

**ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Материалы

XIX Международной научно-практической конференции
памяти профессора В. В. Коркунова,
посвященной 60-летию
Института специального образования УрГПУ

**24–25 апреля 2024 г.
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2024

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

**ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Материалы
XIX Международной научно-практической конференции
памяти профессора В. В. Коркунова,
посвященной 60-летию
Института специального образования УрГПУ

**24–25 апреля 2024 г.
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2024

УДК 376
ББК Ч45
ИЗ9

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 63 от 09.12.2024)

Научные редакторы:

Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии; директор Института специального образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Рецензенты:

Скоробогатова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, проректор по научной деятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Марущак Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления образованием, проректор по региональному взаимодействию и дополнительному образованию ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Технический редактор: Стянина Анастасия Васильевна, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

ИЗ9 Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XIX Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию Института специального образования УрГПУ (24–25 апреля 2024 г., г. Екатеринбург, Россия) / науч. ред. Е. В. Семенова, А. В. Цыганкова ; Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2351-2

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию Института специального образования УрГПУ.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 376
ББК Ч45

ISBN 978-5-7186-2351-2

© ФГАОУ ВО «УрГПУ», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Зак Г.Г., Козик Т.В., Максимова М.О., Нугаева О.Г. Научная школа профессора В. В. Коркунова	22
Зак Г.Г., Семенова Е.В., Кирданов Ю.С., Hafiz Tahir Jameel Аспекты подготовки педагогов для специального образования в Исламской Республике Пакистан	28
Образцова Е.Н. Подготовка будущих учителей-дефектологов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности	34

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бабина Е. С. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации	38
Богданова Е.В. Проблемы становления и внедрения в современные образовательные системы инклюзивного обучения	43
Зак Г.Г., Козик Т.В. Профессиональная ориентация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	49
Крицкая А.С., Черемухина К.Е., Цыганкова А.В. Организация инклюзивного дошкольного образования: Федеральная образовательная программа дошкольного образования и равные возможности	54
Лапп Е.А., Елисеева Н.А. Специфика подготовки педагогов к работе с детьми раннего возраста в открытом онлайн-пространстве	59
Маринченко М.А. Особенности организации логопедической работы с детьми с функциональными расстройствами зрения	65
Сабуров В.В., Сабурова Н.И. Социальная адаптация ребенка с синдромом Дауна в коллектив детского сада для детей с нарушением зрения	71
Стянина А.В. Строение зрительного анализатора и зрительные нарушения у детей дошкольного возраста их учет при организации психолого-педагогического сопровождения	76
Чащина М.М. Коммуникативная компетентность тьютора в сфере инклюзивного образования: теоретический анализ проблемы	82
Затолгутская Н.А., Климова Е.В., Михайлова М.В., Христолюбова Л.В. Техники интуитивного рисования в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью	88

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ларина А.В. Особенности взаимодействия педагога с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	96
Мирошниченко О.А., Вечканова И.Г. Доступность трудовой занятости подростков: педагогический и реабилитационный аспекты	98

Ракутина Т.В., Суставова И.В., Шалагина Е.В. Проблемы консультирования в условиях Центральной психолого-медико-педагогической комиссии.....	105
Смирнова И.Н., Попова Е.В. Использование нетрадиционных методов работы с семьями дошкольников с тяжелыми нарушениями речи как средство оптимизации коррекционного процесса	111
Третьякова И.А., Шалагина Е.В. Образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка младшего дошкольного возраста в условиях современного мегаполиса (по материалам социологического исследования)	116
Трошкова В.Л. К вопросу о взаимодействии учителя-логопеда и родителей детей с нарушениями речи в современной школе	121
Яковлева Д.В. Работа по развитию восприятия и воспроизведения устной речи обучающихся с нарушениями слуха с использованием FM-системы на уроках в старших классах.....	126

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Вохмянина Л. В. Использование современных технологий и методов в создании развивающей среды для детей с двигательными нарушениями	129
Пастухова Н.М. Необходимость коррекционной работы по профилактике нарушений письма у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	135
Семенова Е.В., Наймушина И.А. Метод сенсорной интеграции в коррекционно-педагогической работе с обучающимися, имеющими двигательные и интеллектуальные нарушения.....	141
Христофорова П.И., Зак Г.Г. Развитие зрительно-моторной координации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	145
Шалыгина Н.С. Опорно-двигательная система детей дошкольного возраста: зависимость и необходимость	150

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Абатурова А.В. Применение дидактической игры «мемо» в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	154
Азарёнок К.В., Конева Н.А., Обухова Н.В. Взаимосвязь формирования навыка самоконтроля и автоматизации звуков у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией	158
Аристова А.А., Костюк А.В. Основные направления логопедической работы в рамках подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией	163
Брагина М.Г. Развитие эмоционального интеллекта у обучающихся группы для детей с тяжелыми нарушениями речи как одно из инновационных направлений в деятельности учителя-логопеда.....	170
Бруковская М.А., Мелюхина Е.Р. Система работы с родителями (законными представителями) в условиях реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.....	175
Вержиковская Д.С. К вопросу о речевом развитии детей раннего возраста на примере Запорожской области	179

Воробьева Ю.П. Теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи.....	183
Гаар Н.П., Лапицкий В.А., Телеубаева А.Е. Возможности использования голосового помощника для работы с детьми с нарушением речи	190
Гарат Е.А., Тебенькова Н.В. Использование многофункционального логопедического пособия «Городок правильной речи» в коррекции речевых нарушений дошкольников	194
Гарат Е.А., Миронова Л.Г., Некрасова А.С. Тренды будущего. Эффективная технология «Умный пол»	200
Гарбуз И.В., Соколова Ю.Ю. Использование технологии медиапроектирования в работе учителя-логопеда в условиях дошкольных образовательных учреждений	205
Гильметзянова А.Р., Долженко А.С. Игра как средство коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.....	209
Гордиевский А.Ю., Федосова О.Ю. Технологические аспекты и рекомендации по использованию кинезиологического тейпирования в логопедической работе	215
Дягилева Е.В., Стянина А.В., Шемякина А.В. Формирование умения употреблять предлоги в макропространстве у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	220
Дягилева Е.В., Стянина А.В., Шемякина А.В. Формирование умения употреблять предлоги в микропространстве (на плоскости) у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	226
Исаева К.А., Прохорова Д.С., Рыбецкая З.Н., Шматыгина К.О. Логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	235
Кандалова К.Ю. Использование продуктивной деятельности в процессе формирования связной монологической речи у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	240
Каракулова Е.В., Тарасова Ю.С. Применение нейропсихологических приемов в логопедической работе с обучающимися с речевыми расстройствами	244
Карачинова А.А. Эффективные формы работы по формированию слоговой и ритмической структуры слова у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	249
Корзухина М.С., Нафикова Е.С. Взаимодействие педагогов дошкольных учреждений и семей воспитанников в процессе формирования предпосылок слоговой структуры слова.....	258
Криулина К.С. Теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи.....	262
Ларина А.В., Сюткина В.В. Нейропсихологический подход в диагностике и коррекции различных речевых и языковых нарушений	268
Новоселова Т.Г. Теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи.....	272
Облап И.Е., Прищепова И.В. Характер нарушений лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	280
Обухова Н.В., Сергеева А.И. Профилактика и коррекция нарушения осанки у детей с нарушениями речи	285
Паклина А.А., Фадеева Ж.В. Логопедическая ритмика как здоровьесберегающая технология в системе преодоления дизартрии у детей среднего дошкольного возраста.....	291

Паластрова Л.А., Стянина А.В. Организация логопедической работы по коррекции фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией с использованием дидактических игр	296
Румянцева М.Е. Формирование структуры речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на основе лексико-грамматической упражняемости через использование игрового наглядного моделирования	303
Степанова А.А. Значение ритма в развитии слоговой структуры слова у детей с моторной алалией и пути его формирования.....	309
Фролова Н.Л. Интерактивная технология «МАТАТА_LAB» как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	315
Чернова Е.Ю., Папшева Т.М. Нейродинамический комплекс, направленный на развитие внимания и концентрации, а также межполушарных связей у дошкольников с речевыми нарушениями.....	319
Чичканова И.Г. Формирование словоизменения существительных средствами дидактических игр у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	323
Чувилова А.А. Произвольное поведение дошкольников при формировании речи.....	328
Шамагина О.М. Викторина как форма работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	332
Якупова А.Ф. Ментальная карта как средство стимулирования познавательной активности и развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста	338

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Белоглазова В.И., Панченко Е.Н. Нейропсихологический подход в диагностике нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития	343
Казакова С.В. Результаты применения квестов при формировании представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	348
Ощепкова Е.Н., Топасева Е.А. Использование элементов сенсорной интеграции в процессе комплексной коррекции обучающихся младших классов с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	355
Перетятко Д.С., Цыганкова А.В. Активизация познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством компьютерных технологий.....	360
Решетникова А.А. Особенности развития гибких навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	364
Сергеева А.А. Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития	371

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Галан М.А. Технологии альтернативных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Обучение посредством альтернативной коммуникации PECS	376

Задорина В.Ю. Психолого-педагогическая помощь детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития на уроках изобразительной деятельности	382
Закеряева Л.Н. Вопросы проектирования специальных индивидуальных программ развития для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития (практические рекомендации)	386
Майорова М.В. Теоретические и прикладные аспекты проблемы принятия родителями ребенка младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью	394
Макарова А.С., Семенова Е.В. Игровые технологии в формировании коммуникативных навыков у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития	399
Макарова Е.В. Особенности формирования количественных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями	405
Михалева К.А., Зак Г.Г. Реализация учебного курса «Игры и упражнения с Нумиконом» для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра	409
Петривная О.В. Особенности коррекции коммуникации детей с расстройством аутистического спектра в условиях образовательной организации	413
Плотнер М.А. Использование лепбука на уроках растениеводства для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития	418
Семенова Е.В., Головлева В.Н., Галимова М.В., Дружинина Ю.А., Чапаева О.О. Альтернативные и дополнительные системы коммуникации как средство социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	422
Семенова Е.В., Колочкова Д.А. Базальная стимуляция как средство коррекционно-педагогической работы с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития	429
Сидорова А.А. Этические аспекты работы педагога с детьми с интеллектуальными нарушениями	434
Сустретова Л.Н. Оценка предметных результатов по профильному труду у выпускников с умственной отсталостью	438

Резолюция

24-25 апреля 2024 года в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла XIX Международная научно-практическая конференция «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова, посвященная 60-летию Института специального образования УрГПУ.

Цель конференции

Обмен опытом научно-практической деятельности преподавателей, студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей, занимающихся проблемами изучения и образования детей с различными формами дизонтогенеза.

В рамках данной конференции были проведены дискуссионные площадки.

Основные направления работы

1. Теоретические и практические аспекты образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
2. Теоретические и практические аспекты образования детей с задержкой психического развития.
3. Теоретические и практические аспекты образования детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития.
4. Теоретические и практические аспекты образования детей с расстройствами аутистического спектра.
5. Теоретические и практические аспекты образования детей с нарушениями речи.
6. Теоретические и практические аспекты инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.
7. Практические аспекты реализации технологий наставничества в специальном, инклюзивном образовании, в системе подготовки педагогических кадров.
8. Теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в дошкольном образовательном учреждении.
9. Организационно-содержательные аспекты воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательных организаций, реализующих АООП.

Участники конференции

В конференции приняли участие представители ***университетов Российской Федерации***:

- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
- ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск;
- ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»;
- ФГАО ВО «Тюменский государственный университет»;
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»;
- БУ «Сургутский государственный педагогический университет»;
- ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»;
- Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Республика Беларусь);
- ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
- ФГБОУ ВО «Глазовский государственный- инженерно педагогический университет имени В.Г.Короленко» (Удмуртия)

– ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург);

– ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»;

– ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

– ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Активно участвовали в работе конференции дефектологи, логопеды, специальные психологи из **практических образовательных организаций Российской Федерации:**

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»;

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»;

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»;

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»;

– ГБОУ СО ЦПМСС «Эхо», г. Екатеринбург;

– ГБОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна», г. Верхняя Пышма;

– МАОУ СОШ № 102 (г. Екатеринбург);

– МБОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 10», Новолялинский ГО, п. Лобва;

– МБДОУ-детский сад компенсирующего вида № 266, г. Екатеринбург;

– МБДОУ «Золотой ключик», г. Шлиссельбург, Ленинградская область;

– МАДОУ-детский сад комбинированного вида № 25, г. Екатеринбург;

– МАДОУ-детский сад компенсирующего вида № 369, г. Екатеринбург;

– МАДОУ № 30 «Ёлочка» г. Реж;

– МАДОУ № 4 «Искорка», г. Реж;

– МБДОУ № 28 «Колокольчик», г. Реж

– МБДОУ № 83, г. Каменск-Уральский;

– МБДОУ-детский сад компенсирующего вида № 444, г. Екатеринбург;

– БМАДОУ «Детский сад № 7 «Седьмое королевство», г. Березовский, Свердловская область;

– МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург;

– МБОУ ГО Заречный «Центр психолого-педагогический медицинской и социальной помощи», г. Заречный.

Содержание работы конференции

24 апреля 2024 года

Открытие конференции

Семенова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, директор института специального образования.

Минюрова Светлана Алигарьевна, ректор ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, профессор

Блаженкова Светлана Витальевна, начальник отдела образования детей с особыми образовательными потребностями Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

Захид Маджид, директор отдела международного сотрудничества и обмена Открытого университета имени Алламы Икбала, г. Исламабад, Исламская республика Пакистан

Пленарное заседание

В работе пленарного заседания приняли участие 156 слушателей, заслушано четыре доклада:

Семенова Елена Владимировна, тема: «Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации дефектологического образования» (кандидат психологических наук, директор института специального образования, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург);

Малофеев Николай Николаевич, тема: «Традиции и современное состояние специального и инклюзивного образования в России» (доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, академик Российской академии образования, г. Москва);

Сацевич Сергей Вильевич, тема: «Современные учебно-методические комплексы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как ресурс развития специального и инклюзивного образования» (руководитель Центра специального и инклюзивного образования издательства «Просвещение», кандидат педагогических наук, доцент, ГК «Просвещение», г. Москва);

Васильева Виктория Сергеевна, тема: «Межведомственное взаимодействие в подготовке кадров для региональной социальной системы» (декан факультета инклюзивного и коррекционного образования, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск).

Дискуссионная площадка № 1. «Теоретико-практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи»

Модераторы:

Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Технический секретарь:

Стянина Анастасия Васильевна, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

В работе секции очно приняли участие 104 слушателя из следующих образовательных организаций:

- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
- ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
- МАДОУ № 4 «Сказка» (г. Кировград);
- МАДОУ «Росток» (г. Новоуральск);
- МАДОУ № 150 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 2 (г. Серов);
- МАДОУ № 25 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 30 (г. Реж);
- МАДОУ № 324 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 38 «Домовёнок» (г. Нижневартковск);
- МАДОУ № 389 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 4 (г. Реж);
- МАДОУ № 5 «Сказка» (г. Реж);
- МАДОУ № 531 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 553 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 60 (г. Екатеринбург);
- МБДОУ № 21 (г. Екатеринбург);
- МБДОУ № 23 (г. Сухой Лог);
- МБДОУ № 26 (г. Екатеринбург);
- МБДОУ № 266 (г. Екатеринбург);
- МБДОУ № 28 (г. Реж);
- МБДОУ № 391 (г. Екатеринбург);
- МБДОУ № 55 (г. Екатеринбург);
- ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9» (г. Екатеринбург);
- ГБОУ СО «Ревдинская школа» (г. Ревда);
- МАОУ СОШ № 11 (г. Екатеринбург);
- МАОУ СОШ № 208 (г. Екатеринбург);
- МАОУ СОШ № 64 (г. Екатеринбург);
- МАОУ СОШ № 67 (г. Екатеринбург);
- МБДОУ СОШ № 19 (г. Серов);
- МБОУ СКОШ № 122 (г. Снежинск);
- МБОУ СОШ № 21 (г. Екатеринбург);
- ФГБ ДОУ № 568 (г. Екатеринбург);
- ГАПОУ СО «Екатеринбургский энергетический техникум» (г. Екатеринбург).

Заслушано 10 докладов и представлено 4 мастер-класса.

Постерные доклады:

1. «Технологии эффективного взаимодействия педагогов и родителей детей с тяжелыми нарушениями речи» – **Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

2. «Формы работы с родителями по формированию навыков читательской деятельности у дошкольников с нарушением зрения и речи» – **Стянина Анастасия Васильевна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

3. «Особенности взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья» – **Ларина Александра Валерьевна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

4. «Подготовка будущих учителей-дефектологов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности» – **Образцова Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

5. «Развитие саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в условиях логопедической группы» – **Конева Нина Алексеевна**, старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

6. «Использование двигательных упражнений для формирования правильной осанки у детей с речевым недоразвитием в структуре коррекционной работы» – **Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург; **Сергеева Анна Иосифовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, **Чернов Даниил Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, **Маршалкин Александр Павлович**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

7. «Использование нетрадиционных методов развития связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» – **Смирнова Ирина Николаевна**, учитель-логопед, МАДОУ-детский сад комбинированного вида № 25, г. Екатеринбург, **Попова Екатерина Валерьевна**, учитель-логопед, МАДОУ-детский сад комбинированного вида № 25, г. Екатеринбург.

8. «Применение технологии «Умный пол» в логопедической работе» – **Гарат Екатерина Алексеевна**, учитель-логопед, МАДОУ № 30 «Ёлочка» г. Реж, **Миронова Лариса Геннадьевна**, учитель-логопед, МАДОУ № 4 «Искорка», г. Реж, **Некрасова Анна Сергеевна**, учитель-логопед, МБДОУ № 28 «Колокольчик», г. Реж.

9. «Изучение вопросов диагностики и коррекции лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с задержкой психического развития» – **Разжигаева Ирина Алексеевна**, обучающийся 2 курса магистратуры по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование, Логопедия, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

10. «Эффективные формы работы по формированию слоговой и ритмической структуры слова у детей с задержкой психического развития» – **Карачинова Анастасия Анатольевна**, учитель-логопед, МБДОУ № 83, г. Каменск-Уральский.

Мастер-классы:

1. «Формирование понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра на начальном этапе коррекционной работы» – **Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

2. «Использование нейропсихологического подхода в логопедической практике» – **Конева Екатерина Александровна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

института специального образования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», учитель-логопед МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 422 «Лорик», г. Екатеринбург.

3. «Технология формирования речевой мотивации у дошкольников с моторной алалией» – Мухина Екатерина Михайловна, аспирант, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

4. «Путешествие в страну Морфемику» – Коснырева Анна Михайловна, учитель-логопед МБОУ ГО Заречный «Центр психолого-педагогический медицинской и социальной помощи», г. Заречный.

По итогу заседания дискуссионной площадки слушатели поделились своими впечатлениями:

Образцова Елена Николаевна, канд.пед.наук, доцент ФГБОУ ВО ХГПУ: *«Большое спасибо Вам за предоставленную возможность участия в конференции. Студенты воодушевлены. Это их первый опыт такой серьезной работы. Для нас это очень важно в настоящее время. Спасибо огромное!»*.

Давыденко Еленка Петровна, учитель-логопед 1 квалификационной категории, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12»: *«Впечатлило и очень понравилось современное оборудование ВУЗа, качественная подача материала спикерами, все выступления были содержательными»*.

Васильева Елена Львовна, заместитель директора по учебной деятельности МАОУ СОШ № 67 с углубленным изучением отдельных предметов: *«Хочется отметить, что было настолько много практико-ориентированных заданий, которые будут полезны не только учителям-логопедам, но и учителям начальных классов общеобразовательных школ. Особенно понравился мастер-класс по нейропсихологическим играм, который вела Конева Екатерина Александровна»*.

Чернова Екатерина Юрьевна, учитель-логопед МАДОУ № 150 *«Хочется отметить высокий уровень проведения конференции, раскрыты разные вопросы и методики работы с детьми с нарушениями в развитии. Выступления были очень интересными и запоминающимися. Многие приемы взяла в свою методическую копилку для работы с детьми»*.

Дискуссионная площадка № 2. «Теоретико-практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с сенсорными и двигательными нарушениями»

Модераторы:

Кубасов Александр Васильевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Технический секретарь:

Акимова Елена Александровна, ассистент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

В работе секции приняли участие 35 слушателей, заслушано 4 доклада и 5 мастер-классов:

1. **Дружинина Лилия Александровна, Осипова Лариса Борисовна, тема:** «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения: вопросы персонализации» (кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой и кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск).

2. **Яковлева Дарья Владимировна, тема:** «Работа по развитию восприятия и воспроизведения устной речи, обучающихся с нарушениями слуха с использованием fп-системы на уроках в старших классах» (учитель русского языка и литературы, ГБОУ СО ЦПМСС «Эхо», г. Екатеринбург).

3. **Бачурина Наталья Сергеевна, Праведникова Ольга Валентиновна, Тришкалюк Любовь Андреевна, тема:** «Реализация дополнительных общеразвивающих программ «Школьный пресс-центр» и «Веб-дизайн» для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в старшей школе» (учителя высшей категории, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», г. Екатеринбург).

4. **Берсенева Наталья Николаевна, тема:** «Потребность в создании специальных образовательных условий для обучающихся с соматическими заболеваниями (на примере пациентов с врождёнными дефектами иммунной системы)» (вице-председатель Межрегиональной общественной организации инвалидов «Общество пациентов с первичным иммунодефицитом»).

5. **Ермилова Татьяна Дмитриевна, Штепина Валерия Евгеньевна, тема:** «Нейроигры в работе со старшими дошкольниками с нарушением зрения» (учителя-дефектологи, МАДОУ – детский сад компенсирующего вида № 369, г. Екатеринбург).

6. **Долженкова Любовь Анатольевна, Пыреева Ольга Францевна, тема:** «Формирование каллиграфических навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья» (учитель-логопед и учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11», г. Екатеринбург).

7. **Бутакова Ирина Ивановна, тема:** «Организация проектной деятельности со слепыми обучающимися на уровне начального общего образования» (учитель-тифлопедагог, ГБОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна», г. Верхняя Пышма).

8. **Марейченко Мария Алексеевна, тема:** «Методика работы на уроках предметно-пространственной ориентировки при изготовлении аппликации» (учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11», г. Екатеринбург).

9. **Горбунова Екатерина Игоревна, тема:** «Консультирование и обучение членов семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья» (учитель-тифлопедагог, ГБОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна», г. Верхняя Пышма).

Дискуссионная площадка № 3. «Теоретические и практические аспекты образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи»

Модераторы:

Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Максимова Мария Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

В работе секции приняли участие 51 слушателей, заслушано 7 мастер-классов:

1. **Головлева Вера Николаевна, тема:** «Альтернативные системы коммуникации как средство социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» (заместитель заведующего, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 266, г. Екатеринбург)

2. **Дружинина Юлия Александровна, тема:** «Альтернативные системы коммуникации как средство социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» (педагог-психолог, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 266, г. Екатеринбург)

3. **Чапаева Ольга Олеговна, тема:** «Альтернативные системы коммуникации как средство социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» (учитель-дефектолог, МБДОУ-детский сад компенсирующего вида № 266, г. Екатеринбург)

4. **Галимова Марина Валерьевна, тема:** «Альтернативные системы коммуникации как средство социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» (учитель-логопед, МБДОУ-детский сад компенсирующего вида № 266, г. Екатеринбург)

5. **Дорошенко Александра Валентиновна, тема:** «Практики с доказанной эффективностью организации среды для ребенка с расстройствами аутистического спектра в условиях семьи и школы» (тьютор ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 4, г. Екатеринбург)

6. **Закеряева Лариса Николаевна, тема:** «Базальная стимуляция в коррекционной работе с детьми с глубокой умственной отсталостью» (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3», методист регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области, г. Екатеринбург)

7. **Васильева Елена Владимировна, тема:** «Формирование учебной мотивации у обучающихся с интеллектуальными нарушениями» (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», г. Екатеринбург)

8. **Воробьева Ольга Викторовна, тема:** «Применение нейрогимнастических упражнений на уроках чтения в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями» (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», г. Екатеринбург)

9. **Зинюк Елена Владимировна, тема:** «Организация социально-значимой деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями (на примере волонтерской деятельности)» (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», г. Екатеринбург)

10. **Салахутдинова Венера Рустамовна, тема:** «Родительский клуб как форма работы с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями» (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», г. Екатеринбург)

Дискуссионная площадка № 4. «Теоретические и практические аспекты инклюзивного образования»

Модераторы:

Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «УрГПУ».

Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «УрГПУ».

Технический секретарь:

Козик Татьяна Владимировна, ассистент кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «УрГПУ».

В работе секции приняли участие 22 слушателя.

На заседании секции было заслушано 3 постерных доклада:

1. **Сформированность компетенций у педагогов в области инклюзивного образования: актуальные проблемы и возможные пути их решения**

Бездетко Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

2. Система подготовки педагогов в сфере специального образования в Исламской Республике Пакистан

Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, директор института специального образования, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Кирданов Юрий Сергеевич, ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка института иностранных языков ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

3. Социально-психологическая работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья по профилактике социально-негативных явлений

Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, директор института специального образования, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Бездетко Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

На дискуссионной площадке проведено 5 мастер-классов:

1. PRO проект «По тропам Екатеринбурга» (мастер-класс в стиле выступления ТЕД)

Вибе Дарья Андреевна, обучающийся 3 курса института специального образования УрГПУ, профиль «Олигофренопедагогика», г. Екатеринбург

2. Интерактивная технология «Matata_Lab» как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Фролова Наталья Леонтьевна, учитель начальных классов высшей квалификационной категории МАОУ СОШ № 102, разработчик программы «MatataLab: программируем играя», г. Екатеринбург

3. Отработка правил по русскому языку в рамках уроков логопеда и дефектолога с обучающимися с задержкой психического развития

Снигирь Татьяна Владимировна, учитель-логопед, МБОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 10», Новолялинский ГО, п. Лобва

Бондаренко Мария Сергеевна, учитель-дефектолог МБОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 10», Новолялинский ГО, п. Лобва

4. «Сова-практика» мастер-класс по применению метода сенсорной интеграции в коррекционно-педагогической работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

Наймушина Ирина Александровна, педагог-психолог ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», г. Екатеринбург

5. Эмоции и чувства в арт-терапевтической практике педагога-психолога

Таскина Дарья Анатольевна, педагог-психолог МБОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 10», Новолялинский ГО, п. Лобва

Дискуссионная площадка № 5. «Теоретико-практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья»

Модераторы:

Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Сабуров Владимир Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Технический секретарь:

Инишева Ольга Вадимовна, специалист по учебно-методической работе института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

В работе секции очно приняли участие 30 слушателей из следующих образовательных организаций:

- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
- МАДОУ № 369 (г. Екатеринбург);
- БМАДОУ №7 (г. Березовский);
- МАДОУ № 26 (г. Кировград);
- МАДОУ № 4 (г. Кировград);
- МАДОУ № 34 (г. Ревда);
- МБДОУ № 444 (г. Екатеринбург);
- МАДОУ «Росток» (г. Новоуральск);
- МАДОУ № 395 (г. Екатеринбург);

Представлено 6 мастер-классов.

Мастер-классы:

5. ««Я двигаюсь! Я мыслю! Я говорю!» (баланс-борды в работе с детьми с нарушением зрения)» – **Сабурова Наталья Ивановна**, учитель-дефектолог, **Рукавишников Ольга Александровна**, учитель-логопед, Коровина Светлана Андреевна, учитель-логопед МАДОУ–детский сад компенсирующего вида № 369, г. Екатеринбург.

6. «Техники интуитивного рисования в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью (онлайн)» – **Климова Елена Викторовна**, учитель-логопед, **Затолгутская Наталья Александровна**, учитель, **Михайлова Мария Владимировна**, воспитатель, МБДОУ «Золотой ключик», г. Шлиссельбург, Ленинградская область.

7. «Использование игровых технологий, направленных на развитие психических процессов у дошкольников с особыми образовательными потребностями» – **Ахматнурова Роза Шарафутдиновна**, учитель-логопед, Радо Екатерина Сергеевна, учитель-дефектолог МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 444, г. Екатеринбург.

8. «Мнемотехника как эффективная технология для развития психических процессов у дошкольников с особыми образовательными потребностями» – **Колтунова Ксения Валерьевна**, учитель-логопед, Смышляева Анна Ивановна, учитель-дефектолог МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 444, г. Екатеринбург.

9. «Технология алгоритмизации коррекционно-развивающей деятельности для детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями с использованием элементов программирования» – **Шуклина Анастасия Владимировна**, учитель-логопед, Юшкова Екатерина Владимировна, учитель-дефектолог, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 444, г. Екатеринбург.

10. «Сказочное путешествие в детство» – **Крицкая Анна Сергеевна**, учитель-логопед, учитель-дефектолог, **Черёмухина Кристина Евгеньевна**, педагог-психолог, БМАДОУ «Детский сад № 7 «Седьмое королевство», г. Березовский, Свердловская область

25 апреля 2024 года

ПРЕЗЕНТАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА 1

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ

ГАПОУ СО «Социально-профессиональный техникум «Строитель», г. Екатеринбург, улица Артинская, 26

Модератор:

Бездетко Сергей Николаевич,

старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет

В работе площадки приняли участие 39 слушателей, заслушано 5 мастер-классов:

- 1. Волощук Елена Сергеевна, тема:** *«Модель тьюторского сопровождения обучающихся в ГАПОУ СО Социально-профессиональный техникум «Строитель» БПОО»*
- 2. Гайнанова Юлия Александровна, тема:** *«Состав психолого-педагогического консилиума, психолого-педагогической диагностики студентов ГАПОУ СО «Строитель»»*
- 3. Бездетко Сергей Николаевич, тема:** *«Возможности художественно-образовательного квеста в эстетическом развитии обучающихся с интеллектуальными нарушениями»*
- 4. Николаев Сергей Александрович, тема:** *«Эффективные методические приемы формирования письма по слуху у обучающихся с умственной отсталостью»*
- 5. Митина Валентина Михайловна, тема:** *«Современные подходы формирования навыков каллиграфии у обучающихся с ОВЗ»*

ПРЕЗЕНТАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА 2

Практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития

ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9»

Модератор:

Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

В работе площадки приняли участие 20 слушателей, заслушано 5 мастер-классов:

- 1. Дмитриева Елена Владимировна, тема:** *«Использование интерактивного киоска в работе логопеда с обучающимся с задержкой психического развития»* (учитель-логопед ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9», г. Екатеринбург)
- 2. Нятина Лариса Викторовна, тема:** *«Формирование исследовательских умений обучающихся с задержкой психического развития через организацию деятельности школьного научного общества «ЭКО-МЫ»* (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9», г. Екатеринбург)
- 3. Тювильдина Людмила Николаевна, тема:** *«Деревянная сказка Руси»* (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9», г. Екатеринбург)
- 4. Гизатуллина Галина Александровна, тема:** *«Изготовление салфетки в стиле пэчворк»* (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9», г. Екатеринбург)
- 5. Ляушина Инга Александровна, тема:** *«Активные формы обучения с применением современного оборудования на уроках биологии»* (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9», г. Екатеринбург)

ПРЕЗЕНТАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА 3

Практические аспекты дополнительного образования детей в условиях инклюзивной среды

Модераторы:

Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

В работе секции приняли участие 55 слушателей, заслушано 6 мастер-классов:

1. Шишминцева Александра Игоревна, тема: «Использование видео-кейсов в системе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья» (специалист по работе с молодежью, МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург)

2. Шатунова Анастасия Алексеевна, тема: «Путешествие по GPS-координатам» (специалист по работе с молодежью, МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург)

3. Мальгина Мария Вячеславовна, тема: «Online-инструменты и сервисы в помощь педагогу» (педагог дополнительного образования, МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург)

4. Тереханова Татьяна Юрьевна, тема: «Педагогические приемы формирования пространственного восприятия у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» (специалист по работе с молодежью, МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург)

5. Койтов Геннадий Андреевич, тема: «Упражнения для развития когнитивных функций» (специалист по работе с молодежью, МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург)

6. Симонова Юлия Евгеньевна, тема: «Иммерсивный сторителлинг как педагогическая технология при обучении школьников изобразительному искусству» (специалист по работе с молодежью, МБУ ДО ЦДЮ «Созвездие», г. Екатеринбург)

Рекомендации по итогам работы конференции

1. Ходатайствовать перед руководством УрГПУ об издании электронного сборника научных трудов по итогам работы конференции (включая присвоение кодов ISBN, УДК и ББК). Материалы конференции планируется включить в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

2. Рекомендовать авторам лучших статей направить свои работы для участия в научных конкурсах регионального и всероссийского уровня.

3. Наградить участников конференции сертификатами и благодарственными письмами.

