. А. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с РАС и другими ментальными нарушениями. 2018. 31 с.
3. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. М. 2016. 30 с.
4. Семаго Н. Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ [Электронный ресурс] / Психологическая наука и образование, 2011, № 3. 2010. с 50-59. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n3/pse_2011_n3_Semago.pdf (дата обращения 15.03.2023)

УДК 376.42

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Скалкина Дарья Владимировна

E-mail: Skalkinad_95@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В данной статье представлены результаты научно-практической работы, которая была организована на базе специальной (коррекционной) школы и направлена на исследование уровня развития мышления и мыслительных операций младших школьников с умственной отсталостью. В статье описаны результаты диагностического исследования, охарактеризованы уровни развития мыслительных операций и всех видов мышления, рассмотрены способы коррекции мыслительной деятельности обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, предложен комплекс упражнений, который можно использовать в работе по формированию и развитию мышления и мыслительных операций у детей данной категории.

Ключевые слова: познавательная деятельность, мышление, мыслительные операции, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, коррекция.

STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF THINKING ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Skalkina Darya Vladimirovna

E-mail: Skalkinad_95@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

E-mail: shumilovae2005

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract: This article presents the results of scientific and practical work, which was organized on the basis of a special (correctional) school and aimed at studying the level of development of thinking and mental operations of younger schoolchildren with mental retardation. The article describes the results of a diagnostic study, characterizes the levels of development of mental operations and all types of thinking, considers ways to correct the mental activity of primary school students with intellectual disabilities, suggests a set of exercises that can be used in the formation and development of thinking and mental operations in children of this category.

Keywords: cognitive activity, mindset, thought operations, students with intellectual disabilities, correction.

У младших школьников с интеллектуальными нарушениями наблюдается значительное отставание в познавательном развитии от сверстников с сохранным интеллектом, что приводит к нарушению в развитии всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Кроме того, у детей отмечаются трудности в выполнении таких мыслительных операций как: анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. Поэтому с детьми необходимо постоянно проводить коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие мыслительной деятельности. Важнейшим условием формирования мыслительных процессов, по мнению авторитетных отечественных ученых, являются занятия со специалистом – учителем-дефектологом [4].

Научные исследования выдающихся ученых В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф показали, что все мыслительные операции младших школьников с интеллектуальными нарушениями развиты недостаточно и обладают рядом специфических особенностей [1].

Рассмотрим специфическую характеристику основных мыслительных процессов у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью:

- операция *анализ* характеризуется тем, что младшие школьники не могут устанавливать связь между выделяемыми признаками какого-либо предмета или явления. Кроме того, обучающимся легче выделять наиболее явные, заметные признаки, но менее важные. Чаще всего во время анализа дети ориентируются на зрительные свойства предмета: цвет, форму, величину;
- операция *синтез* оказывается нарушена не в меньшей степени. Поскольку обучающиеся не устанавливают связи между отдельными признаками, то они сталкиваются со значительными трудностями при выполнении таких заданий, когда им нужно по отдельным признакам назвать целостный объект или явление;
- нарушение операций *анализа* и *синтеза* ведет к нарушению операции *сравнения*. В процессе сравнения обучающиеся не могут находить схожие и отличия

- тельные признаки. Им трудно устанавливать общие признаки в отличающихся объектах и различные признаки в похожих. Также следует отметить, что учащиеся легче устанавливают признаки сходства, чем признаки отличий;
- процесс обобщения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями характеризуется неспособностью владеть обобщенными понятиями. У детей возникают трудности при составлении групп предметов, имеющих однородные признаки и свойства. Они в основном, образуя группы ориентируются на внешние зрительно-воспринимаемые признаки – цвет, форму, величину;
 - уровень овладения *классификацией* у детей с интеллектуальными нарушениями ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Качество обобщений (разделений на группы) у школьников данной нозологической группы зависит от ряда факторов: от степени знакомства детей с предлагаемыми для группировки предметами; от сложности задания; от новизны принципа классификации [3].

Исходя из вышесказанного, актуальность данного исследования заключается в том, что исследование вносит вклад в разработку проблемы развития мышления у умственно отсталых школьников, систематизирует теоретическое обоснование и предполагает практическую разработку технологии развития мыслительных операций у обучающихся данной категории.

Объектом исследования служат процессы мыслительной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Предметом исследования являются методические приемы по изучению особенностей и развитию мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Целью психолого-педагогического обследования является изучение уровня сформированности мыслительной деятельности, с целью ее дальнейшей коррекции.

Научно-практическое исследование проходило на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края в специальной коррекционной школе № 21. В диагностике приняло участие пятеро младших школьников третьего класса. Все школьники обучаются по первому варианту АООП для обучающихся с умственной отсталостью.

В рамках исследования были использованы следующие диагностические методики, направленные на изучение уровня развития мыслительной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями: методика «Исключение лишнего»; методика «Установление последовательности событий» (А.Н. Бернштейн); методика «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная); методика «Классификация предметов» (К. Гольдштейн, модификация Л.С. Выготского и Б.В. Зейгарник);

методика «Времена года» (С.Д. Забрамная); методика «Сравнение понятий». С помощью данных методик были сделаны выводы об уровне сформированности всех видов мышления и основных мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация [2].

С результатами диагностики можно ознакомиться на рис. 1 и 2.

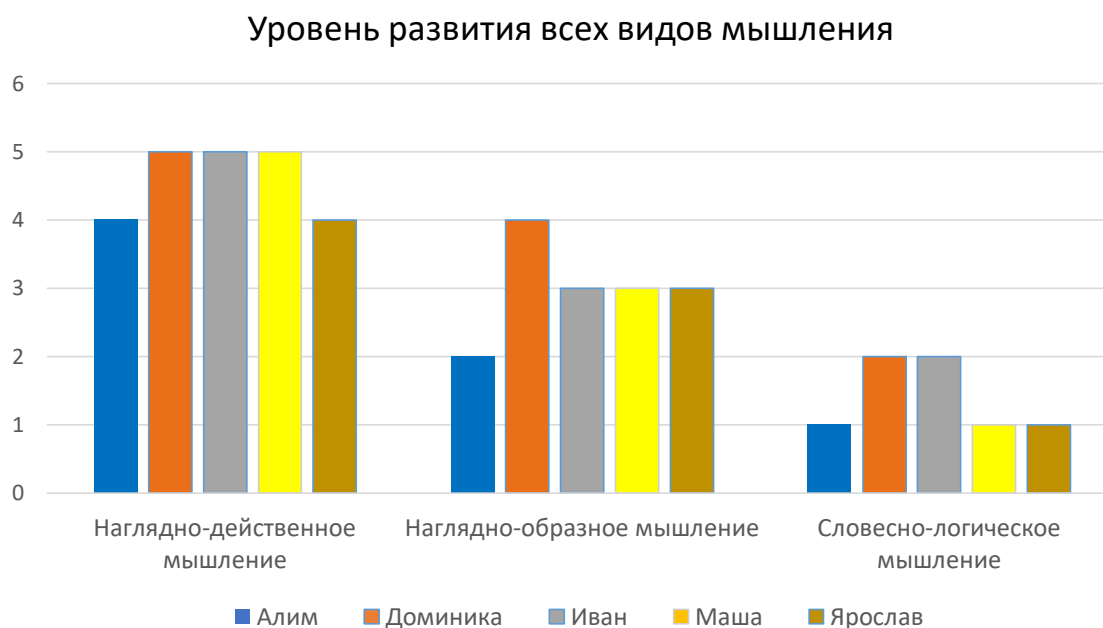


Рисунок 1 – Уровень развития всех видов мышления

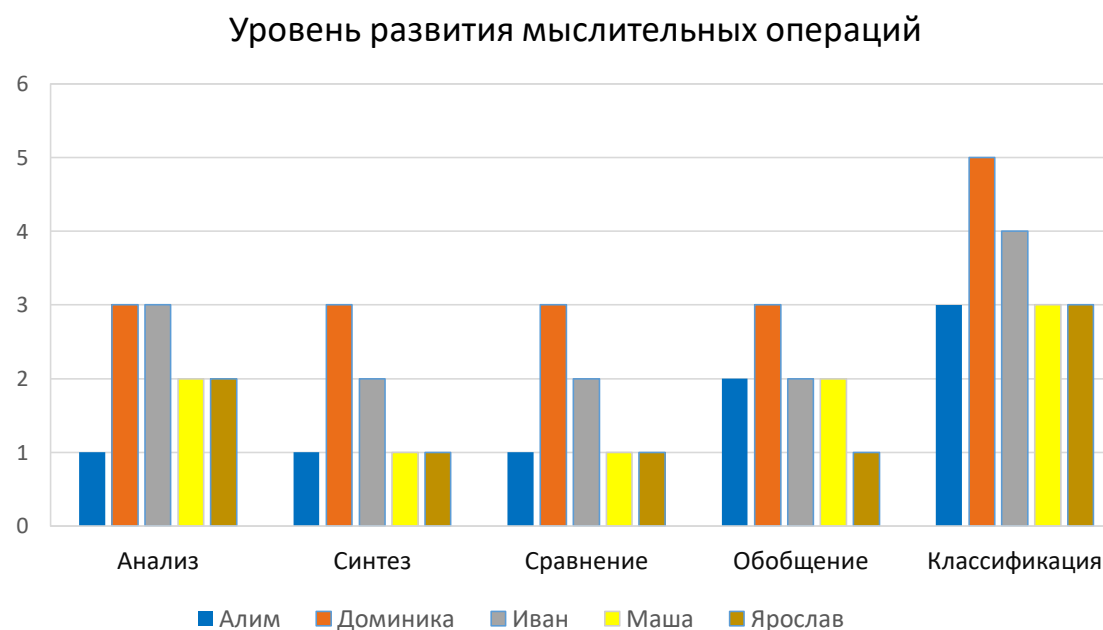


Рисунок 2 – Уровень развития мыслительных операций

Для обеих диаграмм применяется следующая шкала оценки:

- высокий уровень – 5 б.;
- уровень выше среднего – 4 б.;

- средний уровень – 3 б.;
- уровень ниже среднего – 2 б.;
- низкий уровень – 1 б.

В результате диагностического обследования были выявлены следующие особенности развития мыслительной деятельности:

1. Наиболее сохранным видом мышления у всех испытуемых является наглядно-действенное, а самым нарушенным оказывается словесно-логическое мышление.
2. Среди мыслительных операций менее нарушенным является операция «классификация». Остальные мыслительные операции имеют сниженный уровень развития.

Поскольку в ходе диагностики был выявлен разный уровень сформированности всех видов мышления и мыслительных операций, то в системе коррекционных занятий для этой группы детей рекомендуется дифференцировать содержание работы, а именно использовать упражнения разного уровня сложности. Для детей с низким уровнем развития тех или иных мыслительных операций использовать задания легкого уровня сложности, а для детей, имеющих средний уровень развития каких-либо мыслительных операций использовать задания с повышенным уровнем сложности.

С целью формирования и развития основных мыслительных операций можно использовать следующий комплекс упражнений:

1. Для развития операций анализа и синтеза: «Подбери слово», «Сложи фигуры», «Кто больше знает», «Три предмета», «Зашифрованное слово», «Найди похожий предмет», «Узнай предмет» и др.
2. Для развития операции сравнения: «Парные картинки», «Найди отличия», «Сравни предметы», «Решение простых задач», «Что больше?», «Что меньше?» и др.
3. Для развития операции обобщения: «Четвертый лишний», «Назови одним словом», «Выбери подходящее слово», «Найди лишнее слово» и др.
4. Для развития операции классификации: «Раздели на группы», «Разложи по картинкам», «Суп-компот», «Собери предметы» и др.
5. Для развития наглядно-действенного мышления: «Продолжи рисунок», «Составь фигуру из палочек», «Сделай по образцу», «Проведи линию», «Сложи картинку» и др.
6. Для развития наглядно-образного мышления: «На что это похоже», дидактическая игра «Отгадай загадку», «Составь предложение по картинке», «Разложи по порядку», «Нарисуй по описанию» и др.
7. Для развития словесно-логического мышления: «Подбери пару», «Поиск аналогов», «Сравнение понятий», «Назови противоположный предмет», «Составь предложение по картинке», «Кто больше знает» и др.

Также эффективным средством развития и коррекции мышления являются дидактические игры, которые способствуют активизации внимания и повышению интереса к содержанию урока или коррекционного занятия. Играя, ребенок не замечает учебной цели и меньше утомляется в процессе игры. Дидактический материал, используемый на уроках, увлекает детей и способствует развитию всех мыслительных операций [5].

Таким образом, в современном мире существует большое количество разнообразных форм, методов, приемов и средств формирования и развития мыслительной деятельности младших школьников, но необходимо правильно их использовать в своей работе, чтобы добиться желаемых результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учебник для студентов дефектологического факультета педвузов и университетов. М. : Владос, 1995. 112 с.
2. Загорная Е. В. Справочник школьного психолога : настольная книга детского психолога. СПб : Наука и техника, 2012. 288 с.
3. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. Киев : Рад. Школа, 1980. 143 с.
4. Шумилова Е.А., Кузма Л.П. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 38-40.
5. Шумилова Е.А., Цилицкий В.С., Скопа А.А. Развитие предпосылок навыка самоконтроля у умственно отсталых школьников в продуктивных видах деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 4 (170). С. 302-320.

УДК 376.433

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Тимоненко Екатерина Александровна

E-mail: Ekaterina_Timonenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна

E-mail: lugua@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н., доцент

Аннотация: в статье рассматривается вопрос развития навыков социальной коммуникации у подростков с нарушением интеллекта. Представлены результаты анализа проблемы развития навыков социальной коммуникации у подростков рассматриваемой категории. Особо подчеркивается необходимость осуществления целенаправленной коррекционно-педагогической помощи в процессе развитии коммуникативной деятельности на коррекционных занятиях. В статье представлены результаты практического исследования навыков социальной коммуникации у подростков с нарушением интеллекта легкой степени, сделаны выводы о необходимости продолжения работы по дальнейшему развитию соответствующих навыков и осуществлению комплексного подхода с участием в работе всех специалистов сопровождения.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, социальная коммуникация, подростки с нарушением интеллекта, коррекционная образовательная организация.

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A CORRECTIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Timonenko Ekaterina Alexandrovna

E-mail: Ekaterina_Timonenko@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna

E-mail: lugua@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Abstract: the article deals with the development of social communication skills in adolescents with intellectual disabilities. The results of the analysis of the problem of the development of social communication skills in adolescents of this category are presented. The need for targeted correctional and pedagogical assistance in the process of developing communicative activities in correctional classes is emphasized. The article presents the results of a practical study of social communication skills in adolescents with mild intellectual disability, conclusions are drawn about the need to continue work on the further development of relevant skills and the implementation of an integrated approach with the participation of all support specialists.

Keywords: intellectual disability, social communication, adolescents with intellectual disabilities, correctional educational organization.

В современном обществе для успешной социальной адаптации человеку необходимо обладать многими навыками, основным их которых является навык коммуникации.

В педагогических и психологических исследованиях изучаются навыки коммуникации подростков с нарушением интеллекта легкой степени выраженности, в частности – социального компонента. Социальные навыки – все те способности, которые человек использует для общения и взаимодействия с другими людьми, как словесные, так и невербальные. В процессе овладения социальными навыками происходит процесс социализации в среду.

Основной задачей, стоящей перед коррекционной образовательной организацией в настоящее время, представляется повышение эффективности обучения и воспитания обучающихся [5]. Значительная роль в этом процессе принадлежит развитию навыков коммуникации рассматриваемой категории учеников.

Несовершенство навыков коммуникации у учащихся с нарушением интеллекта, а также их речевая инактивность значительно усложняют процесс свободного общения и препятствуют созданию условий для успешного социального общения учащихся [1].

Проблемой развития навыков коммуникации у обучающихся с нарушением интеллекта занимались известные учёные: Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Шипицына, М.И. Лисина и многие другие. Но вопрос развития навыков коммуникации обучающихся школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, остается открытым [4].

Ученые, которые занимались исследованием рассматриваемой проблематики, приходят к выводу о положительном влиянии коррекционно-развивающих занятий на развитие навыков социальной коммуникации у обучающихся с нарушением интеллекта.

Коррекционная работа с подростками с интеллектуальной недостаточностью становится результативной, ведь она в значительной степени и определяет уровень сформированности как речевой системы учащихся, так и навыков коммуникации с целью ее оптимизации.

Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями, включают:

- ограниченный круг общения подростков;
- их плохой социальный опыт;
- недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы;
- проблемы по отношению к себе, ситуациям, которые связаны с общением;
- все компоненты речи находятся на стадии развития (от фонематического до семантического уровня);
- отсутствие речевой инициативы;
- слабость речевой практики [3].

Главная задача в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью заключается в том, чтобы учителя пытались максимально адаптировать их к процессу социальной интеграции, поскольку овладение навыками социального общения является наиболее важным компонентом в этом процессе.

К особенностям развития подростков с нарушением интеллекта, влияющим на уровень развития навыков коммуникации, относятся:

- недостаточная когнитивная активность и слабость ориентировочной деятельности;
- значительные проблемы в понимании, осмыслении, поддержании и использовании полученной информации;
- большие трудности в усвоении новых знаний и быстрое забывание того, что было усвоено ранее, необходимость многократного повторения прошлого материала для его усвоения;
- объем полученных новых знаний невелик, навыки требуют кропотливой и длительной работы по их обновлению, иначе они быстро распадаются;
- расстройство речи [3].

Стойкое недоразвитие речи и, как следствие, коммуникативной способности занимает значительное место в структуре интеллектуального дефекта учащихся. Рассматривая коррекционно-педагогическую работу по развитию навыков общения, можно отметить, что специалисты получают результат – улучшение эмоциональных отношений среди школьников с нарушением интеллекта. Эмоции оказывают весомое влияние на взаимоотношения подростков. В начале школьного пути у многих учащихся рассматриваемой категории заметны негативные переживания в ситуации межличностных отношений с одноклассниками, взаимодействие ребят носит

поверхностный характер, при этом навыки социальной коммуникации учащихся складываются в результате их общения между собой, в процессе социального взаимодействия, как с одноклассниками, так и с окружающими людьми. Потребность в общении возникает в зависимости от того, с кем общается ребенок и как проходит общение, какой характер оно носит.

Для того, чтобы активизировать коммуникативную активность учащихся с нарушением интеллекта, необходимо предусмотреть процесс целенаправленного поощрения их к общению с другими. Поэтому, работая над развитием речевых и коммуникативных навыков, необходимо учитывать возможности учащихся с нарушением интеллекта и, в первую очередь, развивать:

- способность ориентироваться и вступать в социальные отношения;
- умение концентрировать внимание, а также реагировать на просьбы других;
- способность имитировать;
- возможность соблюдать очередность во время разговора;
- умение использовать коммуникативные навыки в повседневной жизни.

Можно отметить, что процесс овладения навыками социальной коммуникации подростками с нарушением интеллекта легкой степени длительный, и поэтому требуется участие педагога для овладения ими. Педагог, который занимается с детьми в этом направлении, как на уроках, так и во внеурочной деятельности, способствует развитию данных навыков, могут проводиться групповые и индивидуальные занятия, на которых будет стимулироваться и направляться коммуникативная деятельность учащихся.

Как отмечалось выше, развитие навыков социальной коммуникации обучающихся с нарушением интеллекта является одной из важнейших задач, которая решается образовательным учреждением, реализующим адаптированные основные общеобразовательные программы на протяжении обучения по всем предметным областям.

Практическое исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2 г. Сочи».

Выборку составили учащиеся 6 класса, в котором обучается 16 человек, из них 3 обучаются на дому. В эксперименте приняли участие 5 человек, так как не все учащиеся всегда посещали уроки. Ученики экспериментальной группы ежедневно ходили в школу на все занятия, что и позволили им активно участвовать в экспериментальном исследовании.

Проведя анализ данных экспериментальной группы, мы пришли к выводу, что у всех обучающихся 6 класса выявлена легкая степень умственной отсталости. Испытуемые овладели некоторыми коммуникативными навыками, в речи используют

только простые предложения, чаще всего, когда нужно обратиться за помощью или с просьбой, а также при испытывают затруднениях или для передачи информации.

Для проведения экспериментального исследования мы отобрали следующие методики:

1. Методика «Социометрия» Дж. Морено – «Выбор в действии»;
2. Тест «Умешь ли ты слушать» Л.С. Колмогорова;
3. Анкета Басса-Дарка;
4. Проективная методика «Межличностные отношения ребенка» Рене Жилия.

Чтобы конкретизировать диагностическое исследование, мы определили параметры исследования во процессе диагностики, полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика диагностического инструментария исследования навыков социальной коммуникации у подростков с нарушением интеллекта

№	Изучаемые параметры	Методика
1	Эмоциональные отношения, взаимные симпатии, социальный статус	Методика «Социометрия» Дж. Морено «Выбор в действии»
2	Умение слушать собеседника	Тест «Умешь ли ты слушать» Л.С. Колмогорова
3	Враждебность, конфликтность, агрессивность, толерантность	Методика «Опросник Басса-Дарки»
4	Самооценка, общительность, коммуникативные навыки	Проективная методика Рене Жилия

Полученные в процессе исследования результаты могут быть использованы в дальнейшей работе при составлении психолого-педагогической и коррекционно-развивающей работы с подростками с нарушением интеллекта с целью развития навыков социальной коммуникации.

В таблице 2 представлены результаты исследования, которые позволили нам определить уровень развития навыков социальной коммуникации у подростков с нарушением интеллекта экспериментальной группы с использованием всех методик.

Таблица 2 – Сводные результаты исследования навыков коммуникации
у подростков с нарушением интеллекта

Имя	Алина	Андрей	Кирилл	Полина	Дмитрий
Возраст	12	13	12	12	12
Социальный статус	лидер	принимаемый	предпочитаемый	принимаемый	изгой
Самооценка	завышенная	низкая	завышенная	низкая	низкая
Враждебность	высокий	средний	высокий	низкий	высокий
Конфликтность	средний	низкий	высокий	низкий	средний
Толерантность	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Агрессивность	высокий	низкий	высокий	низкий	высокий
Общительность	средний	низкий	низкий	низкий	высокий
Стремление к доминированию	высокий	низкий	высокий	низкий	низкий
Стремление к уединению	низкий	высокий	средний	высокий	средний
Уровень умения слушать	средний	низкий	низкий	низкий	средний

Результаты диагностики, представленные в таблице, позволяют сделать вывод: диагностика подростков с нарушением интеллекта с помощью методики «Социометрия» Дж. Морено (параметры: эмоциональные отношения, взаимные симпатии, социальный статус) показывают, что эмоциональные взаимоотношения в группе подростков сложные, сплоченность по результатам исследования оказалась низкой. Лидером в группе является Алина, она очень активно и энергично проявила себя во время диагностики. Предпочитаемым оказался Кирилл, который был агрессивен, но в то же время энергичный, принимаемые в группе – Полина и Андрей. Изгой в группе – Дмитрий, который никак не взаимодействовал с ребятами и держался в стороне. Наблюдая за поведением подростков во время эксперимента, мы пришли к выводу, что причиной таких взаимоотношений в группе могут являться низкие коммуникативные навыки подростков.

Диагностика с использованием теста «Умеешь ли ты слушать?» (параметр: умение слушать собеседника) показывает, что большинство подростков с нарушением интеллекта не умеют слушать ни собеседника, ни друг друга, они «не слышат», когда говорят их товарищи или окружающие люди, только Алина и Дмитрий, общаясь с другими, в некоторой степени могут прислушаться к собеседнику. С такими

учащимися стоит провести работу, направленную на развитие произвольного поведения и внимания.

В процессе исследования с использованием опросника Басса–Дарки (параметры: враждебность, конфликтность, агрессивность, толерантность) мы отметили, что по индексу «враждебность» из 5-ти учащихся – низкий уровень выявлен у 1 человека – Полины (20%), средний уровень у 1-го человека – Андрея (20%), высокий уровень у 3-х человек – Кирилла, Дмитрия, Алины (60%); по индексу «агрессивность» из 5-ти учащихся – низкий уровень у 2 человек – Полины и Андрея (40%), высокий уровень у 3-х человек – Кирилла, Дмитрия, Алины (40%), среднего уровня не выявлено. Индекс «толерантность» - у всех 5-ти учащихся выявлен низкий, никто не осознает этого понятия по отношению к окружающим. Индекс «общительность»: из 5-ти учащихся – низкий уровень выявлен у 3 человек – Полины, Кирилла, Андрея (60%), средний уровень – у 1-го человека – Алины (20%), и высокий уровень у Дмитрия (20%).

Исследования коммуникативных навыков подростков с интеллектуальной недостаточностью с использованием проективной методики Рене Жиля (показатели: самооценка, общительность, коммуникативные навыки) показали, что коммуникативные навыки у подростков не сформированы. Алина показала достаточный уровень поведения во время учебы, выполняла задания с удовольствием, понимая их смысл. Результаты диагностики Алины позволяют сделать вывод, что коммуникативные навыки девочки достаточно развиты для активного общения со взрослыми и сверстниками. Она сообразительная, смекалистая и уверена в себе более, чем кто-либо в учебной группе, и она это осознает. Остальные учащиеся группы испытывают заметные проблемы в общении как с одноклассниками, так и со взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулович, А.Н. Эмпирическое исследование коммуникативной культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. 2011. № 3(63). С. 131-135.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000 176 с.
3. Маматова, А.Ф. Особенности формирования коммуникативной активности у умственно отсталых школьников // Аллея науки. 2018. Т. 5, № 5(21). С. 1044-1047.
4. Немов, Р.С. Психология. М.: Просвещение, 1997. 608 с.
5. Сапрыкина, К.Н. Трудности коммуникативной деятельности у детей с нарушенным интеллектом // Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. 2017. № 1-2. С. 140-143.