**МАТЕРИАЛЫ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

УДК 378:001+378.016:376.1

Зак Галина Георгиевна,

SPIN-код: 9376-0420,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, galina.zak@mail.ru

Козик Татьяна Владимировна,

SPIN-код: 7336-2600,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, kozik-1993@mail.ru

Максимова Мария Олеговна,

SPIN-код: 3847-4890,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, maxm_79@mail.ru

Нугаева Ольга Георгиевна,

SPIN-код: 2197-0654,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, nugaoga@yandex.ru

НАУЧНАЯ ШКОЛА ПРОФЕССОРА В. В. КОРКУНОВА

Ключевые слова: В. В. Коркунов; специальное образование; инклюзивное образование; система обучения; учебно-воспитательный процесс; студенты, научные школы, научная деятельность; лица с интеллектуальными нарушениями; научное наследие

Аннотация. Работа написана учениками и коллегами кандидата педагогических наук, профессора кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета Владимира Васильевича Коркунова. В статье описывается его научная деятельность по развитию системы воспитания и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе.

Zak Galina Georgievna,

Kozik Tatyana Vladimirovna,

Maksimova Maria Olegovna,

Nugaeva Olga Georgievna,

Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR V. V. KORKUNOV

Keywords: V. V. Korkunov; special education; inclusive education; education system; educational process; students, scientific schools, scientific activity; persons with intellectual disabilities; scientific heritage

Abstract. The work was written by students and colleagues of Vladimir Vasilyevich Korkunov, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology at the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University. The article describes his scientific activity on the development of the system of education and training of students with disabilities in the Ural region.

© Зак Г. Г., Козик Т. В., Максимова М. О., Нугаева О. Г., 2024

Основатель научной школы – Коркунов Владимир Васильевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, член Академии наук педагогического образования, председатель Диссертационного совета по специальностям 13.00.03 «Коррекционная педагогика» и 19.00.10 «Коррекционная психология», член международной ассоциации по исключительным детям (СЕС, Нью-Йорк, США) и член Европейской ассоциации по лечебной педагогике и социальной терапии (Гётеанум, Швейцария), участник конгрессов и симпозиумов по вопросам умственной отсталости (Антверпен, 1990; Денвер, 1993; Чикаго, 1993; Берн, 1994 и др.), ведущий специалист в исследовании генезиса региональных систем специального образования, один из основоположников Уральской дефектологической школы [5; 9; 17].

В. В. Коркунов посвятил работе в Институте специального образования (ранее – дефектологического факультета) Уральского государственного педагогического университета почти 36 лет, с сентября 1977 года и до 19 декабря 2013 года (день смерти).

С 1985 года он осуществлял руководство комплексными научными темами Института специального образования [3].

В 1989 году реализовал, разработанный им, проект первого диагностического центра для углубленного клинико-психолого-педагогического изучения и диагностики отклонений в развитии детей при коррекционной школе № 111 города Свердловска. Опыт диагностического центра и практические рекомендации стали основой для создания в России психолого-медико-педагогических комиссий. Руководство по открытию таких центров при вспомогательных школах было опубликовано в брошюре «Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии» в 1991 году, которая включала, разработанное самим В. В. Коркуновым «Временное положение о Центре». Модель этого центра стала примером для открытия «Центров медико-педагогической помощи детям и их социальной поддержки» в Уральском регионе, в частности, в Перми и Челябинске [2; 3; 14].

В это же время осуществляется деятельность по научному обоснованию необходимости и разработке содержания структурной перестройки системы образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Ученый применяет метод моделирования в осуществлении комплексной социальной, психологической, специальной, медицинской помощи детям как в отдельных образовательных организациях, так и в «подразделениях общеобразовательной школы для обеспечения специфической помощи детям из близлежащих школ». В качестве модуля выступает подразделение школы, реализующее социально-педагогический комплекс (СПК, ранее – социальное медико-психолого-педагогическое подразделение). Он призван объединить специальные классы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями и специальную материальную базу (кабинеты коррекции) с целью коррекции нарушений развития детей [2].

Целью структурной перестройки системы обучения и воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями в школе, по мнению В. В. Коркунова, является создание условий для реализации их возможностей на основе активизации социальных контактов учеников в образовательной внеклассной и внешкольной работе, интеграции с различными детскими социальными группами, учреждениями и предприятиями в соответствии с социокультурными требованиями в процессе деятельности и общения [2].

С 1994 г. научные работы Владимира Васильевича все больше приобретают характер системного анализа процессов развития ребенка и выявления его особых нужд и потребностей в развитии, необходимость в котором, по его мнению, вызвана потребностью в изменениях системы специального образования за счет программного проектирования в управленческой деятельности. Немногим ранее в трудах ученого появляются разработки, свидетельствующие о его научном интересе в сфере решения проблем интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, звучит понятие «особые по-

требности», что происходит практически одновременно с оформлением идей, выдвинутых на Саламанкской конференции (а может и с некоторым опережением) [2].

С 1994 по 1996 годы В. В. Коркунов принимал активное участие в работе по реализации программы «Дети России», результатом которой были практические и научно-методические разработки, направленные на изменение взглядов российского общества на специальное образование и ребенка с тем или иным отклонением в развитии [3].

В 1998 г. В. В. Коркунов выпускает монографический труд под названием «Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации», который называют «вершиной региональной Концепции оказания помощи детям с нарушениями в развитии» [2, с. 196; 11].

В начале 2000-х годов В. В. Коркунов обращает внимание на возросшую актуальность «совместного обучения детей с различными способностями и учебными возможностями», уточняет понятийно-терминологический аппарат, связанный с интеграцией и инклюзивным образованием, разрабатывает модели «включенного образования», уточняет условия обучения в общеобразовательной школе [2]. Понятия «специальные условия образования», «инклюзивное образование» появляются в законодательном поле российского образования в связи с принятием Закона об образовании в Российской Федерации в 2012 году, из чего можно сделать еще один вывод о своевременности, актуальности и опережающем характере исследований, проводимых научной школой В. В. Коркунова.

Обобщенный Владимиром Васильевичем исторический опыт совместного (включенного) обучения детей позволил ему сформулировать существующие в мировой практике модели: 1) частичное, временное или постоянное включение обучающихся с особыми образовательными потребностями «в обычный класс общеобразовательной школы»; 2) создание специальных классов при общеобразовательных школах (с описанием вариативности образовательных программ и учебных планов от стандартных для обучающихся с интеллектуальной нормой, к специальным с учетом особенностей конкретной категории, до индивидуальных); 3) модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов модулей для детей с психическими и физическими недостатками при общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной школы и имеющих собственную учебную и реабилитационную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации; 4) варианты совместного обучения с включением элементов вышеперечисленных моделей [2; 12].

В. В. Коркунов является разработчиком комплекса мероприятий по демократизации процесса интегрированного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вопросы которого являются актуальными и сегодня.

В научных исследованиях В. В. Коркунова поднимались проблемы системного моделирования педагогических систем специального образования, психолого-педагогической помощи обучающимся с различными формами дизонтогенеза регионального и муниципального уровней.

С 1984 г. по 2003 г. (с небольшим перерывом) В. В. Коркунов заведовал кафедрой специальной педагогики. В этот период преодолевается раздробленность тематики научных исследований, объединенных в рамках единой комплексной темы, формируются учебно-методические комплексы первого поколения, зарождается и развивается система повышения квалификации преподавательских кадров кафедры, укрепляются связи с органами управления образованием и специальными дошкольными и школьными образовательными учреждениями, специализированными факультетами вузов. Укрепление региональной научной школы специального образования продолжилось в 2002 году, благодаря научным исследованиям магистрантов, научным руководителем которых, в том числе, являлся и В. В. Коркунов [1].

В 1996 г. открывается диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности «Коррекционная педагогика», который изначально носил межрегиональный, консолидирующий научные исследования по коррекционной педагогике Урало-Сибирского региона [3].

С 2006 году до конца 2012 года, благодаря усилиям В. В. Коркунова, успешно действует совет по защите кандидатских диссертаций по научной специальности 19.00.10 – «коррекционная психология». За период работы Совета более двухсот человек получили учёные звания «кандидат педагогических наук» и «кандидат психологических наук» в области дефектологической науки [1; 3].

Кроме вышеперечисленных научных интересов в профессиональную сферу В. В. Коркунова входили вопросы дифференциальной диагностики, оценки и прогнозирования процессов развития, психолого-педагогической коррекции [2].

В. В. Коркунов был сторонником создания государственной системы профессиональной подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которая будет способствовать их социально-трудовой адаптации, самоутверждению, внутриличностной и внешней интеграции с обществом, его социальными и профессиональными группами. Особое место в научных трудах ученого занимают вопросы социально-трудовой адаптации и профориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями [3; 7; 8; 13; 16].

Владимир Васильевич является автором более 150 научных публикаций, среди них 5 монографий, 6 пособий, 12 программ и программных разработок, статьи, доклады и тезисы выступлений как российского, так и зарубежного уровня. Немалое место занимают те, которые вносят вклад в решение проблем интеграции и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [4].

Научные теории, основоположником которых стал В. В. Коркунов, получили свое продолжение благодаря его ученикам, единомышленникам и последователям, их научным исследованиям, общечеловеческой памяти. А. А. Дмитриев пишет, что: «еще его (В. В. Коркунова) жизнь – в его учениках – кандидатах наук... Он помнил каждого, его тему, содержание работы» [4, с. 6]. За годы научной деятельности В. В. Коркуновым подготовлено более 40 кандидатов наук по специальности коррекционная педагогика. Приведем примеры научных исследований, проводимых под руководством В. В. Коркунова: «Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза» (О. В. Алмазова, 1997 г.); «Формирование навыка использования этических единиц в речи учащихся младших классов вспомогательной школы» (О. Ф. Коробкова, 1997 г.); «Технологическая модель подготовки родителей для повышения коррекционной направленности воспитания в семье детей с нарушением интеллекта и пути её реализации» (В. В. Сабуров, 1999 г.); «Совершенствование системы специального образования в регионе и удовлетворение потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья» (Н. В. Шевцова, 1999 г.); «Внеклассные формы работы как дополнительное условие повышения самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития» (Г. Г. Зак, 2001 г.); «Моделирование системы оказания специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе» (на примере Свердловской области)» (Ю. Ю. Антропова, 2003 г.); «Особенности реабилитации детей с задержкой психического развития из социально неблагополучных семей в условиях специализированного центра» (В. В. Чиж 2003 г.); «Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации» (Е. А. Шкатова 2003 г.); «Особенности нарушения поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью и его профилактика в условиях специальной (коррекционной-общеобразовательной школы-интерната 8 вида» (С. В. Соловьева, 2004 г.); «Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированной школы» (И. В. Тимофеева, 2004 г.); «Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастическими формами детского церебрального паралича» (А. А. Наумов, 2005 г.); «Реализация системно-комплексного подхода в работе по развитию детей раннего возраста с детским церебральным параличом в предметной деятельности в условиях медицинского учреждения» (Е. А. Созонова, 2006 г.); «Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на основе системно-

комплексного подхода» (С. О. Брызгалова, 2007 г.); «Модель муниципальной комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья» (И. К. Дробахина, 2009 г.) и др. [3; 10].

Указанные примеры свидетельствуют о том, что В. В. Коркунов практически ежегодно создавал условия для защиты кандидатских диссертаций, отражающих проблему исследования генезиса региональных систем специального образования на примере Уральского региона [3].

Проблематика научно-методической и научно-исследовательской работы В. В. Коркунова всегда отличалась актуальностью, своевременностью, практико-ориентированностью и комплексностью. Среди ведущих направлений его профессиональной деятельности можно выделить такие, как: развитие специального образования, региональные модели психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с нарушениями в развитии, интегрированное и инклюзивное образование, социально-трудовая адаптация обучающихся с интеллектуальными нарушениями, педагогическая реабилитация обучающихся с различными формами дизонтогенеза, системный и комплексный подходы в научных исследованиях, моделирование педагогических систем, связь науки и практики специального образования, изучения детей с умственной отсталостью, методология науки дефектологии, интегральная индивидуальность [10; 12; 13; 16].

Вместе с преобразованиями в структуре дефектологического факультета, а затем Института специального образования Уральского государственного педагогического университета менялись направления научно-исследовательской деятельности ученого. Совместно с деканом факультета, профессором Ш. Н. Нигаевым, В. В. Коркунов осуществлял научное руководство комплексной темой: «Клинико-физиологические и психолого-педагогические основы коррекционной работы и социально-трудовой адаптации детей с нарушениями умственного развития и речи». Когда дефектологический факультет вёл подготовку по специальности «Олигофренопедагогика с дополнительной специальностью «Логопедия»», данная тема включала в себя четыре основных направления деятельности, одно из которых было сформулировано следующим образом: «Развитие специального образования, социально-трудовой адаптации и педагогической реабилитации детей и подростков с аномалиями в развитии. Территориально-региональные аспекты» [5; 9]. Единоличным руководителем этого направления комплексной темы был В. В. Коркунов. Когда дефектологический факультет был преобразован в Институт специального образования в связи с расширением возможности подготовки кадров для системы специального образования по специальностям: «Олигофренопедагогика», «логопедия», «специальная психология», «тифлопедагогика», «сурдопедагогика», «специальная дошкольная педагогика и психология», В. В. Коркунов осуществлял научное руководство комплексной темой: «Системный подход к изучению детей с различными формами психического дизонтогенеза и моделирование специальной педагогической помощи в системе образования» [3; 18].

Кафедра специальной педагогики, в профессорско-преподавательский состав которой входил и В. В. Коркунов, вела научные разработки основ образования и реабилитации лиц с различными формами дизонтогенеза. Проблемы образования и реабилитации лиц с нарушениями зрения представлены в работах О. Л. Алексеева, Д. В. Алексеевой, лиц с нарушениями слуха в работах Г. А. Карповой, лиц с интеллектуальными нарушениями в работах В. В. Коркунова, А. А. Гнатюка, Г. Г. Зак, М. Н. Прохоровой, детей дошкольного возраста в работах Л. И. Пряхиной, С. О. Брызгаловой [6].

На данный момент основными представителями научной школы В. В. Коркунова в Институте специального образования УрГПУ являются его ученики и коллеги: директор Института специального образования, кандидат психологических наук, доцент Е. В. Семенова, зав. кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент Г. Г. Зак, кандидат педагогических наук, доцент С. О. Брызгалова, кандидат педагогических наук, доцент О. Ф. Коробкова, кандидат психологических наук, доцент О. Г. Нугаева. Молодые ученые Института специального образования в своих научных исследованиях

переосмысливают и приумножают богатое наследие профессора В. В. Коркунова с учетом новых запросов и реалий современного времени. Так, ассистент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Т. В. Козик сферой своих научных интересов выбрала тему разработки региональной модели профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Сегодня партнерами научной школы Института специального образования являются: Херсонский государственный педагогический университет, Чеченский государственный педагогический университет и др.

Ученики и коллеги В. В. Коркунова отмечали, что он обладал высокими личностными качествами [15], оставил после себя огромное научное наследие, требующее дальнейшего анализа и систематизации. Будучи первым проректором УрГПУ В. В. Коркунов внес существенный вклад в формирование нового облика Уральского государственного педагогического университета, занимаясь вопросами разработки программных документов его развития в ближайшие годы и на перспективу.

В. В. Коркунов внес неоценимый вклад в развитие системы специального образования в Уральском регионе, создал оригинальную теорию образования детей с ограниченными возможностями здоровья и доказал эффективность ее практического внедрения на региональном уровне.

Список литературы

1. Алмазова О. В., Алмазова С. Л. Вклад Владимира Васильевича Коркунова в развитие студенческой науки на Урале // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. 2022. С. 32-41.
2. Алмазова О. В., Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах В. В. Коркунова // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 192-200.
3. Алмазова О. В., Зак Г. Г. Вклад В. В. Коркунова в проблему исследования генезиса региональных систем специального образования на примере уральского региона // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. Екатеринбург, 2019. С. 16-22.
4. Дмитриев А. А. О Владимире Васильевиче Коркунове // Специальное образование. 2014. № 1. С. 5-6.
5. Драйверы образования. Коркунов Владимир Васильевич. URL: <https://virtual.uspu.ru/drivers/pps/korkunov-vladimir-vasilevich?ysclid=lum8laji8c853497664> (дата обращения: 05.04.2024).
6. Институт специального образования в биографиях. Кафедра специальной педагогики // Специальное образование. 2010. № 1. С. 107-111.
7. Зак Г. Г., Козик Т. В. Аспекты профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью : монография. Екатеринбург, 2021. 174 с.
8. Зак Г. Г. Профильная трудовая подготовка обучающихся с умственной отсталостью: история, современность, перспективы // Специальное образование. 2020. № 2 (58). С. 42-50.
9. К 70-летию со дня рождения Владимира Васильевича Коркунова // Специальное образование. 2010. № 1. С. 117-118.
10. Коркунов В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы // Специальное образование. 2006. № 6. С. 9-11.
11. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации : монография. Екатеринбург, 1998. 124 с.
12. Коркунов В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учебное пособие. Екатеринбург, 2009. 234 с.
13. Коркунов В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ (принципиальные положения, организация и содержание). М., 1990. 36 с.
14. Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии. Свердловск, 1991. 50 с.
15. Набойченко Е. С. Жизнь и творчество Владимира Васильевича Коркунова – ученого, руководителя, педагога // Вестник Уральского государственного медицинского университета. 2018. Выпуск № 4. С. 3-7.
16. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта: монография / В. В. Коркунов [и др.]. Екатеринбург, 2011. 209 с.
17. Филатова И. А. Институту специального образования Уральского государственного педагогического университета – 45 лет // Специальное образование. 2009. № 3. С. 7-12.
18. Филатова И. А. Системный подход в научных исследованиях В. В. Коркунова // Актуальные проблемы инклюзивного образования. 2014. № 1. С. 209-213.

Зак Галина Георгиевна,

SPIN-код: 9376-0420

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, galina.zak@mail.ru

Семенова Елена Владимировна,

SPIN-код: 8436-8160

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, lenkisa@yandex.ru

Кирданов Юрий Сергеевич,

Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, sio@uspu.ru

Hafiz Tahir Jameel,

Dr., Assistant Professor of the Department of Special Education of the Open University of the Islamic Republic of Pakistan, tahir.jameel@aiou.edu.pk

АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСЛАМСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ПАКИСТАН

Ключевые слова: специальное образование; дефектологическое образование; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; образовательный процесс; дети-инвалиды; Пакистане; научные исследования; направления научных исследований

Аннотация. Представлен краткий анализ системы образования в Пакистане. Обосновывается актуальность изучения подходов к подготовке специалистов для работы с детьми-инвалидами, которая преимущественно ведется в Исламабадском открытом университете имени М. Икбала. Представлены взгляды специалистов Пакистана на понятие «инвалидность», категории детей-инвалидов, подходы к выбору технологий обучения детей-инвалидов. Приведены примеры приоритетных научных исследований в области специального образования.

Благодарности. Материал подготовлен в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ: «Сравнительное исследование систем подготовки педагога в Российской Федерации и Исламской Республике Пакистан: формирование единой модели дипломного и постдипломного сопровождения педагогических кадров»

Zak Galina Georgievna,

Semenova Elena Vladimirovna,

Kirdanov Yuri Sergeevich,

Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

Dr. Hafiz Tahir Jameel,

Assistant Professor of the Department of Special Education of the Open University of the Islamic Republic of Pakistan

ASPECTS OF TEACHER TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF PAKISTAN

Keywords: special education; defectological education; student teachers; training of future teachers; educational process; disabled children; Pakistan; scientific research; directions of scientific research

Abstract. A brief analysis of the education system in Pakistan is presented. The relevance of studying approaches to training specialists to work with disabled children, which is mainly conducted at the Islamabad Open University named after M. Iqbal, is substantiated. The views of Pakistani specialists on the concept of "disability", categories of children with disabilities, approaches to the choice of technologies for teaching children with disabilities are presented, examples of priority scientific research in the field of special education are given.

Актуальность исследования. В каждом государстве «образовательная политика и результаты ее имеют своеобразные черты, но и немало общего с положением дел в других государствах» [5, с. 3]. Педагогическая компаративистика ставит целью изучение состояния, тенденций и закономерностей развития образования в различных странах, позволяет выявить всеобщие тенденции, национальную или региональную специфику, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур, поэтому весьма полезно взаимное изучение педагогического опыта.

Отечественные авторы неоднократно обращались к теме образования в Исламской Республике Пакистан, выясняя причины и ход этого процесса. Изучению вопросов истории, становления и развития системы образования в Исламской Республике Пакистан посвящены работы В. Ф. Агеева, В. Я. Белокреницкого, И. В. Новосельского, И. Н. Серенко, М. А. Сучкова [1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10] и др. Актуальность данного исследования возрастает в связи с новым вектором взаимного сотрудничества между Россией и Пакистаном, а контакты на разных уровнях позволяют «наметить реальные перспективы по выводу отношений на более высокий уровень» [11, с. 108], в том числе в области современных научных исследований системы образования. Программа сотрудничества между двумя странами в области науки, культуры и образования на 2003-2006 годы способствовала развитию сотрудничества между Академиями наук двух стран, исследовательскими центрами и обмену учеными [4]. Вместе с тем, анализ современных научных исследований выявляет дефицит освещения вопросов, посвященных подготовке педагогов для работы с детьми-инвалидами в Исламской Республике Пакистан.

Результаты исследования. Система образования в Исламской Республике Пакистан.

Анализ эволюции национальной системы образования в Исламской Республике Пакистан указывает на значительную роль образования в становлении и развитии этого суверенного государства [9]. Отмечается, что к моменту создания Пакистана (1947) грамотность среди населения не превышала 12,2%, при этом половина грамотных имела лишь начальное образование. «Экономическое развитие страны порождало спрос на образование, возрастала потребность в грамотных образованных людях» [8, с. 29].

В плане социально-экономического развития страны на 1955-1960 годы вопросы народного просвещения рассматривались в контексте решения задач общенационального развития. Осуществляемая в Исламской Республике Пакистан модернизация системы образования за счет создания интегрированной поликультурной модели обучения и воспитания подрастающего поколения основывалась на сохранении лучших элементов мусульманской традиции просвещения и внедрения мировых инновационных образовательных методик и технологий [7].

На основании статьи 25-А Конституции Исламской Республике Пакистан государство обязано предоставлять бесплатное и обязательное качественное образование детям от 5 до 16 лет. В августе 2001 г. в стране была проведена реформа традиционной мусульманской системы образования [6, с. 291]. В настоящее время структура системы образования представлена несколькими уровнями: начальная школа (1-5 классы), младшая средняя школа (6-8 классы), старшая средняя школа (9-10 классы), высшие средние или промежуточные учебные заведения (11-12 классы), которые позволяют выпускникам поступить в университет для обучения на уровне бакалавриата, а затем магистратуры.

Подготовка учителей в Исламской Республике Пакистан активизировалась после составления шестилетнего плана развития образования, принятого на конференции работников просвещения в Карачи (1951), на основании которого было запланировано открытие 64 педагогических учебных заведений. В 1954 году в Пешаварском университете открылся первый женский факультет домоводства, на котором обучали по специальностям интерьерный и текстильный дизайн, управление малым бизнесом и педагогика.

Однако, нехватка квалифицированных учительских кадров ощущалась особо остро. Подготовка учителей для начальной и младших средних школ проводилась на базе обязательного обучения в течение 12 лет и 1-2 годичного обучения в педагогических училищах [6, с. 144]. Учителя для старшей и высшей школ получали образование в колледжах и университетах, что давало возможность получить степень бакалавра. Далее можно было получать степень магистра или доктора философии в области образования.

Большое значение в распространении неформального образования для взрослых отводится Открытому университету имени А. Икбала (г. Исламабад), девиз которого «Образование для всех» [8]. Университет состоит из трех факультетов: арабского и исламского образования, педагогического факультета и факультета социальных и гуманитарных наук. Подготовка педагогических кадров по различным педагогическим профилям ведется на педагогическом факультете. Ежегодно в университете обучается свыше 400 тыс. студентов по различным педагогическим профилям, включая подготовку учителей по специальности «Специальное образование» детей-инвалидов. В университете активно реализуется профессиональное образование с применением дистанционной формы обучения и нетрадиционной дидактической системы [12]. Так, в учебном процессе студентов используются радио, телевидение, мобильная связь, информационно-коммуникационные технологии. Такой подход дает возможность для получения образования как гражданам из отдаленных регионов страны, так и проживающими за ее границами.

Специальное образование в Исламской Республике Пакистан. В Исламской Республике Пакистан рассматривают инвалидность как постоянное или долгосрочное полное или частичное нарушение одной из физических, чувственных, умственных, коммуникативных, образовательных или психологических способностей. Из 180 млн. населения число инвалидов в Пакистане составляет от 4 до 8 млн. человек. По данным национальной переписи населения 1998 года, распространенность инвалидности в Исламской Республике Пакистан составляет 2,49%, тогда как по оценкам Всемирной организации здравоохранения этот процент может достигать 6% населения, углубленные исследования специалистов увеличивают данные до 14%, среди них 45% это дети в возрасте до 18 лет. В 2023 году правительство Исламской Республики Пакистан обязалось провести следующую перепись населения, которая может включать более точную оценку инвалидности в стране.

Специалисты в области специального образования Исламской Республики Пакистан выделяют следующие категории инвалидности:

- 1) нарушения зрения, включая слепоту;
- 2) нарушения слуха;
- 3) глухослепота;
- 4) речевые или языковые нарушения;
- 5) нарушения опорно-двигательного аппарата;
- 6) черепно-мозговые травмы;
- 7) аутизм;
- 8) эмоциональные расстройства;
- 9) умственная отсталость;
- 10) множественные нарушения;
- 11) другие нарушения здоровья;
- 12) специфические образовательные нарушения.

В Исламской Республике Пакистан рассматриваются следующие модели инвалидности:

- 1) медицинская – сосредотачивается на поиске «лечения» или придания человеку большей «нормальности»;
- 2) социальная – столкновение с барьерами, которые мешают полноценно существовать обществу;
- 3) правозащитная – защита прав инвалидов.

За сектор специального образования детей инвалидов отвечает Департамент специального образования правительства Пенджаба, особенно детей-инвалидов с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых и физических недостатков. В 1983-84 годах в Департаменте образования было создано Управление специального образования Пенджаба. В 2003 году Департамент специального образования был создан как независимый административный департамент.

В Пакистане образованием детей с инвалидностью занимаются государственные и частные структуры федерального и провинциального правительства, учреждения частного сектора. В то же время, доступ детей-инвалидов к образовательным учреждениям составляет около 4% (это дети, которые получают образование в школе); кроме того, около 96% детей-инвалидов оказываются вне системы образования. К. Hussain обосновывает эту ситуацию тем, что родители детей-инвалидов часто считают их неспособными к получению образования. Это приводит к тому, что такие дети находятся дома, а не в школе [16].

На момент обретения независимости, в Пакистане существовало одно учреждение для слабослышащих детей в городе Лахоре и одно учреждение для слепых в Бахавалпуре (провинция Пенджаб). Несколько учреждений для детей с нарушениями слуха и зрения находились в ведении организаций частного сектора в провинции.

В настоящее время в Федеральном секторе вопросами специального образования занимается генеральный директор. Предоставление услуг специального образования осуществляется для четырех основных категорий инвалидов:

- умственная отсталость;
- нарушение слуха;
- нарушение зрения;
- физические недостатки.
- расстройство аутистического спектра

При выборе технологии обучения детей-инвалидов, специалисты Пакистана выбирают стиль обучения ребенка на основе изучения его индивидуальных особенностей. Чаще специалисты придерживаются следующих подходов:

1. Аудиальный стиль. Основывается на том, что ребенок воспринимает мир в большей степени на слух, его мозг воспринимает ту информацию, которую он услышал в той последовательности, как было озвучено. Таким детям важен тембр голоса собеседника, а не его внешность. Им нравится разговаривать и слушать других.

2. Кинестетический стиль – осязание и чувство собственного положения в пространстве для обучения через практические занятия и физические упражнения («практическое обучение»). Таким детям нравится касаться собеседника, вертеть что-то в руках, трогать поверхности, для них важен физический контакт. Чтобы что-то запомнить, кинестетикам нужно включиться в процесс. Например, через физическую активность.

3. Визуальный стиль – предпочтение рассмотрению вещей для усвоения информации, а не слушания ее (аудиальный) или использования своих рук (кинестетический).

4. Мультиmodalный стиль (комплексный).

Формы обучения детей-инвалидов в школе разнообразны: практические занятия; ролевые игры, симуляции; интерактивные лаборатории; экскурсии и др.

Среди методов обучения предпочтение отдается различным способам визуального предъявления информации: диаграммы, графики; видеоролики и анимация; раздаточные материалы; настенные дисплеи и др.

С целью определения актуального уровня развития детей-инвалидов в системе образования Пакистана осуществляется диагностика по следующим направлениям:

- оценка когнитивных способностей;
- оценка чувствительности;
- психологическая оценка;
- медицинская оценка, сбор анамнеза;
- физиологическая оценка;
- академическая оценка;
- оценка коммуникативных навыков;
- оценка социальных навыков;
- профессиональная/ профориентационная оценка и др.

Оценка актуального уровня развития детей-инвалидов предполагает проведение следующих этапов:

1. Неформальная оценка-скрининг.
2. Официальная оценка по диагностическим критериям.
3. Стандартизированная медицинская диагностика.
4. Оценка уровня развития, дифференциация по категориям детей с ОВЗ.
5. Оценка доакадемического и академического уровня образования.
6. Оценка владения чтением.
7. Оценка владения письмом.
8. Оценка владения устной речью.
9. Описание эмоциональных особенностей ребенка.

В настоящее время в Пакистане существует проблема нехватки квалифицированных педагогов для работы с детьми-инвалидами. Вместе с тем, мировые тенденции системы образования приводят Правительство Пакистана к необходимости предпринимать попытки по развитию инклюзивного образования, решать проблемы создания доступной среды в школах, повышать осведомленность родителей об идеях инклюзии [10].

Направления научных исследований в специальном образовании. Исследователи Л. Г. Бения, Г. Г. Зак, Е. В. Семенова актуализируют важность подготовки специалистов в области специального образования в контуре международного образовательного пространства на основе «сочетания в содержании профессиональных образовательных программ высшего образования положений фундаментальных исследований в области дефектологии и практической направленности» [3, с. 62]. В последнее время правительство Пенджаба предпринимает серьезные меры по обеспечению образовательных прав детей-инвалидов, в частности с расстройствами аутистического спектра (РАС). Правительство Пенджаба реализует пилотный проект по созданию специальных образовательных центров для детей с РАС в округах Лахор, Равалпинди, Мултан, Фейсалабад, Гуджранвала, Бахавалпур, Саргодха, Сахивал, Дера Гази Хан и Мианвали. В этих центрах дети с РАС будут проходить бесплатную диагностику, оценку особых образовательных потребностей, реабилитацию и обучение.

Одним из направлений научных исследований в области специального образования специалистов Пакистана является изучение влияния служб раннего вмешательства на детей с расстройствами аутистического через инклюзию и особенностей их поведения [13]. В своих исследованиях доктор Н. Т. Jameel отмечает, что дети с РАС упорно придерживаются ограниченного и повторяющегося поведения, одним из которых является стереотипное поведение. Стереотипное поведение известно как нерегулярные движения (повторяющиеся прыжки, вращение туловища, взмахи руками и энергичные движения пальцами) и неконтролируемая речь (голосовые колебания). Эти проблемы создают серьезные препятствия на пути развития адаптивных социальных навыков, затрудняют вовлечение детей в учебу и приводят к их изоляции.

В фокус внимания научных исследований входят дети с церебральным параличом. Специалисты Пакистана активно изучают эффективные коррекционные технологии, в том числе влияние кинестетических тренировок на способности восприятия у данной категории детей [14]. Научные исследования Н. Т. Jameel, F. Waqar & T. Jokerst направлены на изучение особенностей письма у детей с нарушением слуха [15].

Таким образом, в Исламской Республике Пакистан отмечается устойчивая тенденция к включению детей с инвалидностью различных нозологических групп в систему образования. Подготовка педагогов для работы с детьми с особыми потребностями осуществляется на базе высших учебных заведений на уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Реализуются программы дополнительного профессионального образования, как в частных образовательных центрах, так и в государственных. В Пакистане активно проводятся научные исследования по проблемам образования и реабилитации обучающихся с расстройствами аутистического спектра, нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушениями слуха, речи и др.

Список литературы

1. Агеев В. Ф. Новейшая история Синда. М., 1986. 283 с.
2. Белокреницкий В. Я. Предпосылки, причины и процесс образования Пакистана // Пакистан в современном мире. Сборник статей. Институт востоковедения РАН. М., 2005. 360 с.
3. Бения Л. Г., Зак Г. Г., Семенова Е. В. Современные подходы к профессиональной подготовке и повышению квалификации педагогов-дефектологов в Российской Федерации и Республике Абхазия // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России. Екатеринбург, 2023. С. 55-62.
4. Каменев С. М. Экономическое развитие Пакистана (1947-2012): макроэкономический анализ. М., 2014. 384 с.
5. Новосельский И. В. История образования в Синде : диссертация ... кандидата исторических наук. Калуга, 1999. 194 с.
6. Серенко И. Н. Проблемы образования в свете государственной стратегии «просвещенной умеренности» в современном Пакистане // Пакистан в современном мире : сборник статей. М., 2005. 360 с.
7. Серенко И. Н. Система образования в Исламской Республике Пакистан. М., 2006. 160 с.
8. Серенко И. Н. Становление и развитие женского образования в Исламской Республике Пакистан (политика в области образования и реакция общества). М., 2016. 216 с.
9. Серенко И. Н. Становление и развитие национальной системы образования в Пакистане (1947-2017) // Труды Института востоковедения РАН. М., 2018. Вып.8. 292 с.
10. Сучков М. А. Зарубежный опыт этнокультурного фактора в инклюзивном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67 (2). С: 231-234.
11. Шах Н. Пакистано-российские отношения: общие тенденции, главные препятствия и перспективы развития // Пакистан в современном мире. М., 2005. 360 с.
12. Шкунов В. Н. Подготовка профессиональных кадров в странах Южной Азии // Профессиональное образование. 2008. № 10. С. 38-39.
13. Ahmad A., Jameel H. T., Sarwar F.. Impact of Early Intervention Service through Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder // Pakistan Journal of Multidisciplinary Research (PJMR). 2021. № 2(2). P. 207-225.
14. Jameel H. T., Yasmin F., Jokerst T. Effects of Kinesthetic training on the perception abilities of cerebral of palsy children // Journal of Early Childhood Care and Education. 2019. № 3 (1). P. 01-12.
15. Jameel H. T., F. Waqar & Jokerst T. Teacher's Perception about Assessment of Handwriting in Hearing Impaired Children // Journal of Contemporary Teacher Education. 2019. № 2 (1). P. 12-18.
16. Hussain K. Fostering Inclusive Education in Pakistan. Access and Quality in Primary Education through Community School Networks // Global scholars program working paper series. 2012. 24 p.

Образцова Елена Николаевна,

SPIN-код: 3842-1726

кандидат педагогических наук, доцент, Херсонский государственный педагогический университет, 273003, Россия, Херсонская обл., г. Херсон, ул. Университетская, д. 27

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Ключевые слова: специальное образование; дефектологическое образование; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; образовательный процесс; учителя-дефектологи; профессиональные умения; дети с особыми образовательными потребностями

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы внедрения инновационных форм работы в процесс профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов; описаны важнейшие профессиональные навыки и компетенции, необходимые учителю дефектологу в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, а также их семьями.

Obraztsova Elena Nikolaevna,

Kherson State Pedagogical University, Russia, Kherson

PREPARING FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Keywords: special education; defectological education; student teachers; training of future teachers; educational process; defectologists; professional skills; children with special educational needs

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of introducing innovative forms of work into the process of professional training of future teachers-defectologists; describes the most important professional skills and competencies necessary for a speech pathologist teacher in working with children with special educational needs, as well as their families.

Постановка проблемы. Новые регионы Российской Федерации активно включаются в единое образовательное пространство России: строятся и ремонтируются школы, для классов привозят новое оборудование и учебники, педагоги повышают квалификацию.

В 2024 году тенденции российского образования показывают стремление к созданию более целостной, современной и инклюзивной образовательной системы. Упор делается на укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, развитие патриотизма и гражданственности, а также усиление акцента на практические навыки и безопасность жизнедеятельности во всех сферах.

Поиск путей реализации задач по подготовке специалистов в области образования обусловлен прогрессивной модернизацией Российского государства и внедрением нового закона «Об образовании в РФ», Федерального государственного образовательного стандарта школьного образования, нового профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (№ 136-н от 13 марта 2023 г.).

На практике преобладают стереотипные подходы к организации образовательного процесса с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Наличие в профессиональной подготовке будущих учителей-дефектологов новых педагогических идей, не обеспечивают обновление системы школьного инклюзивного образования в полной мере.

Для успешной работы необходима профессиональная мотивация и владение практической деятельностью, которые формируются во время профессиональной подготовки будущего учителя-дефектолога.

Цель статьи – анализ проблемы подготовки будущих учителей-дефектологов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Анализ исследований и публикаций. Проблематика профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов представлена в научных исследованиях С. Е. Гайдусевич, В. Э. Гаманович, С. А. Игнатъевой, Н. В. Корякиной, Е. Е. Маринич, Н. А. Платохиной, Т. Ю. Четвериковой, В. А. Шинкаренко.

Изложение основного материала. Подготовка будущих специалистов наиболее эффективно осуществляется при реализации компетентностного подхода, опыта исследовательской деятельности авторских проектов студентов. При этом создаются условия для приобретения деятельностного опыта в решении образовательных и профессиональных задач.

Одним из первых отечественных исследователей в области дефектологии является Л. С. Выготский с позиции которого профессиональная подготовка будущих учителей-дефектологов должна рассматриваться как: «...развитая форма знания, дающего целостное мнение об отношениях и главных связях его компонентов, которые выступают главной, интегративной характеристикой содержания знания о процессе профессиональной подготовки кадров...» [6].

В исследовании В. И. Слободчикова, Е. И. Рогова и Л. М. Митина отмечается «...необходимость подготовки педагога-профессионала как субъекта педагогической деятельности, а не носителя совокупности научных знаний и способов их передачи...» [8, с. 68].

В соответствии с этим происходит усложнение требований к профессиональным компетенциям будущих учителей-дефектологов. В современной образовательной практике развитие у будущих специалистов гибких навыков осуществляется благодаря включению обучающихся в инновационные и интерактивные формы работы. Примером одной из таких инновационных форм работы является включение будущих учителей-дефектологов в работу арт-мастерских.

В исследовании В. Э. Гаманович указывается, что «...подготовка учителя-дефектолога ориентирована, в том числе, на обеспечение умений работать с большими объемами информации (выбирать, адаптировать, применять, критически оценивать, преобразовывать, генерировать идеи и т. д.)...» [5, с. 121]. Данное мнение исследователя подтверждает необходимость интеграции в процесс профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов новых технологий обучения.

Реализация цели внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов арт-мастерских как средства формирования профессиональных компетенций для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, предполагает решение следующих задач:

- обоснование теоретических основ и требований по формированию профессиональной компетентности учителей-дефектологов, студентов дефектологических факультетов в условиях профессиональной подготовки;
- определение актуальных векторов индивидуального образовательного маршрута формирования личности школьника с ограниченными возможностями здоровья;
- презентация опыта формирования профессиональной компетентности учителей-логопедов, учителей-дефектологов, студентов дефектологических факультетов, специалистов инклюзивного образования [1, 4, 5]

Современный учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор должен учитывать в своей работе тенденции, среди которых: компьютеризированный мир, структурированные научные организации, прогресс «умных» машин и систем, новая экология медийной среды и глобально связанный мир. Перечисленные тренды определяют ключевые навыки для будущего учителя-дефектолога / компетенции, например, новаторское адаптивное мышление, идеи активности, межкультурная компетентность, проектный образ мышления. Понятно, что

и сегодня карта профессиональных навыков не менее актуальна, чем десять лет назад [12, 13].

В качестве важнейших профессиональных качеств, которые должны быть сформированы у учителя-логопеда в соответствии с современными требованиями можно выделить следующие:

1) креативность – заключается в способности учителя-дефектолога продуцировать новые идеи, генерировать инновационные подходы к собственной профессиональной деятельности;

2) критическое мышление – в современных реалиях является одним из важнейших гибких навыков в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов. Особенно важен навык критического мышления для учителя-дефектолога при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности в силу индивидуальности проявления каждого типа нозологии и необходимости построения профессионального сопровождения ребенка и семьи на основе критического анализа объективных трудностей и имеющихся ресурсов;

3) коммуникативность – заключается в умении учителя-дефектолога выстраивать продуктивную межличностную коммуникацию с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, его семьей, а также коллегами при построении индивидуального образовательного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями;

4) кооперация – навык, позволяющий устанавливать продуктивные профессиональные коллаборации с другими специалистами и учреждениями для оказания помощи ребенку, имеющему особые образовательные потребности [2, 6, 12].

Развитие критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации должно находиться в приоритете у большинства преподавателей. Важной задачей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов является обучение их навыкам самостоятельной работы, а также взаимодействию в команде с креативным подходом к решению возникающих профессиональных трудностей.

Анализ научных работ Н. В. Корякиной [8] и Т. Ю. Четвериковой [13], позволяет говорить о том, что в модели компетенций будущего учителя эксперты предлагают использовать уже четыре слоя навыков:

1) контекстные и узкоспециальные, в числе которых в первую очередь профессиональные и физические; кросс-контекстные, применяемые в более широких сферах социальной или личной деятельности (навыки чтения, письма, тайм-менеджмента, навыки работы в команде);

2) метанавыки – различные режимы управления объектами в разуме или в физическом мире;

3) экзистенциальные навыки – универсально применимы на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности – способность ставить цели и достигать их, сила воли, самосознание, способность к саморефлексии (осознанность, метапознание), способность учиться, разучиваться и переучиваться (саморазвитие) [13].

Приоритетным направлением компетенций будущего учителя-дефектолога в условиях инклюзивного образования является исследовательская и проектная деятельность студентов, а также применение таких надпрофессиональных навыков как: концентрация и управление вниманием, эмоциональная грамотность, цифровая грамотность, творчество, креативность, экологическое мышление, кросскультурность, способность к самообучению, способность к саморазвитию.

Выводы. Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей-дефектологов в современных образовательных реалиях должна соответствовать требованиям компетентностного подхода и включать в себя использование инновационных форм работы, среди которых можно выделить включение будущих специалистов в работу арт-мастерских, а также в проектную и исследовательскую деятельность. Использование инновационных форм работы позволит сформировать у будущих учителей-дефектологов такие важные профессиональные навыки как креативность, критическое мышление, коммуникативность и способности к кооперации.

Список литературы

1. Аслаева Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Ижевск, 2011. 42 с.
2. Белова О. А., Щетинина Н. П. Формирование готовности будущего учителя-дефектолога для работы с детьми с нарушением слуха // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности : сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2019. Часть 1. С. 94-99.
3. Бородина В. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 24 с.
4. Гайдукевич С. Е. Подготовка учителей-дефектологов в условиях диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы научно-практической конференции. Новосибирск, 2018. С. 9-12.
5. Гаманович В. Э. Использование информационных технологий в подготовке учителя-дефектолога (тифлопедагога) в условиях модернизации системы подготовки педагогических кадров // Теория и методика профессионального образования. 2018. № 5-1. С. 120-127.
6. Грибукова О. Г. Профессиональная подготовка будущих дефектологов для работы с детьми с ОВЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. URL: <http://ekconcept.ru/2018/186028.htm> (дата обращения: 20.04.2024).
7. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования?: (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26.
8. Корякина Н. В. Подготовка будущих учителей-дефектологов к формированию экологической компетентности у школьников с нарушением интеллекта // Психология обучения. 2011. № 8. С. 67-75.
9. Кузьмичева Т. В. Интегративный подход к подготовке педагогов и психологов для работы с младшими школьниками с ЗПР в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Москва, 2020. 42 с.
10. Кузьмичева Т. В. К вопросу формирования профессиональной компетентности у бакалавров специального (дефектологического) образования в процессе организации учебной и производственных практик // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 3-1. С. 187-191.
11. Малофеев Н. Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России // Дефектология. 2004. № 6. С. 67-74.
12. Платохина Н. А. К вопросу о подготовке будущих учителей-дефектологов к научно-исследовательской деятельности // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2017. № 4 (12). С. 79-84.
13. Четверикова Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2014. № 5.1 (53). С. 475-484.
14. Шинкаренко, В. А. Профессиональная подготовка будущих учителей-дефектологов в области методики коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы. Мозырь, 2022. С. 172-174.
15. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2010. 45 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 373.25

Бабина Елена Степановна,

SPIN-код: 5190-6301

учитель-логопед, Детский сад № 4 комбинированного вида, 624090, Россия, г. Верхняя
Пышма Свердловской области; elena.s.babina@yandex.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: дошкольные образовательные организации; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; социализация детей-инвалидов; социальная адаптация; мейнстриминг

Аннотация: в статье представлен опыт социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации. Актуальность представленной информации связана с главной задачей обучения и воспитания детей данной категории – их социализацией. Одним из направлений социальной интеграции является мейнстриминг. Использование данного вида социализации имеет большое значение как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для нормально развивающихся сверстников.

Babina Elena Stepanovna,

Municipal autonomous preschool educational institution «Kindergarten № 4», Russia, Verkhnyaya Pyshma

SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES IN THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Key words: preschool educational organizations; persons with disabilities; children with disabilities; disabilities; inclusion; inclusive education; inclusive educational environment; socialization of children with disabilities; social adaptation; mainstreaming

Abstract. The article presents the experience of social adaptation of children with disabilities in a preschool educational organization. The relevance of the information presented is related to the main task of teaching and raising children of this category - their socialization. One of the areas of social integration is mainstreaming. The use of this type of socialization is of great importance both for children with disabilities and for normally developing peers.

Еще совсем недавно дети с особыми образовательными потребностями имели возможность получить образование только в специализированных учреждениях. На наш взгляд, такая сегрегация до сих пор имеет право на существование и несколько не уменьшает достоинств специального образования в целом. Но современная система образования открывает новые возможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: одновременно с сохранением специальных образовательных учреждений развивается и инклюзивное

образование (п. 4 ст. 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Н. К. Андриенко и А. А. Терсакова, освещая проблемы специального образования лиц с ОВЗ, отмечают, что ведущей моделью обучения детей с инвалидностью является инклюзия [1, 3]. Это дает родителям, имеющим ребенка с проблемами в развитии, право выбора варианта учреждения и программы обучения, которые наиболее полно, по их мнению, удовлетворят запросы и образовательные потребности ребенка [12].

Инклюзивное образование в России представляет собой одно из направлений всей системы образования и является неотъемлемой частью правительственной политики, реализующей важные социально-образовательные проекты (национальный проект «Образование», «Национальная доктрина образования в РФ», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», государственная программа «Доступная среда» и др.). Это дает возможность «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п. 27 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Актуальность инклюзивного обучения заключается в изменении организации работы группы, дифференциации процесса обучения, объединении разнородных по составу групп детей для их коммуникации.

А. В. Хуторской [18] в структуре образования выделяет три основных компонента: социальный, материальный и содержательный. На наш взгляд, социальная составляющая при образовании детей с ОВЗ является наиболее важной. Поэтому процесс формирования и развития социальных качеств ребенка с ограниченными возможностями здоровья, т.е. его успешная социализация, как одна из задач инклюзивного образования является актуальной.

Наше образовательное учреждение посещают как нормально развивающиеся дети, так и дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ТНР, ЗПР, УО, НОДА, РАС, нарушениями зрения, нарушениями слуха). С целью реализации инклюзивного образования в условиях нашего детского сада функционируют два вида групп обучения детей: *общеразвивающие* – группы, в которых большинство детей составляют нормально развивающиеся дети и 1-3 ребенка с ограниченными возможностями здоровья (в зависимости от нозологии) и *специальные* (в зарубежной литературе такие группы называют «ресурсными комнатами», в отечественной – «автономными») – группы, в которых находятся только дети с ограниченными возможностями здоровья (6-12 человек), чаще всего, имеющие инвалидность. В таких группах обучающиеся с особыми образовательными потребностями имеют возможность заниматься с использованием специального оборудования и адаптивных технических средств обучения, а также получать индивидуальное сопровождение специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог) и пользоваться услугами тьютора и ассистента, которые помогают ребенку в процессе организации обучения.

Таким образом, наше учреждение в инклюзивном образовании реализует два вида интеграции:

- *образовательная интеграция*, инклюзия в чистом виде, предполагающая постоянное включение ребенка с ОВЗ в одну образовательную среду со сверстниками без патологии;
- *социальная интеграция*, предполагающая включение детей с инвалидностью в общество здоровых детей с целью коммуникации, т.е. их социализации.

Особенности психического развития детей с ОВЗ усложняют социальную адаптацию ребенка с определенным типом нарушения развития. Трудности взаимодействия с окружающим миром приводят к обеднению социального опыта, искажению способов общения с другими людьми. У детей данной категории замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления межличностных отношений. Обозначенные трудности определяют необходимость формирования у детей с различными ограничениями здоровья готовности к совместной деятельности со сверстниками, обучения правилам их взаимодействия [17]. В нашем образовательном учреждении социальная интеграция детей с выраженными функциональными дефицитами осуществляется в рамках их включения в совместные мероприятия с нормально развивающимися сверстниками с целью расширения воз-

возможностей их коммуникации. В результате погружения ребенка в совместную деятельность с другими детьми происходит присвоение им социального опыта. Этот опыт является результатом, как действий самого ребенка, так и его активного взаимодействия с окружающим. Одной из практик социальной интеграции является мейнстриминг (от англ. глагола *mainstream* – «включить в основной поток») [15, 16]. Характерной чертой этого вида интеграции является тесное взаимодействие детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками в процессе участия в специально организованных культурно-развлекательных мероприятиях, праздниках, концертах, итоговых занятиях. Целью этих встреч служит расширение социальных контактов детей с нарушениями в развитии, повышение мотивации к общению со сверстниками, преодоление страха и неуверенности при нахождении в другой, непривычной для них среде, а также воспитание толерантности у детей с условно нормативным развитием, социального принятия ими детей с проблемами в развитии. Такие мероприятия важны для обеих категорий детей: повышается социальная компетенция, закрепляются навыки коммуникации. Объединенные одним делом, выполняя одно задание и решая совместно общую задачу, дети без особых образовательных потребностей понимают, что у них много общего с детьми, имеющими проблемы со здоровьем, учатся распознавать и принимать различия и особенности каждого, помогать им. В результате такого взаимодействия у нормально развивающихся детей формируется принятие и отзывчивость, а дети с ОВЗ, в свою очередь, осваивают естественную модель поведения и коммуникации, свойственную «обычным» детям в их возрасте, что способствует адаптации и интеграции в социум.

Направление мейнстриминга успешно реализуется специалистами нашего учреждения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель) в области сопровождения детей с ОВЗ. Ежегодно совместными усилиями педагогов проводится цикл праздников по временам года: «Осень в гости к нам пришла!», «Приключение снежинки», «Звуки весны», «Вот оно, какое наше лето!». Такие, специально организованные, мероприятия проводятся с целью закрепления знаний, полученных на занятиях в своих группах, но в игровой, праздничной форме. Как правило, эти мероприятия проводятся в виде сказочного квеста, в ходе которого происходит близкий эмоциональный контакт между детьми.

Как учитель-логопед, включая специальные игры и упражнения в эти праздники, решаю и специфические логопедические задачи. Используемый логопедический материал способствует развитию дыхания («Листопад», «Снежная вьюга», «Ручейки», «Фонтан»), мимической мускулатуры («В зоопарке», «Зеркало», «Семь гномов»), артикуляционного аппарата («Сказка о веселом язычке», «Артикуляционная гимнастика для девочек», «Артикуляционная гимнастика для мальчиков», «В гостях у смешариков» и др.), фонематических процессов («Эхо», «Угадай, что звучит», «Разноцветные снежинки», «Веселые колокольчики» и т.д.), речевых навыков «Распевки», «Здравствуй, друг!», «Ты, да я, да мы с тобой!» и др.), но главной задачей является коммуникация. Демонстрация полноценной речевой среды со стороны нормально развивающихся сверстников позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья усвоить образец правильной речи, раскрыть свой речевой потенциал, актуализировать свою несовершенную речевую активность. Кроме того, ребята физически поддерживают тех, кто, в силу своих особенностей, не может сидеть или двигаться самостоятельно. В случае необходимости дети, охваченные мейнстримингом, обеспечиваются поддержкой не только сверстников, но и взрослого ассистента, а также с помощью специального оборудования, без которого им трудно осуществлять свою деятельность (например, белая трость для слепого ребенка или специальный стул / ходунки / коляска / вертикализатор для воспитанника с детским церебральным параличом и др.).

Кроме сезонных мероприятий специалистами ДООУ реализуются и другие совместные проекты: «Школа маленького пешехода», «Огонь – друг, огонь – враг», «День толерантности», «Мы разные, но мы – вместе!», «Мы можем всё!» и др. Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей, имеющих нарушения в развитии, способствует формированию эмпатии, проявлению заботы, воспитанию гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу.

В рамках театральной деятельности, реализуемой в детском саду, для постановки детских спектаклей одновременно приглашаются нормально развивающиеся дети и дети с ОВЗ. В совместных постановках у детей появляется возможность выразить себя, проявить свои способности и индивидуальность, личностные качества, чувства, эмоции. Таким смешанным актерским составом были представлены сказки «Снегурочка», «Гуси-лебеди», «Федорино горе», «Морозко», «Цветик-семицветик», «Муха-цокотуха» и др. Взаимодействие в процессе подготовки спектакля воспитывает в детях открытость и уважение, прививает способность понимать и принимать детей с особенностями, сохраняя при этом свою индивидуальность, создавая тем самым условия для формирования гуманного общества в будущем. Результатом таких проектов становится спектакль, на который в качестве зрителей приглашаются ребята из других групп, педагоги, а также родители маленьких артистов.

Совместно с инструктором по физической культуре наши воспитанники активно участвуют в областной «Спартакиаде дошкольников с ограниченными возможностями здоровья», где детей с ОВЗ сопровождают дети из групп общеразвивающей направленности. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями здоровья участвовать в социальных проектах, «обычные» дети получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии адекватной самооценки, в становлении собственных принципов, в проявлении искренней заботы и дружбы.

Участие детей с ОВЗ в совместных мероприятиях с нормально развивающимися сверстниками способствует у них процессу формирования и развития социальных качеств: установление межличностных контактов, формирование навыков общения и потребности в обучении, способность участвовать в групповой деятельности и оценивать участников совместной деятельности.

Мейнстриминг особенно эффективен для детей с РАС и СДВГ. В зарубежных исследованиях отмечается, что дети с расстройством аутистического спектра, охваченные мейнстримингом, в шесть раз чаще вступают в социальные отношения вне образовательной среды, а дети с синдромом Дауна – в три. [Шинкарева] Таким образом, мейнстриминг позволяет воспитанникам с ограниченными возможностями научиться контактировать с окружающим миром, формировать социальные навыки и почувствовать себя полноправным членом «обычного» сообщества.

Наш опыт, как и опыт зарубежных исследований, доказывает, что мейнстриминг имеет ряд достоинств [Соболева]:

- формирование и развитие социальных навыков;
- сохранение возможности полноценного участия ребенка с ограниченными возможностями здоровья в жизни образовательной организации;
- повышение эффективности результатов обучения (по сравнению с практикой обучения только в специализированной группе);
- формирование понимания и терпимости у детей без особых образовательных потребностей, которые основывают гуманное отношение, эмпатию, толерантность к детям с ОВЗ в дальнейшем за пределами образовательного учреждения.

В заключение хочется отметить, что необходимы разнообразные формы инклюзивного образования, так как в настоящее время становится все больше детей, нуждающихся в особом подходе не только в обучении, но и в коммуникации с обществом. Надеемся, что опыт нашего учреждения будет полезен педагогам, работающим с детьми данной категории, а применение мейнстриминга станет одним из вариантов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной организации.

Список литературы

1. Андриенко Н. К., Терсакова А. А. Актуальные проблемы специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2017. № 2 (7). С. 124-128.

2. Балобанова М. Н., Морозов Н. А. Актуальные проблемы инклюзивного образования и способы их решения // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (47). С. 57-61.
3. Быстрова Ю. А., Савинков С. Н. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22. № 2. С. 125-136.
4. Гребенникова В. М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 19). С. 4292-4297.
5. Гришаева Н. П. Технологии эффективной социализации в дошкольной образовательной организации : методическое пособие. М., 2017. 320 с.
6. Дмитриев А. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : учебное пособие. М., 2017. 260 с.
7. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов, 2003. 255 с.
8. Ковалев Е. В., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. М., 2010. Выпуск 1. 272 с.
9. Корягина Н. А., Иванова Н. Л. Ранняя социализация: проблемы и механизмы. М., 2020. 187 с.
10. Минаева В. В., Краснова Е. В. Роль инклюзивного образования в социальной интеграции детей-инвалидов // Наука и образование сегодня. 2017. № 5 (16). С. 65-67.
11. Назарова Н. Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77-87.
12. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов : методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / под ред. Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. Ханты-Мансийск, 2016. 90 с.
13. Родионова О. Н. Социализация детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной организации // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (47). С. 96-99.
14. Рябова Н. В. Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23366> (дата обращения: 02.04.2024).
15. Соболева С. В. Мейнстриминг в контексте образования // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 9 (25). С. 787-789.
16. Сова О. Н. Мейнстриминг в практической деятельности Амурского областного центра социальной поддержки «Открытый мир» // Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы : сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 118-121.
17. Соколова Н. А., Каюда В. А., Юнакова Т. Г. Социальная интеграция детей с ОВЗ и детей-инвалидов в системе ДОУ. Моя профессиональная карьера. 2022. Т. 2. № 37. С. 35-38.
18. Хуторской А. В. Принцип человекообразности в инклюзивном образовании // Вестник Института образования человека. 2019. № 1. С. 6-17.

Богданова Елена Виталиевна,

SPIN-код: 7188-6565

кандидат педагогических наук, доцент, Луганский государственный педагогический университет, 291011, Россия, г. Луганск, ул. Оборонная 2, bogdanova-elena-70@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ВНЕДРЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; высшие учебные заведения; студенты-инвалиды; особые образовательные потребности; виды инклюзивного образования; организация образовательного процесса

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития и внедрения в современное отечественное образование инклюзии. Автор описывает нормативно-правовую базу, виды инклюзивного образования, модели его организации, проводит теоретический анализ научно-методической литературы с позиции разных наук, социологии, психологии и педагогики, актуализирует взгляд на профессиональное образование лиц с инвалидностью в отечественной педагогике.

Bogdanova Elena Vitalievna,

Lugansk State Pedagogical University, Russia, Lugansk

PROBLEMS OF FORMATION AND IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS

Keywords: inclusion; inclusive education; inclusive educational environment; higher education institutions; disabled students; special educational needs; types of inclusive education; organization of the educational process

Abstract. The article discusses the issues of development and implementation of inclusion in modern domestic education. The author describes the regulatory framework, types of inclusive education, models of its organization, conducts a theoretical analysis of scientific and methodological literature from the perspective of various sciences, sociology, psychology and pedagogy, actualizes the view of vocational education of persons with disabilities in Russian pedagogy.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [2]. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1]. Невозможно рассматривать процесс зарождения инклюзивного образования без анализа научных трудов, в которых отражена хронология становления и внедрения инклюзии, а также нормативно-правовых документов, в которых закреплены юридические права на инклюзивное образование.

Инициатором равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования является Организация Объединенных Наций (ООН). ООН постоянно обращает внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав людей с ограниченными возможностями в получении ими качественного и доступного образования. Эти права отра-

жены и закреплены в ряде документов ООН: Декларации прав человека (1948 г.) [7], Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 г.), Декларации прав ребенка (1959 г.) [6], Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971г.) [5], Декларации о правах инвалидов (1975г.) [4].

Продолжает развиваться принцип «образование для всех» «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» [3], принятая резолюцией ООН в 1982 году, которая признает право людей с инвалидностью иметь такие же возможности для получения образования, что и у других лиц. В пункте 120 данного документа говорится о том, что образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы. При этом в пункте 124 обращается внимание на то, что, если по какой-либо причине возможности общей школьной системы недостаточны для некоторых детей-инвалидов, эти дети должны учиться в течение надлежащего времени в специальных заведениях. Огромное значение в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, сыграли «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» [14], принятые резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993г. Эти правила предусматривают возможность адекватным образом удовлетворять образовательные потребности всех людей с инвалидностью в системе общего школьного образования. Важно отметить, что данный документ призывает сохранять имеющиеся достижения в специальном образовании и развивать их в направлении общего доступного образовательного процесса. Благодаря Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, которая проходила под эгидой ЮНЕСКО осенью 1994 г. в Испании (г. Саламанка) в понятийно-категориальный аппарат педагогики введен новый термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования, была принята Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» [1]. Этот документ призывает все государства действовать в направлении создания «школ для всех». Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями» [1].

В разных странах процесс внедрения инклюзивного образования происходит по-разному. Страны делятся на три категории: «One-track approach» – почти все дети с особыми потребностями интегрируются в обычные дошкольные или средние школы. «Multi-track approach» – большинство детей с особыми потребностями интегрированы в общеобразовательные дошкольные и средние школы по принципу от так называемой полной инклюзии до возможности обучаться в специализированных школах. «Two-track approach» – две изолированные системы образования.

К странам первой категории относятся: Испания, Греция, Италия, Португалия, Швеция, Исландия, Норвегия, Кипр. Страны второй категории: Дания, Франция, Ирландия, Люксембург, Лихтенштейн, Австрия, Финляндия, Великобритания, Латвия, Литва, Эстония, Польша, Чешская Республика, Словакия и Словения, Чехия, Словакия и Словения.

Наша страна идет по собственному вектору, формируя отечественное инклюзивное образование с сохранением специализированных школ, главным признаком отличия которого является оказание максимально раннего вмешательства для детей с ограниченными возможностями и последующая коррекционная поддержка их в процессе обучения на всех этапах.

Каждая из этих стран идет своим путем, но педагоги инклюзивных учреждений действуют из убеждения, что разница между людьми – это нормальное явление, и что процесс обучения должен быть приспособлен к определенным нуждам ребёнка, а не ребёнок подстроен под данное определение, каким должен быть темп, вид и характер процесса обучения.

Принципиальное отличие такого подхода к обучению состоит в том, что система образования должна приспосабливаться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах некоторые дети могут обучаться в специальных учреждениях. Организация объединённых наций понимает, что формирование такой важной сферы, как образование детей с осо-

быми потребностями, зависит во многом от традиций и уровня развития каждой конкретной страны. Именно поэтому в этих документах определены лишь общие направления и принципы совершенствования систем образования в странах участницах ООН [13].

Право инвалидов на образование также отражено в Конституции Российской Федерации и международных законах, ратифицированных Российской Федерацией. Основные права граждан в этой области закреплены в ст. 43 Конституции РФ, статьях 18 и 19 Федерального закона №181-ФЗ от 24.11.95 «О социальной защите инвалидов в РФ» [1], Основным законом, регламентирующим конституционное право на образование, является Закон РФ «Об образовании» (в редакции федеральных законов от 13.01.96 №12-ФЗ, от 16.11.97 №144-ФЗ) [15] и Федеральный закон №125-ФЗ от 22.08.96 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Закон Российской Федерации «Об образовании» устанавливает следующие принципы государственной политики: «адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» (п. 3 ст. 2 Закона). В соответствии с Законодательством дети с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование в общих классах и группах системы основного общего образования, по индивидуальной программе на дому, в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях [15].

Таким образом, в результате анализа данных документов можно сделать вывод, что последствия реализации вышеупомянутых международных документов в 90-е годы прошлого века направление в области образования активно развивалось, что привело к следующему – все они отражают политику России в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и ее социальную направленность. Они демонстрируют намерение государства внедрить инклюзию в отечественную систему образования. Инклюзия в отечественной системе образования достигается за счет одновременного развития трех равнозначных направлений: это инклюзивная политика, инклюзивная культура и инклюзивная практика. Нормативная база отражает национальную инклюзивную политику.

Таким образом, проанализировав данные источники, можно сделать вывод, что в результате реализации вышеупомянутых международных документов в девяностых годах прошлого столетия стало активно развиваться направление в образовательной сфере, которое было связано с новой идеологией инвалидности, ее социальной моделью и обобщилось в понятиях «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход».

Проблема совершенствования высшего профессионального образования и внедрения в него инклюзивного образования изучается рядом ученых на протяжении последнего десятилетия. Внедрение инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные и методологические ресурсы.

Остановимся на последних исследованиях, посвященных реализации инклюзивного образования с позиции педагогической направленности. Эти исследования имеют педагогическую направленность. Количественный анализ таких исследований выявил тенденцию роста научного интереса к проблеме реализации инклюзивного образования. Большинство работ посвящено вопросам организации инклюзивного образования, проблемами трудностям его реализации, методическому обеспечению и доступности образовательных учреждений.

Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования – С. Алехина, Д. Зайцев, Е. Кутепова и Н. Малофеев. Е. Ярская-Смирнова и другие, а среди зарубежных ученых – И. Зязюн, В.Кремин, Н. Софий, И.Найда, Л. Бартон, Дж. Депплер, Э. Дорис, Т. Лореман, В. Сейлор, Э. К. Слайкер, Д. Харви и другие. Роль субъектов инклюзивного образования в российском образовании отражена в работах Д. Леонтьева, Н. Малофеева, А. Наумова, и зарубежных исследователей Л. Блума, А. Кохна, Н. Кунса, Дж. Нельсона и др.

Технические аспекты инклюзивного образования в стране частично внедрены в педагогику и представлены в работах Л. Выготского, И. Левченко, И. Карпенковой, С. Кудинова и других, а также представлены в исследованиях зарубежных ученых М. Банерджи, Х. Гартнера, С.Денно, Д. Митчелла и других. О проблеме инклюзивного образования и его внедре-

нии в зарубежное образовательное пространство писали исследователи инклюзии Ю. Бойчук, В. Бондарь, М. Ворон, С. Ефимова, В. Засенко, Н. Коломинский, А. Колупаева, Н. Софий, К. Стаффорд, О. Таранченко, И. Хозлатскулова и другие.