УДК 376.356 : 373.31 : 372.851

**К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Тищенко Диана Андреевна

E-mail: miss.didi12@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@ya.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: В статье актуализирована эффективность применения цифровых технологий в коррекции познавательной сферы у младших школьников с нарушениями слуха, предложен анализ трудностей и преимущества использования цифровых технологий в реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для младших школьников с нарушениями слуха, предложен научный аппарат исследования, посвященного изучению особенностей организации и осуществления обучения школьников с нарушениями слуха средствами предметной области «Математика».

Ключевые слова: познавательная активность, младшие школьники, обучающиеся с нарушениями слуха, принцип визуализации, особые образовательные потребности, цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии.

**ON THE QUESTION OF THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF DIGITAL
TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING THE COGNITIVE SPHERE
IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Tishchenko Diana Andreevna

E-mail: miss.didi12@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article actualizes the effectiveness of the use of digital technologies in the correction of the cognitive sphere in younger schoolchildren with hearing impairments, offers an analysis of the difficulties and advantages of using digital technologies in the implementation of adapted basic general education programs for younger schoolchildren with hearing impairments, offers a scientific apparatus of research devoted to the study of the features of the organization and implementation of teaching schoolchildren with hearing impairments by means of the subject area "Mathematics".

Keywords: cognitive activity, younger schoolchildren, students with hearing impairments, the principle of visualization, special educational needs, digital technologies, information and communication technologies.

Образование играет большую роль в реализации человека в современном мире, а для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - инструментом по социализации и интеграции в общество. Для эффективной коррекционной работы важны не только высокий уровень квалификации специалиста, хорошая оснащённость предметной среды, методические материалы и заинтересованность родителей ребёнка, но, готовность ученика (мотивация) к получению образования. Педагоги осуществляют подбор и разработку новых приёмов и методик, материалов для повышения активности и заинтересованности обучающегося в получении знаний, включенности в эффективное взаимодействие в освоении содержания предметного содержания. Проблема актуализации и конструирования педагогического инструментария предполагает изучения и анализ эффективности преподавания в изменяющихся условиях трансформации системы образования.

Проблема активизации познавательной активности обучающихся знакома каждому педагогу-практику, чаще сводится к поиску новых вариантов и усилению контроля знаний, строгой системе оценивания и требует всестороннего анализа качественных изменений в развитии личности, раскрытия потенциала, длительной и тщательной ежедневной работы, направленной на успешную социализацию и интеграцию в общество. Разработка комплексной коррекционно-педагогической системы предполагает и создание благоприятных психологических условий, диагностики и контроля динамики изменений, включенности в познавательный процесс не только в интеллектуальном плане, но и на уровне социальной активности личности.

Целью исследования является оценка уровня познавательной активности школьников младшего возраста с нарушениями слуха, разработка коррекционно-педагогической системы дефектолога по коррекции познавательной сферы у младших школьников посредством цифровых технологий. Объектом исследования выступает познавательная сфера младших школьников с нарушениями слуха, предметом – система работы дефектолога по коррекции познавательной сферы у младших школьников с нарушениями слуха посредством цифровых технологий.

Методологические основания работы включают концепцию культурно-исторического развития психики (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.), психологию деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), инклюзивный подход в создании смешанной образовательной среды (С. В. Алёхина, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко, Е. А. Шумилова и др.).

В исследовании использованы как теоретические (анализ, изучение, сравнение и обобщение научно-педагогических источников), так и эмпирические методы: наблюдение за испытуемыми в процессе диагностики познавательной сферы, опрос, анализ результатов продуктивной деятельности обучающихся, эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный), анализ результатов и оценка эффективности программы коррекции познавательной сферы.

В структуру исследования мы включили введение, теоретическую часть, в которой будут рассмотрены вопросы о понятии, сущности и проблеме развития познавательной сферы, изучении особенностей работы дефектолога и анализ методов и приёмов работы дефектолога по коррекции познавательной сферы учащихся посредством цифровых технологий, в практической части будет представлена диагностика сформированности познавательной сферы у учащихся, разработанное содержание и организация экспериментальной работы по коррекции познавательной, а также будет приведена оценка программы эффективности по коррекции познавательной сферы у учащихся с ограниченными возможностями здоровья посредством цифровых технологий, в конце работы будет представлено заключение и список использованных источников с приложениями.

При благоприятных условиях обучения и воспитания глухих детей в дошкольном возрасте к моменту поступления в школу дети владеют речью, умеют выражать свои мысли, однако их речь уже уступает по уровню развития речи слышащих детей этого же возраста. Благодаря исследованиям И. М. Соловьёва было установлено, что недостаточность слуха снижает результативность зрительного восприятия, вызывает трудности в развитии кинестетических ощущений, а также кинестезий речи. Исследования М. М. Нудельмана и И. М. Соловьёва позволили выделить особенности образной памяти у глухих детей, которые с трудностью передают детализацию образов предметов, либо упростив структуру предмета, либо чрезмерно указав на его отличительные качества, чем их слышащие сверстники [8].

Т. В. Розанова отмечала, что у глухих детей снижена точность запечатления предметов из-за неполноты зрительного восприятия и недостатка образного мышления. Также страдает словесная и кратковременная память, навыки запоминания текстов (И. М. Соловьёв, Т. В. Розанова, А. П. Алишаускас, Л. В. Занков, Д. М. Маянц) [2, 6].

Исследователи И. М. Соловьёв, Ж. И. Шиф, Т. В. Розанова, С. Я. Сараева изучали проблему развития мышления у младших школьников с нарушениями слуха. В своих работах они исследовали наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-понятийное мышление у детей, показали, что младшие

школьники затрудняются в решении этих задач, однако, к старшему школьному возрасту эти пробелы сглаживаются. Исследователи отметили, что для школьников с нарушениями слуха гораздо больше возможностей в развитии мышления даже при совсем незначительной помощи от взрослых, нежели в условиях их полной самостоятельности [4, 8].

У глухих детей наблюдали отставание в творческом воображении, при взаимосвязи всех познавательных процессов возникали специфические трудности в оперировании образами, интерпретации словесными описаниями, в анализе и понимании воображаемых ситуаций (М. М. Нудельман, М. Ю. Рау, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина) [7].

Исследование В. Петшак развития эмоциональной сферы у слышащих и глухих детей показало, что существуют зависимости как у слышащих школьников, так и у глухих в понимании эмоциональных состояний и причин, приводящих к ним. Глухие школьники верно определяют общие эмоциональные состояния, однако, трудности возникают при определении интеллектуальных и социально-нравственных чувств. Из-за недостаточного развития речи и логического мышления школьники 1-2 классов с трудом распознают эмоциональные состояния и их причины, нежели глухие школьники 3-4 классов.

Н. Г. Морозова отмечала, что дети младшего школьного возраста наиболее склонны к таким видам деятельности, как различные игры, спортивные занятия, к учебной деятельности они заинтересованы в основном с внешней стороны, например, нахождение в классе, выполнение различных заданий, их интерес одинаков ко всем предметам учебной деятельности.

Ближе к 3-5 классу у обучающихся формируются интересы к творческим занятиям, таким как рисование, танцы, кино, но также сохраняется интерес к спортивным секциям и играм, однако, в учебной деятельности появляется дифференцированное отношение к предметам, что напрямую связано с личностью и деятельностью воспитателей и учителей. Это зависит от умения воспитать интересы и склонности благодаря содержательности, доступности и наполненности своих уроков, другие могут подавлять интерес из-за строгости и излишней требовательности к своему предмету [4].

О роли коррекционно-педагогической системы педагога писал Г. Н. Пенин. Педагогическая работа сурдопедагога не должна ограничиваться воспитанием у школьников высоких исполнительных умений, стоит прививать умения работать самостоятельно, находить к каждому ученику персональный подход, предлагая к выполнению задачи по силам, постепенно усложняя уровень.

Руководствуясь онтогенетическим принципом, педагог выстраивает систему воздействия, способствующую развитию познавательной активности и способностей у детей с нарушениями слуха. Учитывая трудности речевого воспроизведения у обучающихся с нарушениями речи, замедленность оперирования понятийным ап-

паратом и т.д., познавательные способности формируются и развиваются при выполнении тех пробелов в психическом развитии. От всех лиц, взаимодействующих с глухим ребенком, а также причастных к воспитанию их, требуется абсолютное понимание особенностей психического развития, способов компенсации и реализация индивидуального подхода [7].

Существующие особые образовательные потребности у обучающихся с нарушениями слуха ограничивают в самостоятельном освоении словесную речь и предполагают необходимость освоения окружающего предметного и социального мира через наглядно-действенные и наглядно-образные способы взаимодействия, что актуализирует использование современных информационно-коммуникационных технологий и цифровых сервисов в образовательной среде, обеспечивающих опору на сохраненные анализаторы обеспечивающих большой поток доступной, качественной и полезной учебной информации.

Внедрение цифровых технологий в образовательную деятельность младших школьников с нарушениями слуха представляет возможность облегчить и наполнить процесс обучения, приём и переработку учебного содержания урока, разнообразить наглядно-речевой материал с учетом интересов обучающихся. Целесообразность и эффективность таких приёмов доказана отечественными исследователями Е. Л. Гончаровой, Н. Н. Малофеевым, Т. К. Королевской и другие [1, 5].

Благодаря несомненным преимуществам (наглядность, легкость в предоставлении, большая вариативность при объяснении материала, информативность, компактность, интерактивность, многофункциональность, эмоциональная наполненность контекста урока), мультимедийные презентации получили широкое применение в общем образовании. В системе коррекционно-педагогического взаимодействия роль презентации трудно переоценить: облегчает познание многообразия предметов и явлений окружающей среды, помогает увидеть взаимосвязь между образами и словами, развивает наблюдательность и выделение ключевых моментов в зрительном и образном восприятии, активизирует словесные формы мышления. Мультимедийные презентации несомненно представляют возможность реализации не только принципа наглядности, но и коррекционной направленности, по мнению С. А. Зыкова и А. И. Дьячкова, открывают «равнение на здоровые силы ребёнка».

Отметим трудности внедрения мультимедийной презентации в процесс коррекционного обучения детей с нарушениями слуха: педагоги недостаточно понимают важность и возможность применения цифровых технологий, что рассматривается как социальный фактор риска, нередко экономические трудности в результате не до оснащённости цифровыми технологиями предметных и учебных кабинетов, трудности, обусловленные не достаточной компетентностью педагогов [3].

В качестве результата исследования рассматриваем описание коррекционно-педагогической технологии, позволяющей повысить эффективность развития познавательной сферы у обучающийся с нарушениями слуха средствами предметной области «Математика» в младших классах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Двуреченская О. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе // Вестник Минского университета № 3, Нижний Новгород. 2014. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/504/480> (дата обращения: 21.02.2023).
2. Занков Л. В. Очерки психологии глухонемого ребёнка. М., 2011. 112 с.
3. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании. 2003. 76 с.
4. Лубовский В. И. Специальная психология. Том 1. М. : Издательство Юрайт, 2021. 428 с.
5. Малофеев Н. Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями. 2000. 12 с.
6. Соловьёв И. М. Вопросы психологии глухонемого ребёнка / Психологическая наука в СССР. М. 2006. 541 с.
7. Шипицына Л. М. Специальная психология: учебник для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2021. 287 с.
8. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. Москва. 2012. 318 с.

УДК 376.42

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Топоркова Арина Алексеевна

E-mail: arinatoporkova7315@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: В статье анализируются отечественные и зарубежные исследования проблемы формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассматриваются различия в возможностях коммуникации детей с разными вариантами РАС.

Ключевые слова: аутизм, коммуникативная деятельность, навык, социальное взаимодействие, социальная адаптация, коррекционно-педагогическая работа.

THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN FOREIGN AND DOMESTIC STUDIES

Toporkova Arina Alekseevna

E-mail: arinatoporkova7315@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano

E-mail: lev.kuzma@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article analyzes domestic and foreign studies of the problem of formation of communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD). The differences in the communication capabilities of children with different variants of races are considered.

Keywords: autism, communicative activity, skill, social interaction, social adaptation, correctional and pedagogical work.

В современной психиатрии под РАС понимают разнородную по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям группу нервно-психических расстройств, общим проявлением которых является аутизм, выражающийся в качественных нарушениях социального взаимодействия в сфере как вербальной, так и невербальной коммуникации. К характерным проявлениям аутизма относят также нарушения процессов символизации (воображения) и стереотипные формы поведения [2, 5, 8]. Несмотря на пересмотр содержания понятия аутизм на разных этапах его изучения, еще Э. Блейлером, предложившим этот термин, он связывался прежде всего со специфическим нарушением коммуникации [3].

В отечественной психологии коммуникацию принято рассматривать с позиций деятельностного подхода, согласно которому она понимается как деятельность, имеющая определенную структуру, и поэтапно формирующаяся в процессе социально-психического развития человека. К основным структурным составляющим коммуникативной деятельности относят [5]:

- мотивационный компонент (потребность в коммуникации);
- ориентировочный компонент (ориентировку в целях общения, ситуации общения, ориентировку в личности собеседника);
- регулятивный компонент (планирование содержания своего общения, его контроль; восприятие и оценка реакции коммуниканта; корректировка направления, стиля, методов и способов общения);
- операциональный компонент (использование средств и форм общения).

Как отмечает С.А. Морозов, при РАС возможно нарушение любого из структурных компонентов коммуникативной деятельности, при этом как по отдельности, так и в разных сочетаниях, а в некоторых случаях – нарушение их всех [5]. Так, к характерным нарушениям ядерных вариантов аутизм относят отсутствие или значительно сниженную потребность в социальном взаимодействии. Нарушение базовой потребности к коммуникации отражено в некоторых существующих определениях аутизма. В частности, в предложенном в одной из работ С.А. Морозова определении аутизм понимается как искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанного с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии прежде всего в эмоциональные и интеллектуальные сферы психики. При этом характер и выраженность нарушений потребности в коммуникации при аутизме может существенно варьировать от безразличного отношения к окружающим до сверхпривязанности к одному из близких. Так, у многих детей с аутизмом отмечается отсутствие фиксации взгляда на лице другого человека, неспособность вынести сколько-нибудь длительный прямой зрительный контакт, либо ребенок смотрит словно «насквозь» другого человека, фиксируя свое внимание на какой-то

детали лица [2, 5]. Дети с аутизмом хромосомного и обменного генеза проявляют несколько большую эмоциональность в общении с матерью и родными. У таких детей присутствует глазная реакция, хотя и легко истощающаяся. Различия отмечаются также по возрасту, когда фиксируется нарушение потребности в коммуникации у детей с аутизмом. Так при детском аутизме эндогенного генеза, синдроме Каннера нарушения потребности в коммуникации обнаруживаются у детей до 3-летнего возраста. При процессуальном аутизме (в рамках приступообразно-прогредиентной шизофрении) снижение потребности в коммуникации может отмечаться после трех лет [1].

При всех клинических вариантах аутизма (как эволютивного, так и процессуального типов) отмечается та или иная степень недостаточности ориентировочного компонента коммуникации. В качестве одной из основных причин этого выделяют несформированность у лиц с РАС эмпатии и модели психического [5, 7]. Уже в публикациях 1980-х годов отмечалось, что лица с РАС испытывают трудности в понимании психического состояния другого человека, в частности его намерений, не являющимися буквальным продолжением слов и жестов. Brothers и Ring было выдвинуто предположение, что модель психического представляет собой обширный по мозговой организации когнитивный модуль. В дальнейшем эта модель была подвергнута критике. Согласно современным представлениям, модель психического реализуется разными факторами, имеющих самостоятельную модульную организацию [7]. В качестве одного из таких факторов выделяют нарушение при аутизме эмоционального гнозиса. Так, у лиц с РАС может быть сформирована способность замечать и правильно интерпретировать простейшие эмоции (ярость, страх, счастье и т. д.), переживаемые другими людьми. Однако понимание сложных эмоций, связанных с социальным контекстом, существенно затруднено. Другим фактором, недостаточность которого отмечается при аутизме, является способность к воображению. Дисфункция этих факторов может проявляться в неспособности лиц, имеющих даже высокофункциональный аутизм, понимать скрытый, переносный смысл, юмор, использовать символические понятия, понимать мотивы людей, понимать позицию другого человека и т. д. Вместе с тем отмечается, что нарушение модели психического не является специфичным для аутизма и выявляется у детей с умственной отсталостью, в частности при синдроме Дауна, а также у слепых и глухих детей [5]. Однако при этих вариантах психического дизонтогенез другие причины нарушений формирования модели психического.

Нарушение регулятивного компонента коммуникации в зарубежной литературе связывают с недостаточностью управляющих функций (executive function), под которыми понимают когнитивный конструкт, использующийся для регуляции поведения, включающий действия планирования, контроля, коррекции и др. При аутизме недостаточность этих функций при коммуникации может иметь и вторичный характер, вследствие несформированности модели психического. Отмечается также, что недостаточность этих функций может быть не связана с нарушениями восприятия.

Например, некоторые лица с аутизмом способны замечать эмоции другого человека, но не реагируют на них. Эти нарушения связывают с дисфункцией префронтальных отделов мозга. В работе основоположника поведенческой неврологии Ч. Ньюкиктьена нарушения регуляции при коммуникации могут быть связаны и с идеомоторной щечно-лицевой диспраксией. У лиц с аутизмом могут наблюдаться необычные выражения лица, сочетающиеся с диспросодией и отсутствием жестикуляции [7].

Недостаточность операционального компонента при аутизме связана с нарушением формирования средств и форм общения, прежде всего речи. В многочисленных исследованиях показаны разные варианты речевого развития при аутизме, а также особенности речи. У лиц с аутизмом могут наблюдаться следующие нарушения речи: ее отсутствие (мутизм), фонографичность (речь в виде слов-штампов, фраз-штампов), автономность, отсутствие обращения в речи, эхолалии, неспособность к диалогу, неправильное употребление местоимений, нарушения связной речи и спонтанности высказывания и др. Развитие речи может различаться при разных вариантах аутизма. Например, при синдроме Канера наблюдается нарушение формирования как рецептивной, так и экспрессивной речи. Она характеризуется отсутствием экспрессии, жестикуляции, избытком эхолалий, фраз-штампов. Отмечаются нарушения звукопроизношения, отсутствие интонационного переноса, неразвитость мелодики речи, ее ритма, темпа. У детей с синдромом Аспергера первые слова отмечаются без отставания (к 12 – 18 месяцам). В дальнейшем формируется правильная и эгоцентрическая речь. Однако обнаруживается нарушение формирования тембра голоса, а речь характеризуется оттенком инфантильности, нарушением ритма и темпа. Отмечается также изменение громкости голоса от повышенного до затухающего, в виде шепота. При этом у детей рано проявляются в речи сложные обороты, наречия, что делает ее похожей на речь взрослого человека. Вместе с тем для детей с этим синдромом практически недоступна невербальная коммуникация, типичны бедные мимические и жестикуляторные реакции. В исследованиях отмечают два варианта становления речевого развития при аутистической психопатии. У одних лиц с синдромом Аспергера речь отличается большим словарем и тенденцией к многоречивости, отвлеченности и даже резонерству, тогда как у других она характеризуется небольшим словарным запасом и немногословностью [1, 9].

Согласно данным американских авторов, проводивших катамнестические наблюдения лиц с РАС (до 40 лет), процент нарушений коммуникации снижался с возрастом до 31,6 % [5]. Это свидетельствует о возможностях формирования способности коммуникации лиц с РАС при своевременно начатой коррекционной работе [8, 10]. При этом необходимо учитывать типологические различия нарушений коммуникации при аутизме и реализовывать дифференцированный подход при выборе методов формирования коммуникативных навыков. Рекомендуется на начальном этапе использование в качестве ведущих индивидуальные формы коррекционной работы.

В заключении представляется важным отметить, что смягчение нарушений коммуникации позволяет выявить и реализовать имеющийся потенциал возможностей психического развития у детей с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 236 с.
2. Воронков Б. В., Рубина Л.П. Аутизм. Диагностика детей. Спб.: Наука и Техника, 2018. 220 с.
3. Каган В. Е. Аутизм у детей. М.: Смысл, 2020. 383 с.
4. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
5. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. 540 с.
6. Никольская О. С., Розенблюм С. А. Дети с расстройствами аутистического спектра Дети с нарушением слуха. М.: Просвещение, 2019. 43 с.
7. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология. М.: Теревинф, 2012. 336 с.
8. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
9. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. М: Медицина, 2003. 120 с
10. Семаго Н. Я., Соломахина Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т.15. №1. С. 4-14.

УДК 376.37

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Удодова Анна Романовна

E-mail: anna_udodova200@mail.ru

МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 217 «Светлана»

г. Краснодар, Россия

Учитель-логопед

Аннотация: В статье рассматриваются трудности, возникающие у обучающихся с фонетико-фонематическими недоразвитием в процессе обучения грамоте. Приведены результаты констатирующего эксперимента и разработана система логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с недоразвитием фонематических процессов.

Ключевые слова: дети с недоразвитием фонематических процессов, письмо и чтение, подготовка к обучению грамоте, комплексная диагностика, система.

THE STUDY OF READINESS FOR TEACHING LITERACY OF PRESCHOOLERS WITH UNDERDEVELOPMENT OF PHONEMIC PROCESSES

Udodova Anna Romanovna

E-mail: anna_udodova200@mail.ru

MBDOU "Child Development Center - Kindergarten No. 217" Svetlana"

Krasnodar, Russia

Teacher speech therapist

Abstract: The article deals with the difficulties that students with phonetic and phonemic underdevelopment face in the process of learning to read and write. The results of the ascertaining experiment are presented and a system of speech therapy work is developed to prepare preschool children with underdevelopment of phonemic processes for teaching literacy.

Keywords: children with underdevelopment of phonemic processes, writing and reading, preparation for literacy, complex diagnostics, system.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве обязательных задач определяет формирование предпосылок обучения грамоте. Одним из главных направлений работы является подготовка к грамоте, то есть к овладению ребенком письмом и чтением [5]. Из-за роста числа

детей с отягощенным анамнезом (асфиксия, гипоксия, родовая травма), увеличения детей с нарушениями речи, отсутствия сбалансированного подхода со стороны родителей, невысокого уровня педагогической квалификации педагогов в данных вопросах актуализируется проблема поиска эффективных методов, форм и содержания образовательного процесса по подготовке к обучению грамоте дошкольников [4].

Целью исследования является выявить особенности и уровень подготовки к обучению грамоте, определить направления и содержание системы логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

По данным А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой, готовность к обучению грамоте предполагает сформированность звуковой стороны речи, фонематических процессов, аналитико-синтетической деятельности, моторной сферы, координации движений, поэтому при подготовке к обучению грамоте важен весь процесс речевого и моторного развития детей в детском саду [2].

Исследования механизмов обучения грамоте в разных научных аспектах позволили определить основные группы показателей готовности ребёнка к чтению и письму: достаточную степень развития ряда неречевых функций и соответствующий возрасту уровень развития устной речи [1,3]. Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др., утверждали, что причиной дисграфии и дислексии является несовершенство фонематического восприятия и несформированность звукового анализа и синтеза. Так, дошкольники с недоразвитием фонематических процессов оказываются недостаточно подготовленными к овладению грамотой.

Был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления готовности к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением (далее – ФФН). Логопедическое обследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 215» г. Краснодара. Обследовано 10 детей в возрасте от шести до семи лет.

Для полного исследования всех основных компонентов, которые обеспечивают успешность в овладении грамоты, была составлена модифицированная система диагностических методик для выявления готовности детей с ФФНР к обучению грамоте, которая включает в себя два блока: неречевые функции, обеспечивающие чтение и письмо, речевые функции, обеспечивающие чтение и письмо. К каждому направлению был подобран иллюстративный, речевой материал с учетом возрастных особенностей и каждая методика представлена с балльно-уровневой системой оценки. Комплекс диагностических методик изложен в таблице 1 (таблица составлена автором).

Таблица 1 – Комплекс диагностических методик для выявления готовности дошкольников с фонетико-фонематическими недоразвитием речи к обучению грамоте

Обследование неречевых функции, обеспечивающие чтение и письмо	
Направления обследования	Диагностические методики
1) мотивационная готовность ребёнка к овладению чтением и письмом	Опросник «Отношение ребенка к школе» (А. Л. Венгер, Е. А. Бугрименко)
2) зрительно-пространственный гнозис	Методика «Различение правой, левой стороны» (С. Д. Забрамная)
3) зрительно-моторная координация	Субтест «Копирование фразы из письменных букв» (Керн–Йирасек)
4) слухо-моторная координация	Оценка ритмов и воспроизведение простых ритмов по слуховому образцу (Э.Г. Симерницкая, И.А. Скворцова, Л.И. Московичюте и др.)
5) динамический праксис	Смена трех положений кисти «Кулак-ладонь-ребро» (А.Р. Лурия), воспроизведение графического стереотипа (проба А.Р. Лурия «Заборчик»)
6) кинестетического праксиса	Праксис по зрительному образцу, праксис по кинестетическому (тактильному) образцу
7) уровень развития графомоторных навыков	Методика «Графический диктант» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)
8) слухоречевая и зрительная память	Методика «Пять слов» (А.Р. Лурия), Методика «Пять фигур» (А.Р. Лурия)
9) внимание	Методика «Таблицы Шульте»
10) мышление	Методика «Четвертый лишний» (А.Д. Виноградова)
Обследование речевых функции, обеспечивающие чтение и письмо	
Направления обследования	Диагностические методики
1) звукопроизносительная сторона речи	Иллюстрированная методика логопедического обследования (Т.Н. Волковская)
2) фонематический слух	
3) фонематический анализ и синтез	
4) слухо-моторная координация	
5) словарный запас	
6) грамматический строй речи	
7) связная речь	

Первый этап эксперимента был направлен на исследование неречевых функций, обеспечивающих чтение и письмо. Выявлено, что большинство детей соответствуют уровню развития выше среднего и двое имеют высокий уровень. Данные, полученные по каждому ребенку, четко показаны на рисунке 1 (рисунок составлен автором статьи).