Особый интерес для нашего исследования представили научные изыскания исследователей, в частности Ю. Мельник («Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и Россия») [13], Е. Мартыновой (Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями) [12], Е. Ковалева и М. Старовой (Образовательная интеграция (инклюзия как закономерный этап развития системы образования)), Н. Хидировой («Тьюторство в образовательном процессе») [16], Т. Семаго («Инклюзивное образование: от методологической модели к практике»), Н. Малофеева («Система специального образования нового типа») [11], Н. Ливенцова («Обзор современных и зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования») [10] и др.

Теоретические и методологические аспекты и процесс организации инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России стала предметом исследования Ю. Мельник [13]. Проведенный Ю. Мельник сравнительный анализ позволил выделить общее и особенное в теории, методологии и организации инклюзивного образования в странах Запада и России [13].

Исследования Н. Ливенцовой посвящены реализации инклюзивного образования и связанные с этим вопросы. Внедрение инклюзивной практики рассматривается автором как актуальная проблема профессионального сообщества специалистов развитых стран мира. В результате исследования было выявлено у большинства педагогов нейтральное или крайне отрицательное отношение к инклюзии, а также было определено несколько переменных, оказывающих непосредственное влияние на отношение педагогов образовательной среды к процессу инклюзии [10, с.118]. В контексте нашего исследования нам важна работа Е. Мартыновой, где предметом ее диссертационного исследования был процесс становления системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями [10]. Как «долгосрочную стратегию развития образовательного пространства» инклюзивное образование рассматривают Е. Ковалев и М. Старовой. Авторы рассматривают эту стратегию, как планомерный, поэтапный процесс, при котором используется технологии многоуровневой образовательной интеграции. Акцент в их исследовании делается на психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении.

Исследование Н. Хидировой посвящено тьюторскому сопровождению как педагогической позиции в инклюзивной образовательной среде, связанной со специально организованными образовательными системами. Как педагогическая позиция в инклюзивной образовательной среде она связана со специально организованной образовательной системой. По авторитетному мнению, ученого Н. Хидировой, в образовательной среде необходимо внедрять тьюторские технологии, которые способствуют внедрению инклюзивного образования [16].

Наиболее существенные моменты развития инклюзивного образования, основные структурные компоненты методологической модели, ее общая теоретическая концепция, хорошо освещается в исследовании Н. Семаго. В своем исследовании автор раскрывает категориальный аппарат образовательной системы, методологию моделирования инклюзивного образования и акцентирует внимание на том, что только одновременное (синхронное) изменение структуры инклюзивного образования по всем трем параметрам (организация, содержание, ценности), обладающее определенным характером и динамическими закономерностями дает возможность прогнозируемого развития целостной системы. Н. Семаго, М. Семаго особо отмечают, что в инклюзивном образовании масса объективных и субъективных трудностей, ключевой является подготовка и повышение квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании.

Одним из лидеров исследований в области инклюзивного образования является отечественный ученый Н. Малофеев. Н. Малофеев рассматривает процесс перехода от старой национальной системы образования детей с особыми потребностями к современной инклю-

живной системе с системной научной разработкой перехода детей с особыми потребностями к современной инклюзивной системе через систематическую научную разработку модели раннего выявления детей с предполагаемыми нарушениями развития, дифференциальную диагностику и раннюю комплексную поддержку детей с различными нарушениями развития [11].

С социологической точки зрения инклюзивное образование рассматривали такие отечественные исследователи, как М. Астоянц, Д. Зайцев, О. Козырева, М. Семаго, В. Соломин, О. Степанова, Н. Малофеев, А. Чигрина и др. В данном случае актуальным является исследование О. Козыревой «Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема», в которой автор актуализирует внимание на создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогической проблемы [6]. Автор, опираясь на понимание и принятие философии инклюзии, выделяет особые базовые условия, необходимые для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды как системы, реализующей принцип равного доступа к образованию и развитию различных категорий детей в общеобразовательной среде [6]. Так же, как и другие исследователи подчеркивает, что эффективному формированию инклюзивной образовательной среды в образовательной организации служит логично выстроенная, хорошо организованная и работающая инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, в образовательном процессе участвуют специалисты по общей и специальной педагогике, педагоги-психологи, учителя, логопеды, социальные педагоги и специалисты здравоохранения. Д. Зайцев исследует социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья [8]. В результате проведенного исследования автором были установлены причины и сложности в развитии системы инклюзивного образования [8, с. 322].

Такие исследователи, как С. Гайдукевич, С. Гладилина, Л. Крыжановская, Н. Малофеев, С. Сорокоумова, У. Уленкова исследовали феномен инклюзии с психологической точки зрения. Ученые отмечали психологическую неготовность учителей школ и педагогов профессионального образования к реализации инклюзивного образования.

В результате теоретического исследования вопросов формирования и реализации в современной образовательной системе инклюзивного образования можно сделать вывод, что фундаментальные труды, теоретические положения и практические рекомендации представленных авторов много раз анализировались в работах, посвященных вопросу инклюзивного образования, его истории возникновения, становления и развития, внедрения в образовательную среду современного общества и изучались исследователями в контексте таких наук, как педагогика, психология и социология, и все исследования проводились на стыке этих трех наук. Также нами было определено, что проблема внедрения инклюзивного образования в современное отечественное образовательное пространство обусловлена нехваткой кадров в современной инклюзивной образовательной практике и эта тематика до сих пор остается недостаточно исследованной. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически.

Список литературы

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5-16.
2. Борисова Н. В. Прушинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009. 127 с.
3. Всемирная программа действий в отношении инвалидов». URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml (дата обращения: 20.03.2024).
4. Декларации о правах инвалидов (1975 г.) URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml (дата обращения: 20.03.2024).
5. Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml (дата обращения: 20.03.2024).
6. Декларации прав ребенка (1959 г.) URL: <http://uz.denemetr.com/docs/1272/index-4449.html> (дата обращения: 20.03.2024).

7. Декларации прав человека (1948 г.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr (дата обращения: 20.03.2024).
8. Зайцев Д. В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. Выпуск № 2. Том 4. С. 320-322.
9. Инклюзивное образование // Институт проблем инклюзивного образования МГППУ. М., 2010. Выпуск № 1. 272 с.
10. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 3. С. 114-121.
11. Малофеев Н. Н. Система специального образования нового типа. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М., 2000. Вып. № 3. С. 65-73.
12. Мартынова Е. А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья : монография. Челябинск, 2002. 383 с.
13. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск. 2012. 238 с.
14. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml (дата обращения: 20.03.2024).
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176> (дата обращения: 20.03.2024).
16. Хидирова Н. Т. Тьюторство в образовательном процессе. URL: <http://gigabaza.ru/doc/37326.html> (дата обращения: 20.03.2024).

Зак Галина Георгиевна,

SPIN-код: 9376-0420

Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, galina.zak@mail.ru

Козик Татьяна Владимировна,

SPIN-код: 7336-2600

Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, kozik-1993@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; профессиональная ориентация; профориентационная работа; формы профориентации; профессиональное самоопределение; выбор профессии; профориентация школьников

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде. Представлены составляющие готовности обучающихся к профессиональному выбору. Предложены формы профориентационной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Zak Galina Georgievna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Kozik Tatyana Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Keywords: Persons with disabilities; children with disabilities; disabilities; inclusion; inclusive education; inclusive educational environment; career guidance; career guidance work; forms of career guidance; career self-determination; choice of profession; career guidance for schoolchildren

Abstract. The article deals with the issues of professional orientation of students with disabilities in an inclusive educational environment. The components of students' readiness for professional choice are presented. The forms of career guidance work with students with disabilities are listed.

22 января 2020 года Президент Российской Федерации В. В. Путин заявил о необходимости организации профессиональной ориентации обучающихся, которая должна осуществляться с уровня начального образования. По словам президента, ребенок должен сначала получить общие знания, чтобы иметь возможность сориентироваться в дальнейшей жизни. Миссия педагога заключается в том, чтобы на раннем этапе образования обучающихся определить их склонности и помочь им развиваться в том направлении, в котором они демонстрируют свои способности [12].

В марте 2023 года министр просвещения Российской Федерации С. С. Кравцов, в рамках доклада на Всероссийском профориентационном фестивале «Билет в будущее», обозначил развитие системы профориентационной работы в качестве одной из ключевых задач построения суверенной системы образования и указал на внедрение в РФ с 2023 года единой

модели профориентации школьников. В основу модели заложен «профессиональный минимум» – универсальный набор инструментов для проведения мероприятий по профориентации обучающихся. Единая модель профориентации будет реализована во всех образовательных организациях, с охватом обучающихся с 6 по 11 класс, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [7].

Становится очевидным, что выбор профессии является одной из наиболее актуальных проблем, от правильного решения которой зависит дальнейшая социализация и интеграция человека в обществе. Особенное значение эта проблема приобретает для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как состояние их физического и психического здоровья сужает круг профессий (специальностей) и актуализирует пути профессиональной и личностной самореализации. Важно, чтобы профессиональное самоопределение было сознательным, соотнесено с возможностями здоровья и требованиями к отдельным профессиям, чтобы выпускник понимал, что адаптация в мире труда и внутренняя гармония личности способствуют самореализации и нахождению своего места в обществе [9].

Для эффективной профессиональной ориентации лиц с ОВЗ необходима комплексная система профессиональной ориентации, которая позволит формировать мотивацию к трудовой деятельности, социализации и внесению личного вклада в развитие общества у названной категории обучающихся¹.

Под профессиональной ориентацией понимается комплекс научно-обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям личности и потребностям общества» [6, с. 167].

В нормативно-правовых документах выделяется несколько форматов обучения обучающихся с ОВЗ:

- отдельные образовательные организации;
- выделение отдельных классов для обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации;
- комбинированное обучение (часть учебного плана осваивается обучающимся с ОВЗ совместно с нормотипичными одноклассниками, получая дополнительную логопедическую, психологическую и др. поддержку, часть предметов осваивается по другим программам);
- полное включение в среду общеобразовательной организации¹.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей².

П. В. Романов и Е. Р. Ярская-Смирнова указывают, что инклюзивное образование реализуется через:

- построение системы образования, удовлетворяющей потребности каждого участника образовательного процесса;
- включенность всех обучающихся в образовательную и социальную жизнь образовательной организации по месту жительства;
- обеспечение поддержкой в образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование всех обучающихся, включая школьников с ОВЗ, позволяющей им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [13].

¹ <Письмо> Минобрнауки России от 02.02.2016 N ВК-163/07 О направлении методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах). URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minobrnauki-rossii-ot-02022016-n-vk-16307/> (дата обращения: 15.04.2024).

² Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.04.2024).

Профессиональная ориентация играет ключевую роль в обеспечении успешности обучающегося с ОВЗ в будущей профессии, т. к. дает возможность выбора профессии, в которой его мотивация и способности будут максимально сочетаться с востребованностью.

Т. И. Бонкало, В. В. Пчелинова, Н. И. Никитина и М. Н. Цыганкова отмечают необходимость построения профориентационной работы в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику, с ориентацией на максимальное задействование возможностей инклюзивной среды для обеспечения будущей профессиональной самореализации всех обучающихся [3].

Н. А. Романович выделяет составляющие готовности обучающихся к профессиональному выбору:

- самостоятельность (собственное решение о выборе профессии, пути дальнейшего образования);
- осознанность (знание состояния собственного здоровья, своих способностей, потенциала в освоении профессии, понимание личностного смысла деятельности);
- адекватность (соотнесенность выбора профессии с состоянием здоровья, мотивацией, способностями) [14].

С. В. Панина и Т. А. Макарова, основываясь на подструктурах личности, охарактеризованных К. К. Платоновым, отмечают особенности, которые необходимо учитывать при выборе профессии:

- свойства темперамента;
- индивидуальные особенности отдельных психологических процессов или психических функций;
- способности обучающегося;
- ценности ориентации;
- мотивы выбора;
- направленность личности;
- особенности психофизического здоровья.

Знание индивидуально-психологических особенностей обучающихся с ОВЗ позволит педагогу оказать ему психолого-педагогическую поддержку в профессиональном самоопределении, помочь в самовоспитании, составлении профессионального плана с целью осознанного выбора им будущей профессии [10; 16].

Содержательно-методическим базисом профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ являются знакомство с профессиями, миром профессионального труда, вовлечение обучающихся в деятельность кружков, секций различной профильной направленности, участие обучающихся в коллективной творческой деятельности, посильная работа на территории пришкольного участка, формирование элементарных навыков уборки и др1.

Традиционными формами профориентационной работы являются индивидуальная (с конкретным обучающимся), групповая (работа с группой (классом)), массовая (работа с большим количеством обучающихся).

Профориентационная работа может быть реализована через пассивные, активные и интерактивные формы.

В пассивных формах профориентационной работы различают:

- беседы с обучающимися и родителями;
- знакомство с рекомендуемыми видами профессий для различных нозологических групп обучающихся;
- тренинги;
- просмотр видеоматериалов;
- профессиональная диагностика и профессиональное консультирование;
- посещение «торговых ярмарок», центров занятости населения;
- знакомство с «образовательной картой» города, района;
- дизайн стенда «Ваше профессиональное будущее»;

- выставки творческих работ обучающихся.

Среди активных форм работы по профессиональной ориентации различают:

- участие в конкурсах профессионального мастерства;
- создание и защита проектов по профессиональной тематике;
- поиск информации о потребностях рынка труда в газетах, специальных изданиях,

сети Интернет.

К интерактивным формам работы по профессиональной ориентации, ориентированных на взаимодействие обучающихся с педагогом и друг с другом, относят:

- викторины;
- кроссворды;
- деловые игры;
- сюжетно-ролевые игры;
- кейсы;
- мастер-классы;
- профессиональные пробы [4; 15].

Примером конкурса профессионального мастерства служит международное движение «Абилимпикс», к которому в 2014 году с целью повышения эффективности профессиональной ориентации и мотивации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью (в том числе с умственной отсталостью) к получению профессионального образования, содействия их трудоустройству и социокультурной инклюзии присоединилась Россия. В 2015 году состоялся Первый национальный чемпионат «Абилимпикс – Россия». Для категории «Школьники» в рамках проведения чемпионата утверждено 37 компетенций [1; 8].

Темами бесед, тренингов и пр. могут быть «Кем ты хочешь быть?», «Где и кем работают твои родители?», «Кто знает больше профессий» и др.

Таким образом, для организации профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования необходима система мероприятий, реализуемых в образовательной организации, сочетание всех форм профориентационной работы, что позволит наиболее полно раскрыть возможности обучающихся, осуществить их просвещение в вопросах профессиональной ориентации. Все это, в свою очередь, будет способствовать эффективному решению ключевых задач построения суверенной системы образования.

Список литературы

1. Бикбулатова А. А., Макеева Д. Р. Профориентация школьников с ограниченными возможностями здоровья через конкурсы «Абилимпикс» // Инклюзивное профессиональное образование: состояние и перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2019. С. 18-26.
2. Богданова Т. Г., Степанова Н. А., Вовненко К. Б., Попова Т. М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебник. М., 2014. 240 с.
3. Бонкало Т. И., Пчелинова В. В., Никитина Н. И., Цыганкова М. Н. Методические рекомендации по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах. Москва, 2015. 325 с.
4. Зак Г. Г., Козик Т. В. Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью: концептуальные положения, траектории развития // Специальное образование. 2020. № 3. С. 40-51.
5. Козловская С. Н. Технологии организации профориентационной работы в школе : практическое пособие. М., 2020. 176 с.
6. Коркунов В. В., Брызгалова С. О., Зак Г. Г., Гнатюк А. А. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта : монография. Екатеринбург, 2012. 209 с.
7. Минпросвещения России разработало единую модель профориентации для школьников. URL: <https://edu.gov.ru/press/6709/minprosvescheniya-rossii-razrabotalo-edinuyu-model-proforientacii-dlya-shkolnikov/> (дата обращения: 23.03.2023).
8. Национальный чемпионат «Абилимпикс». URL: <https://abilympics-russia.ru/?ysclid=lxzwdmyygt529453606> (дата обращения: 16.04.2024).

9. Особенности работы по профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении : методические рекомендации / авт.-сост. В. А. Рудаков. Ханты-Мансийск, 2017. 35 с.
10. Панина С. В., Макарова Т. А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник. М., 2017. 312 с.
11. Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы: сборник методических материалов / А. Н. Ахметова [и др.]. Челябинск, 2017. 60 с.
12. Путин указал на важность ранней профориентации. URL: <https://tass.ru/obschestvo/15623977> (дата обращения: 16.04.2024).
13. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов, 2006. 260 с.
14. Романович Н. А. Профориентационная работа как важный фактор эффективной реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международной научно-практической конференции. М., 2013. С. 114-117.
15. Старобина Е. М., Гордиевская Е. О., Кузьмина И. Е. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья. М., 2019. 352 с.
16. Ткачева В. В., Евтушенко И. В., Жигорева М. В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития : учебное пособие. М., 2020. 198 с.
17. Трифонова Т. А. К вопросу о профориентационной работе в условиях инклюзивного образования // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции / под научной редакцией Ю. В. Богинской. Ялта, 2017. С. 274-278.

Крицкая Анна Сергеевна,

учитель-логопед, учитель-дефектолог, БМАДОУ «Детский сад № 7 “Седьмое королевство”», Свердловская область, г. Березовский, ул. Спортивная, стр. 18, anaja@mail.ru

Черемухина Кристина Евгеньевна,

педагог-психолог, БМАДОУ «Детский сад № 7 “Седьмое королевство”», Свердловская область, г. Березовский, ул. Спортивная, стр. 18, kristinaraguzina@gmail.com

Цыганкова Анна Владиславовна

SPIN-код: 4924-0103

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, anya_tsygankova@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФЕДЕРАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Ключевые слова: федеральная образовательная программа дошкольного образования; дошкольные образовательные организации; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; социализация детей; коррекционно-развивающая работа

Аннотация. В статье раскрывается содержание федеральной образовательной программы дошкольного образования как ориентира в едином подходе в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста, ориентированного на выявление и оказание ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, социальному развитию этих детей средствами организации инклюзивного образования, а именно организации единого федерального образовательного пространства воспитания детей от рождения до поступления в начальную школу, обеспечивающего ребенку и его родителям (законным представителям) равные, качественные условия дошкольного образования, вне зависимости от вида нарушения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Определяет задачи коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями различных целевых групп, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Kritskaya Anna Sergeevna,

Kindergarten No. 7 “Seventh Kingdom”, Russia, Yekaterinburg

Cheremukhina Kristina Evgenievna,

Kindergarten No. 7 “Seventh Kingdom”, Russia, Yekaterinburg

Tsygankova Anna Vladislavovna

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION: THE FEDERAL EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION AND EQUAL OPPORTUNITIES

Keywords: federal educational program of preschool education; preschool educational organizations; persons with disabilities; children with disabilities; disabilities; inclusion; inclusive education; inclusive educational environment; socialization of children; correctional and developmental work

Abstract. The article reveals the content of the federal educational program of preschool education as a guideline in a unified approach in the psychological and pedagogical support of pre-

school children, focused on identifying and providing early correctional assistance to children with disabilities, the social development of these children by means of organizing inclusive education, namely, the organization of a unified federal educational space for raising children from birth to admission to primary school, which provides the child and his parents (legal representatives) with equal rights, high-quality conditions of preschool education, regardless of the type of violation of a child with disabilities. Defines the tasks of correctional and developmental work with preschool children with special educational needs of various target groups, including children with disabilities and children with disabilities.

За последнее время стало больше внимания уделяется реализации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это связано с увеличением количества детей с различными видами нарушения в развитии, которые, как правило, затрудняют обучение и социализацию в детском коллективе.

Инклюзия как принцип организации дошкольного образования носит социально-педагогический характер. Процесс инклюзии направлен не на изменение или исправление нарушений отдельного ребенка, а прежде всего на адаптацию к социальной среде, к возможностям данного ребенка, не во вред нормально развивающимся детям [4]. Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и обучения обычных детей и детей с ОВЗ при поддержке и сопровождения этого процесса мерами экономического, организационного дидактического и методического характера [5].

На данный момент одним из основных документов, регулирующих организацию инклюзивного образования является Федеральная образовательная Программа дошкольного образования (ФОП ДО).

ФОП ДО раскрывает единый подход в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста, ориентированный на выявление и оказание ранней коррекционной помощи детям с ОВЗ, социальному развитию этих детей средствами инклюзивного образования, а именно организацией единого федерального образовательного пространства воспитания детей от рождения до поступления в начальную школу, обеспечивающего ребенку и его родителям (законным представителям) равные, качественные условия дошкольного образования, вне зависимости от вида нарушения ребенка с ОВЗ. ФОП ДО также определяет задачи коррекционно-развивающей работы (КРР) и/или инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП) различных целевых групп, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов [7].

Также ФОП ДО определяет направления и задачи коррекционно-развивающей работы и/или инклюзивного образования и дает право разработать индивидуальную программу, включающую в себя индивидуально-ориентированной психолого-педагогической, коррекционной помощи и просветительское направления. Прописывает порядок организации и формы реализации коррекционно-развивающей работы и/или инклюзивного образования. В ФОП ДО специалистов психолого-педагогического консилиума (ППк) ДОУ указывается, что реализация КРР и/или инклюзивного образования должна строиться согласно нозологическим группам, в соответствии с ФАОП ДО.

Таким образом, КРР и/или инклюзивное образование в ДОО заключаются в единстве мер по психолого-педагогическому сопровождению и направлено на социальную адаптацию детей с различными категориями нарушений развития, включая детей с особыми образовательными потребностями (ООП), в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов; на оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей совместно с детским коллективом.

В соответствии с этой Программой, инклюзивное образование должно быть организовано так, чтобы обеспечить равные возможности для всех детей, включая детей с ОВЗ.

Организация инклюзивного образования требует от педагогов дошкольных образовательных учреждений особых знаний и умений. Специалисты, работающие в дошкольном образовательном учреждении, должны иметь базовое высшее дефектологическое, психологическое образование, периодически повышать свою квалификацию [6]. Педагогические работники должны уметь работать с детьми с разными типами нарушений, знать, как создать специальные условия для их полноценного развития, воспитания, обеспечить комфортное пребывание всех участников детского коллектива на территории дошкольного образовательного учреждения, а также взаимодействовать с родителями (законными представителями) и другими участниками образовательного, воспитательного процесса [15].

Правильно организованное обучение в условиях инклюзии дает каждому ребенку возможность получить образование, адекватное уровню его развития, независимо от социального положения, физических и умственных способностей [8].

Адаптация проявляется во внутренней удовлетворенности и внешнем социальном комфорте личности, формировании адекватных к требованиям среды моделей и стратегий поведения, вовлеченности в межличностные отношения и продуктивную жизнь, что в целом обеспечивает последующее успешное включение в социальную и трудовую деятельность.

Для успешной организации инклюзивного образования необходимо провести ряд мероприятий.

Во-первых, нужно создать специальную образовательную среду, которая будет соответствовать потребностям детей с ОВЗ и обеспечивать им максимально возможные равные условия для воспитания, обучения и социализации в детском коллективе. Для этого необходимо обеспечить группу, в которой прибывает ребенок с ОВЗ, необходимым оборудованием и материалами. Воспитатель уделяет особое внимание обогащению развивающей предметно-пространственной среды (РППС), обеспечивающей поддержку инициативности всех детей. В пространстве группы появляются предметы, побуждающие всех детей к проявлению познавательной активности. Это могут быть новые игры и материалы, детали незнакомых устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки письма-схемы, новые таинственные книги.

Во-вторых, необходимо подготовить квалифицированных педагогов и специалистов, которые должны овладеть психолого-педагогической компетентностью, пониманием особенностей работы с детьми с ОВЗ; смогут оказывать квалифицированную поддержку и помощь в обучении и развитии [1]. Если рассматривать ребёнка дошкольного возраста с ОВЗ, то становится понятным, что ему в разы труднее обучаться в условиях инклюзии. Присутствует определённое чувство неуверенности у ребенка с ОВЗ, ему необходимо постоянно справляться со своим дефектом, переживать возможную изоляцию в коллективе, где стараются его избегать и «тыкают пальцем». Как для нормально развивающихся дошкольников, так и для детей с ОВЗ социально-психологическая адаптация в детском коллективе выступает неким средством защиты личности, с помощью которого ослабляются или устраняются внутреннее психологическое напряжение, беспокойство, возникающие в процессе взаимодействия с окружающей средой.

Необходимо учитывать стрессовую ситуацию, в которой находится ребенок с ОВЗ. Требуется правильное поведение педагогов, которые работают в детском коллективе и демонстрируют пример положительного отношения к детям с ОВЗ.

В-третьих, организовать взаимодействие с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста с ОВЗ. ФОП ДО определяет главные задачи взаимодействия педагогического коллектива ДОО с семьями обучающихся дошкольного возраста, решение которых определено основными прописанными задачами, также формулирует принципы и конкретные направления в работе с родителями воспитанников.

Немаловажное значение имеет правильно организованная работа с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ. Прежде всего необходимо установить доверительный контакт с родителями (законными представителями). Для каждого родителя его ребенок – это источник радости, вдохновения и самореализации в воспитании. Родители детей с ОВЗ –

особенная категория, с которой необходимо грамотно организовать взаимодействие, так, чтобы родитель увидел весь потенциал своего ребенка с ОВЗ и помог ему в его максимальном развитии, потому что никто как родитель не знает своего ребенка. Это очень длительная работа, зачастую родитель не желает признавать, что его ребенок отличается от других детей, их не волнует первичный диагноз ребенка, они заиклены на последствиях, которые влечет нарушение. Часто осознание глубины последствий от поставленного диагноза осознается интуитивно. Затем родитель (законный представитель) проходит стадию осознания и принятия. Здесь не мало важно не упустить этот момент педагогическим коллективом. Организовать правильную работу. Дошкольники с ОВЗ вместе со всеми участвуют в творческих конкурсах и спортивных мероприятиях, семейных мастер-классах с привлечением родителей (законных представителей), в социальных акциях. Подчеркнем, что огромная заслуга принадлежит педагогическому коллективу, который организует подобные мероприятия, способствующие объединению и сплочению детей, и показывает родителям таких детей, что их ребенок с ОВЗ имеет такие же возможности в реализации себя в том направлении, которое для него более доступно и приемлемо. Необходимо подчеркивать достоинства и достижения.

Важно отметить, что организация инклюзивного образования не должна быть связана только с детьми с ОВЗ. Она должна быть направлена на всех детей воспитательного и образовательного пространства, не зависимо от их возможностей и особенностей, потому что каждый ребенок уникален и неповторим в своем индивидуальном развитии. Это поможет создать благоприятную образовательную, воспитательную среду для всех детей и обеспечить им равные условия для развития, воспитания и обучения. Правильная организация инклюзии проявляется во внутренней удовлетворенности и внешнем социальном комфорте ребенка с ОВЗ, вовлеченности в межличностные отношения и продуктивную жизнь, что в целом обеспечивает последующее успешное включение в школьную систему, а также дальнейшую социальную и трудовую деятельность [1].

Таким образом, организация инклюзивного образования является важным аспектом современного дошкольного воспитания и образования. Она помогает обеспечить равные возможности всех детей, в том числе и детей с ОВЗ. Создавая определенные условия для детей с ОВЗ, участники реализации инклюзивного образования ни в коей мере не должны нарушать права других детей дошкольного образования. Для успешной реализации инклюзивного образования необходимы специальные знания, умения, навыки и условия. Важно понимать, что инклюзивное образование не должно быть связано только с детьми с ОВЗ, а должно быть направлено на всех детей. Как известно, взаимоотношения рождаются в процессе знакомства – первые впечатления наиболее яркие и запоминающиеся и должны носить положительный характер, предрасполагать к установлению контакта. В ходе наблюдения за детским коллективом ребята дошкольного возраста осознают, что дети с ОВЗ ничем не отличаются от них, особенно, если брать во внимание легкие формы отклонений.

Список литературы

1. Алехина С. В., Семаго М. М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие. М., 2012. 220 с.
2. Зайцева И. А., Кукушин В. С., Ларин Г. Г. Коррекционная педагогика. Ростов-на-Дону; 2002. 304 с.
3. Инклюзивное образование. М., 2010. Выпуск 1. 272 с.
4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., 1979. 320 с.
5. Ливак Н. С. Теория и практика инклюзивного. Красноярск, 2022. 80 с.
6. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2010. № 4. С. 8-16.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=ly2z17olkz13572783> (Дата обращения: 20.03.2024).
8. Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 № 73027). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304140006?ysclid=ly2z1zkufb648634542> (Дата обращения: 20.03.2024).
9. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 221 с.

10. Цыганкова А. В., Купчаева П. Е., Христолюбова Л. В. Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 189-202.
11. Цыганкова А. В., Кетова А. С., Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 46-49.
12. Цыганкова А. В., Христолюбова Л. В. Инклюзивное и эксклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями в поликультурной среде // Стратегические ориентиры современного образования. 2020. С. 129-131.
13. Цыганкова А. В., Христолюбова Л. В. Развитие системы взаимодействия «школа – семья» в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2020. № 2 (58). С. 103-115.
14. Цыганкова А. В., Щелконогова В. А. Изучение русского языка детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 102-104.
15. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб., 2003. 510 с.

Лапп Елена Александровна,

SPIN-код: 6126-1887

кандидат педагогических наук, доцент, Азовский государственный педагогический университет, 71100, Россия, г. Бердянск, ул. Шмидта, 4, lapp-elen1965@mail.ru

Елисеева Наталья Александровна,

Азовский государственный педагогический университет, 71100, Россия, г. Бердянск, ул. Шмидта, 4, elis-natalja@rambler.ru

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ОТКРЫТОМ ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ

Ключевые слова: дети раннего возраста; дополнительное профессиональное образование; подготовка педагогов; повышение квалификации; учебные планы; цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая образовательная среда

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов изучения учебных планов организаций дополнительного профессионального образования в аспекте их участия в подготовке педагогов ранней помощи. Оценке подвергнуты направленность и тематика программ повышения квалификации, определены наиболее часто/редко предлагаемые педагогам курсы. Авторами статьи отмечена корреляция представленных в онлайн пространстве профильных курсов современным научным знаниям о детях раннего возраста. Делается вывод о важности определения факторов отбора содержания программ как возможном направлении дальнейшего исследования.

Lapp Elena Alexandrovna,

Azov State Pedagogical University, Russia, Berdyansk

Eliseeva Natalia Alexandrovna

Azov State Pedagogical University, Russia, Berdyansk

THE SPECIFICS OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH YOUNG CHILDREN IN AN OPEN ONLINE SPACE

Keywords: early childhood; additional professional education; teacher training; advanced training; curricula; digitalization of education; digital technologies; digital educational environment

Abstract. The article is devoted to the description of the results of studying the curricula of organizations of additional professional education in the aspect of their participation in the training of early care teachers. The focus and subject of professional development programs were evaluated, and the most frequently/rarely offered courses to teachers were identified. The authors of the article noted the correlation of specialized courses presented in the online space with modern scientific knowledge about young children. The conclusion is made about the importance of determining the selection factors for the content of professional development programs as a possible direction for further research.

Уникальность раннего возраста в развитии человека неоспорима. Учеными, педагогами-практиками, представителями общественности этот период возрастного развития определяется как базовый и определяющий дальнейшее поэтапное становление личности по разным линиям ее развития. Научные данные о специфике развития разных категорий детей раннего возраста представлены в трудах отечественных ученых. Имеющиеся исследования проведены в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности. В них с разных сторон изучается развитие детей рассматриваемого периода, традиционные условия

коррекции [13, 17, 18] и инновационные технологии [1, 12, 16]. В рамках концепции развития ребенка в системе взаимодействия со взрослыми рассматриваются условия вовлечения семьи в процесс развития [3, 4, 7, 9, 11, 19]. С позиций системно-эволюционного подхода в трудах ученых исследуются проблемы когнитивного развития детей раннего возраста [5]. В клинико-психолого-педагогических исследованиях отмечается возрастание количества детей с нарушениями нервно-психического статуса, что впоследствии приводит к искажениям онтогенетического развития [10, с. 5].

Отечественными учеными в области специальной педагогики и психологии определены основы воспитания и обучения детей раннего возраста с выявленными нарушениями в развитии, разработано программно-методическое обеспечение деятельности педагогов-дефектологов и специальных психологов (Е. Р. Баенская, О. Е. Громова, Л. А. Головниц, В. З. Кантор, А. А. Катаева, Л. М. Кобрина, Э. И. Леонгард, Г. А. Мишина, А. И. Мещеряков, Т. В. Николаева, Т. В. Пелымская, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Л. И. Солнцева, Е. А. Стребелева, Л. И. Фильчикова, Г. В. Чиркина, Н. Д. Шматко, С. М. Хорош и др.).

В современной мировой теории и практике проблемам педагогики раннего развития детей и подготовке педагогов данного профиля уделяется большое внимание, как важнейшему условию сохранения и укрепления здоровья нации. В Послании Федеральному собранию 29 февраля 2024 Президент РФ Владимир Путин отметил значимость семейной системы для развития, воспитания детей и продолжения многонационального народа страны. По мнению главы государства, в системе образования должны быть приняты дополнительные решения разного уровня. В частности, касающиеся проблем раннего развития детей.

Современное вариативное дошкольное образование сегодня остро нуждается в квалифицированных педагогах, способных к работе с детьми раннего возраста. В свете реализации федеральных образовательных программ ученые и практики демонстрируют обращенность к проблеме подготовки кадров [8, 14, 15], однако таких материалов недостаточно. Несмотря на активное решение проблемы раннего детства в нормативно-правовом и экономическом аспекте, учеными и практиками отмечается наличие кадровых лакун в данном проблемном поле. Исследователи отмечают, что в системе высшего образования РФ только в последние годы стал определяться вектор на специализацию в профессиональной подготовке педагогов раннего развития детей, ведется работа по методологическому обоснованию условий подготовки такого специалиста [6, с. 71]. Потребность наиболее мотивированных педагогов в приобретении специальных знаний по работе с детьми раннего возраста удовлетворяется, в частности, системой дополнительного профессионального образования.

Цель исследования – на основе анализа учебных планов определить структуру и примерное содержание подготовки педагогов к работе с детьми раннего возраста в системе дополнительного профессионального образования. Как гипотезы, примем при этом, во-первых, возможность осмыслить сильные и слабые стороны подготовки специалистов в системе ДПО; во-вторых, выявить опыт организаций по достраиванию профильных компетенций специалистов раннего возраста; в-третьих, выявить направленность содержания программ и определить (хотя бы в первом приближении) механизм отбора информации для подготовки педагогов к работе с детьми раннего возраста в существующих учреждениях ДПО.

Материалы и методы

Нами были изучены сайты 32 учреждений дополнительного профессионального образования, представляющих равномерно все 8 федеральных округов РФ. По организационно-правовой форме 71,9% организаций являются автономными некоммерческими, 28,1% – частными образовательными учреждениями. Регламент обработки исследовательского материала включал инструменты анализа MicrosoftExcel, Word.

Результаты исследования

В исследовании были проанализированы программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Критериями отбора выступили:

1) обращенность представленных на сайтах программ к проблематике развития детей раннего возраста. Маркерами выступали используемые в названии слова и словосочетания «ранний возраст», «дети раннего возраста», «ранняя помощь», «раннее развитие» что позволяло нам считать данную программу так или иначе относящейся к проблеме обучения и воспитания детей рассматриваемого возраста;

2) количество часов в учебном плане не менее 36, так как программы с меньшим количеством учебных часов рассматривались экспертами и педагогами-практиками как недостаточные для формирования профессиональных компетенций по организации ранней помощи.

В соответствии с перечисленными критериями были получены данные о программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки для дальнейшего исследования. Для анализа были отобраны 32 программы профессиональной переподготовки, включающие 123 программы учебных дисциплин.

Обобщение названий и содержательного наполнения рассматриваемых программ повышения квалификации позволило сгруппировать их в несколько направлений, представленных в таблице 1.

Таблица

Направленность и тематика анализируемых программ повышения квалификации

Направленность программ	Примерная тематика программ	Доля программ
Подходы к развитию детей раннего возраста	Ранний возраст: интегративный подход Комплексная помощь от 0 до 3 лет Комплексный подход к определению задач, содержанию и методам воспитания детей раннего возраста в соответствии с ФГОС Педагог раннего развития: деятельностный подход и т.п.	28,1%
Условия развития и воспитания детей раннего возраста	Психолого-педагогическое воспитание детей раннего возраста в условиях реализации ФГОС ДО Воспитание детей раннего возраста в условиях реализации ФОП ДО и обновлённого ФГОС ДО Воспитание детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования Сенсорное развитие детей раннего возраста в процессе игровой деятельности и т.п.	30,9%
Методики и технологии развития детей раннего возраста	Методики раннего познавательного и творческого развития ребенка Современные методики и программы раннего развития Технология обучения и развития детей раннего возраста Технологии развития речи Методики всестороннего развития детей раннего возраста и дошкольников и т.п.	43,9%

Анализ содержания учебных планов показал, что в среднем 43,9% учебных планов содержит информацию о методиках развития детей раннего возраста. Лидерами среди дисциплин методического характера определены «Методика физического развития детей раннего возраста» – 13,8%. Далее по представленности следуют «Методика познавательного развития детей раннего возраста» – 13%, «Методика творческого развития детей раннего возраста» – 9,8%, «Методика развития речи» – 7,3%. Несколько больше, чем последняя из представленных дисциплин, доля курса «Диагностика раннего развития» – 8,9%. Курс ориентирует потенциальных слушателей в важности всесторонней диагностики детей

Дисциплина «Психология детей раннего возраста» представлена в 17% учебных планов.

Еще один выделенный нами перечень дисциплин с разным названием, но включающим упоминание о подготовке специалистов к работе с детьми раннего возраста в условиях

ФГОС ДО – «Педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в условиях реализации ФГОС». Доля программ среди всех представленных составляет 6,5%.

Доля курса «Организация предметно-развивающей среды для развития детей раннего возраста» среди всех программ составляет 6,5%; «Организация коррекционной работы с детьми раннего возраста» 4,9%, «Технологии сенсорного развития детей» и «Организация работы с семьей ребенка раннего возраста» – 4,1%. Иерархию тематического содержания программ отражает рисунок.

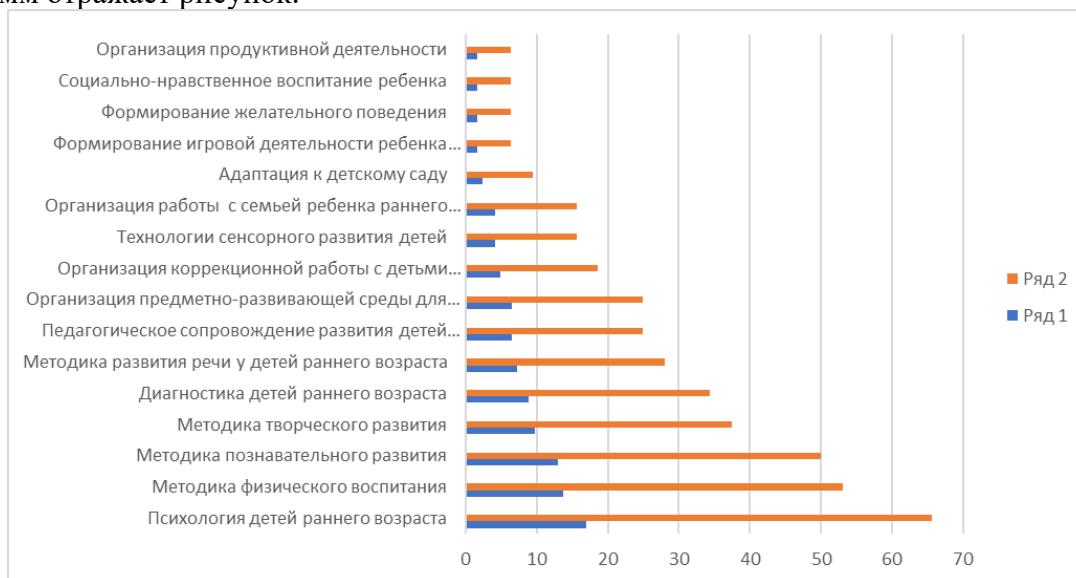


Рисунок. Диаграмма процентного распределения представленности рабочих программ (ряд 1 – доля программ среди всех проанализированных программ, ряд 2 – доля представленности программ в учебных планах)

Дискуссионные вопросы

Проблемы раннего детства привлекают ученых и практиков. Областью современных исследований сегодня выступает изучение развития детей раннего возраста, профилактика и коррекционная помощь детям группы риска и обучение семьи развивающему взаимодействию со своим ребенком младенческого и раннего возраста [10]. При этом содержание проанализированных нами программ повышения квалификации, в своем большинстве, ориентированы на изучение психологических особенностей детей. Воспитанию сенсорики в раннем детстве, методике обучения игре и игровым взаимодействиям со взрослым (как важным линиям в развитии ребенка рассматриваемого возраста) не уделяется достаточного внимания в учебных планах программ ДПО, незначительно представлены курсы по организации работы с семьей.

Декларируемая возможность достраивания необходимых компетенций педагога, в нашем случае, по работе с детьми раннего возраста, в системе ДПО и недостаточность предметного содержания в программах повышения квалификации ставит вопрос о достаточном и необходимом содержании реализуемых программ. Приоритет практик ориентированной подготовки в системе ДПО также должен ориентировать разработчиков не только на теоретические модули, но и практическую подготовку к работе с детьми раннего возраста в разных институциональных условиях. При этом только 21,9% проанализированных нами учебных планов программ повышения квалификации имеют практик ориентированные модули и 9,4% включают стажировку.

Отметим также, что 29 из 32 проанализированных нами программ ориентированы на воспитателей дошкольных образовательных организаций. Между тем, развитие детей данной возрастной группы на практике ведется в различных образовательных средах, разными специалистами при сотрудничестве с семьей ребенка. Потому считаем, что механизм организации раннего развития и ранней помощи возможен лишь в условиях погружения в единство

социального, клинико-психолого-педагогического и методического контекстов специального содержания при направляющей роли специалиста ранней помощи.

Заключение

В современном научном поле остро стоят проблемы обоснования педагогической поддержки родителей детей раннего возраста. Это определяет необходимость научного обоснования кадровых условий для системы ранней помощи. В текущих обстоятельствах оптимальный ресурс подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста имеет система дополнительного профессионального образования.

Проведенный анализ учебных планов учреждений ДПО показывает обращенность к проблеме подготовки педагогов раннего развития. Однако тематика представленных курсов не в полной мере соответствует научным представлениям о важности определенных линий развития детей раннего возраста как основы их социального становления.

Факторами оптимизации организационных и содержательных ресурсов повышения квалификации специалистов в системе ДПО по работе с детьми раннего возраста выступают отбор учебного материала с учетом понимания сущности раннего возраста и приоритетности решаемых педагогических задач, самооценивание педагогами недостающих компетенций по работе с детьми раннего возраста при поддержке наставника.

Дальнейшее направление исследования может быть посвящено определению механизма отбора содержания методической подготовки педагогов к работе с семьями детей раннего возраста в системе дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Беглуева Л. М., Барышенская С. Б. Инновационные методы и технологии в работе с детьми раннего возраста // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 2022. С. 18-20.
2. Ботвиньева Т. С. Современные проблемы воспитания и образования детей раннего возраста, особенности сенсорного развития детей раннего возраста // Материалы международной научной конференции, Бокситогорск, 2020. С. 96-102.
3. Брызгалова С. О. Организация помощи семьям и детям с риском двигательных нарушений в условиях службы ранней помощи // Специальное образование. 2023. № 4 (72). С. 70-80.
4. Давидович Л. Р., Гусева А. Ю. Осведомленность родителей – ключевой фактор успешного речевого развития детей дошкольного возраста // Специальное образование. 2023. № 1 (69). С. 125-136.
5. Дягилева Ю. О., Михайлова А. А., Белалов В. В. Когнитивное развитие детей раннего возраста: связь с параметрами фоновой ЭЭГ // Биология. Химия. 2018. Т. 4 (70), № 4. С. 42-50.
6. Евтушенко И. Н., Иванова И. Ю., Артеменко Б. А. К вопросу профессиональной готовности педагогов в работе с детьми раннего возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 4 (33). С. 69-73.
7. Каракулова Е. В., Бездетко С. Н., Конева Н. А. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2023. № 3 (71). С. 94-107.
8. Козлова С. А., Шахманова А. Ш. Актуальные проблемы подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, М., 2019. С. 217-221.
9. Круглова Е. Е. Стратегия социально-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2023. № 3 (71). С. 108-121.
10. Лазуренко С. Б. Особенности формирования психики у младенцев с нарушением здоровья различной этиологии // Российский педиатрический журнал. 2015. Т. 18, № 1. С. 4-9.
11. Пенин Г. Н., Красильникова О. А., Свердлов А. З. Руководство семейным воспитанием позднооглохших детей // Специальное образование. 2019. № 4 (56). С. 146-155.
12. Сердюкова А. Ю. Внедрение метода арт-терапии в развитие детей группы раннего возраста // Академическая публицистика. 2021. № 8-2. С. 94-97.
13. Соболева И. В., Строшкова Н. Т. Технологии развития когнитивной сферы детей раннего возраста // Вопросы педагогики. 2021. № 9-1. С. 110-114.
14. Спиренкова Н. Г. Подготовка педагогов дошкольного образования к работе с детьми раннего возраста // Материалы VIII Международной конференции, М., 2019. С. 123-125.
15. Храпова А. И., Сазонова О. К. Технология подготовки будущих педагогов к работе по раннему интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста // Материалы студенческого научно-практического семинара, Горно-Алтайск, 2016. С. 134-138.

16. Черникина В. С. Использование педагогических технологий в процессе адаптации детей раннего возраста // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Барнаул – Липецк, 2022. С. 444-449.
17. Guseynova A. A. Special Educational Needs of Preschool Children with Musculoskeletal Disorders // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. 2022. P. 203-211.
18. Pereverzeva M. V., Khokhlova A. Y. Ways to Develop Actions with Objects in Children from 2 to 8 Years of Age with Severe Visual, Auditory, and Motor Impairment // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. 2022. P. 157-169.
19. Prihodko O. G., Yugova O. V. Specifics of Resource Capabilities of the Family with a Child with Disabilities // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. 2022. P. 445-455.

Маринченко Мария Андреевна,

SPIN-код: 2179-3520

детский сад «Детство» комбинированного вида – структурное подразделение детский сад № 185, 620052, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Молодёжная, 11А,
marin4encko.masha@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ ЗРЕНИЯ

Ключевые слова: дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; дошкольники; функциональные расстройства зрения; зрительное восприятие; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; логопедические кабинеты; развивающая среда; предметно-пространственная среда

Аннотация. Работа посвящена проблеме организации логопедической работы с детьми с функциональными расстройствами зрения. Дошкольники данной нозологии характеризуются нарушениями процессов восприятия и вторичным нарушением речевого развития, что требует от специалистов применения специфических методов и приемов коррекционного воздействия. Автор рассматриваются особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с функциональными расстройствами зрения в условиях логопедического кабинета. В статье приводятся примеры адаптации дидактических пособий, способствующих не только развитию высших психических функций, в частности зрительного восприятия, но и развитию всех компонентов речевой системы.

Marinchenko Maria Andreevna

kindergarten “Detstvo” of a combined type – structural subdivision kindergarten № 185, Russia, Nizhniy Tagil.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH FUNCTIONAL VISUAL DISORDERS

Keywords: preschool typhlopedagogy; visual impairments; children with visual impairments; preschoolers; functional visual impairments; visual perception; preschool speech therapy; speech impairments; children with speech impairments; speech therapy work; speech therapy rooms; developmental environment; subject-spatial environment

Abstract. The work is devoted to the problem of organizing speech therapy work with children with functional visual disorders. Preschoolers of this nosology are characterized by violations of non-verbal and speech processes, which requires specialists to use specific methods and techniques of corrective action. The author examines the features of the organization of a developing subject-spatial environment for children with functional visual disorders in a speech therapy room. The article provides examples of the adaptation of didactic manuals that contribute not only to the development of visual perception, but also to the development of all components of the speech system.

В последнее время отмечается увеличение количества детей с нарушениями зрения. Одними из частых форм нарушений зрения в детском возрасте являются косоглазие и развивающаяся на его фоне амблиопия. Дошкольники с амблиопией и косоглазием не могут быть отнесены к слабовидящим обучающимся, поэтому составляют отдельную категорию – дети с функциональными расстройствами зрения (ФРЗ). Данную категорию детей изучали такие отечественные ученые, как Л. С. Волкова, Г. В. Григорьев, Л. А. Дружинина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и другие. Ими было выявлено, что у дошкольников с ФРЗ отмечается си-

стемное недоразвитие речи, которое характеризуется отставанием в формировании всех компонентов речевой системы: звукопроизношения и просодики, фонематических процессов, лексико-грамматической системы [2, 11].

Анализ научной литературы показал, что группа детей с ФРЗ не однородна по этиологии и патогенезу. У дошкольников наблюдаются неречевые и речевые нарушения разной степени выраженности. В связи с наличием монокулярного зрения, у детей с ФРЗ отмечается искажение зрительного восприятия, а именно целостности, предметности, константности и обобщенности. Чувственный опыт обучающихся данной группы значительно ниже, чем у нормотипичных детей. Перечисленные дефекты влияют на смысловую сторону речи. У дошкольников наблюдаются ошибки при узнавании и назывании предметов, предъявляемых на картинках; неточности употребления лексических значений слов и недостаточное количество слов, обозначающих признаки, качества, состояния предметов и действий; трудности при подборе синонимов и антонимов, обобщающих слов. Для детей с ФРЗ характерны ошибки при анализе мимики, пантомимики собеседника, что в свою очередь оказывает влияние на интонационное оформление речи. Также наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления, трудности в осуществлении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, умозаключение), ошибки в понимании и установлении причинно-следственных связей [3, 5, 8, 13, 15].

Моторная сфера детей с амблиопией и косоглазием характеризуется общей неловкостью, скованностью движений, нарушением координации. Наблюдаемые трудности в пространственной ориентировке приводят к недопониманию и смешению лексических значений слов. Кроме того у детей данной категории наблюдаются затруднения в понимании предложений и ошибки при словоизменении и словообразовании [1, 12].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при организации коррекционно-развивающей работы учителю-логопеду необходимо учитывать особенности развития детей с функциональными расстройствами зрения и применять методы, которые будут направлены на всестороннее развитие ребенка. Помимо этого важно помнить о требованиях к организации рабочего пространства для детей с нарушениями зрения.

При создании развивающей предметно-пространственной среды (РППС) следует обеспечить достаточную освещенность помещения, удобное и безопасное расположение мебели, а также наличие специального оборудования (*офтальмотренажеры, подставки, указки и другое*). Так, например, в офтальмологии различают сходящееся (интропия) и расходящееся (экзотропия) косоглазие. Учитывая, мышечный дисбаланс при этих видах содружественного косоглазия, наглядный материал демонстрируется следующим образом:

- при расходящемся косоглазии картинки располагаются в горизонтальной плоскости;
- при сходящемся косоглазии наглядность помещается в вертикальную плоскость (специальные подставки или магнитная доска) [7, 11].

Подбирая наглядно-дидактические пособия, необходимо учитывать специфические требования к размеру, форме и цвету. Реальные предметы окружающей среды и игрушки должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования, легко узнаваемой формы с четко выраженными деталями и правильных пропорций. Изобразительные наглядные пособия должны быть с выделенным передним и дальним планом, контуром и усиленным цветовым контрастом [9].

Для осуществления эффективной коррекционно-развивающей работы, помимо правильно организованной РППС, учителю-логопеду необходимо понимать структуру зрительного дефекта и включать в занятия игры и упражнения, направленные на развитие функций глазодвигательного аппарата, целостного восприятия и фиксации амблиопичного глаза на мелких деталях [3].

На занятиях с дошкольниками с косоглазием эффективно использовать различные игры с мячом:

1. Детям с экзотропией предлагаются игры, способствующие усилению работы глазных мышц. На логопедических занятиях игра «Лови мяч» используется для автоматизации

звуков в слогах и словах, игра «Докати мяч до флажка» – для дифференциации звуков, а отбивая мяч об пол, можно работать над слуховым вниманием и темпо-ритмическим чувством, задавая ребенку определенный ритмический рисунок. Помимо этого, отбивание мяча об пол можно совмещать с проговариванием слов, предложений и стихов, совершенствуя слоговую структуру слова.

2. Детям с интропией необходимы игры, направленные на расслабление глазных мышц. Игры «Попади в кольцо» и «Подбрось мяч» используются для автоматизации и дифференциации звуков, игра «Покажи большой (маленький) мяч» используется для совершенствования навыка словообразования уменьшительно-ласкательных форм существительного. В усложненном варианте игры детей просят подобрать предметы окружающей среды к большому/маленькому мячу и проговорить предложение: «У большого мяча лежит яблоко, а у маленького мячика – яблочко».

Для развития глазодвигательных функций и стереоскопического зрения обучающихся дошкольного возраста с ФРЗ на занятиях активно используются такие игры, как «Дартс» и «Кольцеброс». Рассмотрим примеры адаптации этих игр для решения коррекционных задач по развитию речи у детей данной категории [3].

Дидактическое пособие «Логопедический дартс» включает в себя мишень, шарики с липучками, набора съёмных элементов: гласные и согласные буквы; звуковые (слоговые) схемы слов; схемы предлогов; фигурки животных, изготовленных из фетра; предметные, сюжетные картинки (рис. 1). С помощью данного пособия проводятся следующие речевые игры:

1. Игра «Прочитай слог». В центре мишени согласная буква, вокруг прикрепляются гласные, ребенок кидает шарик, смотрит к какой гласной букве он ближе всего и составляет слог.

2. Игра «Определи звук». Логопед прикрепляет предметные картинки с дифференцируемыми звуками (например, [С] и [Ш]) на мишень. Ребенок кидает шарик, смотрит к какой картинке он ближе всего, называет ее, определяет, какой звук он слышит.

3. Игра «Придумай предложение». На мишень прикрепляются картинки с отрабатываемым звуком, дошкольник кидает шарик, смотрит к какой картинке он ближе всего, называет ее, придумывает предложение.

4. Игра «Скажи где». Педагог закрепляет в центр мишени картинки с отрабатываемым звуком, а вокруг – схемы предлогов. Ребёнок кидает шарик, смотрит к какой схеме он ближе всего, называет предлог и составляет с ним предложение (например, собака на стуле). Игра направлена на автоматизацию звуков; работу с предложно-падежными конструкциями.

5. Игра «Подбери слово к схеме». На мишень прикрепляются звуковые (слоговые) схемы слов, ребенок кидает шарик, смотрит к какой схеме он ближе всего, называет слово. Игра способствует развитию навыка звукобуквенного анализа и синтеза.

6. Игра «Чей хвост?». Логопед закрепляет хвосты животных, сделанные из фетра, на мишень. Задача ребёнка попасть шариком в один из сегментов мишени и рассказать, чей это хвост (например, это беличий хвост). Игра способствует развитию навыка образования притяжательных прилагательных; уточнению и актуализации словаря по теме «Домашние и дикие животные».



Рис. 1. Логопедический дартс

Дидактическое пособие «Кольцеброс» можно использовать в двух вариантах:

1. *Звуковой кольцеброс.* В середину кольцеброса кладётся символ согласного звука (например, [Ш] – змея), а рядом со столбиками располагаются символы гласных звуков. Ребёнку предлагается набросить кольца на столбики и чётко произнести слоги. Игру можно усложнить, попросив ребёнка назвать слова, которые начинаются на тот или иной слог (СА – сани; СО – сок и так далее).

2. *Грамматический кольцеброс.* В игре используются карточки, на которых изображены специальные обозначения, представленные в таблице 1. По периметру кольцеброса логопед раскладывает карточки, задача ребёнка накинуть кольцо на столбик и правильно изменить или образовать слово (рис. 2). Также в середину кольцеброса можно посадить игрушку, а по краям кольцеброса разместить предметные картинки. Ребёнок кидает кольцо, смотрит какая картинка лежит рядом с кольцом и составляет предложение (например, «Собака ест косточку»).

Таблица

Значения специальных обозначений

Специальные обозначения	Значение
+	Чётко произнести слово и изменить в множественное число. <i>Например: «Стул – стулья».</i>
♥	Чётко произнести слово и образовать его с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса. <i>Например: «Стул – стульчик».</i>
☁	Чётко произнести слово и ответить на вопрос: «О чём ты думаешь?». <i>Например: «Я думаю о стуле».</i>
×	Чётко произнести слово и ответить на вопрос «Чего нет?». <i>Например: «У меня нет стула».</i>
5	Чётко произнести слово и посчитать до пяти. <i>Например: «Один стул, два стула, три стула, четыре стула, пять стульев».</i>



Рис. 2. Грамматический кольцеброс

Внедрение офтальмотренажеров в коррекционно-развивающую деятельность логопеда позволяет в ходе занятия не только снизить зрительную нагрузку, но и уточнить, активизировать словарь по лексическим темам. «Видеоазимуты» с изображением символов звуков применяются для их автоматизации (рис. 3). В центре тренажёра размещаются символы согласных, а по углам располагаются символы гласных звуков. Детям предлагается проследить глазами по стрелкам и чётко проговорить получившиеся слоги с отрабатываемым звуком. В дальнейшем на внешний прямоугольник помещаются картинки с автоматизируемым звуком [6].

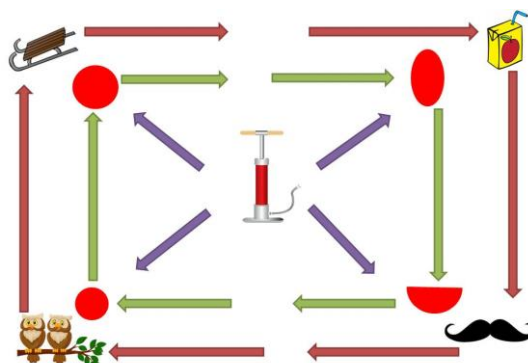


Рис. 3. Видеоазимут «Автоматизация звука [С]»

В целом можно сделать вывод о том, что для повышения эффективности логопедической работы с детьми с ФРЗ необходимо учитывать особенности их зрительного дефекта, подбирая для этого специфические приемы коррекционно-развивающей работы и адаптируя дидактические пособия для обучающихся данной нозологии.

Список литературы

1. Бабина Е. С. Развитие пространственных представлений в системе логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с функциональным нарушением зрения // Дошкольное воспитание. 2012. № 10. С. 101-108.
2. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения : автореф. дис. ... д-ра педагогических наук. М., 1983. 32 с.
3. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Плаксина Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие. Челябинск, 2017. 254 с.
4. Каракулова Е. В. Логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций // Специальное образование. 2018. № 2. С. 19-31.

5. Каракулова Е. В. Организация логопедической работы по преодолению системного недоразвития речи с учетом индивидуально-типологических особенностей дошкольников с функциональными нарушениями зрения // Специальное образование. 2016. № 4. С. 16-29.
6. Ковалев В. А. Тренажер для глаз. Методика профилактики зрительного утомления и развития зрительных способностей. М., 2021. 16 с.
7. Кривошеина О. И., Запускалов И. В., Фетисов А. А. Нарушения бинокулярного зрения : учебное пособие для студентов врачебных факультетов. Томск, 2008. 37 с.
8. Логопедия : учеб. пособие / Л. С. Волкова [и др.] / под ред. Л. С. Волковой. М., 1989. 528 с.
9. Макарова Е. В. Особенности организации предметно-развивающей среды в группах комбинированной направленности для детей с нарушением зрения // Вестник дошкольного образования. 2023. № 2 (220). Часть 3. С. 45-49.
10. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Л. В. Кузнецова [и др.]. М., 2002. 480 с.
11. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие. М., 1999. 54 с.
12. Слепович Е. С. Специальная психология : учеб. пособие. Минск, 2012. 511 с.
13. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М., 2000. 250 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
15. Шевырева Т. В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения. М., 2015. 138 с.

Сабуров Владимир Викторович,

SPIN-код 4053-4269

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26, vladmir1132@yandex.ru

Сабурова Наталья Ивановна,

учитель-тифлопедагог высшей квалификационной категории, Детский сад компенсирующего вида № 369, 620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка, 35, 9043885189@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА В КОЛЛЕКТИВ ДЕТСКОГО САДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Ключевые слова: социализация детей; социальная адаптация; синдром Дауна; коррекционно-воспитательная работа; умственная отсталость; нарушение зрения; дошкольные образовательные организации; дошкольники

Аннотация. Работа посвящена проблеме адаптации ребенка с синдромом Дауна в коллективе детей с нарушением зрения. Ребенок с легкой степенью умственной отсталости воспитывается в образовательном учреждении для детей с нарушением зрения. В данной статье представлена разработанная система, целью которой является включение ребенка в коллектив детей и создание условий для целенаправленного и систематического воздействия коллектива детей, и педагогов для полноценного коррекционно-воспитательного процесса.

Saburov Vladimir Viktorovich,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Saburova Natalia Ivanovna,

Municipal autonomous preschool educational institution "Kindergarten of compensating type No. 369", Russia, Yekaterinburg

SOCIAL ADAPTATION OF A CHILD WITH DOWN SYNDROME TO A KINDERGARTEN TEAM FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Keywords: socialization of children; social adaptation; Down syndrome; correctional and educational work; mental retardation; visual impairment; preschool educational organizations; preschoolers

Abstract. The work is devoted to the problem of adaptation of a child with Down syndrome in a group of visually impaired children. A child with a mild degree of mental retardation is brought up in an educational institution for children with visual impairment. This article presents a developed system, the purpose of which is to include a child in a group of children and create conditions for the purposeful and systematic impact of a group of children and teachers for a full-fledged correctional and educational process.

Ребенку с синдромом Дауна в коллективе детей с сохранным интеллектом требуется высококвалифицированная поддержка педагогов. Детский коллектив должен быть подготовлен к тому, что среди них появится особый ребенок. Специалисты знают, что это непростая ситуация, особенно в самом начале. От чего зависит это правильное начало и что нужно сделать педагогам для того, чтобы и ребенок с синдромом Дауна и детский коллектив чувствовали себя комфортно? Что создаст основу коррекционно-воспитательного процесса и положительно скажется не только на ребенке синдромом Дауна, но и детском коллективе. Как создать ситуацию, чтобы детский коллектив стал основой коррекционно-воспитательного

процесса. О необходимости этого, еще в тридцатые годы прошлого века писал Л. С. Выготский. Он писал о том, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики [3]. К такому же выводу пришел Г. Я. Трошин, изучая особенности аномальных детей, считал, что между нормальными и аномальными детьми в их развитии нет никакой разницы, развитие идет по общим законам. Следовательно, совместное воспитание детей с ОВЗ и нормотипичных, является возможным и даже необходимым [14].

Проблемы социализации детей с нарушением интеллектуального развития отражены в трудах таких отечественных ученых как: Е. Л. Гончарова, Е. А. Екжанова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. А. Стребелева, Л. Ф. Хайртдинова, А. В. Закрепина и т.д.

Проблемой формирования социальных умений занимались следующие ученые: Л. С. Выготский, Ю. Ф. Гаркуши, О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, Г. С. Гуменная, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, В. А. Ковшикова, Е. М. Мастюкова, М. Монтессори, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, А. П. Усова, Т. Б. Филичева, Ф. Фребель, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для детей дошкольного возраста особое внимание направлено на полноценное проживание ребенком всех этапов дошкольного детства, т.е. амплификацию детского развития. Это возможно только в детском коллективе. Воспитание ребенка с синдромом Дауна в коллективе здоровых детей становится нормой. Ещё одним важным принципом дошкольного образования по ФГОС является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных возможностей каждого ребенка. Ключевым принципом в дошкольном образовании является то, что воспитание осуществляется через деятельность, а ведущий вид деятельности дошкольника – игра, но полноценная игровая деятельность возможна только в детском коллективе.

Объектом нашего исследования является процесс социализации ребенка с синдромом Дауна в коллектив детей детского сада для детей с нарушением зрения. Ребенку полных четыре года, зовут Саша, по заключению ПМПК у него лёгкая степень умственной отсталости, сенсорно-моторная алалия, ОНР первого уровня и гиперметропия обоих глаз второй степени.

Ребенок с синдромом Дауна, это особый ребенок, он в значительной степени отличается от нормотипичных детей. Темп его развития замедлен. Речь развивается со значительным запозданием, следовательно – общение с другими детьми затруднено. Практически все показатели развития отстают от нормы, но, как показывает опыт работы с такими детьми, специально организованная, целенаправленная работа учителя-дефектолога, специального психолога, воспитателя, логопеда и семьи ребенка способны значительно повысить уровень его развития и, как следствие, повысить качество жизни.

Дошкольное воспитание ребенка с синдромом Дауна в детском саду, это тот период, значение которого трудно переоценить. Важнейшим этапом социализации ребенка является включение его в коллектив сверстников, коренным образом меняющий его позицию, так как к нему начинают предъявляться значительно более сложные с личностной точки зрения требования [12, с. 17]. Уникальность его в том, что это сензитивный период развития ребенка, в том числе таких качеств как: мышление, речь, моторика, внимание, память, пространственные представления, игровая деятельность, коммуникативное и эмоциональное развитие и т.д.

Уникальными условиями для развития ребенка с синдромом Дауна является детский сад. Здесь множество факторов, которые объективно, самым положительным образом скажутся на ребенке, но первое, что он почувствует на себе, это та среда, в которой он окажется с первого дня посещения детского сада и именно она способна оказать значительное влияние на его социализацию. Это развивающая предметно-пространственная среда, которая с самого начала начнет оказывать на него коррекционно-воспитательное воздействие, но сама среда, это только база или основа. Главное здесь, это детский коллектив и умение педагогов использовать его в коррекционно-воспитательном процессе.