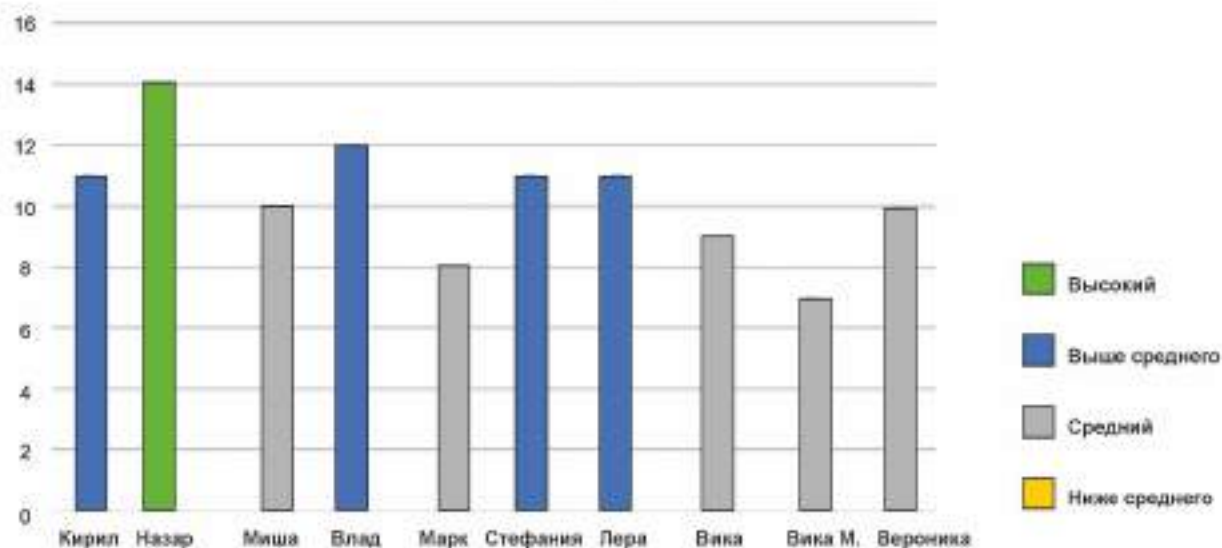


Рисунок 1 – Уровень сформированности неречевых функций дошкольников экспериментальной группы

Обследование мотивационной готовности показало, что все дети хотят в школу, хотя некоторые проявляют интерес к школе только из-за «игр с ребятами», «перемен» и предпочитают заниматься дома с мамой. Отмечались незначительные нарушения пространственной организации движений. Исследование зрительно-моторной координации выявило, что большинство самостоятельно не могли точно скопировать образец фразы. Оценка слухо-моторной координации показала, что многие испытывали сложности при определении и отстукивании сложных ударов. В обследовании динамического праксиса дети правильно выполняли движения на переключаемость только в замедленном темпе, наблюдалисьperseverации в рисунке. При обследовании кинестетического праксиса сложнее всего давались позы с соединением большого пальца со средним и безымянным пальцами. Основной ошибкой при исследовании графомоторных навыков было неправильное определение направления линий при прослушивании инструкций, некоторые не смогли правильно продолжить узор по аналогии. Испытуемые быстрее запоминали зрительный образ геометрических фигур, чем слова. Внимания имеет высокий уровень у многих детей, они правильно называли все числа по порядку от 1 до 9 за короткий промежуток времени. Исследование мышления указывает на неумение обобщать предметы, что приводит к большому количеству ошибок в определении лишнего предмета.

Второй этап был направлен на изучение речевых функций. Установлено, что один ребенок имеет высокий уровень, четверо детей имеют уровень выше среднего, остальные соответствуют среднему уровню развития. Наглядно полученные данные по каждому ребенку представлены на рисунке 2 (рисунок составлен автором статьи).

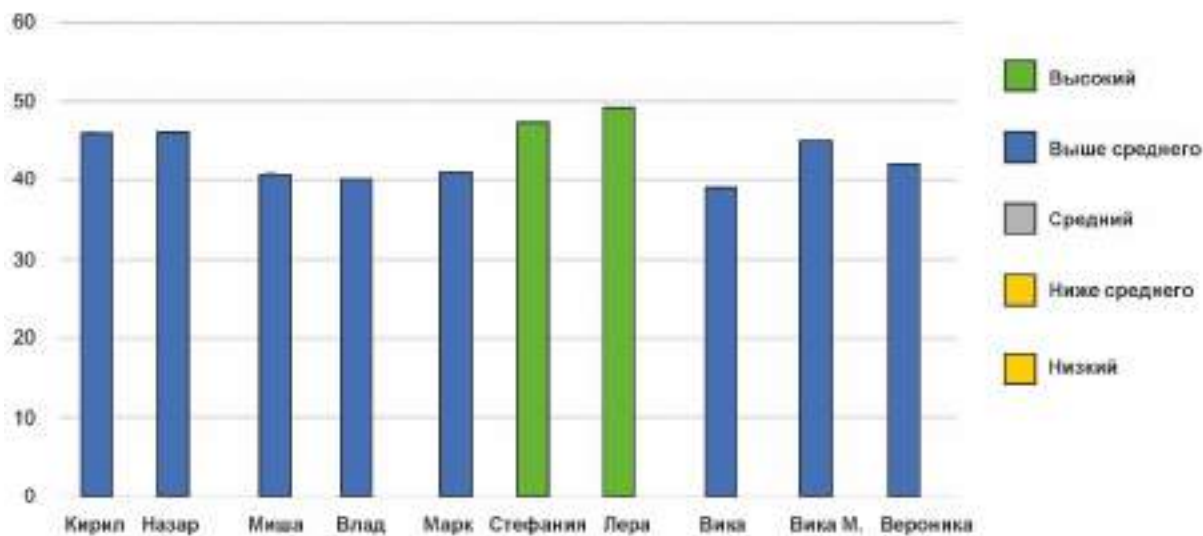


Рисунок 2 – Уровень сформированности речевых функций дошкольников экспериментальной группы

У детей некоторые звуки не закреплены в связной речи. При оценке уровня фонематического слуха дети допускали наибольшее количество ошибок в воспроизведении на слух слогов и коротких слов с оппозиционными звуками. Испытывали трудности при определении места звука в слове, количества звуков в слове, были дети, которые не смогли составить ни одного слова из последовательно данных звуков на слух. Многочисленные ошибки допускались при назывании редко употребляемой лексики, существительных со сходными лексическими значениями, анонимов, синонимов. Самыми сложными заданиями для детей были согласование существительных с числительными, образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов («платье - платюшко»), прилагательных от существительных («стеклянный - стёкленный») и притяжательных прилагательных («львиный - львённый»). Уровень сформированности связной речи показывает, что дошкольники перечисляют события простыми двусоставными нераспространенными предложениями.

Результаты проведенного исследования показали необходимость проведения коррекционной работы в данном направлении. Была разработана система логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с недоразвитием фонематических процессов, представленная на рисунке 3 (рисунок составлен автором статьи).



Рисунок 3 – Система логопедической работы по подготовке к обучению грамоте дошкольников с недоразвитием фонематических процессов

Коррекционная работа строится на общедидактических, специальных принципах и подходах обучения. Теоретическое и практическое изучение проблемы позволило определить этапы и направления логопедической работы, организована работа с воспитателем и родителями. Работа проводится не только по развитию речевых и моторных функций, но и по совершенствованию психических функций.

Таким образом, мы предполагаем, что представленная система работы позволит формировать неречевые и речевые функции у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гризик Т. И. Подготовка к обучению письму // Дошкольное воспитание. 2006. № 1. с. 27-29.
2. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. М. : Педагогика. 1974. 152 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб, 1997.
4. Красильникова Л. В., Зайцева С. А. Диагностика готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4(29). С. 34–36.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера. 2016. 96 с.

УДК 371.214.123:159.922

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Фадеева Елена Сергеевна

E-mail: elena-fadeeva-89@mail.ru

МБДОУ Детский сад № 93

г. Краснодар, Россия

Педагог-психолог

Аннотация: в статье описывается современный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся МБДОУ МО г. Краснодар Детский сад № 93 с особыми образовательными потребностями. Рассматривается структура организации условий пребывания данной категории дошкольников, начиная с детей групп кратковременного пребывания в саду до выпуска из подготовительных групп.

Особое значение имеет взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации: педагога-психолога, воспитателей групп, старших воспитателей, учителя-логопеда, родителей, медиков и других специалистов при реализации образовательной программы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, индивидуальный образовательный маршрут.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Fadeeva Elena Sergeevna

E-mail: elena-fadeeva-89@mail.ru

MBDOU Kindergarten № 93,

Krasnodar, Russia

Educational psychologist

Abstract: the article describes a modern approach to the psychological and pedagogical support of students MBDOU MO Krasnodar Kindergarten No. 93 with special educational needs. The structure of the organization of conditions for the stay of this category of preschoolers is considered, starting from groups of short stays in the kindergarten to graduation from preparatory groups. Of particular importance is the interaction of specialists of a preschool educational organization: a teacher-psychologist, group educators, senior educators, a speech therapist, parents, doctors and other specialists in the implementation of the educational program.

Keywords: psychological and pedagogical support, students with special educational needs, individual educational route.

В настоящее время дети с особыми образовательными потребностями могут получать образование в нашем детском саду. В детском саду № 93 функционируют семь групп, в которых дети обучаются по общеобразовательной программе, а также двух групп компенсирующей направленности.

В связи с этим дошкольникам с особыми образовательными потребностями (дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья) необходимо обеспечить комплексное сопровождение в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО).

В процессе работы сотрудники детского сада столкнулись с проблемами, касающимися:

- расширения штата специалистов;
- создания психолого-педагогического консилиума (ППк);
- выявления дошкольников, испытывающих трудности в обучении по общеобразовательной программе и их дальнейшее сопровождение.

Целью сотрудников детского сада заключалась в создании индивидуальных образовательных маршрутов, обучении и сопровождении дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Задачи сотрудников ДОО:

- создание равных возможностей для детей с особыми образовательными потребностями в дошкольной общеобразовательной организации;
- обеспечение доступа к качественному и современному образованию;
- создание оптимальной среды с использованием современных технологий;
- выстраивание взаимодействия специалистов образовательного процесса.

Психолого-педагогическое наблюдение и сопровождение представляет собой создание индивидуального образовательного маршрута, обучающегося специалистами психолого-педагогического консилиума нашего детского сада, осуществление образовательного процесса, а также его корректировка при необходимости. Психолого-педагогический консилиум создан на постоянной основе и осуществляет свою деятельность с целью успешного усвоения дошкольниками образовательной программы. Консилиум осуществляет комплексный подход в сопровождении воспитанников с особыми образовательными потребностями, заседания проходят в соответствии с годовым планом работы, при необходимости проводятся внеочередные заседания, вся работа консилиума организуется председателем.

Приоритетные направления деятельности психолого-педагогического консилиума: диагностическое и психолого-педагогическое сопровождение.

В результате сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями необходимо максимально скорректировать имеющиеся особенности развития, особое внимание обращается на развитие высших психических процессов и эмоционально-волевой сферы.

В системе коррекционно-развивающей работы особая роль отводится педагогу-психологу, которая направлена на:

- выявление условий, которые затрудняют становление личности ребенка, оказание помощи детям, педагогам и родителям в решении личностных проблем посредством психопрофилактики, психодиагностики, психокоррекции и реабилитации;
- выявление детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками развития;
- обследование и оказание социально-психологической поддержки детям с дефектами умственного и физического развития;
- проведение в образовательной организации работы, направленной на обеспечение психологического здоровья и развития личности детей;
- проведение психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению при переходе их из одной возрастной группы в другую и выбор соответствующего уровню психического развития личности типа образовательной программы;
- планирование и разработку совместно со старшим воспитателем развивающих и психокоррекционных программ обучения с учетом индивидуальных половозрастных особенностей ребенка;
- содействие поиску, отбору и творческому развитию одаренных детей;
- формирование психологической культуры детей, педагогов и родителей;
- консультирование родителей и педагогов по вопросам развития, практического применения психологии, ориентированной на повышение психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей.

В своей работе использую следующие методы психологического сопровождения дошкольников и их членов семьи: консультации для педагогов и родителей один раз в месяц, беседы и индивидуальные консультации родителей при приеме детей, упражнение, игры, тренинговые занятия, психологическую помощь для детей групп компенсирующей направленности и членов их семьи.

Обследование детей рассматриваемой категории на консилиуме осуществляется с согласия и в присутствии родителей (или законных представителей) дошкольников. Для осуществления обследования и для дальнейших коррекционных занятий законным представителем собственноручно заполняется заявление.

На основании результатов диагностического обследования специалисты психолого-педагогического консилиума определяют индивидуальные образователь-

ные потребности дошкольников. На основании результатов диагностики специалисты консилиума определяют индивидуальный маршрут ребенка, дают необходимые рекомендации родителям и педагогам, назначается ведущий специалист для дальнейшего сопровождения воспитанника. Специалисты разрабатывают план коррекционно-развивающей работы на обучающегося, осуществляют работу в соответствии с этим планом. На основании динамического наблюдения делается вывод о результатах развития.

При необходимости изменить маршрут обучения специалисты ДОО и председатель психолого-педагогического консилиума дают направление родителям на обследование ребенка в Центре диагностики и консультирования Краснодарского края, на основании которого родителям выдается заключение ПМПК.

Коррекционно-развивающая рабочая программа – это обязательный документ, который позволяет скоординировать и осуществить образовательный процесс специалистами сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. В разработки программы принимают участие воспитатели групп компенсирующей направленности и старший воспитатель, а также при необходимости другие специалисты.

Специалисты дошкольной образовательной организации имеет право вносить изменения в содержание коррекционно-развивающей рабочей программы, а также давать рекомендации.

Для дошкольников, прошедших обследование и получивших заключение ПМПК Центра диагностики и консультирования Краснодарского края, разрабатываются программы в соответствии с индивидуальными рекомендациями в целях обеспечения условий для получения качественного образования дошкольников МБДОУ МО № 93. Для каждого из обучающихся разработан индивидуальный образовательный маршрут, для детей – инвалидов реализуется адаптированная образовательная программа. Занятия с детьми по развитию инициативности, самостоятельности, ответственности должны иметь определенные этапы, структуру и содержать информативный, игровой, аналитический блоки, включать различные виды деятельности детей. Занятия с детьми целесообразно проводить в первой половине дня, 1 раз в неделю. Продолжительность одного занятия – 25–30 минут.

Специалисты психолого-педагогического консилиума (председатель ППк, старшие воспитатели, педагог-психолог, учитель–дефектолог, учитель–логопед, воспитатели групп компенсирующей направленности) сопровождают обучающихся с особыми образовательными потребностями на каждом этапе развития дошкольников.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях нашей дошкольной образовательной организации осуществляется с учетом индивидуальных потребностей. Обследование и сопровождение детей носят комплексный характер, работа проводится на основе согласованного взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса А.Н., Гуторова М.Ф. Практический психолог в детском саду: пособие для психологов и педагогов: [для занятий с детьми 3-7 лет]. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 130 с.
2. Психолого-педагогическая развивающая программа «Инициативный, ответственный, самостоятельный дошкольник». 6-7 лет / авт.-сост.: Е.В. Петш, И.П. Середя. СПб.: Детство-пресс, 2019. 46 с.
3. Развитие саморегуляции у дошкольников: метод. пособие: от рождения до школы: 5-7 лет / под ред. А.Н. Вераксы. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 45 с.

УДК 373.42 : 373.2

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО ПЕСКА В КАЧЕСТВЕ ИННОВАЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Федорова Наталья Сергеевна

E – mail: nata_shiniaeva@mail.ru

МАДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 180»,

г. Краснодар, Россия

Педагог-психолог

Аннотация: В статье представлено краткое описание деятельности педагога-психолога при использовании кинетического песка в коррекционно-развивающей работе с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья, особое внимание уделено развитию психических процессов через тактильное восприятие, описанию «песочных игр» с познавательным и математическим содержанием, организации совместного взаимодействия детей в песочнице.

Ключевые слова: кинетический песок, песочная терапия, математические и познавательные игры, коррекционно-развивающая работа, «песочные» сказки, рисование на песке, развитие через пальчики, совершенствование познавательных процессов.

ABOUT THE POSSIBILITY OF USING KINETIC SAND AS AN INNOVATIVE MATERIAL FOR THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Fedorova Natalia Sergeevna

E – mail: nata_shiniaeva@mail.ru

MADOU "Child Development Center - kindergarten No. 180"

Krasnodar, Russia

Teacher-psychologist

Abstract: The article presents a brief description of the activity of a teacher-psychologist when using kinetic sand in correctional and developmental work with pupils with disabilities. Special attention is paid to the development of mental processes through tactile perception, the description of "sand games" with cognitive and mathematical content, the organization of joint interaction of children in the sandbox.

Keywords: kinetic sand, sand therapy, mathematical and cognitive games, correctional and developmental work, "sand" fairy tales, drawing on sand, development through fingers, improvement of cognitive processes.

Работа с кинетическим песком – новое направление в песочной терапии. Этот удивительный инновационный материал предназначен для игры и развития ребёнка. Он включает полимерные материалы и кварцевый песок, что обеспечивает необходимую для комфорта детских рук во время лепки приятную мягкость, нежность и пластичность.

Этот вид песка гипоаллергенный и безопасный, прост в уборке даже для ребёнка, длительное время сохраняет свои качества.

Песок притягателен для детей. Они любят и тянутся к этому материалу, начинают пересыпать его и просеивать, изучать, мастерить. Стоит добавить к песку игровые материалы, разноцветные камушки, кубики, природный материал – дети начинают создавать невиданные миры, «обживать» их, сочинять про них истории. Педагогу необходимо немного направлять ход мыслей ребёнка, направлять деятельность в необходимое направление.

Игры с песком регулируют настроение, стабилизируют эмоциональное состояние.

Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья разнообразные песочные игры – доступный и интересный вид деятельности, в котором ребёнок чувствует себя свободно и открыто. Игры с кинетическим песком очень интересны и многогранны. Они обучают, развивают, позволяют заглянуть во внутренний мир ребёнка. Организуя совместное взаимодействие в песке двух и более детей, дети получают опыт самостоятельного выстраивания взаимоотношений, учатся искать и находить выходы из трудностей, спланировать для игр по общему интересу, прислушиваться.

Педагог может более длительное время удерживать внимание ребёнка, если тот «активничает» в песке.

Взаимодействие с песком, как нетрадиционная развивающая форма: мотивирует к активному познанию и самостоятельному выполнению задания; воздействует через пальчики малыша на интеллектуальные способности; совершенствуется игра с предметами, развивается сюжет, возникает необходимость выделения ролей и их распределения, что влияет на общение ребёнка в среде сверстников.

Песок я включила в коррекционно-развивающую работу совсем недавно в качестве педагогического эксперимента. Заметила, что каждый раз дети с большим интересом участвуют в увлекательных песочных играх, где их ждут новые открытия и знакомства, а также проявляют творческий подход в сочинении «песочных сказок».

Ребёнок в этой деятельности выступает в качестве исследователя и творца. Задачей педагога является быть для воспитанника «ассистентом», помогать, когда потребуется, а не управлять процессом. Ребёнку важно почувствовать свою независимость, дать свободу фантазии [2].

Дети очень любят игру «Следы». Кинетический песок уплотняем до ровной поверхности. Затем игрушки-звери топчутся по ней. Каждое животное оставляет свой особенный след. В усложнённой игре, ребёнок закрывает глаза, а педагог отпечатывает след, ребёнок угадывает, какому животному он принадлежит. В игре

«Ладони» дети отпечатывают свои ручки, после чего украшают их «драгоценными» самоцветами, создавая украшения, разноцветные ногти. Эту игру очень любят девочки.

Для формирования элементарных математических представлений организую для детей математические игры и упражнения. В них формируется представление о форме и величине, дети совершенствуют счет, решение задач, учатся сравнивать и анализировать, ориентироваться в пространстве, развивают логическое мышление, формируют целостное восприятие предмета.

Общеизвестна развивающая игра «Танграм». Существует огромное количество разработок и игр с ее элементами. Совсем недавно я попробовала перенести «Танграм» в песочницу. Упражнение «Заколдованные звери» сразу полюбилось детям. Оно позволило в непринужденной форме закрепить знания о геометрических фигурах, совершенствовать зрительное восприятие в синтезе с мышлением. Ребенок раскапывает спрятанные в песке фигуры и составляет из них (по схеме или без нее) образы животных. [3] Достигнутый результат очень радует детей.

Мы часто играем на подносе с кинетическим песком в игру «Поиски клада». В ней дети учатся вначале находить, а потом и самостоятельно обозначать местоположение игрушки словами: «справа», «слева», «вверху», «внизу», «в правом верхнем углу», «в левом верхнем углу», «в правом нижнем углу», «в левом нижнем углу», «в центре» и т. д.

В процессе работы на песке детям проще познавать различные геометрические фигуры: они изображают их различными способами. Рисование на песке пальцем или палочкой/зубочисткой/карандашом вызывает гораздо больший интерес, чем рисование на бумаге. При этом они лучше запоминают образ изображаемой фигуры.

Опыт работы с использованием кинетического песка меняет привычность коррекционно-развивающей работы, привнося в нее живость и игровую активность, а также долю исследовательского открытия. Дети становятся более раскованными, что влияет на познавательную и речевую активность детей с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии. СПб : Издательство «Речь», 2005. 340 с.
2. Епанчинцева О. Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. СПб : Издательство «Детство-пресс», 2012. 104 с.
3. Конаныхина Е. Ю. Волшебство в песочнице. Песочная терапия в работе с детьми. М. : Генезис, 2016. 176 с.
4. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2014. 64 с.

УДК 376.42

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Фесенко Анастасия Игоревна

E-mail: anastasiya.nf2000@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В статье рассматривается понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в контексте образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрывается содержание понятия «инклюзивное образование», его основные цели и задачи. Говорится об основных принципах, подходах и направлениях при реализации данного образования в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

Fesenko Anastasia Igorevna

E-mail: anastasiya.nf2000@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract: The article discusses the concept of "psychological and pedagogical support" in the context of the education of children with disabilities. The concept of inclusive education, its main goals and objectives are considered. It is said about the basic

principles and approaches in the implementation of this education in the conditions of psychological and pedagogical support.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, psychological and pedagogical support.

В настоящее время инклюзивное образование становится очень распространенным. Идею инклюзивного образования предложил Лев Семенович Выготский, именно он объяснил и обосновал успешную социальную компенсацию при включении в общеобразовательный процесс детей, имеющих физические дефекты, указав, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья может не исключаться из общества детей с нормальным развитием. Понятие «инклюзивное образование» подчеркивает значимость специальных условий для ребенка с особыми образовательными потребностями и при этом позволяет ему быть включенным в систему образования в равных возможностях с другими участниками образовательного процесса.

Прежде чем говорить о сопровождении в условиях инклюзии, необходимо раскрыть содержание данного понятия. Инклюзивное образование выступает как процесс, который реализует право детей с ограниченными возможностями здоровья получать образование в равных условиях с их нормально развивающимися сверстниками. Но при этом, всем участникам образовательного процесса (педагогам и родителям) необходимо учитывать, что инклюзивное образование рассматривается не как возможность посещать общеобразовательный детский сад или школу, а, в первую очередь, ответственно относится к результатам образования, ведь качество зависит от соотношения предоставляемых образовательных услуг и образовательных потребностей ребенка. В нашем исследовании предполагается, что инклюзия в современном мире выступает как качественный системообразующий элемент внутришкольной организации.

Понятие «сопровождение» рассматривается в разных аспектах. Как говорилось нами ранее, благодаря включению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс, могут решаться различные задачи, и сама система профессиональной деятельности направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

Если рассматривать инклюзивное образование как юридическое понятие, то стоит отметить, что оно закреплено в ФЗ от 29 декабря 2012 г. №273 «Об образовании в Российской Федерации». Согласно данному закону обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей называется «инклюзивным образованием».

Создание целостной системной модели совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями в образовательной среде сверстников

массовой школы остается актуальным вопросом при развитии инклюзивного образования. Важно, чтобы это была доступная и полезная для ребенка модель, не препятствующая получению качественного образования нормально развивающимися сверстникам. Таким образом, поддерживая инклюзию, главной задачей становится создание эффективно действующей, устойчивой и развивающей системы психолого-педагогического сопровождения детей.

Проведя теоретический анализ по теме психолого-педагогического сопровождения, выделяются два основных процесса сопровождения в инклюзии:

- при обучении и воспитании ребенка;
- при развитии ребенка.

В данном случае, мы можем говорить о комплексном подходе, при котором необходимо создание такой системы действий, при которой произойдет объединение в одну группу детей с особыми образовательными потребностями и детей с нормой развития, и все дети в равной степени будут принимать активное участие в жизни класса. Также перечисленные выше процессы, которые происходят в инклюзии взаимодополняют друг друга.

Важно отметить, что при организации инклюзивного образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении могут нуждаться не только дети с особыми образовательными потребностями, но и дети с нормой развития, родители, а также педагогический коллектив, который осуществляет образовательную программу.

На основании выше сказанного, необходимо выделить основные принципы психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования:

1. Принцип непрерывности – осуществляется на всех ступенях образования, тем самым обеспечивая взаимодействие с ребенком.
2. Принцип системности. Значимость и продуктивность сопровождения определяются именно систематическим вниманием к широкому кругу вопросов.
3. Принцип адаптивности и доступности. Важно учитывать особенности физического, психического и интеллектуального развития и подготовки учащихся и воспитанников.
4. Формирование общественного сознания и толерантного отношения к разным детям.
5. Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения. Благодаря совместной работе педагогического коллектива, его взаимодействию с родителями, ребенок может достигнуть больших результатов при инклюзивном обучении.