Развивающая предметно-пространственная среда, по ФГОС, является частью образовательной среды и представлена в помещении или участке на территории детского сада, спе-

циально организованным пространством, в котором дети проводят весь день. Это пространство оборудовано для развития детей дошкольного возраста, создания условий для любой игровой деятельности в соответствии с их возрастом. Детский коллектив в развивающей предметно-пространственной среде становится мощнейшим фактором развития особого ребенка, именно в этой развивающей предметно-пространственной среде осуществляется коррекционно-воспитательное воздействие, дающее максимальный эффект.

Необходимо отметить, что это детский сад компенсирующего вида, для детей с нарушением зрения и работают в нем тифлопедагоги, специальные психологи, логопеды. Воспитатели не имеют специального образования, но, как и все регулярно проходят курсы по повышению квалификации для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, большинство педагогов являются дефектологами и имеют глубокие знания о детях с синдромом Дауна. Высокий профессиональный уровень специалистов позволил с первого дня пребывания ребенка в детском саду создать благоприятную атмосферу.

Педагоги целенаправленно готовили детей к встрече с необычным ребенком. Работа с ребенком с синдромом Дауна была разделена на несколько направлений. Особенностью выбранной стратегии коррекционно-воспитательного процесса с ребенком с синдромом Дауна, являлось то, что все выбранные направления работы должны были осуществляться одновременно. Эта специфика воспитательной работы значительно усложняет процесс воспитания.

Первое направление работы можно назвать подготовительным, и оно касалось всех участников педагогического процесса. Прежде всего, было проведено совещание, на котором была разработана методика включения ребенка в коллектив детей. Без целенаправленного решения этой проблемы, коррекционная работа не могла быть успешной. Было решено подготовить детей к встрече с ребенком. Педагоги проводили короткие беседы с детьми, рассказывая о том, что с ними вместе будет мальчик, которого зовут Сашей, что он немножко отличается от них, но ему просто нужно немножко помочь, играть с ним, общаться и быть терпеливыми. Педагогам удалось создать в группе доброжелательное отношение детей, в основе которого была готовность помочь новому мальчику.

Первый день Саши в детском саду, показал, что дети отнеслись к мальчику доброжелательно и спокойно. Если он отказывается принимать участие в играх, они не настаивали и не обижались.

Одновременно, с первого дня начало реализовываться второе направление работы педагогов – диагностическое. Наблюдение за ребенком осуществляли все педагоги. Через неделю, когда каждый мог подвести итоги, состоялся педагогический консилиум. Целью его был обмен мнениями для определения уровня его актуального развития и осуществления единого подхода к коррекции недостатков. Педагоги-дефектологи были знакомы с психолого-педагогическими особенностями детей с синдромом Дауна, это помогло не только в плане изучения индивидуальных особенностей ребенка, но выбора методик и осуществление индивидуального подхода.

Результаты наблюдения свидетельствовали о том, что мальчик был спокоен, доброжелателен, иногда проявлял упрямство, которое не длилось долго, и его можно было легко отвлечь. С первого дня отмечался небольшой уровень тревожности, причиной которого было расставание с матерью и большое количество детей вокруг него. Громкая музыка или речь взрослых и детей вызывали испуг. В игровую деятельность с детьми не вступал, из-за отсутствия речи контакта с детьми не было.

Предложенное задание начинал выполнять с интересом, но быстро его терял и бросал выполнение. Если задание доведено до конца, его результат радовал ребенка. Навыки самоконтроля отсутствовали. Красочные, особенно с выраженными эмоциями задания значительно дольше задерживало его интерес. Нарушение зрения значительно осложнило координацию, снизило физическую активность, привело к снижению мотивации всех видов деятельности и, как следствие, к замедлению психического развития.

Речевое развитие ребенка характеризуется тем, что обращенную речь он, в основном, понимал, но экспрессивная речь отсутствовал полностью. Издавал малопонятные звуки, язык толстый, малоподвижный, присутствовала гиперсаливация.

Простейшие навыки самообслуживания у ребенка есть и, в основном, соответствуют возрасту.

С самого первого дня, началась работа по установлению эмоционального контакта ребенка с синдромом Дауна и детей в группе, это третье направление работы педагогов.

Необходимо отметить, что детский сад коррекционный и в группе десять детей. У всех проблемы со зрением, но интеллект сохранен. С появлением Саши в группе сложилась другая психолого-педагогическая ситуация. Она не стала хуже, она стала немного другой. Дети прекрасно поняли, что Саша сильно отличается от них. Он практически не говорит, но доброжелателен и даже добродушен, охотно принимает участие в играх, но отсутствие речи не позволяет ему полноценно в них участвовать. Его добродушие нашло отклик у детей, и достаточно быстро установились хорошие отношения.

Во время наблюдений был отмечен факт, который очень ярко показывает отношение к нему. На групповых занятиях у тифлопедагога, мальчик был «не в духе», нервничал, порывался уйти. Педагог спокойно его возвращал на место, давал в руки игрушку (по теме занятия) и ребенок, некоторое время успокаивался. Занятие детям было интересным, они не хотели отвлекаться. Вдруг, одна девочка, поднялась со своего места, подошла к Саше и начала его ласково гладить по голове, одновременно внимательно слушая то, что говорит педагог. Мальчик мгновенно успокоился и так просидел до конца занятия. В этом поступке девочки, отразилось отношение детей к Саше – очень доброе, спокойное и даже дружественное. Они относятся к нему как младшему, которому нужна их помощь и защита.

Эмоциональный контакт был установлен мене, чем за неделю. Ведущую роль здесь сыграли доброжелательные отношения всех участников коррекционно-воспитательного процесса, предметно-пространственная среда, стимулирующая игровую деятельность и охранительный режим детского сада.

Параллельно со всеми выше перечисленными направлениями осуществлялась работа по включению ребенка в деятельность детей во всех режимных моментах, это четвертое направление работы. Очень редко были моменты, когда Саша раздражён, негативно реагировал на любые требования. По наблюдениям, это связано с соматическим состоянием ребенка: не выспался, плохо себя чувствует (простуда), устал и т.п. Всё остальное время он доброжелателен, улыбчив, готов к сотрудничеству. На занятиях внимателен, обращенную речь понимает, задания старается выполнять. Все эти перечисленные качества способствовали тому, что ребенок хорошо влился в детский коллектив. Уже через неделю, педагогам приходилось применять минимум усилий включения ребенка в игровую деятельность коллектива. Естественно, что о полноценной игре в коллективе речи не было и, очень часто, ребенок быстро терял интерес, но было заметно, что этот интерес держится с каждым днём дольше.

К концу полугодия, ребенок приобрел положительный социальный опыт общения, дети его не отвергли, более того, отношение к нему абсолютно доброжелательное, и если он бывает чем-то раздражен, они прекрасно понимают его настроение и не пытаются ему мешать. Положительным является то, что подобные настроения бывают очень редко и доброжелательное отношение к ребенку берет верх над его раздражением. Саша внимательно наблюдал за детьми и старался повторять все, что делают они. Практически за месяц начали совершенствоваться навыки самообслуживания, появились улучшения в общей и мелкой моторике, улучшилась координация. Обращенную речь ребенок понимал до детского сада, но занятия в группе и индивидуальные значительно увеличили его словарь. Особенностью детей с синдромом Дауна является то, что эмоциональная сфера практически сохранна, это значительно облегчало общение с ребенком детей и педагогов.

Заключение

Таким образом, педагоги детского сада для детей с нарушением зрения разработали и реализовали методику социальной интеграции ребенка с синдромом Дауна в детский коллек-

тив. Особенностью разработанной методики является то, что все её направления начинают свою реализацию одновременно и всеми педагогами детского сада, которые работают в группе с ребенком. Ребенок с легкой степенью умственной отсталости должен был интегрироваться в детский коллектив детей с нормальным интеллектуальным развитием.

Всего было разработано четыре направления работы. Первое направление – подготовительное и заключалось в том, что детей готовили к встрече с особым мальчиком. Работу проводили все педагоги на своих занятиях, очень спокойно и ненавязчиво. Иногда просто упоминая, что скоро придет Саша, и мы все ему немножко поможем.

Второе направление – диагностическое, реализация которого началась с первого дня и её итоги обсуждались на педагогических консилиумах по мере появления новой информации.

Третье направление – это реализация эмоционального контакта между Сшей и детьми. Работа, потребовавшая от педагогов большого мастерства и терпения.

Четвертое направление работы – это включение ребенка с синдромом Дауна в совместную деятельность детей.

Обязательным условием реализации социальной интеграции ребенка была комплексность всей проводимой работы. Все педагоги работали по всем четырем направлениям. Результатом было то, что дети сразу приняли ребенка, стали относиться к нему доброжелательно. Его добродушный нрав, помощь педагогов, создали доброжелательную атмосферу, результатом которой стало вхождение ребенка в коллектив детского сада и освоение им социальных ролей. Саша, в настоящее время, ведет себя как все дети, принимает участие во всех занятиях и мероприятиях, старается выполнять все требования педагогов и принимает активное участие в играх. Ещё очень много необходимо сделать педагогам детского сада, чтобы максимально развить мальчика, но первые шаги были успешными.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 284 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. М., 1983. Т. 5. 620 с.
3. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей. Санкт-Петербург, 2017. 12 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/96056> (дата обращения: 04.03.2024).
4. Денискина В. З. Особенности воспитания детей с нарушением зрения. Москва, 2016. 183 с.
5. Жиянова П. Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна : методическое пособие. М., 2002. 197 с.
6. Жиянова П. Л. Системный подход к сопровождению ребенка раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна: опыт Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 1. С. 5-13.
7. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995. 112 с.
8. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М., 1991. 143 с.
9. Лапшина М. Ю. Адаптация детей с ограниченными возможностями как социокультурная проблема // Мир современной науки. 2012. № 4. С. 23-26.
10. Сабуров В. В. Удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 114-121.
11. Семаго Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. 2000. № 1. С.66-75.
12. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. Организация, содержание и методика работы адаптационных групп : методическое пособие. М., 2019. 260 с.
13. Таточенко В. К. Если у малыша синдром Дауна // Семья и школа. 1994. № 10. С. 26-28.
14. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Петроград, 1915. Т. 1. 404 с.
15. Шипицына Л. М. Формирование социальной адаптации у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна // Синдром Дауна. XXI век. 2013. № 2 (11). С.71-73.
16. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб., 2005, 477 с.

Стянина Анастасия Васильевна,

SPIN-код: 5976-1772

ассистент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, a.piankova@mail.ru

СТРОЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА И ЗРИТЕЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ УЧЕТ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Ключевые слова: дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; дошкольники; зрительный анализатор; слепые дети; слабовидящие дети; косоглазие; амблиопия; психолого-педагогическое сопровождение

Аннотация. В статье представлена классификация детей с нарушениями зрения. Подробно рассмотрено строение зрительного анализатора и его функционирование с педагогической точки зрения. Раскрыты основные нарушения зрения, встречающиеся у детей дошкольного возраста. Представлены их психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения детей данной нозологической группы.

Styanina Anastasia Vasilyevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

THE STRUCTURE OF THE VISUAL ANALYZER AND VISUAL DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN, THEIR ACCOUNTING IN THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Keywords: preschool typhlopedagogy; visual impairments; children with visual impairments; preschoolers; visual analyzer; blind children; visually impaired children; strabismus; amblyopia; psychological and pedagogical support

Abstract. The article presents a classification of children with visual impairments. The structure of the visual analyzer and its functioning from a pedagogical point of view are considered in detail. The main visual impairments found in preschool children are revealed. Their psychological and pedagogical features are presented, which must be taken into account when organizing psychological and pedagogical support for children of this nosological group.

По данным Росстата на 2024 год количество детей дошкольного возраста с нарушениями зрения составляет 6% от детского населения. Большинство этих детей имеют зрительные дефекты вследствие врожденных нарушений или инфекционных заболеваний, воздействующих внутриутробно или в первые годы жизни. В настоящее время в силу постоянных зрительных нагрузок, неправильного режима труда и отдыха, длительного использования гаджетов и электронных устройств детьми увеличивается количество дошкольников с нарушением зрения, либо снижением зрительной функции. Именно поэтому педагогам необходимо знать особенности строения и функционирования зрительной системы, механизмы нарушения зрения у дошкольников и учитывать их при организации педагогического процесса.

Известно, что категория детей с нарушениями зрительного анализатора крайне разнообразна как по остроте зрения, так и по патогенезу зрительных дефектов. Преобладающая часть детей с нарушениями зрения имеют аномалии рефракции и снижение зрительной функции, которые возможно скорректировать оптическими средствами коррекции.

Другая часть детей с нарушениями зрения относится к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как у них возможна только частичная оптическая коррекция зрительного дефекта [9, 14]. К данной группе относятся:

- слепые (зрение отсутствует, либо имеется остаточное зрение, острота которого равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу);
- слабовидящие (острота зрения 0,05-0,2 с очковой коррекцией на лучше видящем глазу);
- дети с косоглазием и амблиопией.

Снижение зрения связано с нарушением функционирования различных отделов зрительного анализатора, соответственно целесообразно рассмотреть строение и функции каждого его отделов, а также заболевания с ними связанные у детей дошкольного возраста.

Анатомически зрительная система состоит из трех отделов: периферического (глаза), проводникового (зрительного нерва) и центрального (затылочных отделов коры головного мозга). От качества функционирования зависит состояние зрения и зрительные возможности ребенка.

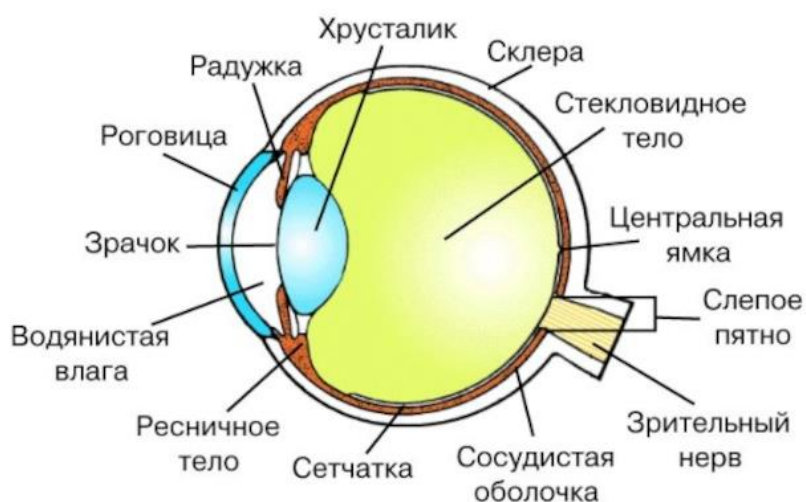


Рис. 1. Схема строения глаза

Периферический отдел, строение которого представлено на рисунке 1, включает в себя [2]:

- *роговицу*: переднюю прозрачную оболочку глаза, которая выполняет преломляющую, оптическую функцию;
- *склеру* – продолжение роговицы, внешнюю оболочку глаза, выполняющую защитную функцию глаза;
- *радужку* – передний отдел сосудистого тракта, представляющий диафрагму глаза, регулирующую поступление света в глаз в зависимости от освещенности; также она принимает участие в фильтрации и оттоке внутриглазной жидкости, поддержании постоянства температуры передней камеры глаза; в центре радужки располагается зрачок;
- *ресничное (цилиарное) тело*, отвечающее за выработку внутриглазной жидкости и аккомодацию (настройку глаза видеть на различных расстояниях). Данный процесс реализуется за счет цинновых связок, связывающих цилиарное тело с хрусталиком. При сокращении и расслаблении связок хрусталик меняет свою кривизну;
- *передняя камера глаза* заполнена водянистой влагой и обеспечивает питание глаза;
- *хрусталик* – двояковыпуклая линза, форма которой меняется при аккомодации и является преломляющей средой оптической системы глаза;
- *стекловидное тело* – часть оптической системы глаза, которая заполняет полость глазного яблока и способствует сохранению его формы и тургора;
- *сетчатка* – внутренняя оболочка глаза, также является периферическим звеном зрительного анализатора, на которой осуществляется прием и обработка поступающей зри-

тельной информации. В сетчатке располагаются фоторецепторы: колбочки (отвечают за зрение при свете, воспринимают форму, цвет и очертание предмета) и палочки (отвечают за зрение в сумерках и плохом освещении, лучше воспринимают движущиеся предметы);

- *центральное пятно* – центральная часть сетчатки, лучше видящая часть глаза за счет наибольшей концентрации в данном месте палочек и колбочек;

- *слепое пятно* – часть сетчатки, на которую выходит зрительный нерв, в данном месте отсутствуют рецепторы, соответственно зрительный сигнал не воспринимается данной частью глаза;

- *глазодвигательные мышцы*: прямые (верхняя, нижняя, латеральная, медиальная) и косые (верхняя, нижняя). Они обеспечивают движения глаз в разные стороны.

Проводниковый отдел зрительного анализатора представлен зрительным нервом, который идет от сетчатки в кору головного мозга. Его строение изображено на рисунке 2.

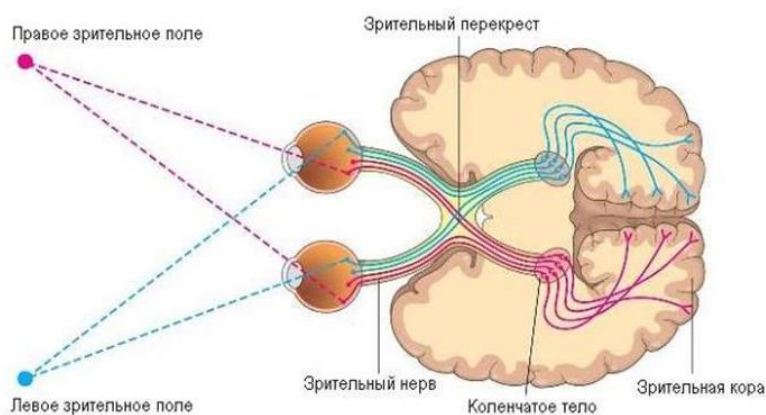


Рис. 2 Строение зрительного анализатора

На периферии зрительный путь начинается со зрительного нерва на сетчатке, далее в зоне хиазмы происходит частичный перекрест зрительного нерва. В результате последнего правая затылочная область получает зрительную информацию от левого поля зрения, а левая – от правого. В дальнейшем зрительная информация передается в корковый отдел (в затылочную область). При поражении затылочной зоны одного полушария может наблюдаться выпадение полей зрения, обоих – центральная слепота.

При поражении центрального отдела зрительного анализатора возникают зрительные агнозии (цветовая, лицевая, предметная, буквенная, пространственная, симультанная).

В зависимости от того, какой из отделов зрительного анализатора поражен, наблюдаются различные дефекты зрения. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся у детей дошкольного возраста.

Глаз обладает преломляющей способностью, т. е. рефракцией и является оптическим прибором. При нормальном функционировании зрительные лучи, исходящие от предметов, преломляются и фокусируются на сетчатке. При нарушениях рефракции могут наблюдаться следующие функциональные отклонения:

1. *Миопия (близорукость)*, при которой наблюдается удлинение глазного яблока в горизонтальной плоскости и лучи, фокусируясь, собираются перед сетчаткой. Ребенок в данном случае хорошо видит вблизи, но плохо вдали. При высокой степени миопии может появляться расходящееся косоглазие.

2. *Гиперметропия (дальнозоркость)* – в данном случае глазное яблоко укорочено в горизонтальном положении, и зрительные лучи преломляются за сетчаткой. Ребенок хорошо видит вдаль, но близкие предметы воспринимает нечетко. При высокой степени гиперметропии может возникать сходящееся косоглазие.

3. *Астигматизм* – за счет нарушения преломления лучей роговицей, на одном глазу наблюдаются два различных вида рефракции, либо один вид рефракции, но с разной степе-

нюю преломления. В данном случае ребенок видит предметы расплывчато, не зависимо от расстояния.

Наглядно данные нарушения представлены на рисунке 3.

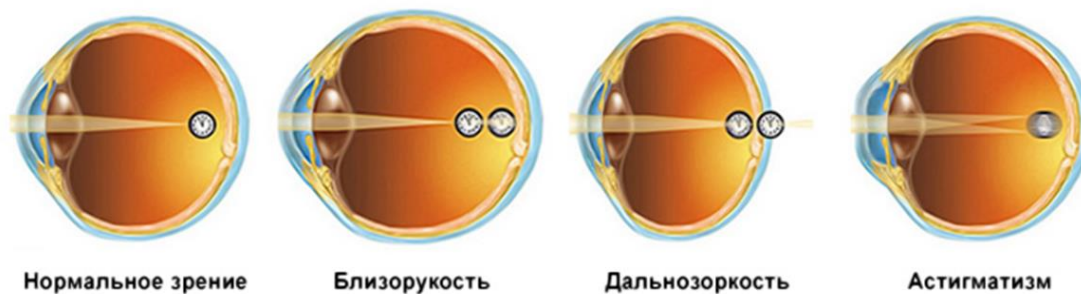


Рис. 3. Нарушения рефракции

При поражении глазодвигательного отдела зрительного анализатора, а именно глазодвигательных мышц, в силу их слабости или высокой степени нарушения зрения при миопии или гиперметропии возникает *косоглазие (гетеротропия)*. Проявляющееся в отклонении глазного яблока в сторону из-за слабости/чрезмерного напряжения мышцы. Отклонение может быть по горизонтали к центру (сходящееся), либо наружу (расходящееся), а также по вертикали кверху, книзу. Возможные варианты отклонения глаз с офтальмологическими терминами представлены на рисунке 4.



Рис. 4. Возможные отклонения глаз при косоглазии (гетеротропии)

При косоглазии из-за того, что изображение предмета падает на разные участки сетчатки двух глаз, то происходит нарушение фузии (способности глаз сливать две монокулярные картины в единый зрительный образ). В результате этого у дошкольников нарушается бинокулярное зрение и возможность полноценно воспринимать пространственные отношения, объемные предметы и формы, понимать глубину пространства. Характер их зрения становится монокулярным [12].

При постоянном отклонении одного из глаз, постепенно его зрительная функция снижается, так как мозг «исключает» из процесса обработки неверную информацию. Следовательно, на данном глазу развивается *амблиопия* – снижение остроты зрения без видимых физиологических причин (так как все структуры глаза сохранены и функционируют).

Также у дошкольников могут встречаться органические нарушения зрительного анализатора. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Дистрофия роговицы* может наблюдаться при физиологически тонкой роговице, либо которая постепенно истончается, вследствие отмирания клеток. В данном случае у ребенка может наблюдаться снижение остроты зрения, появление «мушек» или пелены перед глазами. Может сопровождаться светобоязнью, повышенным слезотечением, болевыми ощущениями.

2. *Ирит* – воспаление радужной оболочки глаза вследствие недостаточности обменных процессов глаз. В данном случае наблюдается «затуманивание» зрения, болезненность глаз, их покраснение.

3. *Циклит* – воспаление цилиарного тела, в результате которого отмечаются: покраснение глаз, светобоязнь, болевые ощущения в глазу, слезотечение.

4. *Катаракта* – частичное или полное помутнение хрусталика в результате нарушения метаболических процессов в глазу и снижения его подвижности. Из-за этого появляется двоение предметов, мелькание «мушек» перед глазами, нечеткость зрения, окрашивание предметов в желтоватый оттенок, позже происходит снижение остроты зрения. Часто сочетается с другими заболеваниями: косоглазием, нистагмом. В большинстве случаев приводит к слепоте.

5. *Афакия* – отсутствие хрусталика. В результате резко снижается острота зрения, отсутствует возможность к аккомодации.

6. *Глаукома* – повышение внутриглазного давления в результате нарушения оттока внутриглазной жидкости. В ходе прогрессирования заболевания могут наблюдаться: сужение полей зрения, затуманивание взгляда, наличие радужных кругов перед глазами, головная боль, снижение остроты зрения в темноте.

7. *Нистагм* – нарушение иннервации глазодвигательных мышц, в результате которого глаз постоянно выполняет колебательные движения. В данном случае ребенку сложно сфокусировать взгляд на предмете.

8. *Дистрофия сетчатки* – истончение внутренней оболочки глаза на периферии. При продолжительном наличии патологии могут отмечаться «мушки» в глазах, снижение функции периферического зрения, что затрудняет пространственную ориентировку. Данное отклонение может приводить к отслойке сетчатки и слепоте. Поэтому при данном нарушении противопоказаны физические нагрузки, травмы.

9. *Ретинопатия недоношенных* – недоразвитие клеток сетчатки, фоторецепторов, которые не могут выполнять свои функции в полном объеме. Часто сопровождается другими заболеваниями (миопией, астигматизмом, косоглазием, глаукомой, катарактой, отслойкой сетчатки).

Особенности нарушений зрения и их проявления крайне важно учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников данной нозологической группы. При всех нарушениях зрения важно проводить с детьми лечебные мероприятия (офтальмологами) и учитывать этап лечения при работе педагогов в дошкольных образовательных организациях.

При расстройствах рефракции необходимо учитывать требования к наглядному материалу в соответствии с Э. С. Аветисовым, Л. А. Григорян, Л. В. Фомичевой [1, 5, 15]:

- картинный материал должен быть с четко обозначенными границами и контуром самого предмета;
- соблюдение в изображениях пропорций в соответствии с соотношениями реальных объектов;
- соотношение с реальным цветом объектов и высокий цветовой контраст (80-95%);
- четкое выделение ближнего, среднего и дальнего планов.

В цветовой гамме желательны желто-красно-оранжевые и зеленые тона. Отрицательный контраст предпочтительнее, дети лучше различают черные объекты на белом фоне, лучше воспринимают заполненные фигуры, чем контурные.

Величина предъявляемых объектов должна определяться в зависимости от возраста и зрительных возможностей. Индивидуальное предъявление стимульного материала следует осуществлять с расстояния не более чем 30-35 см от глаз ребенка с миопией, амблиопией и косоглазием.

Материал для фронтальной демонстрации предъявляется не далее 1 м от глаз с дополнительным индивидуальным показом, картинки – на определенном фоне под углом 5-45° относительно линии взора.

На доске следует размещать предметы размером 10-15 см в количестве 8-10 шт., 20-25 см – от 3 до 5 шт. одновременно. Располагать объекты на доске нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности.

Работая с детьми с амблиопией и косоглазием, надо чаще использовать указки для прослеживания объекта в полном объеме, подставки для наглядности на столе.

Необходимо соблюдать требования к освещенности в зависимости от зрительного дефекта, например, при миопии требуется повышенная освещенность в помещении и на рабочей поверхности стола, однако, при ирите и циклите освещенность должна быть ниже из-за возникающей при данных нарушениях светобоязни. При катаракте и глаукоме рабочая поверхность должна быть хорошо освещена, но при этом свет не должен попадать в глаза и слепить ребенка [2, 4, 6, 7, 8, 9].

Таким образом, строение и функционирование зрительного анализатора важно знать не только врачам-офтальмологам, но и педагогическим сотрудникам, работающим с данными детьми, с целью правильной организации рабочего места, зрительной нагрузки и тренировки зрительной функции.

Список литературы

1. Аветисов Э. С. Методические рекомендации по организации лечения детей с косоглазием и амблиопией. М., 1978. 27 с.
2. Басинский С. Н., Егоров Е. А. Клинические лекции по офтальмологии. М., 2008. 174 с.
3. Болдинова О. Г., Иванова Е. А., Маркова Н. Ф. Методика развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения различных возрастных групп: методическое пособие. М., 2022. 70 с.
4. Развитие восприятия у ребенка: Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева [и др.]. М., 2001. 96 с.
5. Григорян Л. А. Офтальмо-гигиенические рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса с детьми, имеющими нарушения зрения. URL: <https://studfile.net/preview/9918305/page:2/> (дата обращения: 01.04.2024).
6. Денискина В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения // Дефектология. 2012. № 6. С. 17-24.
7. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения : методические рекомендации / Л. А. Дружинина [и др.]. Челябинск. 2007. 119 с.
8. Зрительное восприятие: диагностика и развитие : учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина [и др.]. Киров, 2013. 264 с.
9. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения. М., 2008. 87 с.
10. Плаксина Л. И. Некоторые особенности зрительной ориентации детей с нарушением зрения // Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. Калуга, 1998. С. 3-33.
11. Подколзина Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения детей с нарушением зрения // Дефектология. 2001. № 2. С. 84-88.
12. Подколзина Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения : методическое пособие. М., 2014. 71 с.
13. Подколзина Е. Н. Обучение дошкольников с косоглазием и амблиопией применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки // Дефектология. 1994. № 3. С. 74-77.
14. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). М., 2006. 254 с.
15. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения. СПб., 2007. 249 с.

Чашина Мария Михайловна,

магистрант, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, Mary_Chashchina@bk.ru

Научный руководитель

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, dong-elena@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ТЬЮТОРА В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Ключевые слова: ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; школьники; коммуникативная компетентность; речь педагога; тьюторы; тьюторство; тьюторское сопровождение

Аннотация. В данной статье анализируются особенности профессионально-педагогического общения тьютора и тьюторантов в условиях современного инклюзивного образования в массовой школе; обосновывается значимость сформированной коммуникативной компетентности тьютора; представлен практический опыт организации взаимодействия педагогов с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в одной из школ города Екатеринбурга.

Chashchina Maria Mikhailovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Supervisor

Donghauser Elena Viktorovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

TUTOR'S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

Keywords: Persons with disabilities; children with disabilities; disabilities; inclusion; inclusive education; inclusive educational environment; schoolchildren; communicative competence; teacher's speech; tutors; tutoring; tutor support

Abstract. This article analyzes the features of professional and pedagogical communication between a tutor and tutors in the conditions of modern inclusive education in a mass school; the significance of the formed communicative competence of the tutor is substantiated; Practical experience in organizing the interaction of teachers with students with disabilities in one of the schools in the city of Yekaterinburg is presented.

В настоящее время в инклюзивном образовании по-прежнему остро стоит вопрос организации полноценного психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Именно комплексное сопровождение образовательной деятельности обучающихся с особенностями интеллектуального и физического развития, а также социальными, ментальными, эмоциональными и языковыми особенностями, в конечном итоге приносит желаемый результат и выполнение поставленных целей и задач образования. В связи с этим в образовательных ор-

ганизациях появляется необходимость в пополнении штата педагогических сотрудников тьюторами.

Тьютор – это педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [16, с. 52].

В условиях современного инклюзивного образования тьютор создает условия для включения обучающихся с особенностями развития в образовательную и социальную среду, и выполняет главную задачу – помогает ученикам, вне зависимости от их интеллекта, физического здоровья и социальных условий, стать успешными в современном обществе [15]. Связь профессиональной деятельности тьютора и особенностей коммуникативного процесса в данном вопросе очевидна, так как профессиональная речь тьютора является одновременно и средством организации деятельности, и основной составляющей данной деятельности – коммуникации.

Психолого-педагогические проблемы и вопросы профессиональной педагогической речи рассматривали и изучали В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, А. А. Леонтьев и другие великие педагоги и ученые, которые считали культуру речи педагога одним из главных проявлений его профессионализма. Так, А.С. Макаренко считал, что уважение и требовательность являются приоритетными составляющими в общении педагога и ученика [8], а В. А. Сухомлинский описал культуру речи как «зеркало его духовной культуры», что создавало для педагога необходимость развития ораторского мастерства: «Каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным» [12, с. 508]. А. А. Леонтьев в своих работах представил анализ профессиональной речи педагога и ее психолингвистических аспектов, которые раскрывают проблемы социально-педагогической функции педагога в общении с учениками [6].

Тьютору необходимо знать об особенностях формирования в сознании ученика образов, символов и речевых знаков, о воздействии на его мотивационную и эмоциональную сферу системы усвоения знаний. Учитывая все эти особенности развития, тьютору необходимо принимать во внимание связь психолингвистики с психосемантикой [5]. «Человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами. Таким образом, слово – это особая форма отражения действительности. Человек может произвольно называть эти образы независимо от их реального наличия, может произвольно управлять этим вторым миром» [7, с. 98].

Из практического опыта психолого-педагогической работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, можно сделать вывод о том, что связь психолингвистики и психологии речи имеет большое значение для изучения механизмов и компонентов речи, правильной артикуляции и внятности высказывания. Следовательно, вышеперечисленные аспекты наиболее актуальны в коммуникативном процессе между тьютором и тьюторантом в условиях инклюзивного образования. От тьютора требуется знание техник вербального и невербального общения, навыки создания различных социально-педагогических ситуаций, благодаря которым обучающиеся на практике учатся устанавливать контакты с людьми, обращаться за помощью, задавать вопросы и в целом выстраивать грамотную коммуникацию. Следовательно, совершенствование коммуникативной компетентности среди тьюторов является одной из приоритетных задач в процессе дальнейшего профессионального развития.

Коммуникативная компетентность, по мнению Ю. М. Жукова, является метакомпетентностью, или ядерной компетентностью, которая входит в профессиональную, социаль-

ную и межличностную компетенцию, связывая данные образования [3]. Различные аспекты коммуникативной компетенции рассматриваются в научных трудах Б. З. Вульфо́ва, Ю. Н. Емельянова, И. А. Зимней, Ю. М. Жукова, С. А. Игнатьева, Н. В. Кузьминой, Л. А. Петровской, Т. Н. Щербаковой и др. Исследователи выделяют три аспекта формирования профессионально-речевых навыков тьютора: лингвистический, психологический и педагогический:

- лингвистический аспект включает в себя владение речью, использование средств выразительности, грамотность, четкую дикцию;
- психологический аспект включает эмоциональный окрас высказывания, эмпатию, отношение к тьюторанту и теме проблемы и запроса. Делает речь красочной, располагает к себе слушателя, влияет на мотивацию и заинтересованность темой разговора и общение в целом;
- педагогический аспект направлен на саморазвитие, профессионализм, компетентность тьютора. Данный аспект является главенствующим среди остальных, так как требует от тьютора усилий, мотивации и регулярных тренировок дикции, становления фонетически и грамматически правильной речи, изучения различных техник, постановки всех вербальных компонентов.

Совершенствование профессионального речевого мастерства тьютора может включать в себя следующие виды тренировок:

- аутотренинги, направленные на саморегуляцию различных психических состояний, стрессоустойчивость, повышение эмоционального интеллекта, контроль и управление;
- упражнения, направленные на отработку дикции и выразительность речи;
- упражнения для формирования собственного речевого стиля;
- упражнения с техниками речевого убеждения и влияния;
- тренинги на развитие ораторского и актерского мастерства.

Также немаловажным моментом в развитии и совершенствовании навыков профессиональной речи тьютора является анализ и изучение опыта других людей: коллег, наставников, педагогов, тренеров, психологов, тьюторов; регулярное повышение квалификации в рамках своей профессии, получение опыта в изменяющихся условиях (например, в дистанционном формате).

В сфере инклюзивного образования коммуникативная компетентность тьютора рассматривается как способность для успешного и эффективного взаимодействия со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства для последующего решения поставленных задач [4]. Процесс взаимодействия здесь означает полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь общеобразовательного учреждения. Инклюзивное образование - процесс, который подразумевает доступность образования для всех обучающихся в плане приспособления к различным потребностям всех обучающихся [15]. Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В рамках работы в области инклюзивного образования первостепенное значение принадлежит созданию особых условий работы с обучающимися. Так как современная образовательная деятельность и психолого-педагогическое сопровождение не ограничивается работой с тьюторантом в аудитории (часто выходит в другие форматы коммуникации, в том числе и дистанционный), моральная и профессиональная ответственность тьютора за полноту и качество усвоенной обучающимися информации возрастает, что создает дополнительную психологическую нагрузку для тьютора, в результате которой возникает эффект ограниченного общения. То есть большая часть информации тьюторанту поступает через акустический канал, что может приводить к сужению потока информации [11]. Исходя из статистических данных, людей с преобладающим аудиальным типом восприятия всего 10 %; людей, у которых преобладает визуальный тип восприятия – 40%, кинестетический тип – 40% [9]. Следовательно, перед тьютором встает вопрос о необходимости активного использования всех

компонентов коммуникативного процесса: жестов, мимики и других невербальных средств, которые усиливают восприятие информации, побуждают тьютора к активному диалогу, улучшают психологический климат в процессе общения.

В сфере инклюзивного взаимодействия особое внимание тьютору необходимо уделять дикции, интонации, тембру и темпу речи в зависимости от эмоционального состояния тьютора. Важную роль в качественном восприятии информации и речи в целом играют такие компоненты, как паузы, громкость и эмоциональность речи, жестикация, мимика, положение тела в процессе беседы. Недопустима невнятность, «проглатывание» окончаний или слов целиком, монотонность речи, резкость движений. При работе с детьми, имеющими нарушения психических познавательных процессов, важно учитывать тот факт, что удерживать внимание в данном случае будет гораздо сложнее, следовательно, помимо использования различных речевых навыков, необходимо психологическое воздействие на обучающегося: личное обаяние, эмоциональность, манеры, внешность, личный пример.

Тьютору также важно обогащать свою речь метафорами, цитатами, фразеологизмами и крылатыми выражениями, чтобы придать речи и информации красочность, образность, и донести суть вопросов, которые обсуждаются. Следует отметить, что использование средств выразительности речи должно соответствовать возрасту и уровню развития тьютора, иначе восприятие информации будет нарушено из-за включения в речь «непонятных» фраз.

Способность тьютора «прислушиваться» к чувствам и эмоциям, психологическим состояниям человека несет в себе огромную ценность для установления контакта при последующем общении и работе с тьютором [13; 14]. Излишняя строгость, холодность, равнодушие к вопросам и интересам обучающегося в данном процессе недопустимы. Эмпатичность, неподдельный интерес и личная увлеченность помогает заинтересовать тьютора. Благодаря данным приемам тьютору будет намного легче побудить тьютора внимательно слушать и запоминать ключевые моменты той или иной информации. В связи с вышеизложенным очевидно, что именно овладение педагогической риторикой необходимо тьютору для успешной работы с тьюторами и качественного процесса передачи им информации [10; 14].

Практическим примером нашего исследования, которое проводилось на базе МАОУ СОШ № 63 города Екатеринбурга, является работа тьютора с обучающимися массовой школы, имеющими ограниченные возможности здоровья. Так, например, в процессе коррекционно-педагогической работы с обучающимися восьми-девяти лет с задержкой психического развития было выявлено, что ученики становятся более внимательны, если при работе с ними тьютор снижает громкость речи, практически переходя на шепот, окрашивая речь определенными эмоциональными состояниями, тем самым побуждая интерес ребенка и активизируя его мыслительные процессы. Данные реакции на речевые изменения наблюдались как при индивидуальной, так и при групповой работе с обучающимися.

Использование игр в работе с обучающимися 1-4 классов с расстройствами аутистического спектра также показало положительные результаты: в ходе игры легче установить зрительный и эмоциональный контакт с учеником, что является сложностью в обыденной жизни для детей с данными особенностями развития. Поэтому тьютор перед началом основной работы использует игры и игровые приемы, помогающие изменить недостаточность и низкую концентрацию внимания и удерживать зрительный контакт. Так, например, игра «На пузырь я посмотрю, а потом его словлю», в ходе которой тьютор надувает мыльные пузыри и побуждает обучающихся рассматривать и ловить их, вызывает у детей положительные эмоции и заинтересованность на предстоящую совместную деятельность.

Игровая деятельность во многом определяет становление и развитие личности ребенка, развитие всех психических процессов, формирование нравственных чувств. С помощью игр дети учатся коммуницировать, они включаются в различные социальные ситуации, усваивая шаблоны социально приемлемого поведения [1]. Применение игровых инструментов в работе с обучающимися младших и средних классов помогает и в развитии познавательной мотивации, которая является одной из главных задач в работе тьютора. Так, например, ин-

струмент «Лента времени» успешно зарекомендовал себя в работе с обучающимися четвертых-пятых классов.

Инструмент «Лента времени» – это наглядный иллюстративный материал движения к цели или решения определенной проблемы/трудности, которую отметил обучающийся. На временной ленте ученик отмечает важные для него точки с событиями, происходящими с ним, а также отображает ресурсы, требующиеся для достижения цели. Инструмент показывает детям важность планирования собственного маршрута, обучает поиску ресурсов, а также формирует умение находить пути решения проблем, анализировать ситуацию [2, с. 72]. Создание игровой ситуации в процессе использования данного инструмента помогает адаптировать достаточно сложный инструмент для детей 10-11 лет: ученикам предлагалось создать вымышленную машину времени и отправиться на ней в путешествие по будущему, встречая на своем пути различные препятствия, новые яркие события и интересных людей. Анализ, рефлексия, поиск выходов из различных ситуаций ученики осуществляли как коллективно, так и индивидуально. Данный инструмент помогает обучающимся не только практиковаться в навыках анализа, рефлексии и способности самостоятельного принятия решений, но и доставляет положительные эмоции посредством как вербального, так и невербального общения.

Тьютор – специалист, который помогает тьюторанту взрастить в себе потребность в самоактуализации, самореализации, самообразовании. В процессе сопровождения обучающийся начинает осознавать необходимость личной траектории, как образовательной, так и профессиональной, жизненной. Актуализируется необходимость формирования субъектной позиции, позволяющей добиваться успеха в различных сферах жизни личности и общества [11; 16]. Подводя итоги данного исследования, можно выделить основные задачи, стоящие перед тьютором и формирующиеся с учетом условий инклюзивного образования:

- обеспечение ясности и доступности излагаемой информации;
- обеспечение возможности тьюторанту получать пояснения и дополнительную информацию, если имеются пробелы в какой-либо теме;
- обеспечение доверительного диалога с тьюторантом;
- увеличение у тьюторанта диапазона социальных и личностных средств для самостоятельной реализации собственных целей и задач;
- подбор наиболее эффективных форм и методов работы с обучающимся;
- обеспечение постоянного контакта во время работы;
- совершенствование речевых навыков, педагогической риторики;
- соблюдение педагогической этики и педагогического такта.

Список литературы

1. Вершинина А. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство развития диалога у детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей. Екатеринбург, 2021. С. 112-118.
2. Донгаузер Е. В. Тьюторское сопровождение как средство познавательной мотивации детей подросткового возраста в общеобразовательной организации // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2022. № 2. С. 66-77.
3. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. М., 2003. 223 с.
4. Зинова И. М., Шайдуллина Г. Ф. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-4. С. 961-965.
5. Карастелев В. Е. Навигатор вопрошания. Екатеринбург, 2023. 192 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996. 93 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб., 2020. 320 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1984. Т. 4. 400 с.
9. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. СПб., 2019. 583 с.
10. Михайлина М. Ю., Павлова М. А. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях. М., 2020. 226 с.
11. Педагогика инклюзивного образования / О. В. Сальдаева, В. Г. Рындак [и др.]. М., 2023. 439 с.
12. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. Киев, 1980. Т. 1. 558 с.
13. Тьютор в образовательном пространстве / В. П. Сергеева, Л. С. Подымова [и др.]. М., 2023. 192 с.

14. Хоменко И. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклоняющимся поведением. М., 2020. 85 с.
15. Шаклеина Ю. А. Современные проблемы подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: сборник материалов международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 2017. С. 651-658.
16. Шрамко Н. В. Основы тьюторства : курс лекций. Екатеринбург, 2018. 112 с.

Затолгутская Наталья Александровна,

воспитатель, МБДОУ «Золотой ключик», 187320, Россия, Ленинградская область, г. Шлиссельбург, zolotoy-kluchik2014@yandex.ru

Климова Елена Викторовна,

учитель-логопед, МБДОУ «Золотой ключик», 187320, Россия, Ленинградская область, г. Шлиссельбург, zolotoy-kluchik2014@yandex.ru

Михайлова Мария Владимировна,

воспитатель, МБДОУ «Золотой ключик», 187320, Россия, Ленинградская область, г. Шлиссельбург, zolotoy-kluchik2014@yandex.ru

Христолюбова Людмила Викторовна,

SPIN-код: 8616-3375

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, direkt-ovz@uspu.ru

ТЕХНИКИ ИНТУИТИВНОГО РИСОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Ключевые слова: дошкольные образовательные организации; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; дети-инвалиды; нетрадиционные техники рисования; интуитивное рисование; коррекционно-педагогическая работа; детское творчество; изобразительное искусство

Аннотация. Цель статьи – представить опыт коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются подходы и направления нетрадиционных методик рисования, определяется их особенности и значение в развитии детского творчества. Особое внимание уделяется особенностям развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются нетрадиционные техники в качестве одного из направлений коррекции их личностного, когнитивного, речевого и эмоционального развития. Отдельно описывается коррекционная работа с использованием техники интуитивного (правополушарного) рисования, приводятся конкретные примеры ее эффективного использования. Материалы исследования будут интересны для студентов дефектологических факультетов, педагогов дошкольных образовательных учреждений, реализующих федеральные адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, родителей, воспитывающих дошкольников с проблемами в развитии.

Natalia Alexandrovna Zatolgutskaya,

MBDOU “Golden Key”, Russia, Shlisselburg

Klimova Elena Viktorovna,

MBDOU “Golden Key”, Russia, Shlisselburg

Mikhailova Maria Vladimirovna,

MBDOU “Golden Key”, Russia, Shlisselburg

Hristolyubova Lyudmila Viktorovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

INTUITIVE DRAWING TECHNIQUES IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Keywords: preschool educational organizations; persons with disabilities; children with disabilities; limited health opportunities; disabled children; non-traditional drawing techniques; intuitive drawing; correctional and pedagogical work; children's creativity; fine arts

Abstract. The purpose of the article is to present the experience of correctional and pedagogical work with preschoolers with disabilities. The approaches and directions of non-traditional drawing techniques are analyzed, their features and importance in the development of children's creativity are determined. Special attention is paid to the peculiarities of the development of preschoolers with disabilities, non-traditional techniques are considered as one of the directions of correction of their personal, cognitive, speech and emotional development. Correctional work using the intuitive (right-hemisphere) drawing technique is described separately, and specific examples of its effective use are given. The research materials will be of interest to students of defectology faculties, teachers of preschool educational institutions implementing federal adapted educational programs of preschool education for children with disabilities, parents raising preschoolers with developmental problems.

Сейчас традиционное образование сменяется продуктивным обучением. Его основная цель – развитие творческих, коммуникативных и организаторских способностей, а также повышение у дошкольников интереса и потребности к активной социальной деятельности. Все большую популярность получают нетрадиционные методики развития творческих талантов. В частности, очень популярным в мире стал метод интуитивного (правополушарного) рисования [1, 3, 4].

Дошкольники постоянно занимаются творческой деятельностью – рисуют, чинят, конструируют, интересуются всем, что их окружает. Поэтому у детей лучше развито правое полушарие мозга. Но учебные занятия больше стимулируют работу левого полушария, которое отвечает за аналитическое мышление. Однако для эффективной работы мозга нужна совместная работа обоих полушарий. Поэтому для гармонизации работы мозга принят метод интуитивного рисования, который способствует развитию творческого потенциала. Он стимулирует воображение, внутреннюю гармонию и увеличивает производительность мозга. Этот метод способствует уходу от гаджетов, развивает интерес к творчеству. Он помогает отключить логику в процессе рисования, что улучшает творческие способности [1].

Дети с ОВЗ достаточно сложные в процессе обучения. Среди обучающихся высокий процент детей с нарушением психоэмоционального и интеллектуального развития. У таких детей, как правило, быстрая утомляемость, пониженный фон настроения, наличие низкой самооценки, страхов, повышенного уровня тревожности, неуверенности в своих силах [5, 6, 8]. Данную проблему необходимо устранять, так как у детей возникают трудности в образовательном процессе. Поэтому очень важно обучать ребенка приемам эмоциональной саморегуляции.

Существует много способов психологической саморегуляции. С нашей точки зрения, эффективно использовать в качестве такого способа один из видов арт-терапии – нетрадиционное рисование [13]. Цель методики правополушарного (интуитивного) рисования: развить творческий мир ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Главная задача – уравновесить эмоциональное состояние ребенка с ограниченными возможностями здоровья через творческую реабилитацию.

Рассмотрим подробнее, что представляет собой метод интуитивного рисования в применении к воспитанию дошкольников ОВЗ и детей-инвалидов. Для освоения данной методики не имеет значения наличие опыта рисования у ребёнка. В интуитивном рисовании нет правил, что и как рисовать, главное, это желание рисовать. Когда ребёнок рисует, он создаёт свой собственный мир, который может быть любым. Свою картину можно начать с любого элемента, не соблюдая границ, использовать любые краски и приемы рисования, некоторые детали можно рисовать, как красками, карандашами, фломастерами, так и подкрашенной мыльной пеной, свечой, использовать для рисования клей. Если рисование доставляет удовольствие, значит, цель достигнута [9, 13].

На занятиях по интуитивному рисованию используются разные приемы:

- кинезиологические упражнения – гармоничные взаимодействия левого и правого полушарий, другими словами – рисование двумя руками поочередно и одновременно (ладонью, пальцами, кулаком, ребром ладони). При непосредственном контакте пальцев рук с краской дети познают ее свойства: густоту, твердость, вязкость, идет ознакомление с новыми цветами, их оттенками при смешивании;

- создание рисунков с помощью шаблонов, таких как, рисование штампами разной формы, создание отпечатков форм при помощи различных трафаретов, получение изображения с помощью подручных средств (ниток, веревок, полых трубочек), с помощью природного материала (листьев деревьев) и т. п., что также помогает стимулировать точные движения рук и ознакомиться с новыми возможностями материалов;

- рисование на больших и маленьких листах бумаги. Интуитивное рисование очень полезно для развития моторных навыков у детей. Кроме того, рисование на больших листах бумаги может помочь детям развивать навыки координации движений и баланса;

- рисование перевернутых изображений - активизация правого полушария мозга. Левое полушарие не может выполнить данное упражнение, для него перевернутый рисунок, кажется непривычным и бесполезным. Это полезно при больших форматах картин, так как руки у дошкольника могут не доставать до противоположного края листа;

Все необычное привлекает внимание детей, заставляет удивляться, испытывать чувство радости от того, что от взмаха кисти, пальца, любого подручного средства появляется рисунок. У них развивается познавательный интерес, они начинают задавать вопросы педагогу, друг другу, происходит обогащение и активизация словарного запаса. Необычное рисование дает толчок к развитию воображения, творчества, самостоятельности, инициативы, проявлению индивидуальности. Нетрадиционные техники изображения требуют точного соблюдения последовательности производимых действий. Следовательно, дети учатся планировать процесс рисования.

Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию рисуночной деятельности, вызывает радостное настроение у детей, снимает страх перед краской, боязнь не справиться с процессом рисования. Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации, коррекции мелкой моторики рук.

Занятия по рисованию с использованием нетрадиционных техник изображения не утомляют детей, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. В интуитивном рисовании важен и результат, и процесс. Следует развивать у ребенка чувство прекрасного, способность получать наслаждение от данного вида работы, дать свободу, чтобы занятие стало творчеством.

Таким образом, интуитивное рисование доставляет детям с ограниченными возможностями здоровья множество положительных эмоций, раскрывает возможность использования хорошо знакомых им бытовых предметов в качестве оригинальных художественных материалов. Данная техника удивляет своей непредсказуемостью, интересными неповторяющимися заданиями, возможностью выбора, что помогает не допускать однообразия и скуки на коррекционных занятиях. Чтобы занятие по правополушарному рисованию не превратилось в урок по изобразительной деятельности, а являлось частью арт-терапии, занятия отвечает следующим условиям: приемы и техники подбираются с учетом возможностей ребенка. Занятия проводятся в игровой форме, объединяя обучающие и развлекательные элементы. Любые усилия ребенка в ходе работы должны быть интересны и приятны ему. Поэтому ориентироваться нужно, прежде всего, на процесс, а не на результат. Искусство – лишь средство, которое помогает лучше понять ребенка и его внутренний мир [11, 15].

Темы занятий интуитивным рисованием в группе с дошкольниками ОВЗ распределены по нескольким направлениям:

1. Предметное рисование – формирует познавательный интерес к окружающему миру, побуждает желание выразить свои эмоции и чувства в рисунке, формирует навыки изу-

чения особенностей того или иного предмета, стимулирует творческие навыки в задумке образа.

2. Сюжетное – подразумевает изображение пейзажа или сюжета, формирует интерес к природным явлениям, стимулирует желание поделиться своими эмоциями, развивает связь «наблюдение=качество рисунка».

3. Декоративное – формирует интерес к народному искусству, стимулирует желание самостоятельно заняться творческой деятельностью с прорисовкой даже самых маленьких деталей (настойчивость и наблюдательность), формирование навыков чувствовать симметрию, форму, ритм.

Таким образом, посредством интуитивного рисования можно помочь детям сформировать целостную картину окружающего их мира.

В МБДОУ «Золотой ключик» используются интуитивное рисование как способ помочь детям преодолевать стресс и эмоциональные травмы. Рисование может помочь детям справляться с эмоциями, которые они не могут выразить словами. Так, в частности использовали интуитивное рисование для помощи ребёнку, который переживал травму из-за длительной болезни матери. Рисуя себя и близких, он мог выразить свои чувства и эмоции, которые были слишком сложными для словесного выражения. Передача своих чувств и эмоций помогло ему лучше справиться с эмоциональным стрессом.

Одним из примеров того, как ребёнок может проявить себя при интуитивном рисовании, является история одного из наших воспитанников. Этот мальчик всегда был очень активным и эмоциональным, но инфантильным и несамостоятельным, и ему было трудно сосредоточиться на какой-то одной задаче. Однако, когда мы начали практиковать интуитивное рисование, он полностью погрузился в процесс и смог создавать яркие, необычные рисунки. Благодаря интуитивному рисованию этот ребёнок смог развить свой творческий потенциал и выразить свои эмоции.

В группе для детей с ОВЗ и инвалидов используются элементы арт-терапии для развития у детей навыков наблюдения и внимательности. Рисование требует внимания к деталям и сосредоточенного наблюдения за окружающим миром. В частности, использовалось интуитивное рисование для помощи ребёнку с СДВГ, дефицитом внимания, слабовидящему ребёнку, у которых были трудности с концентрацией внимания. Им предложили нарисовать окружающие предметы и явления природы: деревья, цветы и животных. Это помогло детям научиться сосредотачиваться на деталях и улучшить навыки наблюдения.

Правополушарное рисование может быть полезным для развития навыков самоанализа у детей. Рисование может помочь детям лучше понять себя и свои эмоции. Ребёнку с аутизмом, имеющему трудности с самооценкой предлагали нарисовать себя и свою семью, и потом обсудить, какие эмоции он испытывает, когда видит эти картины. Это помогло ему лучше понять себя и свои чувства [2, 15].

Таким образом, на практике используется интуитивное рисование как способ помочь детям развить навыки решения внутренних трудностей. Рисование может помочь детям визуализировать свои мысли и идеи, что помогает им найти приемлемое решение. Так, ребёнку с синдромом Дауна, который не мог определиться, во что он хочет играть в группе, предложили нарисовать себе игрушки и посмотреть, какая из них более привлекательна. Такой способ помог ребёнку сделать свой выбор и научиться принимать решения в игровой или речевой ситуации.

В заключение следует подчеркнуть, что интуитивное рисование – это эффективный подход к развитию творческого потенциала и самовыражения у детей. В практике в МБДОУ «Золотой ключик» активно практикуется этот подход, и полученные наблюдения показали, что, рисуя, дети действительно раскрывают свои возможности, заложенные природой и развивают способности к самовыражению в безопасной и поддерживающей среде. У детей с ОВЗ отмечается улучшение настроения, увеличение умственной работоспособности и ощущение внутреннего подъёма. Опыт практического применения интуитивного рисования в

ДОУ может вдохновить других педагогов и родителей на использование этого подхода в работе с детьми.

Список литературы

1. Вальдес Одриосола М. С. Интуитивное рисование. Развитие творческих способностей средствами арттерапии. М., 2009. 150 с.
2. Веретко Е. Н. Влияние изотерапии на ребенка с недоразвитием интеллекта // Искусство и образование. 2010. № 2. С. 120-123.
3. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования Часть 1. М., 2013. 88 с.
4. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования Часть 2. М., 2013. 88 с.
5. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии // Дефектология. 2003. № 6. С. 51-54.
6. Екжанова Е. А. Коррекционно-педагогические основы формирования изобразительной деятельности в специализированном дошкольном учреждении // Коррекционная педагогика. 2003. № 1. С. 68-73.
7. Екжанова Е. А. Формирование изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР : методическое пособие. М., 2000. 250 с.
8. Захарова Ю. В. Использование нетрадиционных техник изображения при обучении рисованию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 3. С. 23-27.
9. Казакова Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М., 2007. 210 с.
10. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб., 2007. 160 с.
11. Кременецкая С. Рисовать полезно всем : изобразительная деятельность детей с ограниченными возможностями // Здоровье детей . 2011. № 15. С. 34-37.
12. Кушнир Г. В. Особенности занятий по изобразительной деятельности с детьми с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 2. С. 23-24
13. Лебедева Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития (Методическое пособие. М., 2004. 72 с.
14. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003. 256 с.
15. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. СПб., 2010. 156 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 37.018.11+373.25

Ларина Александра Валерьевна,

SPIN-код: 6477-8340

ассистент, Уральский государственный педагогический университет,
620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ключевые слова: семья; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; семьи детей с ОВЗ; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; педагоги; гуманизм; личностные особенности; психологическая травма; социум; взаимодействие педагогов с родителями

Аннотация. В статье описаны некоторые причины, препятствующие эффективному взаимодействию между педагогами и родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Автор анализирует результаты исследований, в которых изучались личностные особенности современных педагогов, психологические проблемы родителей, влияние культурных, экономических факторов на взаимодействие педагогов и родителей. Отношения между педагогами и родителями – это процесс, требующий индивидуального подхода.

Larina Alexandra Valeryevna

Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Yekaterinburg

FEATURES OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND A FAMILY RAISING A CHILD WITH DISABILITIES

Keywords: family; disabilities; children with disabilities; disabilities; families of children with disabilities; family education; parents; parent-child relationships; teachers; humanism; personal characteristics; psychological trauma; society; interaction of teachers with parents

Abstract. The article describes some of the reasons that prevent effective interaction between teachers and parents raising a child with disabilities. The author analyzes the results of research that studied the personal characteristics of modern teachers, the psychological problems of parents, the influence of cultural and economic factors on the interaction of teachers and parents. The relationship between teachers and parents is a process that requires indie.

В историческом развитии отношение к семье, воспитывающей ребенка с особенностями развития, менялось. Эволюция этого направления представлена основными историческими вехами. В Древней Греции и Риме философски обосновывалось негуманное обращение к аномальным детям. Такая позиция объяснялась как защита общества от воздействия аномальных лиц. «Пусть в силе будет тот закон, – писал Аристотель, – что ни одного калеки ребенка кормить не следует». В Средневековье нарушенное развитие воспринималось как

кара за грехи самого человека или его предков, воплощение дьявольских сил (В. Гюго «Собор Парижской Богоматери»). В то же время, юродивых на Руси чтили, некоторых относили к лику святых (А. С. Пушкин «Борис Годунов»).

В эпоху Возрождения появляются гуманистические течения в части отношения к таким людям. Ян Амос Коменский писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и умственно отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? – Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека».

Постепенно взгляды менялись, но не масштабно, лишь как одиночные исследования. Разработкой вопросов воспитания и обучения лиц с аномалией развития занимались А. Бине и Т. Симон, Д. Бурневиль, Г. Даниэль и Ж. Филипп; Ж. Декроли; Ж. Демор М. Монтессори, Э. Сеген и другие. В России первый положительный опыт влияния семьи на развитие ребенка с особенностями развития описан в XIX веке. И.Ф. Рюль составил «Краткое наставление» для родителей и близких душевнобольных лиц. Постепенно семья стала рассматриваться в лечении больного как неотъемлемый компонент. Например, П.П. Кащенко большое внимание уделял разъяснению семье особенностей детей, организации режима дня, особенностям взаимодействия.

Современный этап развития коррекционной педагогики характеризуется качественными изменениями отношения к семье.

Иными словами, наблюдая историческое развитие отношения к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, мы видим определенные положительные течения. Однако проблем еще достаточно много. Безусловно, отношение общества к этой категории граждан находит свое отражение во взаимодействии с образовательной организацией.

Этот вопрос уже давно находится в фокусе внимания научного сообщества. Роль семьи в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья изучали такие исследователи, как И. Ю. Левченко, М. М. Либлинг, Н. В. Мазурова, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, А. Г. Московкина, В. В. Ткачева, Л. М. Шипицина, С. М. Хорош и др. Однако в последнее время отмечаются определенные изменения, вызванные социальными факторами, поворотными моментами в жизни общества. Общероссийское анкетирование родителей и учителей школ, посвященное вопросам воспитания детей. Исследование было организовано во всех федеральных округах Российской Федерации по заказу «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». Среди источников трудностей воспитания участники опроса выделили занятость родителей, увлечение школьников гаджетами, падение нравственности, низкий уровень культурного развития у педагогов, детей и их родителей, отсутствие взаимодействия классного руководителя и родителей¹.

Рассмотрим трудности взаимодействия между образовательной организацией и семьей, исходя из анализа трехстороннего влияния на этот процесс непосредственно образовательной организации, семьи и социума.

Итак, обозначим, в чем, на наш взгляд, кроется причина недоверия родителей к образовательной организации.

Все исследования доказывают, что личностные черты учителя имеют прямую связь с эффективностью его работы. По мнению О. Г. Япаровой и А. А. Аболевич [14], только каждый десятый педагог проявляет личностно-ориентированный подход к обучающемуся.

Е. Н. Волкова выделяет следующие особенности педагогов XXI века:

12,2% педагогов показали повышенные значения эмоциональной неустойчивости, и пониженными значениями дружелюбия, открытости опыту; 8,2% педагогов показали открытость опыту, дружелюбие, но пониженную ответственность.

¹ Всероссийское анкетирование родителей и педагогов по заказу «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». URL: <https://obr.so/research/issledovanie-glavnye-problemy-vospitaniya-detej/> (дата обращения: 17.04.2024).

Исследования эмоционального интеллекта педагога показали, что эта личностная способность развита диспропорционально: способность к пониманию и распознаванию эмоций как у себя, так и у других людей развита лучше, чем способность к управлению эмоциями.

Мотивация удержания современного педагогами в профессии, его стабильность и приверженность месту работы продиктованы, скорее, мотивами материального благополучия, чем мотивами служения делу.

Изменения в мотивационных характеристиках современных педагогов связаны со сдвигом их эмоционально-смысловых предпочтений в сторону интереса к себе, коллегам и администрации школы. Отношение учителя к родителям учеников и самим ученикам находятся в зоне эмоционального неприятия [1].

Безусловно, данные личностные характеристики не остаются для родителей незамеченными, они делают соответствующие выводы, которые и определяют низкую степень доверия образовательным организациям. По данным опроса Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), лишь 13,5 % из 6040 опрошенных родителей полностью удовлетворены качеством образовательного процесса детей в общеобразовательных организациях¹.

То есть, рекомендации специалистов не воспринимаются родителями как профессиональные, поэтому не считаются обязательными к исполнению. Как дополнительный фактор – они не видят заинтересованности специалистов в судьбе ребенка, поэтому педагогическое воздействие не рассматривается ими как необходимое условие успешного образовательного процесса.

Другой участник образовательных отношений – семья. Многие исследователи дают разные определения этому социальному явлению, но все выделяют общие черты: это стационарная часть общества с уникальным психологическим микроклиматом. Микроклимат обычной семьи определяется многими факторами: типами личности ее членов, особенностями взаимоотношений, жизненным циклом семьи и т.д. Когда в семье появляется ребенок с нарушениями развития, все эти аспекты дополняются ненормативным кризисом, который требует изменений стремлений, перестановки всего жизненного пространства.

Необходимо учитывать тот факт, что появление ребенка с особенностями развития – это шок. Эффект психотравмирующей ситуации описывается авторами по-разному, но его наличие бесспорно. [4, 5, 6, 10]. В дальнейшем длительный стресс у родителей влечет за собой депрессию, соматические нарушения. Со временем ситуация во многих случаях не улучшается: растут проблемы, которые появляются с взрослением ребенка. Все действия родителей, которые они предпринимают, определяются их возможностями преодоления кризисных ситуаций и способностью справляться с психотравмирующими событиями. Конечно, кроме индивидуальных особенностей, существуют общие закономерности реагирования родителей. И. Ю. Левченко, О. Б. Чарова фиксируют пять основных психологических реакций близких на ребенка-инвалида: шок, отрицание, агрессия, депрессия, принятие [4].

Но стадии не проживаются родителями в строгом порядке, это лишь общая закономерность. У многих может наблюдаться регресс – возвращение на уже прожитые стадии, либо «застывание» на каком-то этапе. Сложные эмоциональные переживания могут накладывать отпечаток на общение человека, выливаться в неадекватное поведение. Выстраивать взаимодействие с психологически травмированными людьми трудно, иногда невозможно. Их реакция может быть бурной и неожиданной, потому что они воспринимают любую информацию касательно ребенка через призму своего психологического состояния. Тогда действия по решению проблемы не будут продуктивными. Все усилия могут быть направлены на то, чтобы решить проблему здесь и сейчас, без стратегии и понимания конечной цели. От-

¹ Результаты мониторинга доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья РО ВОРДИ. URL: <https://vordi.org/alsi/2020%20vordi.%20dopolnitelnoe%20obrazovanie%204.pdf>
<https://vordi.org/alsi/2019%20Monitoring%20Obrazovanie%20VORDI%2011.pdf> (дата обращения: 17.04.2024)

сюда и возникают трудности взаимодействия с образовательной организацией. Часто педагоги ждут от семьи продуктивных, конкретных шагов по организации коррекционно-развивающего процесса, но родители оказываются неспособны на это ввиду психологической растерянности и невозможности полноценно взглянуть на ситуацию. На наш взгляд решение этой проблемы лежит в организации психологической помощи родителям на ранних стадиях столкновения с ситуацией появления ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Первый шаг – это сообщение диагноза. Должна соблюдаться строгая этика, необходима психологическая, человеческая заинтересованность специалистов и обязательно первичное построение дальнейшей стратегии развития ребенка. Определенные шаги в организации и контроле этого этапа предпринимаются государственными органами. Например, в Свердловской области членами общественной родительской организации был разработан протокол сообщения диагноза родителям, у которых родился ребенок с синдромом Дауна. Эта практика признана успешной на государственном уровне и рекомендована к распространению¹.