Все перечисленные принципы важны при сопровождении детей в условиях инклюзивного образования. Таким образом, инклюзия помогает формировать у де-

тей с особыми образовательными потребностями положительное отношение с нормально развивающимися сверстниками, а также позволяет реализовывать их потенциал развития в обучении и воспитании.

Для того, чтобы психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании было эффективным, специалистам необходимо реализовывать ряд направлений психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования:

1. Диагностическое направление. Цель – на начальном этапе определить возможные трудности обучения, определить их причины и механизмы разрешения уже возникших проблем. Для выполнения данного направления специалисты используют различные общие методы – беседа, тестирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности. Данное направление позволяет оценить динамику познавательной деятельности, результативность обучения ребенка. Благодаря данной деятельности каждый специалист осуществляет регулярный мониторинг коррекционно-образовательного процесса в групповой или индивидуальной форме.
2. Профилактическое направление – является одним из основных и позволяет предупредить трудности обучения на начальном этапе путем создания для обучающегося доступных условий. Работа выполняется с целью осуществления содержательной деятельности, способствующей психическому развитию ребенка. Отметим, что два названных направления взаимозависимы.
3. Консультативное направление. Является важным видом практической работы, ориентированной на разные субъекты образовательного процесса (дети, педагоги, родители). Именно поэтому оно может иметь различные формы реализации и содержания. Например, от бесед на темы проблем профессионального или личностного самоопределения, и до выстраивания взаимоотношений с окружающими людьми. Как и остальные направления, консультирование может быть индивидуальным или же групповым. Но важным различием данных форм, является то, что при индивидуальном консультировании создаются условия для развития личности, а при работе с группой происходит информирование участников инклюзивного образования, с целью создания адаптивной среды, обеспечивающей полноценную личностную реализацию в образовательном учреждении.
4. Коррекционно-развивающее направление. В образовательный процесс входят коррекционная и развивающая деятельность, и, соответственно, должны рассматриваться вместе. Данное направление работы очень разнообразно, в него входят формирование пространственно-временных представлений, развитие высших психических функций, сенсомоторное развитие. Эффективная реализация данного направления возможна только при участии всех специалистов, педагогов, родителей. Во время работы по данному направлению

- также происходит накопление социального опыта, который позволит в дальнейшем выстраивать межличностное общение со сверстниками и взрослыми.
5. Просветительское направление. Именно этот вид работы в системе инклюзивного образования позволяет формировать адекватное отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. Информирование родителей на родительских собраниях или индивидуальное консультирование, взаимодействие педагогов в урочное и во внеурочное время, организация педагогических совещаний – всё это реализуется с целью формирования потребности в психологических знаниях у учащихся, педагогов, родителей. При рассмотрении направлений психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования, очевидно, что педагоги образовательной организации должны владеть методиками диагностики, консультирования, коррекции, а также обладать способностями к системному анализу, к планированию деятельности, направленной на организацию всех участников образовательного процесса. Ведь для успешного воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями необходима правильная оценка их возможностей.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья эффективно только при наличии целостной системы, выстроенной в соответствии с основными подходами, методами, принципами и направлениями деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 2000. 298 с.
2. Илика О.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с овз в процессе инклюзивного образования // Вестник науки и образования. 2021. № 5-3. С.12-15.
3. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. 2008. № 2. С. 86-95.
4. Субботина Л.Г. Модель взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 120-125.
5. Толстошеина В.М. Анализ понятия «психологическое сопровождение» в российской литературе // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек - общество» : междунар. сб. науч. ст. София : Свети Николе, 2008. С. 165-169.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Цаканян Алла Андреевна

E-mail: allapack@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна

E-mail: g_solomatina@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования навыков словоизменения у дошкольников с ОНР. Авторами выделены трудности, с которыми сталкивается ребенок с ОНР при изучении грамматического строя речи. Рассмотрены основные речевые механизмы, которые участвуют в порождении и восприятии речи. Успешное овладение навыками словоизменения подготовит ребенка к школьному обучению.

Ключевые слова: словоизменение, дошкольник, общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, коррекционная работа, аграмматизмы.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF INFLECTION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Tsakanyan Alla Andreevna

E-mail: allapack@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna

E-mail: g_solomatina@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: The article discusses the features of the formation of inflection skills in preschoolers with ONR. The authors highlight the difficulties that a child with ONR faces when studying the grammatical structure of speech. The main speech mechanisms that

are involved in the generation and perception of speech are considered. Successful mastery of inflection skills to prepare a child for school.

Keywords: inflection, preschooler, general underdevelopment of speech, grammatical structure of speech, correctional work, agrammatism.

На сегодняшний день самым распространенным речевым расстройством у дошкольников является общее недоразвитие речи, которое препятствует успешному овладению школьной общеобразовательной программы. Даже в случае сохранения интеллекта и отсутствии структурно-функциональных патологий развития уха у некоторых детей наблюдается общее недоразвитие речи. Как термин данное понятие было сформулировано Р.Е. Левиной, и используется в научном обиходе для обозначения различных расстройств речи разной сложности, затрагивающих звуковую и смысловую стороны речи

Данное речевое нарушение может быть выражено у детей по-разному: от полного отсутствия речевой активности, иногда присутствует лепетное состояние (I уровень), до развернутой речи, но с элементами фонетического, грамматического и лексического недоразвития (III уровень), в связи с этим Р.Е. Левина выделяет три уровня ОНР. Данная речевая патология выражается в позднее появление речи, дефектах фонемообразования и произношения.

Уровни несформированности грамматического строя речи варьируются от незначительных ошибок в синтаксических и морфологических языковых системах до грубых аграмматизмов в речи у данной категории детей.

Формирование навыка словоизменения у детей с ОНР проводится не синхронно, а поэтапно. По мнению Н.В. Нищевой [5], коррекционная работа должна помочь сформировать базу (основание) языковой системы у детей с ОНР. В связи с этим, необходимо развивать речемыслительную деятельность, требующую совершенствования навыков анализа и синтеза, обобщения, систематизации и конкретизации. Коррекция направлена на формирование навыков нахождения сходства и различия, умение сравнивать предметы и явления действительности, видеть общее и частное и прочее. И главное – все, отмеченные выше действия, должны сопровождаться речью. Языковые единицы должны вводиться с опорой на имеющиеся вербальные средства, а не в произвольном порядке.

У неговорящих детей с низким уровнем понимания речи коррекционную работу необходимо начинать с развития понимания речи и осмысления. Ребенок чаще всего начинает говорить при предикативном уровне (или выше) понимания речи. При высоком же уровне -коррекционная работа будет направлена на активизацию речевых высказываний.

А.Н. Гвоздев выделил три основных дошкольных периода по формированию грамматического строя речи. Все периоды демонстрируют тесную взаимосвязь между морфологической и синтаксической языковыми системами.

Первый период (1 г.3 мес. – 1 г. 10 мес.) ребенок формирует предложения, состоящие, в основном, из слов-корней при этом грамматически их не изменяя. Он употребляет эти слова в одном и том же звуковом оформлении во всех случаях применения.

Второй период (1 г. 10 мес. – 3 г.) ребенок усваивает первые основы грамматической структуры предложения, а также формы множественного числа существительных, глаголов в повелительном наклонении и т.д. Для того, чтобы показать связи между словами, ребенок использует различные флексии с целью изменения форм слова. На первых порах ребенок хорошо понимает и использует самые важные и продуктивные правила словоизменения. И только со временем он начинает замечать другие детальные аспекты и усваивать их. Пока что дошкольник не способен понять, что существуют общие правила для языка в целом, а есть и частные правила, применяемые к отдельным видам слов, а также и исключения из правил. Начинает активно использовать синтаксические отношения в построении речевого высказывания.

Третий период (3 г. – 7 л.), дети усваивают все морфологические (словоизменения и словообразования) и синтаксические нормы.

Таким образом, формирование грамматического строя речи у детей начинается с усвоения правил формоизменения основных частей речи и дальнейшее практическое использование их в речи. Формирование навыков словоизменения имеет специфические особенности: наличие ошибок характерных как для нормального речевого развития, так и специфических аграмматизмов, характерных для детей с нарушениями речи.

Таблица 1 – Основные трудности в овладении системой словоизменения у дошкольников с ОНР

№	Формы словоизменения	Примеры
1.	Употребление окончаний существительных и местоимений в нужном роде, числе и падеже	<i>Красивая вазы</i> <i>Много волков</i>
2.	Употребление окончаний количественных числительных в нужном падеже и роде	<i>Едут два машины</i>
3.	Согласование глагола с существительными и местоимениями	<i>Голуби идет</i> <i>Он ела</i>
4.	Употребление глаголов в прошедшем времени в нужном роде и числе	<i>Девочка плакал</i>
5.	Употребление предложно-падежных конструкций	<i>В ящичку</i>

Недостаточно сформированные навыки словоизменения у дошкольников приводят к затруднениям как в понимании, так и в повседневном речетворчестве. Чаще всего специалист наблюдает ошибки в образовании приставок у глаголов, затруднения и ошибки при образовании относительных и притяжательных прилагательных, не меньшее затруднение вызывают и существительные со значением действующего лица. Ребенок с ОНР, как правило, испытывает затруднения при освоении лексики с обобщающим и отвлеченным значениями, трудности вызывают синонимические и антонимические ряды.

Системные отношения между лексическими единицами у дошкольников с ОНР не сформированы. Например, ребенок противопоставляет слова по несущественным, ситуативным признакам. Как следствие, дети с ОНР используют слова не противоположные по значению, а семантически близкие. Данная ошибка возникает в результате неумения выделять основной (существенный) признак слова.

Описывая особенности формирования лексики и грамматического строя у детей с ОНР

Р.И. Лалаева [4] описывает наиболее часто используемые детьми механизмы создания окказиональных форм, представляющих собой разнообразные аграмматизмы. Чаще всего ребенок опирается на предыдущий речевой опыт и использует механизмы формообразования по аналогии с продуктивными (правильными вариантами). В основе данного процесса лежит механизм «гипергенерализации», по терминологии Т.Н. Ушаковой.

Таблица 2 – Виды окказионализмов при формообразовании у детей с ОНР

№	Виды окказионализмов	Примеры
1.	Унификация места ударного слога	<i>Строят дома (дом)</i>
2.	Устранение беглости гласных	<i>Стулы, левы</i>
3.	Игнорирование чередований конечных согласных	<i>Бегет</i>
4.	Устранение наращения или изменения суффиксов	<i>Лев – левы Котенок - котенки</i>
5.	Отсутствие супплетивизма при формообразовании	<i>Человеки, ребенки</i>

Формирование навыков словоизменения при ОНР, как показывают наблюдения специалистов, можно соотнести с тем же процессом и при онтогенезе. Однако следует отметить, что последовательность та же, но грамматический строй речи формируется значительно дольше и закрепляется много сложнее. Это объясняется сложностью формирования навыков анализа и синтеза при отборе, производстве и репродуцировании лексики, и требует формирования навыков обобщения. Обучающийся должен научиться запоминать и дифференцировать, например, морфемы (суффиксы, приставки, предлоги, окончания),

уяснить, что, когда, где и как используется. У ребенка должны сформироваться языковые представления о правильных грамматических формах и способах их образования, о сочетаемости слов и словоизменениях, о структуре предложения и прочее. В коррекционной работе педагогу необходимо использовать разнообразный дидактический и языковой материал, различные бытовые ситуации для формирования навыков словоизменения, что поможет в дальнейшем детям с ОНР сознательно и правильно выбирать языковые средства.

В своем труде «Механизмы речи» Жинкин Н.И. рассуждая над порождением и особенностями восприятия речи, приходит к выводу, что эти процессы имеют поэтапный характер и реализуются внутренней программой, отвечающей за запуск речевого механизма. Этот процесс саморегулирующийся и представляет собой систему парных звеньев (этапы), которые взаимозависимы функционально. Речевой процесс, реализуется последовательно, поэтапно, но требуют объединения парных звеньев на каждом из последующих уровней. И это единственно возможный алгоритм развития речевых навыков. Итак, ученый делит речевые механизмы на несколько уровней:

1. перцептивно-моторное звено (слуховой и произносительный механизмы);
2. морфемные перестановки, структурные дифференциации отдельных слов, частей слова и слов в фразе при сохранении фиксированного номинативного значения как в слове, так и в морфемах
3. синтаксические критерии отбора слов, которые необходимы для структурирования сообщения. Должно сформировать понимание того, что одно и то же правило может быть применено в отношении слов с различным звуковым составом

У дошкольников с общим недоразвитием речи можно выделить типичные системные нарушения речевой деятельности, вне зависимости от природы возникновения тяжелого нарушения речи:

1. поздняя речевая активность: первые слова, как правило, появляются к 3-4 годам, а иногда только к 5 годам;
2. расстройство экспрессивной речи, несмотря на относительно сохранное понимание обращенной речи;
3. недостаточно развитый фонематический слух и восприятие мешает формированию навыка звукового анализа и синтеза слов, а следовательно, ребенок не сможет овладеть правилами словоизменения и словообразования;
4. недостаточная речевая активность;
5. при относительно сохранной смысловой, логической памяти снижена вербальная память, серьезно страдает продуктивность запоминания;
6. низкий уровень познавательной мотивации, который сочетается с неустойчивым вниманием;
7. низкий уровень развития словесно-логического мышления;

8. задержка моторного развития: плохая координация движений, неловкость в выполнении дозированных движений, снижение скорости движений (заторможенность при выполнении различных моторных упражнений), недоразвитие мелкой моторики.

Научный опыт показывает – формирование и закрепление навыков словообразования и словоизменения у детей с ОНР требует длительной и последовательной работы коррекционного педагога. Грамматическая система языка, основанная прежде всего на абстрактности грамматических значений, процессах обобщений, аналогий, использования отвлеченных понятий вызывает наибольшие трудности при формировании речевых навыков. Коррекционная работа должна проводиться последовательно от простого к сложному. Формировать сначала простые с точки зрения семантики формы слов и варианты словоизменений. И только при качественном закреплении первичного материала следует переходить к более сложным формам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А.Н. СПб : Детство-Пресс ; М. : Творческий центр Сфера, 2007. 470 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 378 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопедов. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
4. Лалаева Р.И, Серебрякова И.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб, 2001. 160 с.
5. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. М.: Детство-Пресс, 2019. 544 с.
6. Филочева Л.Е. Дети с ОНР воспитание и обучение. М.: Владос, 2005. 487с.

УДК 376.33

ЗАВИСИМОСТЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ОТ РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ

Цей Нэфын Мехметали

E-mail: nafatsey@mail.ru

ГКОУ школа-интернат

г. Краснодар, Россия

Учитель-дефектолог

Соломатина Галина Николаевна

E-mail: g_solomatina@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д.пед.н., доцент

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. По результатам исследования проведена корреляция социометрического статуса от положения учащегося в коллективе, а именно: его успеваемость, сопутствующие нарушения, владение жестовой речью. Дети из семей неслышащих родителей получили оценки выше, чем из семей слышащих, что поможет в дальнейшем на основе сформированных навыков жестовой речи и большей социализированности общаться со сверстниками.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, сурдопедагогика, межличностные отношения, социометрия, диагностика межличностных отношений.

DEPENDENCE OF THE SOCIOMETRIC STATUS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS ON VARIOUS CONDITIONS OF UPBRINGING

Tsey N.M.

E-mail: nafatsey@mail.ru

Boarding school,

Krasnodar, Russia

Solomatina G.N.

E-mail: g_solomatina@mail.ru

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: This article discusses the features of interpersonal relationships of children of primary school age with hearing impairments. The results of the study of interpersonal relations are presented, proving the dependence of the sociometric status on the position of the student in the team, namely: his academic performance, concomitant disorders, mastery of sign speech. Children from families of deaf parents received higher marks than those from families of hearing parents, which will help them to communicate with their peers on the basis of the formed sign language skills and greater socialization.

Keywords: interpersonal relations, children with hearing impairment, sociometry, deaf education.

Одной из важнейших современных задач коррекционной педагогики, включая сурдопедагогику, является формирование психически устойчивого и здорового учащегося. Навыки социального взаимодействия являются неотъемлемой частью его развития и влияют на благополучие социализации детей с нарушениями слуха [4].

Межличностные отношения в широком понимании являются совокупностью взаимоотношений между людьми [2]. В психологии данная терминология содержит несколько составляющих компонентов: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [5]. У детей с нарушениями слуха вышеперечисленные аспекты ниже, чем, например, у нормально слышащих детей, что неоднократно подтверждается в исследованиях многими учеными-педагогами [1]. Так, Л.С. Выготским была определена значимость о первичных и вторичных дефектах развития. Известно, что у людей с нарушениями слуха первичный дефект связан со слуховым восприятием, вторичным же дефектом является задержка речевого развития, вследствие чего суживается круг общения, социальные навыки ограничены, тем самым это ведет к замедленному и продолжительному формированию межличностных отношений [3].

Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы-интерната. Целью исследования является изучение особенностей использования речевых средств и психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Исследованием было охвачено 8 детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

В качестве основных диагностических материалов использовались:

1. Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено в адаптации Я.Л. Коломинского.
2. Модификация проективной методики Р. Жилия.

Социометрия – один из методов исследования выборов в малой группе, с помощью которой можно продиагностировать межличностные, межгрупповые отношения учащихся.

Применяя методику «Социометрия», мы разделили обучающихся 3 класса на группы в зависимости от выявленного их социометрического статуса в Таблице 1.

Таблица 1 – Социометрические сведения учащихся

звезды	предпочитаемые	принятые	изолированные
Лиза Е.	Женя Л.	Захар Л.	
Бэла Х.	Полина Б.	Саша М.	
	Милена Г.	Дима Е.	

К первой группе «звезды» по результатам методики были отнесены школьницы (2 девочки), которые являются лидерами в классе. Такие дети считаются авторитетом для своих сверстников, при этом сами учащиеся стремятся получить социальное одобрение со стороны окружающих, а их самооценка может быть завышена. Следующую группу составляют «предпочитаемые», в нее вошли обучающиеся, которые также занимают существенное положение в коллективе: активно принимают участие в совместной деятельности, сверстники стремятся с ними дружить. Третья группа – группа «принятые», по результатам исследования к ним относятся 3 младшеклассника. У данной группы детей недостаточный уровень развития межличностных отношений, они менее общительны и реже включаются в различную групповую деятельность. Изолированных в классе не оказалось.

Одним из важных факторов, которое мы выделили в процессе исследования, является статус родителей учащихся – являются ли они слышащими, слабослышащими или неслышащими. Дети из семей неслышащих и слабослышащих родителей получили оценки выше, чем из семей слышащих. Если дети и родители – неслышащие или слабослышащие, то проблем в межличностном общении между ними, как правило, не возникает. Можно предположить, что процесс социализации данной группы детей будет протекать органичнее в обществе сверстников на основе сформированных навыков жестовой речи. Анализ зависимости социометрического статуса от семьи учащихся можно наблюдать в Таблице 2.

Таблица 2 – Зависимость социометрического статуса от семьи учащихся

Статус	Количество учащихся	
	Слышащая семья	Неслышащая семья
Звезды	0	2
Предпочитаемые	2	1
Принятые	3	0

При корреляционном анализе социометрического статуса детей от иных нарушений в развитии, мы определили значительную роль на положение ученика в коллективе. Низкий социометрический статус получили обучающиеся, у которых по-

мимо нарушения слуха имеются другие физические недоразвития, например, детский церебральный паралич (ДЦП). «Звезды» и «предпочитаемые» в исследуемом классе не имеют существенного внешнего дефекта.

Владение жестовой речью учащимися демонстрирует существенное влияние на социометрический статус. Имеющие хорошие навыки жестовой речи являются в классе «звездами» и «предпочитаемыми», школьники, не владеющие либо слабо владеющие жестовым языком, занимают позиции «принятых». Данные представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Зависимость социометрического статуса от владения жестовой речью

Статус	Количество учащихся	
	Хорошее владение жестовой речью	Удовлетворительное/плохое владение жестовой речью
Звезды	3	0
Предпочитаемые	2	0
Принятые	1	2
Изолированные	0	0

К вышеперечисленным факторам влияния на социометрический статус учащихся следует добавить их успеваемость. Лидирующее положение в классе занимают ученики с высокой или хорошей успеваемостью.

Методика Р.Жиля является вспомогательным инструментом при изучении межличностных отношений обучающихся. Цель данной методики – выявить уровень взаимоотношений с окружающими. Данный тест является полупроективным, тем самым облегчает процесс исследования и является оптимизирующим вариантом для учеников с нарушением слуха. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе.

Интересные результаты получены при сравнении коммуникативных качеств учащихся из семей слышащих и неслышащих родителей: двое учащихся из семей неслышащих и один учащийся из слабослышащей семьи выбрали лидирующую позицию в классе, всего двое учащихся из семей слышащих родителей выбрали такую же позицию. Остальные дети слышащих родителей выбрали позицию «отгороженности» и объясняли свой выбор стеснительностью либо неумением хорошо говорить жестами.

По результатам данного исследования мы можем сделать определенные выводы:

- дети из семей неслышащих родителей получили оценки выше, чем из семей слышащих, что доказывает влияние условий воспитания на социометрический статус учащихся. Если дети и родители из одной нозологической группы,

то проблем в межличностном общении между ними не возникает. Такие дети легче общаются со сверстниками, так как владеют навыками жестовой речи и большей социализированности, при этом могут возникать трудности вне близкого социального окружения [5];

- одним из важнейших показателей является влияние жестовой речи учащихся. В методике межличностных отношений Р.Жиля лидирующее место заняли по большей части неслышащие учащиеся, при этом всеми учащимися было выявлено доверительное, положительное отношение к классному руководителю;
- существенным фактором для всех детей при выборе являются хорошая успеваемость, поведенческий фактор, личностные особенности учащихся. Немаловажное значение придается внешнему виду детей.

Анализ литературы и данные исследования свидетельствуют о необходимости продолжения изучения проблемы формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте детей с нарушением слуха, создании коррекционно-развивающей программы для улучшения навыков межличностного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : учеб.-метод. пособие. М. : МПСИ, 2008. 416 с.
2. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 86-91.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии : учеб.-метод. пособие. Спб : Лань, 2003. 654 с.
4. Карпова Г. А. Основы сурдопедагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. А. Карпова. Екб : Издатель Калинина Г.П., 2008. 354 с.
5. Речицкая Е. Г. Специальная психология и коррекционная педагогика: межличностные отношения младших школьников с нарушением слуха [Электронный ресурс]: учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. М.: Юрайт, 2019. 138 с. URL: <https://urait.ru/bcode/441470> (дата обращения: 20.01.2023).

УДК 376.42

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПИСЬМА КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ

Чухонкина Полина Евгеньевна

E-mail: chukhonkina_polina@mail.ru)

МБОУ СОШ № 17,

г. Армавир, Россия

Учитель-логопед

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования каллиграфии у младших школьников с дизорфографией, представлены методики оценки состояния каллиграфических навыков, описаны процедура и методы исследования, применявшиеся методы анализа эмпирических данных, оценка и интерпретация полученных результатов.

Ключевые слова: каллиграфия, каллиграфические навыки, дизорфография, письменная речь, методы каллиграфии, каллиграфические ошибки, письмо.

ON THE QUESTION OF THE FORMATION OF CALLIGRAPHIC WRITING SKILLS AS A MEANS OF CORRECTING DYSORPHOGRAPHY

Chukhonkina Polina Evgenevna

E-mail: chukhonkina_polina@mail.ru)

MBOU School No. 17,

Armavir, Russia

Speech therapist teacher

Abstract: The article discusses the peculiarities of the formation of calligraphy in younger schoolchildren with dysorphography, presents methods for assessing the state of calligraphic skills, describes the procedure and methods of research, the methods used to analyze empirical data, evaluation and interpretation of the results obtained.

Keywords: calligraphy, calligraphic skills, dysorphography, writing, calligraphy methods, calligraphic errors, writing.

Эффективное овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками лежит в основе усвоения современных образовательных программ по различным общеобразовательным предметам. Орфографически правильное письмо сегодня рассматривается как важнейшее условие не только школьной адаптации, но и в целом приобщения к языковой культуре.

В последние несколько десятилетий наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей, испытывающих трудности в обучении. Стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии (дизорфография) является одним из проявлений школьной неуспеваемости младших школьников.

Грамотное письмо, как компетенция современного человека, базируется на принципах орфографии и графики, является ключевым фактором, отражающим языковую культуру общества и речевую культуру человека в целом. Грамотное письмо не только характеризует уровень образования человека, но и является залогом взаимопонимания людей между собой, точности выражения мыслей, а также способом получения новых знаний, обеспечивающих успешность образовательного процесса на любом возрастном этапе.

Проблема дизорфографии, согласно теоретическому анализу литературы, оказалась наиболее представлена в исследованиях Азовой О. И., Прищеповой И. В. и ряда других авторов, по мнению которых это нарушение письма характеризуется «...стойкой несформированностью усвоения орфографических знаний, умений и навыков» и проявляется в виде неправильного написания безударных гласных в корне, непроизносимых согласных, удвоенных согласных, парных согласных, словарных слов, традиционных сочетаний (жи, ши, ча, ща, чк, стн и др) и т.д...» [1, с.7].

В работах Парамоновой Л. Г., Елецкой О. В., Иншаковой О. Б. дизорфография рассматривается как языковое расстройство, как нарушение, связанное с недоразвитием у детей символической деятельности, процессов кодирования и декодирования, языковой способности [5; 6; 7].

Основным ключом к построению системы коррекционной работы по устранению дизорфографии у младших школьников, по мнению Иншаковой О. Б. и Назаровой А. А., должен стать целостный характер формирующего воздействия на все звенья речевой системы, с учетом их взаимосвязи и взаимодействия, включающей отношения, обуславливающие построение системы языка (синтагматические, парадигматические, иерархические).

Яценко О. В. Отмечает сложную структуру формируемого умения, основу каждого орфографического навыка составляют определённые языковые знания и умения. Например, для формирования навыка правописания слов с безударными гласными в корне, парных глухих и звонких согласных, непроизносимых согласных, а также для правильного написания приставок, твёрдого и мягкого разделительного знаков учащимися необходимо овладеть совокупностью знаний и умений:

- 1) различать гласные и согласные звуки, ударные и безударные гласные, глухие и звонкие согласные;
- 2) соотносить написание и произношение слова, устанавливая сходство и различие;
- 3) разбирать слово по составу (проводить морфемный анализ);
- 4) подбирать однокоренные слова;
- 5) изменять форму слова.

Но каждое из названных умений само по себе создаёт только предпосылку для формирования рассматриваемых навыков, важным условием является взаимодействие между ними [10].

Рассматривая орфографический навык в контексте письменной речи, укажем на тесную связь с развитием речи обучающихся, структуры которой включают: звукопроизношение, слухопроизносительного распознавания фонем, фонематическое восприятие, фонематический анализ как умственное действие, объём активного и пассивного словаря, синтаксический строй речи, формообразующий и словообразующий процессы, а также достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных функций. Важно, чтобы младшие школьники научились совмещать двуединую задачу: выразить свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом правила русской орфографии.

Процесс овладения орфографией является сложным навыком. В качестве предпосылок успешного усвоения орфограмм детьми рассматриваются различные лингвистические, психологические и речевые факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза слов, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определённый уровень лексико-грамматического строя (сформированность синтаксического строя речи, формообразующих и словообразующих процессов), высокий уровень мотивации, сохранность процессов мышления, памяти, внимания. Проблемы дизорфографии, характера трудностей в усвоении орфографических навыков, коррекции этого нарушения у младших школьников получили широкое освещение только в последнее время и остаются до конца не изученными и актуальными.

Одним из основных условий развития навыков орфографии является правильное и красивое письмо. В работах выдающегося отечественного педагога К. Д. Ушинского указывается на то, что первоначальные навыки орфографии у школьников закладываются в процессе их обучения каллиграфии. Подчеркивая зависимость смысловой и орфографической сторон письма с его красотой, тем самым утверждал, что каллиграфическое письмо содействует обучению ребёнка в целом. По мнению С. П. Редозубова, выработка хорошего почерка способствует формированию у ученика правильного письма, т.е. письма без ошибок.

У истоков методики формирования каллиграфического письма стоял И. Е. Евсеев, который проанализировал основные имеющиеся к концу XIX в. - началу XX в. методы. Он указал на правила посадки обучающихся, положение тетради на парте, способ удерживания ручки; описал виды подготовительных упражнений; уточнил порядок изучения написания букв и способов написания их элементов, включая и образцы тактирования. Значительный вклад в теорию и практику формирования каллиграфического письма внесли В. С. Гербач, Д. А. Писаревский, Н. Н. Боголюбов, В. А. Саглин и др.

Разделяя мнение указанных коллег, мы считаем, что особенность формирования каллиграфического письма заключается в привитии навыка письма на основе последовательно развиваемых у школьников знаний, умений и навыков. Проблема состоит в том, что в современной школе уделяется не достаточное внимание каллиграфии, поэтому в качестве цели нашего исследования мы определили следующую: изучить особенности формирования грамотного письма (каллиграфических навыков письма) у младших школьников и построить коррекционную работу с ними, которая будет способствовать преодолению дизорфографии. В диагностическую карту эмпирической части эксперимента включены методики:

Методика 1. Списывание букв.

Методика 2. Списывание слогов, слов и предложений.

Методика 3. Списывание текста (печатного и рукописного)

Методика 4. Слуховой диктант.

Методика 5. Изложение

Результаты проведённой диагностической работы показали прямую зависимость степени тяжести дизорфографии от сформированности навыков каллиграфии. Эта зависимость обусловила необходимость разработки программы внеурочной деятельности по формированию каллиграфических навыков письма.

В процессе формирования каллиграфического письма на занятиях по программе «Каллиграфия» нами использованы элементы копировального (стигмографического), линейного и генетического методов.

В качестве дидактических материалов нами были разработаны и отпечатаны прописи с буквами и словами; использовались различные виды тетрадей с густыми и редкими косыми линиями и без косых линий; письмо букв подготавливалось предварительным написанием их элементов, очерёдность изучения написания соотносилась с порядком возрастающей трудности изображения букв. Обучение строилось на основе генеза. Каждая следующая буква образовывалась посредством присоединения нового элемента к предыдущему.

По завершении каждого этапа обучения по программе «Каллиграфия» проводилось итоговое занятие с целью проверки усвоения теоретических знаний и практических навыков. Для этого использовались методы опроса, беседы, и выполнения самостоятельных творческих работ, как за рабочим столом, так и у доски. Контрольный этап эксперимента проводился в форме выставки работ обучающихся с обсуждением и экспертной оценкой работ как самими обучающимися, так и педагогом.

Таким образом, проведённая коррекционная работа по устранению дизорфографии посредством формирования каллиграфического навыка письма у младших школьников способствовала улучшению качества промежуточных контрольных работ по русскому языку как с точки зрения орфографии (заметно сократилось количество орфографических ошибок), так и каллиграфии (почерк выровнялся, перестали искажать, заменять или пропускать элементы букв), что является крайне важным для дальнейшего успешного обучения в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азова О. И. Логопедия. Дизорфография. М. : ИНФРА-М, 2017. 180 с.
2. Елецкая О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. 208с.
3. Елецкая О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников. / О. В. Елецкая. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2017. 176 с.
4. Илюхина В. А. Письмо с “секретом”: (из опыта работы по формированию каллиграфических навыков письма учащихся). Москва : Новая школа, 1994. 48с.
5. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М. : В. Секачев, 2016. 72 с.
6. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. СПб, 2001.
7. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников. СПб.: Каро, 2006.
8. Прищепова И. В., Недоленко С. В., Прищепова П. А. Диагностика недостатков письма у младших школьников. Спб.: Издательский дом «Литера», 2016. 192 с.
9. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. : Владос, 1997. 153 с.
10. Яценко О. В. Проблема дизорфографии школьников. Минск : Новое время, 2009.

УДК 376.42 : 373.3

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СЛАБОВИДЯЩЕГО РЕБЕНКА

Шагивалеева Наталья Викторовна

E-mail: Natkarnaval@mail.ru

МАДОУ «Детский сад № 113»,

г. Краснодар, Россия

Педагог-психолог, нейропсихолог

Аннотация: В статье рассмотрены особенности формирования социально – психологической готовности к школьному обучению слабовидящего ребенка, приведены результаты психологической диагностики готовности к школе отдельного слабовидящего ребенка, представлены формы и методы коррекционной работы с слабовидящим ребенком, направленные на развитие психических и психофизических процессов, эмоционально волевой сферы, смягчение адаптационного периода в школе.

Ключевые слова: слабовидящий ребенок, социально- психологическая готовность к школе, ребенок с ОВЗ, особые образовательные потребности, психологическое сопровождение.

ON THE PROBLEM OF FORMATION OF SOCIO – PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL EDUCATION OF A VISUALLY IMPAIRED CHILD

Shagivaleeva Natalia Viktorovna

E-mail: Natkarnaval@mail.ru

MADOU "Kindergarten №. 113"

Krasnodar, Russia

Educational psychologist, neuropsychologist

Abstract: The article discusses the features of the formation of socio – psychological readiness for school education of a visually impaired child. The results of psychological diagnostics of readiness for school of an individual visually impaired child are presented. The forms and methods of correctional work with a visually impaired child aimed at the development of mental and psychophysical processes, emotional volitional sphere, mitigation of the adaptation period at school are presented.

Keywords: visually impaired child, socio-psychological readiness for school, child with disabilities, special educational needs, psychological support

С каждым годом детей с различными нарушениями здоровья становится все больше и больше. Эта тревожная тенденция обязывает образовательные учреждения создавать специальные условия, обеспечивающие формирование доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, их интеграцию в образовательную среду и социализацию.

В данной статье представлен опыт работы по формированию социально-психологической готовности к школе слабовидящего ребенка, обучающегося в рамках инклюзивного образования в группе общеразвивающей направленности в МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №113». Данный ребенок имеет инвалидность, статус ребенка с ОВЗ и нуждается в предоставлении специальных образовательных условий. Семья ребенка полная, оба родителя принимают активное участие в воспитании ребенка, идут на контакт с педагогами. Обучение и воспитание ребенка осуществляется на основе индивидуальной адаптированной образовательной программы для этой категории обучающихся с учетом особенностей его психофизического развития, индивидуальных возможностей, и обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Слабовидящие - категория лиц с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучшем видящем глазу с коррекцией обычными очками. Кроме снижения остроты зрения слабовидящие могут иметь отклонения в состоянии других зрительных функций (цветоощущение и светоощущение, периферическое и бинокулярное зрение). Зрительное восприятие при слабовидении характеризуется неточностью, фрагментарностью, замедленностью. Также присутствует формализм и вербализм восприятия речи.

Овладение ребенком элементами учебной деятельности, определенный уровень волевого и социального развития, высокий уровень познавательной деятельности и мыслительных операций, мотивационная готовность – все это определяет социально – психологическую готовность ребенка к школьному обучению. Данная тема достаточно хорошо освещена в научном мире, но проблема психологической готовности к школе детей с ОВЗ, а конкретно -- слабовидящих детей раскрыта недостаточно. Отечественным психологом Л. С. Выготским было установлено, что психическое развитие детей с особенностями в развитии подчиняется тем же законам, что и психическое развитие нормального ребенка. Важная закономерность развития ребенка с особенностями, в том числе ребенка с нарушением зрения, заключается в соотношении первичного дефекта и вторичных отклонений.

Очевидным является факт, что при нарушениях зрения область ощущений, восприятия, представлений, скорости и точности восприятия, цветоощущения будет находиться в прямой зависимости от аномального фактора. В области же мышления, которое лишь до определенного момента зависит от чувственного опыта ребенка, зависимость мышления от глубин, характера патологии будет носить косвенный характер. Кроме того, имеются и такие структурные компоненты психики, которые оказываются независимыми от аномального фактора - темперамент, черты ха-

рактера, свойства личности, убеждения, мировоззрение и прочее, так как их причинность не зависит от нарушений зрения действием социальных факторов (характером семейного воспитания, педагогического воздействия и т.п.).

Сложная взаимосвязь первичных и вторичных отклонений, зависимость развития психики ребенка от условий его обучения и воспитания ставит определенные задачи перед педагогами образовательных (коррекционных) учреждений. В разработке индивидуальной адаптированной образовательной программы участвуют, как правило, все специалисты, осуществляющие образовательную, воспитательную и коррекционную работу с ребенком. В том числе и работу, направленную на формирование социально-психологической готовности слабовидящего ребенка к школе.

Главным направлением моей психолого-коррекционной работы с слабовидящим ребенком, являлось прежде всего, развитие психических и психофизических процессов, эмоционально-волевой сферы, смягчение адаптационного периода в школе.

С целью выявления уровня психического развития ребенка и его соответствие возрастным нормам развития, мной была проведена психологическая диагностика, включающая использование различных методов и методик. В основе обследования лежал комплекс диагностических методик «Цветик-семицветик» под редакцией Куражевой Н.Ю. для детей 6-7 лет, а также проективный тест «Дорога из дома в детский сад», наблюдение за ребенком в процессе игры и обучения, тест «Беседа» И.Н. Агафоновой, изучение эмоционального отношения к школе, методика «Стандартная беседа» (Нежнова Т. А.). Диагностическое обследование позволило определить уровень развития коммуникативной, эмоциональной, волевой сферы, уровень развития восприятия (сенсорные эталоны), памяти (зрительная, слуховая), мышления (анализ, зрительный синтез, исключение, обобщение, установление последовательности), внимания (устойчивость, концентрация, распределение), мелкой моторики и воображения. Обследование ребенка проводилось в присутствии родителей в форме индивидуального игрового занятия. Как правило, оно начиналось с заданий средней степени сложности. В зависимости от успешности выполнения заданий в дальнейшем предлагались либо более трудные, либо более легкие задания.

Результаты диагностики не показали негативных тенденций в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах: ребенок показал желание участвовать в коллективных играх, организованной деятельности. Однако, знания ребенка о предметном мире носят частичный и фрагментарный характер. Возникают трудности в предметно-практической, пространственной ориентировке, что сдерживает формирование действительного образа пространства. Не быстро формируются игровые и продуктивные виды деятельности. Особенные нарушения проявляются в сфере зрительного восприятия. Зрительное восприятие у слабовидящего ребенка отличается большой замедленностью, узостью обзора, сниженной точностью. Зрительные образы менее четкие и яркие, нередко искажены. В то же время, зрение остаётся ведущим анализатором. Слабовидящих ребёнок использует его как основное средство восприятия.

Результаты обследования других специалистов установили определенные речевые нарушения, которые могли вызвать особые трудности при овладении грамотой, чтением, письмом и оказать отрицательное влияние на формирование личности ребенка.

По результатам исследования был выявлен средний уровень психологической подготовки к школе ребенка с нарушением зрения.

Совместно с родителями, воспитателями, учителем-логопедом, учителем-дефектологом были определены наиболее оптимальные формы коррекционной работы с ребенком, подгрупповые и индивидуальные занятия. Были подобраны подходящие для развития коррекционные программы, методы и приёмы обучения и воспитания в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка. Деятельность всех педагогов, работающих с ребенком, была основана на совместном планировании с использованием общих лексических тем и разнообразных дидактических игр. При слаженной работе педагогов, создана система, способствующая всестороннему развитию личности обучающегося.

В основу разработанных мной индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и формирования социально – психологической готовности к школьному обучению, легла программа Н. Ю. Куражевой, И.А. Козловой «Приключения будущих первоклассников: психологические занятия с детьми 6-7 лет». Особенность программы в том, что она направлена на развитие социально-перцептивных способностей и реализацию факторов развития (модально-специфических, произвольной регуляции, энергетического обеспечения и др.).

Отличительным качеством отдельных используемых упражнений являлось перешифровка зрительной информации в вербальную, то есть обучение детей проговаривать то, что изображено перед ними (Игровые упражнения «Смотри внимательно», «Проследи глазами», «Кто-где?», «Запомни и узнай» и т.д.).

Для формирования социально-психологической готовности использовались сюжетно-ролевые и различные дидактические игры, игры, способствующие развитию коммуникационной сферы. Ребенок во время общения со сверстниками учился договариваться, распределять роли, проигрывать сюжет, что подготавливало его к будущим взаимоотношениям с одноклассниками. При этом следует подчеркнуть, что вопрос рационального выбора системы методов и отдельных методических приемов следует решать индивидуально в каждом конкретном случае.

Особое внимание уделялось созданию для ребенка специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования. Развивающая предметно-пространственная среда общеразвивающей группы, дополнялась элементами, помогающими слабовидящему ребенку минимизировать влияние первичного отклонения на всестороннее обогащение чувственного опыта ребенка. С этой целью в группе были организованы центры развития мелкой моторики, развития осязательного восприятия пространства, познавательно-исследовательской деятельности,

двигательной активности, речевой деятельности. Данный показатель, способствовал формированию чувства уверенности в себе у ребенка, которое является не маловажным для дальнейшего школьного обучения.

Таким образом, социально - психологическая готовность к школе слабовидящего ребенка, стала результатом продуктивного взаимодействия всех специалистов, родителей, а также правильно-организованной образовательной среды, в которой слабовидящий ребенок являлся не объектом, а субъектом деятельности. В конкретном случае, подготовка ребенка к школьному обучению заключалась в расширении познавательных возможностей ребенка, корректировке процессов саморегуляции, плавного переключения с игровой, на новый вид деятельности- учебный, формирование мотивационной и волевой готовности. Инклюзивная форма образования, в данном случае, с одной стороны, усложняла работу педагогов, увеличивая ее объем, а с другой, стала активным помощником в вопросе социализации слабовидящего ребенка.

Важной задачей считаю, включение родителей в системную коррекционную работу по воспитанию и образованию ребенка. Непрерывную связь с родителями осуществляла через консультации, практикумы, родительские собрания, индивидуальные тетради для рекомендаций и другие формы работы. Важно сохранить в семье и детском саду единство и согласованность всех требований к ребенку. Педагоги и педагог-психолог, совместно с родителями, должны организовывать наиболее рациональный режим дня, оберегать нервную систему ребенка от стрессов и перегрузок, обеспечивать профилактику нарушения зрения и осанки, вырабатывать правильную позу при работе сидя за столом. А совокупным результатом взаимодействия всех: и специалистов, и родителей, должно стать умение детей общаться друг с другом, так, чтобы ребенок с нарушением зрения не считал себя лишним, а стал полноценным членом детского коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куражева Н. Ю., Козлова И. А. Диагностический комплекс «Цветик-Семицветик» для детей 6-7 лет. СПб. : Речь, 2018. 70 с.
2. Куражева Н. Ю., Козлова И. А. Приключения будущих первоклассников: психологические занятия с детьми 6-7 лет. СПб. : Речь, 2007 . 240 с.
3. Никулина Г.В., Волкова И.П., Фещенко Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения / Под ред. Г.В. Никулиной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 84 с.
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л. И. Плаксиной. М. : Издательство «Экзамен», 2003.

УДК 376.433

ОСОБЕННОСТИ ТАКТИЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Шарипова Татьяна Раильевна

E-mail: tatyana.sharipova.01@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна

E-mail: lugua@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К. психол. н., доцент

Аннотация: статья посвящена анализу особенностей тактильно-двигательного восприятия младших школьников с умственной отсталостью. Специфику тактильно-двигательного восприятия следует выявлять и учитывать в процессе коррекционной работы. Предлагаются методы развития тактильно-двигательного восприятия у рассматриваемой категории детей.

Ключевые слова: тактильно-двигательное восприятие, младшие школьники, умственная отсталость.

FEATURES OF TACTILE-MOTOR PERCEPTION IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Sharipova Tat'yana Rail'evna

E-mail: tatyana.sharipova.01@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Filipidi Tat'yana Ivanovna

E-mail: lugua@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: the article is devoted to the analysis of the features of tactile-motor perception of younger schoolchildren with mental retardation. The specificity of tactile-motor

perception should be identified and taken into account in the process of corrective work. Methods for the development of tactile-motor perception in the category of children under consideration are proposed.

Keywords: tactile-motor perception, younger schoolchildren, mental retardation.

Процесс восприятия по сути напоминает итог деятельности анализаторов. Анализ первичного восприятия, проходящий в рецепторах, предполагает дополнение посредством сложнейшей аналитико-синтетической деятельности отделов мозга. В качестве физиологической базы в данном случае выступает условно-рефлекторная работа нервных связей, а точнее их комплекса, что обуславливает целостность и предметность явлений, которые отражаются в окружающей действительности [7].

Говоря непосредственно о тактильном восприятии, можно прийти к выводу о том, что оно фактически напоминает выстраивание осязательного образа, который обусловлен ощупыванием с помощью рук. Они способствуют воспроизведению контуров предмета. В таком обследовании принято выделять два этапа: сначала выделяются информативные области, а затем формируется итоговый осязательный образ.

Полноценность ощущения и восприятия зависят от качества работы анализатора, в том числе его рецепторной части. Именно он отвечает за перевод энергии физического типа в энергию нервных импульсов [1].

Важная составляющая этого процесса связана с переработкой полученной информации. Рецепторы у детей с интеллектуальными нарушениями могут быть сохранены, но ввиду диффузного поражения головного мозга нарушается центральная область этой системы, что приводит к патологическим изменениям в работе анализаторов.

Для ощущения и восприятия рассматриваемой категории школьников характерны нарушения коркового анализа и синтеза поступающих раздражений. Пороги чувствительности, в том числе и болевых ощущений, у учащихся с умственной отсталостью смещаются. Может наблюдаться слабая дифференциация ощущений [4]. Так, нижний порог завышен, что означает отсутствие реакции со стороны раздражителей малой интенсивности. Верхний порог является специфическим и не влечет за собой наступление болевых ощущений у детей с нарушением интеллекта.

На основании этого можно сделать вывод, что диапазон, в котором такие дети имеют адекватную реакцию на всевозможные стимулы, достаточно узок. Чаще всего первичное повреждение органов ощущений в случае олигофрении отсутствует. Но все его свойства имеют низкий уровень развития [3].

Все виды ощущений и восприятия у обучающихся с умственной отсталостью характеризуются скудностью, замедленностью и неточностью, что проявляется в трудностях усвоения сенсорных эталонов, у них отсутствует дифференциация

предметов на фоне сокращения уровня подвижности и иррадиации нервных процессов и явлений.

Ребенку с интеллектуальной недостаточностью для правильного узнавания предметов требуется в два раза больше времени по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Выраженная замедленность переработки сенсорных данных в этом случае усложняет выполнение перцептивного задания. Восприятие в итоге становится хаотичным, бессистемным, а значит какая-либо организация в ходе изучения предмета отсутствует, поэтому отображаются далеко не все признаки.

Младшие школьники с умственной отсталостью воспринимают информацию неосознанно. Причиной рассматриваемого явления может быть бедность словарного запаса. Если ребенок не знает названия определенного явления, то он его не осознает. С течением времени при грамотном выборе программы обучения восприятие таких детей совершенствуется: увеличивается скорость, расширяется объем, оно приобретает системный и упорядоченный характер.

Учитель должен учитывать недостаточность восприятия учеников младшего школьного возраста данной категории. В противном случае они не смогут правильно и в полном объеме усваивать материал [5]. Важно, чтобы упражнения по развитию сенсомоторной культуры проводились в процессе всего учебно-воспитательного процесса, а не изолированно, иначе развитие элементарных форм познания будет оторвано от формирования высших психических функций [4].

Для учеников специальной школы характерна неоднородность развития восприятия. Некоторые школьники не различают цвета предметов, а другие имеют более-менее удовлетворительные показатели этого психического процесса. Но в большинстве случаев отмечается недостаточная устойчивость восприятия и нарушение его целостности. Для рассматриваемой категории школьников характерна и недостаточная осмысленность, и обобщенность в распознавании категорий предметов, их признаков. Выявление особенностей развития восприятия каждого ученика предполагает индивидуальный и дифференцированный подход в работе с такими детьми.

Коррекция восприятия – это система психолого-педагогических мер, направленных на исправление или сглаживание недостатков психического развития у школьников с интеллектуальными нарушениями. Она осуществляется в рамках развития всех высших психических процессов, в том числе мышления и речи. На подготовительном этапе можно попросить ученика:

- указать левую и правую сторону, верх и низ;
- назвать предметы, размещенные на определенной стороне;
- описать местонахождение каждого из них.

Ученикам следует осознать относительность пространственных направлений, поскольку при вращении человека предметы, находившиеся слева от него, могут оказаться справа. Детям нужно научиться различать левую и правую руку, помочь им в этом можно показом и называнием рук или обозначением одной из них с помощью ленты либо браслета.

Затем можно приступать к развитию тактильного восприятия по следующим аспектам:

- различение материалов по текстуре и структуре;
- определение степени их плотности;
- характеристика мягкости и твердости;
- параметры массы;
- выявление температурных отметок;
- описание собственных чувств при прикосновении.

Например, можно дать ребенку потрогать деревянный предмет и определить, что он твердый и легкий. Плотность зависит от древесины конкретной породы. Далее уточняется, что он не нагревается и не охлаждается с течением времени [2].

Потом школьнику предлагается описать, что он чувствует, прикасаясь к дереву. Обычно возникают приятные ощущения в виде хорошей энергетике и силы.

Затем ученик может прикасаться к металлу, например, к алюминию или стали. Он отмечает, что предмет плотный, очень твердый и тяжелый. Температура зависит от внешних условий, так как в жару металл нагревается, а в холод он охлаждается. И, наконец, сообщает о своих чувствах, например, об опасности [6].

Все эти действия должны происходить строго под наблюдением педагога. При выявлении прогресса у умственно отсталого ученика можно переходить на более сложный уровень, то есть постепенно усложнять задания.

Восприятие есть не что иное, как итог работы механизма анализаторов. Анализ первичного типа, проходящий в рецепторах, предполагает дополнение посредством сложнейшей аналитико-синтетической деятельности отделов мозга [8].

Исследования в дефектологии выявили, что у детей описанной категории имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, несогласованность процессов возбуждения и торможения. Слабость аналитико-синтетической и нарушение мыслительной деятельности, зрительного восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью являются наиболее выраженными и устойчивыми – это обусловлено такими характерными особенностями умственной отсталости, как слабость ориентировочной деятельности, низкая восприимчивость ко всему новому, недостаточная познавательная активность, что следует учитывать при проведении коррекционно-развивающей работы, в том числе в процессе развития восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылева Л.Л., Потанова Т.М. Сенсорное воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью // Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Под редакцией В.А. Пегова, А.В. Матвеевой, Г.А. Репиной. 2019. С. 26.-29.
2. Богачева О.В., Трифонова Д.В. Темная сенсорная комната как современный подход в коррекционно-развивающей и психопрофилактической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Белгородского института развития образования. 2018. №. 1. С. 92-97.
3. Калашникова Г.А. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями развития в практической деятельности // Технологии сопровождения специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. 2020. С. 123-127.
4. Кузнецов А.П. Особенности ощущений и восприятий детей с нарушением интеллекта: учеб. пособие / А.П. Кузнецов; – М.: Просвещение, 2015 г. – 121 с.
5. Мишенева Л.Н. и др. Особенности математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Аллея науки. 2018. Т. 5. №. 5. С. 200-203.
6. Сатарова Л.А., Курбангалиева Ю.Ю., Мурованая Н.Н. Модификация традиционных методов и приемов обучения изобразительной деятельности как фактор повышения продуктивности коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ // Гуманитарные науки. 2021. №. 3 (55). С. 106-113.
7. Тылле Д.А. Особенности сенсомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Студент и наука. 2021. С. 556-560.
8. Федорова В.С., Агавелян О.К. Значение развития мелкой моторики в социализации детей с умственной отсталостью // Научные дискуссии о главном: человек и общество. 2020. С. 35-39.

УДК 376.42 : 373.2

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА
В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Шахова Элина Борисовна

E-mail: shakhova.elina@bk.ru
МБДОУ «Детский сад № 116»,
г. Краснодар, Россия
Учитель-дефектолог

Савина Марина Владимировна

E-mail: marina.savina67@mail.ru
МБДОУ «Детский сад № 116»,
г. Краснодар, Россия
Воспитатель

Суботина Алла Александровна

E-mail: neji_master@mail.ru
МБДОУ «Детский сад № 116»,
г. Краснодар, Россия
Воспитатель

Аннотация: В статье рассмотрены особенности применения инновационных технологий в работе учителя-дефектолога ДОУ, направленных на повышение качества коррекционной работы, их применение является эффективным средством всестороннего развития детей, которые испытывают трудности в обучении. Изложен краткий обзор использования инновационных технологий, таких как игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, информационные компьютерные технологии, личностно-ориентированная технология.

Ключевые слова: инновационные технологии, дошкольное учреждение, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционный процесс, обучение.

**ON THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CORRECTIONAL WORK
OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN A PRESCHOOL ORGANIZATION**

Shakhova Elina Borisovna

E-mail: shakhova.elina@bk.ru
MBDOU "Kindergarten No. 116"
Krasnodar, Russia
Educator-defectologist.

Savina Marina Vladimirovna

E-mail: marina.savina67@mail.ru

MBDOU "Kindergarten No. 116"

Krasnodar, Russia

Kindergarten teacher

Subotina Alla Aleksandrovna

E-mail: neji_master@mail.ru

MBDOU "Kindergarten No. 116"

Krasnodar, Russia

Kindergarten teacher

Abstract: The article discusses the features of the use of innovative technologies in the work of a teacher-defectologist of preschool educational institutions, aimed at improving the quality of correctional work, their use is an effective means of comprehensive development of children who have learning difficulties. A brief overview of the use of innovative technologies, such as gaming technologies, health-saving technologies, information computer technologies, personality-oriented technology, is presented.

Keywords: innovative technologies, preschool, children with disabilities, correctional process, education.

В настоящее время, в связи с новыми задачами, выдвинутыми обществом по обучению и воспитанию подрастающего поколения, особую актуальность приобретает проблема всестороннего развития детей с отклонениями в развитии. Педагоги коррекционных дошкольных учреждений все чаще задаются вопросами: «Как сделать обучение и воспитание детей интересными, продуктивными? Как заинтересовать детей в получении новых знаний?», «Как эффективнее всего развивать у детей те или иные навыки?». Учитывая сказанное в образовательной деятельности дошкольников, педагоги все чаще прибегают к использованию новых инновационных технологий, которые направлены на активизацию познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие современные инновационные технологии достаточно обширное, оно включает в себя целенаправленное и систематическое внедрение в образовательный процесс новых методов, приемов и педагогических действий, которые направлены на повышение эффективности образовательного процесса. Инновации в образовательном процессе имеют четко поставленную цель и планируемые результаты, что особенно важно для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. [6]

Поиском новых эффективных путей и современных инновационных технологий занимались такие ученые как: М. В. Кларин, В. Г. Суворин, Е. Ф. Архипова, А. А. Орлов, Н. М. Шахмаев, В. А. Сластёнин и др.

Доктор педагогических наук Кларин Михаил Владимирович считал, что современные инновационные образовательные технологии преобразуют традиционный учебный процесс, в процесс исследовательского характера. Это в свою очередь активизирует познавательную активность детей, а сам учебный процесс делает более продуктивным.

Советский и российский ученый, педагог Сластёнин Виталий Александрович, в своих научных трудах выразил мысль, что инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. [4]

Применение в коррекционно-образовательном процессе новых форм и методов обучения, дает возможность максимально скорректировать выявленные недостатки развития каждого ребенка, и сформировать психологическую основу для полноценного развития его личности. Инновации в области дефектологии способствуют развитию познавательной активности детей, развивают основные психические процессы (память, мышление, воображение, внимание, восприятие), формируют и совершенствуют игровую деятельность, которая является главным видом деятельности для детей дошкольного возраста.

Учитель-дефектолог является главным звеном коррекционного процесса. Он одновременно считается и организатором, и координатором коррекционного обучения. Поиск новых приёмов, методов и технологий неотъемлемая и важная часть работы современного специалиста. Разнообразие современных технологии достаточно объемное. К эффективным инновационным технологиям в обучении и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья можно отнести: игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, информационные компьютерные технологии, личностно-ориентированная технология.

Современные инновационные технологии различаются по ряду факторов: целям и задачам, педагогическим действиям, техническим оборудованием, использованием наглядного материала. Важность применения таких технологии состоит в том, что они с одной стороны способствуют возможности индивидуализации коррекционного обучения, обеспечивают каждому ребенку подходящих лично для него темпа и способа усвоения знаний, а с другой стороны способствуют развитию коммуникативных навыков, формируют умения детей взаимодействовать друг с другом, совместно решать проблемы, моделировать ситуации [1].

Среди всех инновационных технологии, в дошкольных учреждениях главенствующие внимание уделяют игровым технологиям. Фундаментом всего дошкольного образования является игра. Ценность игры в становлении и развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья переоценить невозможно. Именно в игре ребенок познает окружающий мир, его законы, учится жить по правилам [2].

В современной педагогической практике выделяют несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка: предметные игры, сюжетно-ролевые, театрализованные игры, дидактические игры.

К предметным играм относят манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки и предметы дети познают форму, цвет, объем, материал, мир людей и животных.

Сюжетно-ролевые игры – это игры творческие, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности. Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет – сфера действительности, которая воспроизводится детьми. В зависимости от этого сюжетно-ролевые игры подразделяются на: игры на бытовые сюжеты («дом», «семья», «больница» и т.д.); игры на общественные темы, в которых отражается труд людей (школа, магазин, почта и т.д.); игры на патриотические темы, отражающие героические подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т.д.) [2].

Театрализованные игры – разыгрывание в особах определенного литературного персонажа и отражение с помощью выразительных способов (интонации, мимики, жестов) конкретных образов. Театрализованная деятельность – это самый распространенный вид детского творчества.

Особый интерес в коррекционной педагогике представляют дидактические игры – игры, которые специально созданы или приспособленные для целей обучения. Именно дидактическая игра является эффективным средством умственного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но только тогда игру можно назвать дидактической, когда познавательный элемент тесно связан с элементом заинтересованности. Использование в процессе обучения дидактических игр, способствует получению ребенком определенных знаний, формированию у него умений и навыков, способствует развитию мышления, развивает волевые качества [3].

Использование современных информационных компьютерных технологий является неотъемлемой частью современного образования. Включение ИКТ в коррекционно-образовательный процесс повышает качество дошкольного образования. Важной частью информационно компьютерных технологий является создание единого информационного пространства, в котором задействованы все участники учебно-образовательного процесса: педагоги, воспитанники и их родители. Компьютерные технологии помогают педагогу подбирать иллюстративный материал к занятиям и материал для оформления стендов и уголков для родителей в дошкольном учебном учреждении. С помощью ИКТ можно смоделировать жизненные ситуации, которые нельзя показать на занятии, например, это воспроизведение звуков животных, природы, работы транспорта и т.д. [4].

Одним из наиболее доступных компьютерных продуктов, применяемых в образовательном процессе, является Power Point. Создание презентации в данной программе, позволяет педагогам изложить материал в максимально доступной форме, опираясь на различные педагогические принципы, такие как доступность, интерактивность, индивидуализация, наглядность и т.д.

Для повышения эффективности учебного процесса в дошкольном учреждении, созданы различные интерактивные игры. Многие педагоги используют интерактивные игры портала «Мерсибо». Эти игры созданы с учетом требований ФГОС ДО, они многофункциональны, интересны для детей, современны. Их можно использовать в начале занятий, для создания мотивации, в основной части занятия для подачи нового материала, и в конце занятия для закрепления изученного материала. Интерактивные игры портала «Мерсибо» позволяют вести коррекционную работу по разным направлениям: коррекция звукопроизношения, развитие артикуляционной моторики, развитие просодической стороны речи, развитие высших психических функции, развитие связной речи и мелкой моторики.

Результатом эффективности коррекционно-образовательного процесса через использование интерактивных игр «Мерсибо», является то, что у детей повышается мотивация к занятиям, активизируется словарный запас, совершенствуется грамматический строй речи, связная речь, психические процессы.

Новые современные компьютерные технологии помогают в работе не только с детьми, но и с их родителями. В каждом детском саду создан свой сайт, родители могут свободно зайти на него и узнать новости о жизни детей, посмотреть отчёт о мероприятиях, получить консультацию по интересующей теме.

Укреплению психического и физического здоровья детей способствуют применение здоровьесберегающих технологий. Необходимым условием для укрепления здоровья детей и повышения их оздоровительного потенциала, способствует создание благополучной оздоровительной среды [3]:

- соблюдение в ДОУ санитарно-гигиенических требований;
- применение индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом его нарушений;
- правильное размещение мебели;
- соблюдение норм длительности различных форм учебно-воспитательной работы;
- смена видов деятельности ребенка;
- проведение релаксационных минуток и физкультминуток;
- специальный подбор наглядных средств с учетом особенностей развития ребёнка;
- проведение мероприятий с целью профилактики негативных последствий основного заболевания и физической, а также психологической, утомляемость;
- создание условий для эффективного развития и реабилитации поврежденных сфер, физического и психического развития каждого ребенка, укрепления его общего здоровья.

В качестве оздоровительных мероприятий, учитель-дефектолог применяет в педагогическом процессе физические упражнения, такие как физкультминутки, пальчиковые и дыхательные гимнастики, самомассаж, логоритмические упражнения.

Физкультминутки на занятиях, являются активным отдыхом, который направлен на снижение утомления учащихся, снятие негативных воздействий от длительных статических нагрузок, активизацию внимания учащихся и повышение их способности к более эффективному восприятию материала [3].

У детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается недоразвитие мелкой моторики рук. Исследования в области физиологии показывают, что манипуляции мелкой моторики рук влияют на функционирование центральной нервной системы и на развитие речи. Для развития мелкой моторики, широко используются пальчиковые гимнастики и упражнения. Пальчиковая гимнастика для мелкой моторики помогает не только развивать речь, но и интеллектуальные способности детей, а также способствует снятию психической нагрузки, помогает наладить рабочий ритм. Значительный эффект дают пальчиковые игры с использованием шишек, желудей, орехов, каштанов [1].

Одним из современных методов развития мелкой моторики, является Су-Джок терапия. Су-Джок массажеры незаменимы для развития мелкой моторики рук и координации движений. Благодаря массажным шарикам кисти рук ребенка приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, они благотворно влияют на развитие тактильной чувствительности, что является мощным стимулом развития у детей высших психических функций и речи.

К самым популярным видам здоровьесберегающих технологий в работе учителя-дефектолога относится дыхательная гимнастика. Она представляет собой систему дыхательных упражнений, которые входят в комплекс коррекционной работы по укреплению общего здоровья ребенка.

Логоритмика - это система упражнений, заданий, игр на основе сочетания музыки, движения, слова. Такие упражнения направлены на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач. Использование логоритмических упражнений в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, улучшает их общую и мелкую моторику, снимает психоэмоциональное напряжение, учит правильному дыханию, совершенствует фонематический слух. Так в практической деятельности большинство педагогов используют логоритмику Железновой. Она представлена в игровой форме, что поможет ребенку значительно ускорить усвоение навыков речи и провести оздоровление детского организма [2].

Личностно-ориентированная технология обучения, ставит личность ребенка на первый план. Применяя данную технологию, педагог направляет образовательный процесс, на формирование всесторонне развитой личности при этом сохраняя ее индивидуальность.

Особую актуальность приобретает применение личностно-ориентированной технологии в коррекционной работе учителя-дефектолога. Правильная, хорошо организованная коррекционная работа в сочетании с личностно - ориентированным обучением позволяет корректировать имеющиеся отклонения и помочь ребенку

максимально комфортно адаптироваться к социальной среде. При личностно-ориентированном обучении, педагог не оказывает авторитарного влияния, взаимоотношения между педагогом и ребенком основываются на равноправии сторон [1].

Реализация личностно-ориентированной технологии, основывается на том, что на занятиях педагог учитывает желания и индивидуальные особенности каждого ребенка. Формы и методы работы используются, которые позволяют раскрыть содержание личного опыта ребенка относительно предложенной темы. Задания применяются такие, которые позволяют ребенку самому выбирать тип, вид и форму материала. Педагогом создаются педагогических ситуаций общения, позволяющие каждому ребенку проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность к приемам работы [3].

Применяя в своей педагогической деятельности инновационные технологии, педагоги отмечают их благоприятное воздействие на весь педагогический процесс. У детей повышается мотивация к получению знаний и познавательный интерес, образовательный процесс становится более ярким и динамичным, занятия приобретают эмоциональную насыщенность, создаются ситуации успеха. Использование инновационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья создает условия для первоначального становления и развития интеллектуально развитой личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В. П. Специальная педагогика и специальная психология. М. : Издательство «Юрайт», 2020. 323 с.
2. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. М. : ФЛИНТА, 2019. 376 с.
3. Пальтов А. Е. Инновационные образовательные технологии. Владим. гос. ун-т им. А. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. 119 с.
4. Педагогика: учебник и практикум для СПО / под. общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. М. : Издательство «Юрайт», 2019. 246 с.
5. Трошин Е. Е. Инновационные технологии в образовании: определение понятия и трудности внедрения. // Молодой ученый. 2019. № 26 (264). С. 329-330.
6. Хошпармах А. И. Инновационные тенденции в развитии современного образования // Образовательный альманах. 2020. № 12 (38). С. 180-182.

УДК 376.42

К ПРОБЛЕМЕ ДИСКАЛЬКУЛИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Шевченко Людмила Евгеньевна

E-mail: sheva_arm@mail.ru

ГБОУ ИРО Краснодарского края,

г. Краснодар, Россия

К.пед.н., доцент кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии

Аннотация: В статье рассмотрены различные подходы к определению содержания понятия «дискалькулия», рассмотрены классификации и механизмы проявления дискалькулии в детском возрасте, приведены результаты теоретического анализа литературы по данной проблеме.

Ключевые слова: дискалькулия, теоретические аспекты, нарушение счётных операций, механизмы дискалькулии, классификации дискалькулии, детский возраст.

TO THE PROBLEM OF DYSCALCULIA IN CHILDHOOD: THEORETICAL ASPECT

Shevchenko Ludmila Evgenevna

E-mail: sheva_arm@mail.ru

Institute of education development Krasnodar Region,

Krasnodar, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Correctional Pedagogy and Special Psychology

Abstract: The article discusses various approaches to the definition of the concept of "dyscalculia", the classifications and mechanisms of manifestation of dyscalculia in childhood are considered, the results of a theoretical analysis of the literature on this problem are presented.

Keywords: dyscalculia, theoretical aspects, violation of counting operations, mechanisms of dyscalculia, classifications of dyscalculia, childhood.

Исследователи, занимающиеся проблемой дискалькулии, рассматривают её с позиций, представляемой ими науки (педагогика, психология, психиатрия), поэтому имеется ряд определений данного понятия. Так, в соответствии с определением, данным А. Гермаковска, Р. И. Лалаевой [4; 5], дискалькулия является специфическим нарушением счётных операций, которое обычно выявляется у детей на

начальном этапе обучения счёту и в дальнейшем проявляется в дошкольном и школьном возрасте. Иное определение дискалькулии представлено в Большой энциклопедии по психиатрии. Дискалькулия отнесена к одному из вариантов психического дизонтогенеза. У детей с дискалькулией отсутствуют такие патологии, как ранний детский аутизм, нарушения интеллекта, депрессии, шизофрения, невротические расстройства, т.е. при норме интеллекта и адекватном обучении они затрудняются в овладении счётными операциями.

В Оксфордском толковом словаре приведено определение дискалькулии с позиции психологии. Дискалькулия определяется как неспособность к обучению счётным операциям ребёнка, имеющего средний или даже выше среднего уровень интеллекта. С.Ю. Кондратьева даёт определение: дискалькулия («dis» - частичное расстройство и «calculacio» - счёт, подсчёт) – специфическая форма неспособности к обучению математике.

Е. А. Афанасьева [1], Л. Б. Баряева [2], Р. И. Лалаева, А. Гермаковска [4; 5] неспособность к вычислению делят на два основных типа (акалькулия и дискалькулия). В основу такого деления положены два параметра: во-первых, степень недоразвития счётных операций и, во-вторых, возраст, в котором проявилось это недоразвитие. По мнению данных исследователей, основными симптомами неспособности к счётным операциям у детей являются следующие:

- 1) недостаточное овладение математическим словарём («поровну», «столько же, сколько», «больше на / меньше на», «увеличить» компоненты действий, порядок выполнения действий, «уменьшить» и т.д.);
- 2) неточное представление о графической структуре цифр (наиболее часто смешивают сходные 6 и 9; 8 и 3; 4 и 7);
- 3) механическое воспроизведение порядка следования чисел, что связано с нарушением осознания образования данного числа путём присоединения к предшествующему одной единицы;
- 4) затруднения в определении места чисел в ряду натуральных чисел;
- 5) трудности установления отношения числа к его «соседям», что связано с недостаточным владением прямым и обратным счётом;
- 6) недостаточное знание состава числа (в основе данного симптома лежит нарушенное осознание составных частей числительных (двузначные, трехзначные и т.д.), указывающих на состав числа;
- 7) трудности усвоения правил образования числа;
- 8) несформированность количественных отношений чисел;
- 9) элементарный способ выполнения арифметических действий (дети опираются не на правила, а на внешние действия, используют «ручной способ счета»);
- 10) незнание таблицы сложения и вычитания (дети делают попытки механического заучивания, что не приводит к положительному результату, т.е. у них нарушено сознательное усвоение того, что наглядно воспринято);
- 11) мыслительные операции носят преимущественно конкретный характер.

Также в литературе представлены и другие различные определения дискалькулии (Ю. Г. Демьянов, А. О. Дробинская, С. Г. Шевченко, Н. Н. Малофеев, М. Н. Фишман, Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, Т. Ю. Успенская, Н. Г. Манелис, А. С. Петрухин, Т. Х. Борисова, М. В. Ипполитова, Л. С. Цветкова [9], С. Л. Шапиро [10], В. М. Явкин и др.). В них речь идет о специфическом расстройстве навыков счета, которое нельзя объяснить неправильными методами обучения. Проанализировав различные варианты определений понятия «дискалькулия», можно сделать вывод, что общим является мнение о том, что это специфическое нарушение счетной деятельности.

Разнообразие трудностей обучения математике связано со сложным строением математических действий. Под дискалькулией понимаются нарушения счёта и счётных операций, которые, как правило, обнаруживаются на начальном этапе обучения (А. Л. Сиротюк). Говоря о дискалькулии, имеют в виду врождённые, а не приобретённые нарушения счётных операций способностей.

В разделе «Расстройства психологического (психического) развития» МКБ-10 дискалькулия определяется как «специфическое расстройство арифметических навыков» (F 81.2). А DSM-IV рассматривает её в разделе 315.1 как «расстройство счёта». Являясь специфическим нарушением счётных операций, дискалькулия связана не только с общим психическим недоразвитием, но и с неадекватными методическими подходами в обучении математике. Нарушение формирования таких вычислительных навыков как сложение, вычитание, умножение и деление относится к общей симптоматике дискалькулии. По данным А. Л. Сиротюк, Н. И. Чуприковой, В. А. Крутецкого данная симптоматика откладывает негативный отпечаток на дальнейшее обучение детей. И в частности, на усвоение предметной области «Математика» (алгебра, геометрия, тригонометрия).

Термин «дискалькулия» в настоящее время широко используется в педагогической литературе, однозначное его определение отсутствует. Так Е. А. Афанасьева, А. Гермаковска, Р. И. Лалаева [5] к дискалькулии относят специфическое нарушение счётных навыков, которое обнаруживается у детей на начальном этапе овладения счётными операциями. О. В. Степкова в своём определении дискалькулии подчёркивает специфичность, стойкость и сложность нарушения счётных операций, обусловленное недостаточным развитием высших психических функций, которые лежат в основе овладения счётной деятельностью.

Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина [3] определяют дискалькулию как частичное нарушение счётных операций. Авторы подчёркивают, что для дискалькулии характерны стойкие, повторяющиеся математические ошибки. Основой этих ошибок является, с одной стороны, недостаточная сформированность процесса приёма и переработки сенсомоторной информации и, с другой стороны, недостаточное владение «математической речью». В целом всё это приводит к снижению возможности усвоения математики.

В Большой энциклопедии по психиатрии (В. А. Жмуров) дискалькулия отнесена к одному из вариантов психического дизонтогенеза. Дискалькулия определяется как неспособность ребёнка с нормативным интеллектуальным развитием, при отсутствии другой патологии (РДА, невротические расстройства, шизофрения и др.) и адекватном использовании методических подходов в обучении, научиться счёту. Нарушение счётной способности не связано с каким-либо психическим расстройством.

Сравнительный анализ определений дискалькулии показывает, что общим в них являются положения о том, что при данном нарушении имеет место нарушение счётных операций, которое обусловлено недоразвитием высших психических функций и проявляется оно на начальных стадиях обучения математике. В определениях дискалькулии с позиций нейропсихологии и клиники указывается на специфичность нарушения (нарушения первичные), на его сложность, связанную с иерархичностью структуры, полиморфизмом этимологии и др. и сложность проведения коррекционной работы.

Необходимо отметить также, что до недавнего времени в русскоязычной научной психолого-педагогической литературе термин «дискалькулия» практически не использовался. Данный термин является недавно заимствованным. В нём имеются ассоциативные связи с такими терминами как «дислексия» и «дисграфия». В русскоязычной нейропсихологической литературе, и в частности в работе Л. С. Цветковой [9], расстройство счёта определяется термином «акалькулия». В связи с этим иногда имеет место подмена понятий «акалькулия» - «дискалькулия».

При дискалькулии результаты усвоения программы по математике находятся на гораздо более низком уровне, чем те, которые обозначены как ожидаемые в соответствии с ФГОС НОО и ФГОС ОВЗ (ниже возрастного и интеллектуального уровня), а также успеваемости по другим предметам.

В соответствии с классификацией МКБ-10 к диагностическим критериям дискалькулии относят следующие: специфическое расстройство счёта, связанное с развитием; дискалькулию, в основе которой лежит нарушение высших психических функций; синдром развития Герстмана; акалькулию развития (А. Л. Сиротюк).

Выделяя группы детей с дискалькулией, рассуждая о сущности понятия «дискалькулия», симптоматике и механизмах нарушения, возможно отметить вклад исследования нейропсихологической структуры деятельности счёта в младшем школьном возрасте А. А. Давидович. Автор выявляет трудности в усвоении понятия числа и счётных операций у первоклассников с тяжёлыми нарушениями речи. Разработанная ею нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счёта в младшем школьном возрасте, представляет теоретический конструкт, позволяющий вскрывать механизмы трудностей в усвоении начального курса математики. Автор не использует термин «дискалькулия», так как речь идет, во-первых, о детях, которых нельзя отнести ни к одному из традиционно выделяемых видов ди-

зонтогенеза; во-вторых, выявленные исследователем трудности в усвоении понятия числа и счетных операций, нельзя с достаточной определенностью отнести к стойким нарушениям.

В литературе отмечается, что симптоматика дискалькулии является полиморфной и включает в себя широкий спектр разнообразных нарушений. Изолированные симптомы встречаются у детей редко (А. Гермаковска [4], Ю. Г. Демьянов, М. В. Ипполитова, Р. И. Лалаева [5], Н. И. Непомнящая, С. Л. Шапиро [10] и др.). Симптоматика дискалькулии разнообразна. Исследователи Р. И. Лалаева и А. Гермаковска к основным её симптомам относят следующие:

- неумение правильно называть числа, недостаточно сформированное представление о графической структуре цифр;
- трудности в усвоении состава, разрядности и правила образования числа;
- нарушение соотношения количественных и порядковых отношений чисел и отношения «чисел-соседей»;
- неспособность выделять множества;
- низкий уровень овладения математическими понятиями и математическим словарём, недостаточное представление о математической символике;
- затруднения в выполнении четырёх арифметических действий, несформированность понятия обратимости арифметических действий;
- выполнение арифметических действий только с опорой на материализацию;
- трудности в понимании смысла и заучивании таблицы умножения;
- трудности понимания смысла, запоминания и анализа условия математической задачи;
- неспособность удержания в памяти промежуточных результатов действий при решении примеров и задач;
- затруднения в определении последовательности действий и выборе вычислительной стратегии.

Из этого следует, что математические трудности у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи являются комплексными, так как наблюдаются в большинстве аспектов математических знаний и навыков.

Вариативность научных взглядов на этиологию и патогенез дискалькулии объясняет наличие нескольких её классификаций. Многие подразделяют дискалькулии на врождённые и приобретённые, а Л. С. Цветкова [6] и др., - на первичные и вторичные по этиопатогенезу и структуре дефекта; Р. И. Лалаева и др. считают, что нарушение пространственно-временных структур мозга являются причиной первичных дискалькулий, а трудности оперирования числовыми символами обуславливают вторичные акалькулии (Цветкова Л.С. и др.).

В работах А. Гермаковска, Р. И. Лалаевой [4; 5], А. Н. Корнева, Ю. Г. Демьянова, Л. С. Цветковой [6; 9] и др., отражён нейропсихологический подход в понимании природы дискалькулии. Согласно этой классификации, дискалькулию подразделяют на следующие виды:

- Вербальную, симптомами которой являются нарушения вербализации, т.е. обозначения словами математических понятий и/или затруднения определения количества предметов по предъявленному на слух числу. Вербальная дискалькулия не относится к истинной дискалькулии.

Для младших школьников с ТНР с вербальной дискалькулией характерны трудности в прочтении написанных чисел, записи их под диктовку; в выполнении счётных операций. Особенно сложным является решение задач на вербальную логику (Йонсен Ф. и др.).

- Практикогностическую, связанную с расстройством системы счисления предметов и их символических изображений. В связи с недостаточностью абстрагирования в плане понимания чисел и понятий, дети долгое время находятся на стадии конкретных действий, т.е. дооперациональных представлений. В связи с этим у них нарушается формирование элементарных представлений для овладения счётом.
- Дислексическую (числовая диссимболия), связанную с нарушением прочтения математических знаков и символов. Нарушения счёта при этом виде дискалькулии являются вторичными.
- Графическую, которая проявляется в виде нарушения записи математических знаков и символов, неверном воспроизведении геометрических фигур.
- Операциональную (анарифмия) - это трудности выполнения математических операций (Лалаева Р. И., Гермаковска А., Цветкова Л. С.).

Результаты многочисленных исследований позволяют говорить о том, что механизмы и симптоматика дискалькулии сложны и неоднозначны. В связи с этим определение того или иного вида данного нарушения затруднено. Различные виды дискалькулии редко встречаются в изолированной форме. Полиэтиологический характер дискалькулии приводит к тому, что у одного и того же ребёнка имеется симптоматика различных её видов с преобладанием отдельных симптомов (Лурия А. Р., Цветкова Л. С. [6] и др.).

Общепринятым является положение о том, что для выполнения счётных операций необходим достаточно высокий уровень сформированности познавательной деятельности и речи. В основе формирования навыка счёта лежит ряд психических функций (зрительно-моторная координация, пространственные представления, слухоречевая память, зрительная память, оптико-пространственный гнозис, пальцевый гнозопраксис, ручная моторика, временные и количественные представления, восприятие и воспроизведение ритма, логические операции, речь) (Ньюкиктьен Ч. в пер. Д. В. Ермолаева, Н. Н. Заваденко, М. А. Островской [8] и др.).

Для младших школьников с ТНР, имеющих специфические трудности в математике, характерен разный уровень способности к обучению. Более способные учащиеся испытывают меньше трудностей в понимании сути задачи, обобщении математического материала, легче справляются с укорочением последовательного логического ряда, переключением с одного на другой способ решения, лучше запоминают отношения и принципы решения задач. Первоклассники, у которых способность к обучению находится на более низком уровне, концентрируют своё внимание на случайных деталях, что затрудняет процесс обобщения математического материала (Менчинская Н. А. и др.).

Нарушения счёта могут иметь как центральный характер, так и быть следствием недостаточной сформированности смежных функций. К нарушениям центрального генеза относят понимание числа и представления о счётных операциях, дающих картину дискалькулии. Недостаточная сформированность таких функций как речь, перцепция, внимание и память, не играющих определённой роли в операциях счёта, также вызывает его нарушения.

Использование на уроках математики понятий, недоступных младшим школьникам с ТНР, также приводит к трудностям в обучении. Сложность речи педагога, наличие в ней незнакомой терминологии, часто бывает основной причиной трудностей в обучении математике.

Таким образом, из проведённого анализа литературы можно сделать вывод о том, что вопрос о механизмах дискалькулии является сложным. Исследователями рассматриваются разные факторы, лежащие в основе патогенетических механизмов математических трудностей. Недостаточная разработанность проблемы дискалькулии может затруднять выбор адекватной стратегии педагогического воздействия.

Основными проявлениями дискалькулии являются: неспособность к математике, являющаяся характеристикой развития ребёнка. Наблюдается отсутствие устойчивых навыков счёта, незнание отношений между смежными числами, неспособность перехода из конкретного плана в абстрактный, нестабильность графических форм, т.е. несформированность понятия «рабочая строка», зеркальное написание цифр, неумение решать арифметические задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Е. А. Исследование математической готовности младших школьников с ТНР //Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: Сборник научных трудов /Ред. О. Г. Приходько, М. Н. Русецкая, Л. Б. Баряева и др. М.: Изд-во ГОУ ВПО МГПУ, 2008. Т. II. С. 3-6.
2. Баряева Л. Б. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей: учебное пособие / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина. СПб.: ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.127с.

3. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью: МЦНИП; Киров; 2013. 180 с.
4. Гермаковска А., Лалаева Р. И. Дискалькулии у детей // Дети с проблемами в развитии. 2004. № 2. С. 7-9.
5. Лалаева Р. И., Гермаковска А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методическое пособие. М.: Просвещение, 2005. 176 с.
6. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ решения задач: нарушения процесса решения задач при локальных поражениях мозга/М.: Просвещение, 1966. 292 с.
7. Менчинская Н.А., Моро М.И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. М.: Просвещение, 1965. 224 с.
8. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология. Т. 2. /Пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, М. А. Островская, под ред. Н. Н. Заваденко. М., 2010.
9. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
10. Шапиро С. Л. К истории вопроса о дискалькулиях у школьников. // Опыт изучения аномальных школьников: Сборник научных трудов. XXXI Герценовские чтения / Отв. ред. Л. С. Волкова. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1978. С. 64-66.

УДК 376.433

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шибуня Ольга Вячеславовна

E-mail: withtsock@gmail.com

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н, доцент

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы педагогической помощи семье, воспитывающие ребенка с умственной отсталостью. Методы своевременного вмешательства и оказания психолого-педагогическую помощи родителям. Акцентируется внимание на значимости межличностных отношений внутри семьи. Рассматриваются методы мониторинга отношений по мере вмешательства специалистов. Приведены результаты исследования по изучению методов, приемов и средств, помогающие распознать проблемы в семье.

Ключевые слова: вмешательство, помощь, родители, семья, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

MODELING PECULIARITIES TEXT ARITHMETIC TASKS BY STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Shibunya Olga Vyacheslavovna

E-mail: withtsock@gmail.com

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna

E-mail: vs.vlasenko@mail.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article deals with the issues of pedagogical assistance to families with a child with mental retardation. Methods of timely intervention and provision of psychological and pedagogical assistance to parents. Attention is focused on the importance of interpersonal relationships within the family. Methods for monitoring relationships as specialists intervene are considered. The results of an empirical study on the study of methods, techniques and tools that help to recognize problems in the family are presented.

Keywords: intervention, assistance, parents, family, students with mental retardation (intellectual disabilities).

В процессе развития нашего общества складывается и гуманное отношение к инвалидам, детям с отклонениями в развитии. Такие дети нуждаются не только в помощи родителей, специалистов, но и в содействии всего общества.

Актуальность исследования. Основная проблема, во многом характеризующая все последующее развитие ребенка с проблемами в развитии - это принятие его в семье и дальнейшее психолого-педагогическое сопровождение на всех стадиях детства и юности.

Семьи, воспитывающие детей с нарушением психического развития, можно охарактеризовать некоторыми признаками:

- родители чувствуют нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка;
- личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей, и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;
- семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается – возникающие трудности затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении; родители пытаются утаить факт нарушения психического развития у ребенка и наблюдения его психиатром от друзей и знакомых, поэтому круг вне семейного функционирования сужается.
- «особый психологический конфликт» завязывается в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда правильно оценивающим деятельность родителей по воспитанию и лечению подобного ребенка.

Цель исследования – провести исследование по вопросам педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с умственной отсталостью.

Какими же качествами должны владеть родители детей с интеллектуальной недостаточностью, чтобы их любовь стала силой, формирующей характер ребенка, его психическое состояние:

- иметь веру в жизнь, душевное спокойствие, чтобы не заражать своей тревогой детей;

- создавать свои отношения к ребенку на успешности, что определяется родительской верой в его силы и возможности;
- отчетливо знать, что ребенок не сможет вырасти без атмосферы похвалы;
- воспитывать самостоятельность своего ребенка и потому для его же блага (по возможности) уменьшать постепенно свою помощь ему до минимума.

Методы взаимодействия семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями с психолого-педагогическим сопровождением разделяются на 3 этапа.

1 этап: Диагностическая и консультативная работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. На этом этапе подразумевают системный подход, охватывающий определение как основных целей, задач, принципов исследования семьи ребенка с ОВЗ, так и направлений ее психологической диагностики. Основной целью диагностической и консультативной работы является обнаружение причин, которые мешают нормальному развитию ребенка с и нарушают гармоничную внутрисемейный уклад.

2 этап: Реализация индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, а также иной нужной поддержки ребенку с ОВЗ и его семье.

3 этап: Анализ действенности процесса и следствий психолого-педагогического сопровождения семьям, воспитывающих детей с ОВЗ.

Наиболее действенными формами работы при нарушениях стилей воспитания являются: семейная психотерапия, групповая психотерапия с матерями, работа с несколькими родительскими парами, индивидуальная психотерапия. Родители и специалисты в процессе воспитания особого ребенка ставят перед собой коррекционные задачи, соответствующие возрасту ребенка.

Исследование взаимоотношений между родителями и детьми с интеллектуальными нарушениями, подразумевает системный подход, который содержит определение как основных целей, задач, принципов изучения семьи ребенка, так и направлений ее диагностики. Ключевая цель изучения отношений в семье – это выявление причин, которые мешают благоприятному развитию ребенка и нарушают внутрисемейную жизнедеятельность. В качестве задач диагностики семьи рассматриваются:

- установление направлений социализации детей с ОВЗ и их родителей;
- выявление показателей, которые как способствуют, так и препятствуют гармоничному развитию в семье ребенка;
- установление уровня соответствия условий, в которых растет и воспитывается ребенок дома, условиям его возрастного развития;
- установление причин, которые нарушают внутрисемейную атмосферу и межличностные взаимоотношения;
- установление неадекватных моделей воспитания и деструктивных форм общения в семье;
- выявление путей гармонизации внутрисемейного климата.

В качестве методов изучения взаимоотношений между родителями и обучающимися используются как основные: наблюдение и эксперимент, так и вспомогательные методы: беседа-интервью, изучение документации об исследуемых, анализ продуктов их деятельности.

Исследование психологических данных обучающихся с умственной отсталостью и индивидуальных специфик их родителей осуществляется посредством применения специальных методик личностной диагностики: опросников и проективных методик.

В исследовании участвовало 5 обучающихся с умственной отсталостью и их родителей. Возраст детей участвующих в эксперименте 4-7 лет.

Используемые методики:

- рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана;
- изучение личностных качеств матерей методом беседы.
- Таким образом, мы можем изучить следующее:
- особенностей семейного климата;
- характера взаимодействия ребенка с родителями;
- модели воспитания в семье;
- особенностей родительского восприятия проблем ребенка.

Тест «Кинетический рисунок семьи».

С помощью теста «Кинетический рисунок семьи» выявлены субъективные характеристики взаимоотношений в семье, особенности восприятия детьми членов своей семьи и определение места ребенка в ней (таблица 1).

Таблица 1 Интерпретация результатов рисуночного теста

Восприятие ребенком ситуации в семье. Свое место в семье	Численность детей
Благоприятная ситуация в семье	1
Чувство неполноценности в семье	2
Тревожность в семье	2
Враждебность в семье	0
Конфликтность в семье	0

Источник: составлено авторами научной статьи.

Из показателей, приведенных в таблице 1, где интерпретированы рисунки обучающихся с интеллектуальными нарушениями, можно увидеть, что в семьях до-

минирует чувство неполноценности и тревожность в семьях. По результатам беседы и интерпретации рисунков у 80% обучающихся (4 ребенка) выявляется тревожность и эмоционально неоднозначные связи с членами их семей. Дети часто стирали, перерисовывали некоторые компоненты в своем рисунке, штриховали, когда рисовали «нелюбимых» членов в семье, представляли «врага» в последний момент рисования, при этом старались показать его подальше от себя, либо в другой части листа. Рисунок завершали быстро. Часто дети «отгораживались от некоторых членов семьи, деревьями, вещами. Ребенок рисуют себя самым «маленьким», «отдаленным» от всех, все предметы находятся на нижней части листа. Это демонстрирует нам, что ребёнок чувствует свою ненужность в семье, заниженная самооценка не позволяет ему свободно высказывать свои мысли и способности. В рисунках возникают отношения отдаленности, отчужденности ребенка от родителей. При беседе отвечали на вопросы отдаленно, кратко, не говорили о каких-либо событиях из жизни своей семьи.

Лишь 20% обучающихся (1 ребенок) в своих рисунках отображают благоприятный тип взаимоотношений в семье, рисуют занятость общим делом (уборка в доме, какие-то общие занятия). Эти дети старательно и аккуратно рисуют членов своей семьи, используют яркие. Рассказывают о том, что делает каждый в их семье рисунке, открыто и полно отвечают на вопросы об их семье.

Таким образом, интерпретация рисунков семьи показывает то, что в большинстве семей (80%) характер взаимоотношений вызывает у детей тревожность и чувство неполноценности. Родители не готовы преодолевать трудности развития детей, не помогают им и цепляются за образ «нормального» ребенка.

Исследование личностных качеств матерей методом беседы

В ходе беседы предполагалось выяснить следующее:

- эффективность применения психолого-педагогических и медицинских рекомендаций;
- адекватность оценки состояния ребенка;
- характерные черты роли матери в семье и социуме;
- стремление сотрудничать в процессе коррекционной работы;
- трудности, которые испытывают родители;
- взгляды семьи на общество;
- ожидание поддержки и ее направленность.

Все матери, участвовавшие в эксперименте, считают свою семью неправильной, «особенной». Они говорят о том, что с рождением ребенка их жизнь изменилась. Многие матери сообщают об изменении взаимоотношений в семье после появления ребенка в худшую сторону (ребенок становится причиной конфликта).

Женщины отмечают, что когда находятся с ребенком в общественных местах, то чувствуют постоянное напряжение и тревогу, так как ожидают осуждения поведения ребенка, некоторые испытывают чувство стыда. Они не препятствуют вмешательству специалистов, но считают, что педагоги и врачи недооценивают их детей.

Таким образом, полагаясь на результаты беседы с матерями, имеющими детей с умственной отсталостью, можно сделать следующие выводы:

- матери не ощущают радости от роли матери;
- ухудшение взаимоотношений в семье, связанных с рождением ребенка;
- женщины отмечают необходимость поддержки со стороны образовательного учреждения.

Заключение

Результаты экспериментального исследования демонстрируют необходимость просветительской работы и психолого-педагогического сопровождения семей с ребенком с нарушениями в развитии.

Обычно, проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в нашей стране рассматривались исключительно через призму проблем самого ребенка. По мнению Л.М. Шипицыной, работа с родителями "особенного" ребенка в большинстве случаев ограничивалась консультациями по вопросам его обучения и воспитания, но при этом упускался очень серьезный аспект – эмоциональное состояние самих родителей [5].

Практика работы с семьями детей с умственной отсталостью, подтверждает положение о том, что максимального результата можно достичь, только работая с семьей и ребенком совместно. Усилия специалистов должны быть направлены не только на коррекционно-педагогическую работу с детьми в учреждении, но и на обучение родителей взаимодействию с ребенком за пределами образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волковская Т.Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного учреждения // Дефектология. 2014. №4. С. 22-23.
2. Гавров С. Н. Историческое изменение институтов семьи и брака : учебное пособие. М. : НИЦ МГУДТ, 2009.134 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. М.: КСП, 1996. 160с.
4. Казакова Е. И. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. М. : Владос, 2020. 528 с.
5. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб. : Речь, 2005.

УДК 376

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

Шубина Марина Владимировна

E-mail: polieva-marina@rambler.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Смахтина Анна Владимировна

E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.пед.н.

Аннотация: В статье актуализированы проблемы обучения воспитанников с ОВЗ в негосударственных дошкольных образовательных учреждениях Краснодарского края. Описаны глобальные проблемы, требующие решения, а также перспективы существования коммерческих образовательных организаций наряду с государственными. Проведена параллель образовательного процесса в государственных и коммерческих учреждениях. Определены возможные пути решения проблемы «частного образования».

Ключевые слова: частные образовательные учреждения, качество образования, компетентность специалистов, дети с ОВЗ, инклюзия.

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF NON-STATE
EDUCATIONAL CENTERS OF THE KRASNODAR TERRITORY**

Shubina Marina Vladimirovna

E-mail: polieva-marina@rambler.ru

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Smakhtina Anna Vladimirovna

E-mail: Annlogoped@ya.ru

Kuban State University Krasnodar, Russia
PhD in Pedagogy

Abstract: The article actualizes the problems of teaching pupils with disabilities in non-state preschool educational institutions of the Krasnodar Territory. Global problems requiring solutions are described, as well as the prospects for the existence of commercial

educational organizations along with state ones. The parallel of the educational process in state and commercial institutions is carried out. Possible ways of solving the problem of "private education" are identified.

Keywords: private educational institutions, quality of education, competence of specialists, children with disabilities, inclusion.

В постоянно меняющихся условиях жизни образование претерпевает глобальную трансформацию. На сегодняшний день в сфере образования существует много вариантов получения знаний, широкий спектр образовательных направлений для детей разных возрастных категорий, интеллектуальных способностей и физических возможностей. Появляются новые задачи, направленные в том числе на расширение доступности образования в вариативных формах. Открываются новые детские сады и школы, семейные и частные детские сады, группы кратковременного пребывания, центры развития, ресурсные классы, активно внедряется инклюзивный подход.

Для детей с особыми возможностями здоровья в системе инклюзивной среды ценно создание специальных образовательных условий: предметно-пространственной, развивающейся, доступной среды, качественного образования, посредством реализации адаптированной образовательной программы, или индивидуальной программы реабилитации, согласно ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" [1]. Для многих семей с «особым» ребенком первоначально является близость расположения образовательного учреждения (шаговая доступность), комплексный подход и профессиональные кадры, готовые принять воспитанника и создать необходимую коррекционно-педагогическую атмосферу.

В литературе отмечено, что государственные учреждения не всегда способны организовать полноценные условия для обучения детей с ОВЗ. Так, например, Е.В. Зволенко на основе анализа изменений, происходящих в системе образования обучающихся с различными видами нарушений, пишет, что внедрение инклюзии требует готовности работы с коррекционными детьми от абсолютно всех специалистов. Речь идёт о разноуровневом обучении, здесь все зависит от способностей и умений педагога подать один и тот же материал на разных уровнях сложности, причём сделать это нужно таким образом, чтобы полученные знания были усвоены абсолютно всеми [2]. Многочисленные группы в детских садах, сложность в организации дифференцированного и деятельного подхода существенно снижает качество образования. Родители ищут альтернативу.

Вышеперечисленные проблемы чаще всего разрешаются через частное образование. Частное образование – это то, что на сегодняшний день достаточно востребовано, и с каждым днем набирает популярность. Частные сады, центры, представляющие различные образовательные услуги, пользуются спросом и имеют государственную поддержку. Но все ли из них честно выполняют свою работу и предоставляют качественные услуги?

По статистике Росстат в Краснодарском крае существует 1797 организаций, осуществляющих деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми. Это на 20% больше, чем десятью годами ранее. Согласно статистическим данным, рост количества частных учреждений позволил снизить число нуждающихся. Если в 2015 г. на 100 мест приходилось 122 человека (что говорит о недостатке мест), то на сегодняшний день проблему можно считать решенной: 99 человек на 100 мест [3].

На данный момент частный детский центр может функционировать в нескольких организационно-правовых формах (О. Б. Савинская):

- 1) индивидуальный предприниматель, форма, которая наиболее удобна для оказания услуг «няни», осуществляющей присмотр и уход за ребенком, а также образовательные услуги в индивидуальном режиме; эта же форма будет вполне подходить для осуществления образовательных услуг в формате малого детского сада на базе собственной квартиры или частного дома в сельской местности;
- 2) частный детский сад или образовательная организация, имеющая более одной группы детей на обслуживании;
- 3) коммерческая организация, оказывающая услуги по присмотру и уходу за ребенком, а также организующая досуг детей [4].

Каждый из детских центров, вне зависимости от того, каким образом он оформлен, занимается всесторонним развитием детей, поскольку длительное пребывание ребенка подразумевает не только процедуры присмотра и ухода, но и образовательный процесс.

Но не все частные образовательные учреждения имеют лицензию на осуществление своей деятельности. Оформление лицензии на осуществление образовательной деятельности – трудоемкий процесс, обязывающий выполнять большое количество норм и требований. Основная цель любого предпринимателя – коммерческая выгода в короткие сроки с минимальным количеством затрат. Отсюда мы имеем достаточно много частных «образовательных» центров, которые в действительности таковыми не являются. Их деятельность официально несет название «уход и присмотр». В реальности же они осуществляют подготовку к школе, оказы-

вают всевозможные репетиторские услуги, преподают курсы различной направленности. Мало кто из частных образовательных учреждений в своей работе ориентируется на федеральные государственные образовательные стандарты. Такие учреждения никак не контролируются, а значит никакого порядка соблюдения норм и правил. Сотрудники не всегда компетентны, а иногда и вовсе не имеют педагогического образования. В частном образовательном учреждении так называемый «педагог» может не заметить необходимость специальной коррекционной помощи, а, следовательно, ребенок не сможет (в силу своих особенностей) в полном объеме освоить образовательную программу. Получается, что дети, требующие коррекции, не получают таковой по причине отсутствия ключевых компетенций педагога.

Ситуацию в таких частных учреждениях отслеживать и контролировать сложно, поэтому принято не брать во внимание всё, что там происходит. Однако умалчивание – вовсе не значит отсутствие проблемы.

Некоторые родители, обучающихся детей в негосударственных детских садах, центрах развития, не готовы принять факт наличия ОВЗ у своего ребенка, или вовсе не подозревают о существовании проблем коррекционного характера. Не понимают, что для их ребенка благоприятнее и полезнее учиться в специализированной коррекционной образовательной организации, в инклюзивной школе по адаптированным программам, другие осознают, но скрывают наличие дефектов, кто-то отрицает и категорически не согласен с обучением в данных организациях. Получается, что ребенок с ОВЗ обучается некачественно, неполноценно. В случае, когда ограниченные возможности здоровья несут ряд психических отклонений, появляется необходимость сказать о невозможности получения знаний таким ребёнком. В отдельных ситуациях это может быть не только неэффективно, но и опасно. Коммерческий «образовательный» центр совсем не означает наличие квалифицированного специалиста, знающего симптоматику различных нарушений и способного работать с учетом индивидуальных возможностей и потребностей «особого» ребенка.

Таким образом, абсолютно разные дети посещают неформальные образовательные учреждения. Для кого-то в отдельных ситуациях это может быть действительно эффективно, а кому-то не принесет никакой пользы по разным причинам.

Рекламируя свои услуги, частные центры обещают качество, скорость, высокий уровень и многие другие параметры, которые привлекут потребителя. Но будет ли образовательный процесс организован действительно профессионально? Во всех ли случаях компетентен педагог? Готов ли специалист работать с "непростым" ребёнком? Достаточно ли для этого его знаний?

Частное образование в большинстве случаев преследует коммерческую цель. Отсюда не всегда честно говорить о качестве. Для предпринимателя в прио-

ритете экономия: на помещении и его оснащении, на достойной оплате квалифицированным специалистам. Кроме того, нет никаких критериев приема ребенка в учреждение: чем больше детей, тем лучше, а какие они, правильно ли помещать их в одну образовательную среду – не важно. В случае, когда в детский центр приходят коррекционные дети, их проблемы не замечают «специалисты» (по причине отсутствия знаний и опыта), работа выстраивается стандартно без учета особенностей. Вероятнее всего образовательная программа не будет усвоена, поскольку требуется индивидуальный особый подход. Отсюда качество образования равно нулю.

В свою очередь негосударственные учреждения, поскольку в первую очередь являются "клиентоориентированными", имеют некоторые преимущества:

- 1) малочисленные группы - возможность реализации индивидуального подхода, а также оказание большего внимания каждому ребёнку;
- 2) питание - организация питания с учётом пожеланий семьи: безглютеновая диета, вегетарианское меню, аллергии и др.;
- 3) организация пространства и оборудование – наличие специализированных пособий, тренажёров, сенсорная комната, техническое оснащение;
- 4) график работы - группы кратковременного пребывания, пролонгированный рабочий день, группа выходного дня, возможность круглосуточного нахождения, работа круглый год.

Первоочередная задача коммерческого заведения - удержать потребителей, отсюда предприниматели готовы создавать любые комфортные условия, что неоспоримо привлечёт внимание пользователей услугами. Однако вышеупомянутые преимущества не имеют прямого отношения к качеству образования.

Для урегулирования вышеописанных ситуаций, со стороны государства над учреждениями, осуществляющими «уход и присмотр», должен быть существенный контроль, мониторинг положения дел внутри организации, возможно путем «тайных посетителей», отслеживание рекламы и деятельности учреждения, система мер и наказаний за несоблюдение требований ФГОС, возможность получения различных консультаций и методической помощи. Со стороны родителей: более детальный разбор вопросов образования, тщательный выбор учреждения не только на основе заманчивой рекламы, с учётом наличия соответствующих документов, выполнения требований стандарта. В свою очередь предприниматели, решившие заняться "бизнесом в сфере образования", должны понимать степень ответственности своей деятельностью. Только комплексный подход и понимание проблемы всеми её сторонами способны урегулировать вопросы негосударственных образовательных центров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Зволейко Е. В. Тенденции, проблемы и перспективы развития дефектологической науки и практики в Российской Федерации [Электронный ресурс]: учебные записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки, 2018. №2. С.22-27 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-problemy-i-perspektivy-razvitiya-defektologicheskoy-nauki-i-praktiki-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 09.03.2023).
3. Краснодарский край в цифрах. 2021: стат. сб. / Краснодарстат. Краснодар, 2022. 304с.
4. Негосударственное дошкольное образование в России: Оценка программ государственной поддержки, правового регулирования и перспектив развития / под общ. ред. О. Б. Савинской. М.: ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис“», 2013, 187 с.

УДК 376.42 : 373.31

**К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
СРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Яговкина Екатерина Александровна

E-mail: katya.shalimova.2205@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна

E-mail: schedrova@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.психол.н.

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития социально-личностной компетенции у младших школьников с умственной отсталостью, достижение которой предполагается в условиях реализации Федерального государственного стандарта и недостаточно разработана в научной литературе, рассмотрены некоторые подходы к осмыслению содержания и наполнению исследовательской работы по анализу уровня сформированности и возможностей коррекционной работы в этом направлении.

Ключевые слова: социально-личностная компетентность, младшие школьники с умственной отсталостью, особенности психического развития, социализация, внеурочная деятельность.

**ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND
PERSONAL COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION BY MEANS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

Yagovkina Ekaterina Alexadrovna

E-mail: katya.shalimova.2205@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

E-mail: schedrova@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology

Abstract: The article is devoted to the problem of the development of social and personal competence in younger schoolchildren with mental retardation, the achievement of which is expected in the context of the implementation of the Federal State Standard and is insufficiently developed in the scientific literature. Some approaches to understanding the content and content of research work on the analysis of the level of formation and possibilities of correctional work in this direction are considered.

Keywords: social and personal competence, younger schoolchildren with mental retardation, features of mental development, socialization, extracurricular activities.

В современном обществе активно развиваются и усваиваются идеалы гуманности, что выражается в признании потребности каждого человека в оптимальных условиях для его развития и самореализации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 от 29.12.2012 г.) и Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (приказ министерства образования и науки РФ № 1599 от 19.12.2014 г.) предлагают три модели обучения умственно отсталого младшего школьника – индивидуально (на дому), в группе сверстников со сходными проблемами или в условиях инклюзивного класса с нормально развивающимися сверстниками.

В условиях как специального, так и инклюзивного образования проблема готовности к эффективной коммуникации выходит на первый план. Проблема социально-личностного развития детей становится особенно важной на этапе дошкольного и адаптационного к школе этапов. В возрасте шести - семи лет в семье, и в детском саду в основном уделяется внимание развитию компонентов интеллектуальной деятельности ребенка (развивающие игры, специальные программы по развитию памяти, внимания, мышления, группы подготовки детей к школе и т.д.), часто - в ущерб развитию социально-личностной компетенции детей. Задачей современной школы является создание условий для выстраивания эмпатийно-партиципативного взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений - обучающимися, педагогами, родителями [1].

В условиях дизонтогенеза эта ситуация обостряется. Кроме факторов, обусловленных первичным нарушением интеллекта (акцент на игровую деятельность, низкая мотивация к учебной деятельности, незрелость мыслительных процессов и недостаток объема знаний), в поведении младших школьников преобладают отсутствие заинтересованности в партнере, игра «рядом», эпизоды проблемного поведения в ситуации вне дома и другие. Признавая, вслед за Сусанной Яковлевной Рубинштейн – автором учебника по психологии умственно отсталого ребенка, что «умственная отсталость – это стойкое, необратимое органическое поражение головного мозга, вследствие чего происходит снижение познавательной деятельности», понимаем, что кроме задержки развития непосредственно когнитивных процессов, оказываются дефицитарными и коммуникация, и социальное взаимодействие в том числе [6].

В соответствии с работами Л.С. Выготского социализация ребенка проходит в четыре этапа развития. Первая фаза характеризуется мимикой и пантомимикой, приобретают способность голосом привлекать к себе внимание взрослых, способных удовлетворить какую-либо естественную потребность. Вторая фаза социализации характеризуется формированием родителями эмпирического опыта, связанного с интерпретацией жестов ребенка. На данном этапе родители посредством визуального и аудиального восприятия могут понять некоторые потребности ребенка, которые необходимо удовлетворить, формируется интуитивный навык предсказывать жесты своего ребенка. В рамках третьей фазы родители и общество придают естественным жестам детей, дополнительный культурный смысл. Изначально родители удовлетворяют потребности ребенка на основании конкретного жеста, впоследствии переходя к использованию ответных жестов. На данном этапе осуществляется совершение ответных жестов в соответствии с действующей этикой и эстетикой, в коммуникацию в этой фазе приносятся мысли, традиции и психологическое влияние взрослых. Ответные жесты постепенно наполняются различными высшими функциями, источником которых являются взрослые. Взаимодействие, коммуникация и удовлетворение потребностей ребенка родителями приводит к переносу собственных внутренних культурно-исторических знаков взрослых на детей. Коммуникация с ребенком на ранних этапах осуществляется не вербально, посредством образов, действий и сцен.

Важно отметить, что культурно-историческая информация может передаваться детям не только в виде конкретных текстов или знаний. Данная информация присутствует в том числе в телесной конструкции того взрослого, которые выступает в роли передатчика информации, т.е. культурно-исторические данным содержатся и в соответствующих образах и в аналоговом коде. Нормативно развивающийся школьник активно использует метод подражания взрослым, он стремится удовлетворять естественные потребности в соответствии с транслируемыми родителями культурными формами, вследствие чего у ребенка развивается воля, способность сдерживать собственные эмоции и контролировать поведение. Л. С. Выготский, рассматривая содержание понятия «социализация» не включал в него этап саморазвития и этап проверки ребенком усвоенных знаний, а рассматривал как антропологически целесообразную деятельность.

М. И. Лисина в рамках концепции генеза общения выделила четыре периода. Основанием данной периодизации послужили критерии ситуативности и внеситуативности общения и мотивы коммуникации.

1. От 1 до 6 месяцев жизни. Данный период характеризуется ситуативно-личностной формой общения, которое выстраивается на базе потребности во внимании родителей, проявляющейся через взгляды, двигательную активность, улыбку и т.д.

2. От 6 месяцев до 3 лет. Этот период характеризуется реализацией ситуативно-деловой формы коммуникации. Появляется потребность ребенка в сотрудничестве и взаимодействии с взрослым человеком, при этом преобладают деловые мотивы.
3. От 3 до 5 лет. В данный период проявляется внеситуативная-познавательная форма коммуникации ребенка. Овладев речью дети, ощущают новую для себя потребность в уважении взрослых, так как именно родители являются главными источниками информации о окружающем мире. Познавательные мотивы ребенка выходят на первый план.
4. От 5 до 7 лет. Это период характеризуется внеситуативно-личностной формой общения [4].

Социализация, по мнению А. В. Мудрика, представляет собой связь приспособления и обособления человека в социуме. В своих работах он выделил основные группы факторов, которые влияют на процесс социализации: мегафакторы (окружающий мир, Интернет, планета), макрофакторы (социум, государства, этнос), мезофакторы (регион, город) и микрофакторы (семья, школа, коллектив сверстников) [5].

Социально-личностная компетентность представляет собой не только совокупность знаний о личностных специфических способностях и потребностях индивидуумом, но и осознание собственного умения реализовывать свой потенциал в социуме, в рамках своей повседневной деятельности, придерживаясь четких ориентиров и ценностей, выражающаяся в конкретном результате деятельности [2].

В целом процесс социального развития детей с умственной отсталостью осуществляется в рамках двух основных компонентов. Первым компонентом является переживание чувства неполноценности, которое усиливается в социальной реализации дефекта (в инклюзивном коллективе класса). Вторым – характерная потребность приспособляться к условиям изменяющейся образовательной среды, в которой так же превалирует условно нормальный вариант социального и в целом человеческого поведения, что обуславливает появление различных компенсаторных механизмов [3].

При формировании у младших школьников с умственной отсталостью социально-личностных компетенций, следует учитывать их особенности и делать на этом практический акцент на протяжении учебно-воспитательного процесса. Другими словами, для того чтобы ребёнок имел возможность реализовать нормальные поведенческие реакции, ему требуется практическое наблюдение за различными действиями и дальнейшей их применение. В учебных учреждениях для таких детей практическое наблюдение и нормализация посредством занятий выражается в том, что процесс обучения и воспитания акцентирует внимание на таких вариантах деятельности, как самообслуживание и предметно-практическая деятельность. Наряду

с этим значительную роль имеет игровая деятельность, которая способна эффективно вовлечь ребенка в процесс познания, вызывать у него интерес. Специфика развития младших школьников с умственной отсталостью заключается в том числе в том, что для них характерна короткая мотивация, вследствие чего необходимо организовывать и осуществлять педагогический процесс не только на учебных мотивах, но и на их собственных интересах и потребностях воспитанников [6].

Основным средством социализации можно считать Федеральный государственный образовательный стандарт, в котором речь идет о стандартизации всей образовательной деятельности, включая и обучение, и воспитание, и коррекцию, и внеурочную деятельность обучающихся. При этом зачастую мы можем наблюдать, что для младших школьников с умственной отсталостью трудно воспроизводить некоторые действия и выполнять задания по взаимодействию со сверстниками. Во-первых, сложным является процесс концентрации на заданиях, также весьма существенным фактором является фигура педагога, которая тем или иным образом может довлеть над обучающимся. Проблема заключается в том, что нередко учащиеся стремятся выполнять те или иные действия или задания в подражательной манере, но не осмысливают самой сути этой деятельности. Во многом таким учащимся хочется выполнить задание и соответствовать заданным стандартам, но особенности развития не позволяют. Соответственно, здесь мы можем говорить об относительной эффективности указанного принципа наблюдения. Помимо этого, отсутствие понимания содержательного компонента социальной деятельности приводит к тому, что обучающиеся сначала пытаются воспроизвести какие-либо эталонные действия, выполнять задания и только, если что-то из предлагаемого удаётся, начинают отыскивать в этих действиях смысл, который соответствует общим стандартам, хотя изначально в такие действия нужного смысла не закладывали [3].

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) речь идет о решении целого ряда задач. В частности, осуществление коррекционно-воспитательной работы с целью развития не только познавательной деятельности у обучающихся, но и социально-значимой. Возможность объединять эти две составляющие составляет педагогическую задачу дефектолога, что требует подготовки обучающихся с умственной отсталостью к трудовой активности, к социальной интеграции, к адаптации на социальном и бытовом уровне.

Развитие личности младшего школьника с умственной отсталостью осуществляется только в процессе осуществления собственной деятельности, включенности в процесс взаимодействия в социальном контексте (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Особенно исследователи делают упор на том, что личность с интеллектуальными нарушениями вне деятельности не имеет возможности развиваться. Безусловно, если следовать за ходом этих рассуждений, то ис-

пользование внеурочной деятельности для развития социально-личностных компетенций приобретает особую актуальность. Основной вопрос исследования заключается в том, каким образом организовать деятельность младшего школьника с умственной отсталостью, для того чтобы этому развитию способствовать. В частности, если мы говорим о моделях поведения и соответствующих поведенческих паттернах, вполне логично предположить, что ребёнку следует предоставить такие варианты, в том числе, досуговой активности, которые соответствуют условным критериям нормальности. Этот вариант особенно важен в рамках социальной интеграции, когда школьники могут копировать варианты поведения, принятые в обществе, приобщаться к таким поведенческим моделям и благодаря этому обеспечивать себе интеллектуальное развитие.

Инертность психических процессов торможения и возбуждения, различные нарушения основных когнитивных функций, высокая конкретность мыслительных процессов, низкий уровень развития речи, а также трудности формирования эмоционально-волевой сферы обуславливают длительность и дефициты формирования новых социальных навыков и привычек у младших школьников с умственной отсталостью, для формирования которых требуется гораздо больше времени. Соответственно, в таких условиях педагогу или тому человеку, который занимается с младшими школьниками внеурочной деятельностью, требуется проявлять особую деликатность и настойчивость. В частности, здесь следует обращать внимание на процессы торможения, которые у детей с умственной отсталостью характеризуются отсутствием собственного контроля. Для развития необходимых для социализации компетенции, требуется многократно выполнять идентичные действия и благодаря этому закреплять соответствующую модель поведения, которая соответствует общепринятым нормам. Благодаря этому младшие школьники способны обучаться исправлять собственные неточности, как и контролировать свою деятельность.

При этом во внеурочной деятельности вполне возможно использовать классические методики обучения, к примеру, подкреплять нужные способы поведения, но при этом избегать перенасыщения, которое может снизить эффективность, к которым обладает подкрепляющий фактор. Признавая, что в младшем школьном возрасте поведение продолжает детерминироваться основными органическими потребностями, во внеурочной деятельности также, как и в процессе учебной и воспитательной деятельности, следует придерживаться соблюдения распорядка и устойчивых моделей выполнения жизненно обеспечивающих действий, которые связаны с бытовой и повседневной активностью обучающихся. При этом здесь также могут быть использованы, различные специальные упражнения, варианты игрового обучения и игровой деятельности. В неформальной обстановке такие варианты могут значительно лучше усваиваться и показывать более высокую эффективность, позволяя педагогу подстраиваться под темп, который является оптимальным для младшего школьника.

Визуализация в процессе учебной деятельности может определять эффективность работы с младшими школьниками с умственной отсталостью, и в этом смысле внеурочная деятельность обладает большим потенциалом. Во внеурочной деятельности широко используются различные варианты визуализации распорядка дня школьника или способы организации внеурочного режима, основой которых остаются физиологические отправления детского организма, связанные с приемом пищи, прогулками или уходом за собой, что обеспечивает оптимальное функционирование детского организма и его психической деятельности.

Большим потенциалом обладает внеурочная деятельность и в плане реализации гармоничного сочетания содержание индивидуальной и коллективной деятельности младших школьников. Речь идёт только об использовании наиболее эффективных технологий и принципов образовательной деятельности, например, возможность нарабатывать выполнение тех или иных социальных и коммуникативных умений в удобном темпе.

Следует указать на роль контроля во внеурочной деятельности. Досуговая и другая условно свободная активность предполагает возможность снижения контроля за выполнением тех или иных действий. Тем не менее, снижать фактор контроля во внеурочной деятельности возможно только тогда, когда действия превращаются в укрепившуюся привычку. При этом для усвоения привычек вполне возможно использовать распорядок, который предполагает ежедневное выполнение заданных действий в одно и то же время. Такой вариант снижает фактор неожиданности, что позволяет избежать ненужных раздражителей для нервной системы.

Таким образом, развитие социально-личностной компетентности у младшего школьника с умственной отсталостью осуществляемое в ходе внеурочной деятельности обладает высоким потенциалом, так как позволяет снизить нервное напряжение, а также открывает большие возможности для более точного осмысления выполняемых действий, которые способствуют социализации. Регулярность и осознанность выполнения практической деятельности способствуют формированию и развитию социально-личностной компетентности обучающихся с умственной отсталостью. Многие аспекты, отраженные авторами в настоящей статье, требуют более детальных изысканий и исследований. Дальнейшая работа будет направлена на построение эмпирической базы для создания наиболее эффективных методик, направленных на формирования социально-личностной компетентности у младших школьников с умственной отсталостью средствами внеурочной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтинова О. О., Власенко В. С., Журавлева Е. Ю. [и др.]. Инклюзия как бренд современного образования. Монография. Краснодар : Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 164 с.

2. Винтаева Т. Н., Мишенькина Т. Ю. Проблемы формирования предпосылок базовых регулятивных учебных действий у дошкольников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №. 62-2. С. 53-57.
3. Клыпутенко В. В. Современная концепция подготовки педагогов-дефектологов в системе непрерывного образования (на примере Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого) // Концепции и модели подготовки педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде. 2019. С. 67-83.
4. Лисина М. И. Потребность в общении. // Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 1986. С.31–57.
5. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации. / Монография. М. : МПГУ. 2016 г. 119 с.
6. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Электронный ресурс]. М. Просвещение, 1986. 192 с.
URL: https://pedlib.ru/Books/3/0011/3_0011-1.shtml (дата обращения 19.02.2023г.).

УДК 376.35

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Ягода Яна Николаевна

E-mail: yagoda.yana@list.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д.пед.н., профессор

Аннотация: В данной статье рассматриваются современные технологии обучения детей с недоразвитием слухового анализатора. Авторы анализируют возможности и эффективность специальных технологий и традиционных подходов в качестве инструментов для обучения слабослышащих и неслышащих детей. В качестве эффективных современных технологий авторы предлагают рассмотреть мобильные технологии. В статье представлены убедительные доводы в пользу того, что такие методики позволяют расширить круг знаний в сфере реабилитации и обучения детей, а также помогают ускорить процесс их социализации.

Ключевые слова: мобильные технологии, диагностика, коррекция, слабослышащие школьники.

MODERN APPROACHES TO THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN DIAGNOSTIC AND CORRECTIONAL-DEVELOPMENTAL WORK WITH HEARING-IMPAIRED YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Yagoda Yana Nikolaevna

E-mail: yagoda.yana@list.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadievna

E-mail: shumilovae2005@yandex.ru

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract: This article discusses modern technologies of teaching children with underdevelopment of the auditory analyzer. The authors analyze the possibilities and effectiveness of special technologies and traditional approaches as tools for teaching hard of hearing and hard of hearing children. The authors propose to consider mobile technologies as effective modern technologies. The article presents convincing arguments in favor of the fact that such methods allow to expand the range of knowledge in the field of rehabilitation and education of children, and also help to accelerate the process of their socialization.

Keywords: mobile technologies, diagnostics, correction, hearing-impaired schoolchildren.

Вопросы качества образования детей с ограниченными возможностями сегодня широко обсуждаются в педагогической среде. Специалисты находятся в поиске эффективных методов и средств для построения образовательного процесса для каждого ребенка, вне зависимости от его состояния здоровья. Одним из способов решений данной проблемы, по мнению современных педагогов, работающих с детьми с нарушением слуха, становится использование современных технологий, к числу которых относятся мобильные технологии. Мобильные технологии при обучении детей можно использовать как в специальных образовательных организациях, так и в домашних условиях. Важно лишь соблюдать продолжительность проводимого обучения и избегать эмоциональных перегрузок младших школьников. При домашнем способе обучения детей родителями важно предварительно проконсультироваться со специалистами, чтобы не навредить и без того страдающему от недоразвития слуха ребенка [2, с. 171].

Анализируя опыт мировой специальной педагогики, можно с уверенностью утверждать, что в значительной степени преодолеть имеющийся дефект детям с нарушением слуха помогает кохлеарная имплантация. Сущность данной методики заключается в радикальном восстановлении слуха путем применения некоторого хирургического вмешательства. Детям с недоразвитием слухового анализатора операционным способом внедряют в организм особые кохлеарные импланты (электродные системы). После вживления их в полость внутреннего уха осуществляется электрическая стимуляция слухового анализатора. В результате такого воздействия чувствительные волокна слухового нерва начинают функционировать в «здоровом» режиме, формируя соответствующие слуховые ощущения. Дополнительно устанавливают кохлеарные электроды внутри улитки внутреннего уха, которые начинают контактировать с биологическим аппаратом слухового органа. При этом создается специальная связь электрического характера с кохлеарным протезом [4, с. 61].

В мировой практике успешно восстанавливают слух с помощью кохлеарных

имплантов несколько тысяч пациентов, включая детей. На первых этапах реабилитации после вживления импланта, с ребенком начинают проводить специальные занятия. Организация реабилитационно-восстановительной и коррекционно-педагогической работы заключается в оказании адаптивной помощи детям и взрослым с соблюдением особых методик. При соблюдении всех рекомендаций врачей и регулярного выполнения специальных упражнений, большинству детей удается восстановить слух до нормального уровня. Отдельные стадии слуховой тренировки должны иметь кратковременный характер, поскольку активное становление слухового опыта осуществляется естественным образом вне занятий.

Вживление в организм кохлеарных имплантов в большинстве случаев прописывается пациентам с сильной степенью слухового недоразвития, когда без хирургического вмешательства невозможно восстановить деятельность слухового анализатора. Благодаря таким полезным установкам, сегодня тысячи детей могут прекрасно слышать, хотя раньше их родители даже не могли об этом мечтать.

При работе с детьми, в разной степени лишенными слуха, широко используются современные электронные образовательные ресурсы, информационно-компьютерные технологии, разные мультимедийные приложения и многое другое. Все эти установки направлены на решение как вопросов и диагностики, и коррекции всех слабослышащих обучающихся согласно прописанным медицинским показаниям.

Большим спросом пользуется речевой тренажер «Интон-М», способствующий обучению школьников выделять при помощи голоса логическое и словесное ударение. Регулярное использование тренажера «Интон-М» способствует формированию у учеников умения различать интонации, что достаточно важно в образовательном процессе. Зрительное восприятие звука обеспечивает организацию самоконтроля за произношением детей, выполняя интонирование и соблюдение пауз. Это достаточно важно при работе с учениками, чей слух находится в непосредственной зависимости от зрительного контроля говорящего. Восприятие движений артикуляционных органов стимулирует у обучающихся процессы опознавания речевых элементов и звуков, которые не поддались дифференцированию остаточным слухом.

Недостаточность либо полное отсутствие обратной связи через слуховой канал у школьников с недоразвитием слуха является причиной неумения ими управлять высотой голоса (частота колебания голосовых связок). При этом использование мелодического компонента интонации с помощью зрения (чтение по губам) малоэффективно из-за изменения высоты тона, связанного с деятельностью голосового аппарата, не доступного для глаз. Согласно современным исследованиям отечественных и зарубежных авторов, ребенку с нарушенной слуховой функцией очень сложно дифференцировать фразы относительно голосовой модуляции. Вместе с тем, стоит отметить и большое значение интонации в речи, что служит основой использования дополнительных средств ее контроля.

Компенсация несовершенства слухового восприятия зрительным анализатором способствует организации речи при помощи интонации, выполняя функцию законченности высказывания. Представленная речевая аппаратура «способствует улучшению разборчивости речи вследствие спектрального типа ее коррекции» [3, с. 391].

Обучать детей с нарушением слуховой функции помогают также специальное оборудование программированного обучения:

1. Комплекс «Дельфа-130».

Представленный аппарат включает новые педагогические технологии, помогающие формированию и коррекции произношения. При воссоздании в специальном микрофоне определенных звуков на компьютерном мониторе вызываются соответствующие изменения изображений. В результате проведения таких увлекательных занятий, дети в игровой форме обучаются обработке важных элементов речи. Благодаря играм и разнообразным упражнениям активно развивается речевое дыхание, слитность речи, а также формируются правильные постановки звуков внутри фраз, словосочетаний, слов и слогов.

«Дельфа-130» помогает детям с нарушениями слухового восприятия изменять громкость издаваемых звуков, речевой темп и способствует ликвидации назального оттенка в голосе. Занятия на ПК с помощью «Дельфа-130» разрешены детям с трехлетнего возраста. Продолжительность занятия составляет 10 мин (если ребенку три года) либо 20-25 минут (когда ребенку от четырех до пяти лет). Благодаря представленному техническому средству обучения детей с недоразвитием слуховых способностей создается дифференцированный подход по формированию и корректировке речевого произношения. После выполнения записи речи ребенка осуществляется ее прослушивание, способствующее выработке слухового самоконтроля со стимулированием работы над произношением [1, с. 29].

2. «Мир за твоим окном».

Данная комплексная программа нацелена на овладение детьми с нарушениями слуха коммуникативными умениями. Работа на компьютере строится в формате взаимодействия ребенка с «компьютерным человечком». В зависимости от ситуации, программа требует от ребенка односложных либо развернутых ответов. В представленной компьютерной среде объектом познавательной и целенаправленной деятельности выступают:

- Понимание текстового отрывка («О временах года»);
- Выделение существенных признаков житейских ситуаций как ориентиров основ практической деятельности («Одежда по погоде»);

- Применение усвоенных знаний как инструментов разрешения житейских задач;
- Эмоциональный рефлексивный фон на разные проявления погодных явлений («Погода»);
- Использование знаний и личного жизненного опыта относительно смены сезонных явлений в природе («Четыре времени года»).

Современные педагоги при обучении детей, имеющих слуховые отклонения, все чаще прибегают к верботональному методу, дополненному оригинальной слуховой аппаратурой нового поколения. При организации занятий компьютерные технологии сами распознают относительно частотного диапазона силу звука и степень поражения органа.

3. Аудиовизуальный курсы

Применение на занятиях разного рода аудиовизуальных курсов способствует пониманию языка и формированию коммуникации. При этом ребенок смотрит на картинку и слышит определенные звуки. Накладывание в его головном мозге зрительного и слухового восприятия помогает формированию речевых функций. Изображения, используемые аудиовизуальными курсами, часто содержат ситуации из повседневной жизни, людей и окружающие предметы. Благодаря использованию таких изображений, дети в ускоренном темпе усваивают звуки, формируя их произношение.

4. Вибротактильная фаза

Методика основана на использовании во время учебных занятий вибрационной доски (стола). Чаще все вибротактильные фазы начинают использоваться сурдопедагогами на начальных этапах формирования речи у детей с нарушением слуха. Методика основана на восприятии звуков всем телом обучающегося. Ребенок получает соответствующую картинку, произнося их за экраном. Нередко с помощью вибростола выполняются разного рода речевые зарядки.

Перечисленные технические средства обучения способствуют формированию слухового восприятия у детей, которые страдают от незначительных проявлений слухового недоразвития. Работать с ними следует согласно предписаниям сурдопедагогов, соблюдая соответствующие рекомендации и методики. Положительный эффект от регулярного применения представленных средств уже доказан многочисленными положительными отзывами родителей, чьи дети в разной степени смогли восстановить работу слухового анализатора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев А., Айтымбетов Ю. М., Рахметова Л. О. Разработка мультимедийных программ для школы //Альманах мировой науки. 2019. №. 7. С. 28-29.
2. Красильникова О. А. и др. Возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования //Science for Education Today. 2021. Т. 11. №. 2. С. 155-171.
3. Мачтаков А. В. Автоматизированная система для проведения коррекционных занятий с инвалидами по слуху на основе мобильных технологий //перспективные информационные технологии (ПИТ 2019). 2019. С. 390-395.
4. Сивинский А. М., Куламбаева К. К., Кошербаева А. Н. Педагогические аспекты применения информационных технологий при обучении детей с нарушениями слуха //The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2019. №. 1. С. 59-61.

Научное электронное издание

**Дефектология и образование в наши дни:
фундаментальные и прикладные исследования**

Сборник материалов II ежегодной Международной
научно-практической конференции

18-19 апреля 2023 года.

г. Краснодар

Дата подписания к публикации: 27.04 2023
544 стр.

Вышел в свет 15.05 2023