Данный опыт снизил количество отказов значительно. Например, за последние пять лет зафиксировано всего два отказа от ребенка с синдромом Дауна.

Еще один немаловажный шаг для того, чтобы психологические проблемы не усугублялись – это создание функционирующей структуры оказания помощи в жизнедеятельности людей с различными вариантами дизонтогенеза на всех возрастных этапах развития. На сегодняшний момент мы отмечаем стабильно работающую структуру помощи людям с ограниченными возможностями здоровья в медицине, в социальном обеспечении, в образовании на уровне дошкольной образовательной организации, школы. Созданы некоторые условия для поступления в СПО и ВУЗы. Но объективно видна незавершенность процесса: он прерывается в момент, когда человеку нужно переходить на этап самостоятельного проживания. Нет поддержки в трудоустройстве, в адаптации на производстве, даже в профессиональном самоопределении. Опираясь на официальные данные, мы констатируем следующее: в России проживает свыше 11 миллионов людей с инвалидностью, при этом лишь 1079000 из них обеспечены работой². Данное положение дел увеличивает тревогу родителей и не склоняет их в сторону участия в качественной коррекционной работе, потому что нет позитивного варианта развития событий, нет практического смысла в затрате ресурсов. Мы вновь отмечаем положительные изменения в нормативно-правовом аспекте: на федеральном уровне закреплён термин «сопровожаемое проживание». Это, безусловно, важный шаг для формирования функционирующей модели сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья.

Выстраивание взаимодействия – это сложный процесс, в котором невозможно использовать примитивные готовые алгоритмы. На качество отношений между школой и семьей влияют уникальные качества родителей и не менее уникальные качества педагогов [15].

Третий участник образовательных отношений – это социум. Его влияние на взаимоотношения школы и семьи многогранно. Рассмотрим некоторые из них.

В самом институте семьи происходят значительные изменения. И. В. Степанова на основе проведенного анализа документации школ и статистики выделяет следующие:

1. Ухудшение материального благосостояния населения.
2. Увеличивается количество семей, где воспитанием занимается один родитель (причинами могут быть разводы, либо «маятниковая миграция»).
3. Одна из главных причин семейного неблагополучия – алкоголизм одного или двух родителей.

Также И. В. Степанова отмечает определенные социальные тенденции:

1. Рост числа граждан, лишенных родительских прав;

¹ Перечень поручений Президента РФ Путина В. В. по итогам заседания наблюдательного совета Агентства стратегических инициатив. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/67897> (дата обращения: 17.04.2024).

² Федеральная государственная информационная система «Федеральный реестр инвалидов». URL: <https://sfri.ru/> (дата обращения: 17.04.2024).

2. Массовое нарушение прав детей разного характера;
3. Неконтролируемость информационных потоков и др. [11].

То есть, количество причин, зависящих именно от социального статуса родителей, негативно влияющих на взаимодействие образовательной организацией, выросло значительно в последние годы. В некоторых случаях пребывание ребенка в семье токсично и тогда работа образовательной организации идет в совершенно ином направлении.

Кроме этого, влияние социума проявляется в экономическом, нравственном, культурном аспекте. От того, на каком уровне социального развития находится общество, зависит качество общения людей этого общества, потому что невозможно игнорировать первичные потребности в еде, одежде, уважении к себе во благо других, даже очень важных целей.

Подводя итог вышесказанному, рассчитывать на плодотворное сотрудничество с родителями можно в том случае, если они понимают проблему и принимают ее. Если же в силу разных причин не принимают и не понимают структуру нарушения, особенности развития, то взаимодействие либо не выстраивается совсем, либо сопровождается большими трудностями. Тогда необходимо искать причины этих трудностей, работать с ними по возможности, осознавая, что это оттягивает ресурсы от целенаправленной коррекционной работы, но является необходимым условием качественного коррекционно-развивающего процесса.

Список литературы

1. Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. Том 24, № 3. С. 123-156.
2. Зубкова Т. С. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи. М., 2004. 224 с.
3. Кожанова Т. М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. 189 с.
4. Левченко И. Ю. Особенности мотивационно-потребностной сферы лиц с двигательными нарушениями юношеского и молодого возраста // Специальная психология. 2005. № 2 (4). С. 5-11.
5. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М., 2003. 408 с.
6. Московкина А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье. М., 2015. 250 с.
7. Ольхина Е. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения // Специальное образование. 2006. № 7. С. 34-39.
8. Позднякова Т. Н. Проблемы взаимодействия семьи и школы в современной образовательной практике // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN519.pdf> (дата обращения: 17.04.2024).
9. Пчелинцева Л. М. Комментарий к семейному кодексу РФ. М., 2001. 696 с.
10. Спок Б. Разговор с матерью. М., 1990. 588 с.
11. Степанова И. В. Кризис традиционных форм взаимодействия семьи и школы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-traditsionnyh-form-vzaimodeystviya-semi-i-shkoly/viewer> (дата обращения: 17.04.2024).
12. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста : учебное пособие. М., 2016. 200 с.
13. Ткачёва В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М., 2014. 160 с.
14. Япарова О. Г., Аболевич А. А. Взаимосвязь педагогической направленности и взаимодействия педагогов с учениками // Психология образования в поликультурном пространстве, 2019. № 1 (45). С. 54-62.
15. Ягафарова А. А. Социально-психологические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2023. № 17 (464). С. 286-289.

Мирошниченко Оксана Анатольевна,

SPIN-код: 2363-2726

кандидат психологических наук, Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, 195067, Россия, Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, 50, 50miroshnichenko_oa@frcds.ru

Вечканова Ирина Геннадьевна,

SPIN-код: 1975-2797

кандидат педагогических наук, доцент, Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г.А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, 195067, Россия, Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, 50, vechkanova_ig@frcds.ru

ДОСТУПНОСТЬ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ПОДРОСТКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ

Ключевые слова: дети-инвалиды; профессиональное информирование; профессиональная реабилитация; социальная реабилитация; подростки; когнитивная доступность; когнитивная сохранность; рынок труда; трудовая занятость; трудовая деятельность

Аннотация. Актуальность профессионального информирования о доступности трудового устройства и рынка труда востребована в связи с необходимостью формирования установок на профессиональное обучение, образование и труд инвалидов подросткового возраста. Определен перечень работ, рекомендуемых для несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, в том числе детей-инвалидов, условия доступности для осуществления трудовых функций с учетом ограничений, уровня когнитивной доступности и сохранности.

Miroshnichenko Oksana Anatolyevna,

Albrecht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation, Russian Federation, St. Petersburg

Vechkanova Irina Gennad'evna,

Albrecht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation, Russian Federation, St. Petersburg

ACCESSIBILITY OF LABOR EMPLOYMENT FOR ADOLESCENTS: PEDAGOGICAL AND REHABILITATIVE ASPECTS

Key words: disabled children; professional information; professional rehabilitation; social rehabilitation; adolescents; cognitive accessibility; cognitive integrity; labor market; employment; work activity

Abstract. The relevance of professional information about the accessibility of the labor device and the labor market is in demand due to the need to form attitudes to vocational training, education and work of disabled adolescents. The list of works recommended for minor citizens at the age of 14 to 18 years, including children with disabilities, the conditions of accessibility for the implementation of labor functions taking into account the limitations, the level of cognitive accessibility and preservation is determined.

На современном рынке труда информация о доступности трудового устройства востребована как молодежью (мотивированной, желающей подработать и самоопределиться), так и их семьей в связи с необходимостью трудового воспитания, формирования и коррекции

установок на профессиональное обучение, образование и труд лиц с инвалидностью подросткового возраста.

При проведении дизайна исследования профессионального информирования (далее – профинформирование) и барьеров трудоустройства осуществлен опрос инвалидов, общественных организаций, в ходе которого были получены мнения о необходимости учета не только вредностей на производствах, но также уровня когнитивной сохранности и мотивации подростков в ходе профинформирования и профессиональной консультации с целью принятия осознанного решения о выборе трудовой деятельности.

Согласно сведениям Федеральной государственной службы статистики (Росстат) за период 2022 г. отмечается недостаточный уровень (11,7%) участия лиц с инвалидностью в составе рабочей силы (таблица 1).

Таблица 1

**Уровень участия в составе рабочей силы, уровень занятости населения
в возрасте 15 лет и старше, имеющего инвалидность, по группам инвалидности,
в процентах (по данным Росстата)**

	Уровень участия в составе рабо- чей силы	Уровень занятости	Уровень безра- ботицы
Всего	11,7	10,1	13,7
в том числе по группам инвалидности:			
Инвалиды 1 группы	7,0	6,3	9,6
Инвалиды 2 группы	7,9	6,5	17,5
Инвалиды 3 группы	18,4	16,1	12,2
Дети-инвалиды	1,7	0,6	65,5

Для преодоления барьеров в соответствии со ст. 20 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидам предоставляются гарантии трудовой занятости [14]. Мероприятия по содействию в трудоустройстве осуществляются службой занятости, профессиональная ориентация наряду с профессиональным образованием и обучением – разными ведомствами по широкому спектру и составляет систему профессиональной реабилитации [9, с. 29].

Адекватный профессиональный выбор между интересами человека, психофизиологическими особенностями и требованиями к соискателям на открытом или защищенном рынке труда – сложная задача профессиональной ориентации и информирования инвалида [9, 16]. Поэтому важно, чтобы инвалид имел доступную информацию об оказании помощи в профессиональном самоопределении перед тем, как планируются консультации по профессиональному подбору [9, с. 248] на основе диагностики доступных по состоянию здоровья и психологическому статусу профессий и видов труда.

Современные средства профинформирования не многочисленны и, в основном, ориентированы на профессиональное образование (высшее и среднее) [9, с. 249], например, Атлас доступных профессий (официальный сайт Федерального методического центра по инклюзивному образованию), портал Работа России (проект Роструда). По анализу данных Росстата в 2022-2023 году, при поиске работы инвалиды в возрасте 16 лет и более преимущественно обращаются к знакомым и родственникам (64,9%) или непосредственно к работодателю (38,9%), в несколько раз меньше – просматривают объявления в сети «Интернет» (29,1%), СМИ (17,7%), обращение в службу занятости (17,6%) [10].

Одновременно проведенный опрос инвалидов (5 500 чел. из 85 субъектов Российской Федерации), пользующихся цифровыми ресурсами, выявил ряд заявленных ими проблем: информация представлена сложно и малопонятно (40,2%); сложная навигация (34,3%); отсутствует необходимая информация (18,7%); отсутствуют версии для слабовидящих (10,6%); отсутствуют возможности воспользоваться специальной клавиатурой (7,1%); информацию невозможно прочитать (4,5%); с программами экранного доступа сайт не совместим (3,9%)

[11, с. 14], что может быть обусловлено как когнитивной сохранныостью инвалидов при восприятии информации, так и когнитивной доступностью информации.

В ходе нормативного моделирования для повышения уровня профинформирования Федеральным ресурсным центром разработаны методические материалы в целях определения перечня работ, рекомендуемых для несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, в том числе детей-инвалидов, и обеспечения условий доступности для осуществления трудовых функций (далее – Методические рекомендации). Методические рекомендации опираются на нормативные акты [3, 4, 5, 6, 7, 8, 13] и регламентируют вопросы подбора перечня работ специалистами учреждений медико-социальной экспертизы (далее – МСЭ), реабилитации и абилитации инвалидов, образования, службы занятости, а также общественных организаций инвалидов, осуществляющих профессиональную ориентацию и содействие трудоустройству несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, в том числе детей-инвалидов.

При этом для молодежи, мотивированной к труду, с целью сохранения стереотипа активной социальной трудящейся личности, рекомендуется осуществлять информирование и подбор конкретного перечня работ исходя из:

личных предпочтений несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, в том числе детей-инвалидов (продолжение семейной династии; знакомство с профессией на основании рекламы; исходя из способностей и склонностей; потребности рынка труда; мнение друзей);

рекомендации на основании результатов тестирования на профориентацию и выбор профессии;

ограничений жизнедеятельности (для детей-инвалидов), в том числе в соответствии с медицинским заключением, выданным в порядке, установленном федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

При информировании подростков особенно важно учитывать характеристики процесса труда для определения доступности – вид, преимущественно физический, вручную. Влияют на ограничения качественные характеристики предмета труда на вредность [16, с. 163], основные типовые признаки, характеризующие условия и содержания труда [16, с. 167], связанные с потенциальной опасностью для других и возможностью возникновения материального ущерба, связанные с интеллектуальной, сенсорной и физической нагрузкой.

При подборе конкретного перечня работ для несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет, в том числе детей-инвалидов, допускаются оптимальные условия труда (1 класс), при которых воздействие на работника вредных и (или) опасных производственных факторов отсутствует или уровни воздействия которых не превышают уровни, установленные нормативами (гигиеническими нормативами) условий труда и принятые в качестве безопасных для человека, а также создаются предпосылки для поддержания высокого уровня работоспособности работника. Несовершеннолетним лицам с инвалидностью работодатель должен обеспечить допустимые условия труда в соответствии с законодательством [15].

Переходя к изложению перечня рекомендуемых работ для несовершеннолетних лиц, в том числе детей-инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности, важно отметить, что несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет привлекаются к временным работам в период каникул и в свободное от учебы время, в том числе дети-инвалиды с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности, согласно приложению: с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (далее – ОДА), передвигающихся на кресле-коляске; с нарушениями функций ОДА, способные передвигаться самостоятельно; с нарушениями функций слуха; с нарушениями функций зрения; с нарушениями психических функций.

При выполнении работ не допускается эксплуатация оборудования, механизмов и машин; работа с ядохимикатами и другими средствами защиты растений; электромеханическим инструментом; подъем на высоту; принятие выручки; работа с денежными средствами. При работах, связанных с ремонтно-строительными и строительными работами, не допуска-

ется эксплуатация оборудования, машин и механизмов, применением электромеханического и пневматического инструмента, материалов, содержащих вредные и токсичные вещества, подъемом на высоту, при обеспечении соблюдения установленных норм подъема и перемещения тяжестей вручную.

Наиболее частое из рекомендуемых работ большинству соискателей-подростков в соответствии с Единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих - «Зеленое хозяйство». Приведем конкретные примеры из перечня работ, которые были сформированы в таблице (таблица 2), в статье далее они будут даны в текстовом изложении в соответствии с Общероссийским классификатором занятий ОК 010-2014 (МСКЗ-08) [2]: **9211** Неквалифицированные рабочие в растениеводстве. **Занятия:** Неквалифицированный рабочий на рисовой ферме. Рабочий, посадка рассады. Сборщик овощей. Сборщик фруктов; **9213** Неквалифицированные рабочие в производстве смешанной растениеводческой и животноводческой продукции; **9214** Неквалифицированные рабочие в садоводстве (в питомнике в плодоводстве).

Также большинством лиц с 16 до 18 лет могут быть востребованы занятия: **9411** Изготовители пищи быстрого приготовления. **Занятия:** Заготовщик гамбургеров. Изготовитель пиццы. **5246** Работник прилавка, обслуживающий посетителей мест общественного питания. **Работы:** мытье, нарезка, измерение и смешивание продуктов для приготовления; разогрев готовой еды. **9412** Помощники на кухне. **Занятия:** Кухонный помощник. Мойщик посуды вручную. Подсобный рабочий на кухне. Помощник на кухне. **Работы:** оказание помощи поварам и шеф-поварам в приготовлении еды посредством мытья, чистки, измельчения, нарезки, измерения и смешивание ингредиентов; мытье посуды и кухонной утвари и их уборка.

При этом различие в работах **9411** определено, например, широко – для лиц без функциональных нарушений, с нарушениями слуха и психических функций рекомендованы **Работы:** приготовление простых блюд или полуфабрикатов и напитков, включая бутерброды, гамбургеры, пиццу, рыбу с жареным картофелем, салаты и кофе; очистка зон приготовления пищи, поверхностей для приготовления пищи и принадлежностей; принятие и обслуживание заказов на еду и напитки в заведениях общественного питания, специализирующихся на быстром обслуживании и продаже еды на вынос.

Есть работы, которые для всех в возрасте 14-18 лет могут быть рекомендованы с некоторыми исключениями, например, работы: **9321** Упаковщики вручную. **Занятия:** Маркировщик (вручную), Оберточник (вручную), Упаковщик (вручную) **Работы:** взвешивание, завертывание, запечатывание и упаковка материалов и различной продукции вручную; наполнение бутылок, банок, коробок, пакетов и других контейнеров продукцией вручную. При этом только для инвалидов с нарушениями слуха и зрения не рекомендованы работы: маркировка продукции, пакетов и различных контейнеров вручную.

В перечне выделены работы, рекомендованные только для лиц с 16 до 18 лет без функциональных ограничений, а также с нарушениями слуха и психических функций: **9212** Неквалифицированные рабочие в животноводстве. **Занятия:** Неквалифицированный рабочий, свиноводческое хозяйство; **9313** Неквалифицированные рабочие, занятые на строительстве зданий.

Есть различия в рекомендациях, учитывающих когнитивную сохранность, для несовершеннолетних от 16 до 18 лет, например, без функциональных ограничений и с нарушениями слуха рекомендованы работы курьера: **9331** Рабочие, управляющие транспортными средствами с ручным и педальным управлением. **Занятия:** Курьер-велосипедист. **Работы:** погрузка и разгрузка товаров или оказание помощи пассажирам при посадке или высадке с транспортного средства.

Возможно также им рекомендовать работу в магазинах: **9334** Заполнители полок в магазинах. **Занятия:** Работник, пополняющий запасы, склад. **Работы:** аккуратное размещение товаров в ящиках и на стеллажах, а также укладка громоздких товаров на полу; заполнение полок товарами и перестановка товаров таким образом, чтобы товары с истекающим ранее сроком годности стояли в передней части полок; поддержание порядка на полках, удаление

запасов, подлежащие хранению в другом месте; отслеживание проданных товаров и перенос необходимых товаров из складского помещения; получение товаров для покупателей с полок или из складского помещения; направление покупателей к полкам, на которых выставлен необходимый им товар; получение, открытие, распаковка и осмотр товаров от производителя или дистрибьютора на предмет повреждений.

Среди услуг в современном обществе особенно востребованы услуги доставщиков, которыми могут работать несовершеннолетние от 16 до 18 лет без функциональных ограничений и с нарушениями слуха: **9621** Посыльные, доставщики пакетов и багажа и подобные работники. **Занятия:** Посыльный. Разносчик газет. Разносчик листовок. **Работы:** доставка сообщений, пакетов и других предметов внутри учреждения, между учреждениями или в другие места; доставка различных товаров на предприятия, в магазины, частные дома и другие места и обратно.

Когнитивно доступными для несовершеннолетних от 16 до 18 лет без функциональных ограничений, с нарушениями слуха и с нарушениями психических функций являются рекомендованные работы: **9612** Сортировщики мусора. **Занятия:** Рабочий, вторичное сырье. Сортировщик мусора. Некоторые родственные. **Работы:** поиск отходов и сбор изделий для переработки на мусорных свалках, в коммунальных, торговых и промышленных помещениях; сортировка картона, бумаги, стекла, пластмассы, алюминия или других вторичных материалов по типу; размещение пригодных для вторичной переработки изделий и материалов в специально предназначенных помещениях и контейнерах для хранения или транспортировки; выявление и отделение предметов мебели, оборудования, механизмов или компонентов, пригодных для ремонта или повторного использования. **9613** Уборщики территорий (дворники) и подобные работники. **Занятия:** Уборщик в парке. Уличный уборщик. **Работы:** подметание улиц, парков, аэропортов, вокзалов и других общественных мест; расчистка снега; выбивание пыли из ковров с использованием выбивалки для ковров; уборка мусора, листьев и снега с дорог, площадок. **9662** Разнорабочие. **Занятия:** Подсобный рабочий. Разнорабочий. Разнорабочий в гостинице. **Работы:** ремонт и окраска внутренних помещений и наружных поверхностей, включая стены, потолки и ограды.

Возможно информировать несовершеннолетних от 16 до 18 лет без функциональных ограничений, с нарушениями слуха и с нарушениями психических функций о рекомендациях: **9624** Развозчики воды и сборщики дров. **Работы:** извлечение воды из колодцев, рек или прудов и т.п. для домашнего использования; наполнение водой кожаных мешков, ведер или других контейнеров из водопроводных кранов, рек, прудов или колодцев и доставка воды на рабочие места, в дома клиентов или в собственные дома для питья.

Таким образом, для мотивированных на труд в период учебы и каникул молодежи, в том числе имеющих инвалидность, подготовлена доступная информация о трудоустройстве, что будет способствовать профинформированию, сопровождению их в социальных, образовательных мероприятиях по преодолению установок на иждивенчество, оказанию помощи в профессиональном самоопределении, ориентации, планировании профессионального подбора доступных по состоянию здоровья и психологическому статусу профессий и видов труда.

Таблица 2

Перечень работ, рекомендуемых для несовершеннолетних лиц, в том числе детей-инвалидов, с учетом нарушенных функций и ограничений жизнедеятельности

№ п/п	Наименование работы	Несовершеннолетние граждане в возрасте от 14 до 18 лет		с НОДА, передвигающиеся на кресле-коляске		с НОДА, передвигающиеся самостоятельно		с нарушениями функций слуха		с нарушениями функций зрения		с нарушениями психических функций	
	Возраст	14-16 лет	16-18 лет	14-16 лет	16-18 лет	14-16 лет	16-18 лет	14-16 лет	16-18 лет	14-16 лет	16-18 лет	14-16 лет	16-18 лет
	Зеленое хозяйство												
1.	выкапывание луковок, клубнелуковиц и цветочных растений	+	+					+	+			+	+
2.	заготовка растительной земли и дерна	+	+					+	+			+	+
3.	защита деревьев от повреждений и утепление их на зиму		+						+				+
4.	изготовление питательных кубиков, глиняных и торфоперегнойных горшков	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+
5.	выкапывание посадочных ям, канав и траншей, трамбование почвы		+						+				+
6.	натягивание на парниках и в утепленном грунте синтетической пленки		+						+				+
7.	окучивание и разокучивание деревьев, кустарников, многолетников	+	+					+	+				+
8.	оправка, подвязывание, подкормка, прополка в парниках, мульчирование и утепление древесно-кустарниковых и цветочных растений		+						+				+
9.	подготовка к посадке, сортировка, подсчет, отпуск, упаковка для транспортировки посадочного материала (саженцев, черенков, цветочной рассады)		+						+				+
10.	подготовка оснований в ямах и траншеях при посадке		+						+				+
11.	полив деревьев, кустарников, газонных трав и цветочных растений ручным способом	+	+			+	+	+	+			+	+
12.	посев, подсев газонных трав на горизонтальных поверхностях, прикатывание, притенение посевов		+						+				
13.	прикапывание посадочного материала	+	+					+	+			+	+
14.	рыхление клумб, приствольных лунок	+	+					+	+			+	+
15.	составление букетов цветов, установка цветов в горшках	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+
16.	срезка, выкапывание, очистка от земли, корней и чешуи, отщипывание деток цветов однолетних и многолетних		+						+				+
17.	уборка территории от строительных отходов, мусора, листьев, срезанных ветвей, скошенной травы, снега и их погрузка и разгрузка	+	+			+	+	+	+			+	+

Список литературы

1. Мирошниченко О. А., Вечканова И. Г. Когнитивная доступность – когнитивная сохранность: межведомственный вопрос // Специальное образование. 2023. № 4 (72). С. 136-151.
2. ОК 010-2014 (МСКЗ-08). Общероссийский классификатор занятий (принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177953/ (дата обращения: 04.04.2024).
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 25 февраля 2000 г. № 163 «Об утверждении Перечня тяжелых работ и работ с вредными или опасными условиями труда, при выполнении которых запрещается применение труда лиц моложе восемнадцати лет». URL: <http://government.ru/docs/all/34680/> (дата обращения: 04.04.2024).
4. Приказ Минтруда России № 988н, Минздрава России № 1420н от 31 декабря 2020 г. «Об утверждении перечня вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные медицинские осмотры при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202101290042> (дата обращения: 04.04.2024).
5. Приказ Минтруда России от 4 августа 2014 г. № 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности». URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/268> (дата обращения: 04.04.2024).
6. Приказ Минтруда России от 1 февраля 2018 г. № 46 «Об утверждении методических рекомендаций для специалистов органов службы занятости населения по организации работы с инвалидами, в том числе по оценке значимости нарушенных функций организма инвалида для выполнения трудовых функций». URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1288> (дата обращения: 04.04.2024).
7. Приказ Минтруда России от 28 января 2022 г. № 25н «Об утверждении стандарта деятельности по осуществлению полномочия в сфере занятости населения по оказанию государственной услуги по организации временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время, безработных граждан, испытывающих трудности в поиске работы, безработных граждан в возрасте от 18 до 25 лет, имеющих среднее профессиональное образование или высшее образование и ищущих работу в течение года с даты выдачи им документа об образовании и о квалификации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203010019?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 04.04.2024).
8. Приказ Минтруда России от 21 ноября 2023 г. № 817н «Об утверждении Методики проведения специальной оценки условий труда, Классификатора вредных и (или) опасных производственных факторов, формы отчета о проведении специальной оценки условий труда и инструкции по ее заполнению». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311300048> (дата обращения: 04.04.2024).
9. Реабилитация инвалидов: национальное руководство / под ред. Г. Н. Пономаренко. М., 2018. 736 с.
10. Росстат. Положение инвалидов. Труд и занятость инвалидов. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964/> (дата обращения: 18.04.2024).
11. Состояние и перспективы развития цифровой доступности официальных сайтов государственных органов субъектов Российской Федерации: коллективная монография / Е. А. Косова, К. И. Редкокош, Ю. Ю. Ивашкина, В. А. Ковалёв. СПб., 2023. 152 с.
12. Старобина Е. М., Гордиевская Е. О., Рябцев М. В. Организация социальной занятости инвалидов : методические рекомендации. М., 2023. 73 с.
13. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901807664> (дата обращения: 04.04.2024).
14. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 04.04.2024).
15. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 426-ФЗ «О специальной оценке условий труда». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102170672> (дата обращения: 04.04.2024).
16. Храпылина Л. П. Реабилитация инвалидов. М., 2006. 415 с.

Ракутина Татьяна Витальевна,

SPIN-код: 6450715

заместитель руководителя, Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия, Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, tkrutikovatatdo@gmail.com

Сустановова Ирина Владимировна,

заведующий отделением, руководитель, Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия, Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, irina_s_ekb@mail.ru

Шалагина Елена Владимировна,

SPIN-код: 4981-0970

кандидат социологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, методист, Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия, Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, elshal96@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

Ключевые слова: психолого-педагогическое консультирование; психолого-медико-педагогическая комиссия; семейное воспитание; работа с семьей; семьи детей с ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; консультирование родителей

Аннотация. В статье авторы обращаются к анализу процессов консультирования семей в рамках деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). Специфика ПМПК-обследования предполагает особую категорию семей, нуждающихся в этой услуге. На сегодняшний день в рамках психолого-медико-педагогической комиссии предусмотрено консультирование родителей (законных представителей) по вопросам образования и развития ребенка, как особый вид государственной услуги, которая может осуществляться независимо от процедуры обследования, а в ряде случаев – предворять или даже заменять ее. Подобное психолого-педагогическое консультирование с одной стороны, реализуется в соответствии с общей теорией и методологией консультирования, с другой – имеет ряд особенностей и задач. Анализируя мониторинговые исследования за последние годы, авторы приводят статистику обращений на консультации и делают выводы о востребованности и значимости данной услуги в рамках деятельности центральной психолого-медико-педагогической комиссии.

Rakutina Tatyana Vitalievna

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

Sustavova Irina Vladimirovna

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

Shalagina Elena Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

PROBLEMS OF COUNSELING IN THE CONDITIONS OF THE CENTRAL PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL COMMISSION

Keywords: psychological and pedagogical counseling; psychological, medical and pedagogical commission; family education; work with families; families of children with disabilities; children with disabilities; disabilities; limited health opportunities; parental counseling

Abstract. In the article, the authors turn to the analysis of the processes of family counseling within the framework of the activities of the psychological, medical and pedagogical commission (hereinafter – PMPC). The specifics of the PMPC survey suggest a special category of families in need of this service. To date, within the framework of the psychological, medical and pedagogical commission, counseling of parents (legal representatives) on issues of education and child development is provided as a special type of public service that can be carried out independently of the examination procedure, and in some cases – to precede or even replace it. On the one hand, such psychological and pedagogical counseling is implemented in accordance with the general theory and methodology of counseling, on the other hand, it has a number of features and tasks. Analyzing monitoring studies in recent years, the authors provide statistics on requests for consultations and draw conclusions about the relevance and significance of this service within the framework of the activities of the central psychological, medical and pedagogical commission.

Введение

Современная ситуация в системе образования, связанная с преобразованием педагогического процесса в сторону гуманизации и ценностного отношения к личности конкретного ребенка, имеющего особые образовательные потребности, решение его проблем предъявляет более широкие требования к консультативной деятельности специалистов разного профиля, в том числе, имеет важное значение в деятельности специалистов ПМПК.

Работа с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), обусловлена основными направлениями государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации, целью которой является обеспечение социализации детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах, их полноценной реабилитации, в том числе медицинской, психологической и социальной, для успешной их интеграции в общество.

На современном этапе развития нашей страны, активного продвижения инклюзивной практики – процесса включения детей с нарушениями развития в среду обычных сверстников, становления и формирования системы ранней комплексной помощи, активное развитие деятельности психолого-медико-педагогических комиссий, привели к серьезным изменениям в системе образования. В первую очередь, подобные изменения нашли отражение в реализации консультативной функции, в контексте которой должен быть проведен такой аспект как консультационная услуга [12, 13].

Методология и методы

Главная идея консультирования в условиях ПМПК – фасилитация усилий семьи в области образования особого ребенка.

Обратившийся на консультацию в силу различных причин может не всегда осознавать истинную причину проблемы ребенка, способы ее разрешения, и именно здесь нужна специально организованная помощь коллектива специалистов – участников состава ПМПК. В таких условиях консультирование предполагает установление доверительных отношений между консультантом и обратившимся родителем (законным представителем).

«Консультативная помощь» – это особый вид услуг, в основе которого лежит предоставление информации в различных формах. Данное направление деятельности достаточно широко используется специалистами психолого-педагогического профиля. Реализация функций по предоставлению этой услуги, строится на применении определенных форм взаимодействия, методов и приемов работы [11].

В научной литературе понятие «консультирование» определено как специфическая форма помощи консультанта клиентам при решении встающих на их жизненном пути задач; непосредственная выработка практических инструкций (советов) для особой группы клиентов [14].

Данная форма помощи, в первую очередь, реализуется в отношении родителей (законных представителей), так как они нуждаются не только в конкретной информации о развитии собственного ребенка, но и в оказании поддержки со стороны специалистов, которая позволяет повысить уровень собственной компетентности семьи. Правильный выбор общих подходов к воспитанию, развитию и взаимодействию, способствует грамотной организации среды вокруг ребенка, с целью закрепления и развития новых навыков.

Ю. Е. Алешина обозначает целью консультирования - помощь человеку в решении его жизненных проблем и установление гармоничных взаимоотношений в социуме [2].

Г. С. Абрамова делает акцент наразвитиикультурно-продуктивной личности, которая заключается в чувстве перспективы, осознанности, и способности выделять использовать поведенческие стратегии широкого спектра, а также – видеть и анализировать ситуацию в разных аспектах и из разных позиций [1].

Опираясь на позицию Н. Н. Обозова, акцент должен быть сделан на выявление причины и следствия той жизненных ситуаций, которая привела клиента к консультированию [8].

В большинстве случаев родителям, не имеющим специального или педагогического образования, очень сложно оценить возможности своего ребенка. Разрабатываемые стратегии и технологии психолого-педагогического консультирования обучающихся с ОВЗ позволяют выстроить отношения внутри образовательного пространства [10, с. 15-19].

Теоретические подходы к моделям консультирования, которые сегодня признаются в науке как основополагающие можно представить авторами, формирующими гуманистические, экзистенциальные, поведенческие, когнитивные, аффективные, интегративные методологические конструкции.

Также следует отметить, что в качестве приоритетных выступают сегодня психодинамический, когнитивно-бихевиористский и гуманистический подходы.

Именно интегративный подход в настоящее время применяется наиболее часто.

В качестве примера теоретического подхода можно привести модель «умелого помощника», осуществляющего «менеджмент проблем», о котором писал Г. Эган, модель «самоутверждения», представленная в работах Дж. Эндрюса, когнитивно-аналитическая терапия А. Рейли.

Модель Г. Эгана получила свое распространения именно в сфере образования [16].

Исходя из этого, данные положения способны выступать методологической основой при осуществлении консультативной деятельности в рамках ПМПК, в процессе ее реализации выявляется сравнительный анализ запроса семей, содержание и специфические компоненты консультационной работы с семьей.

Результаты и выводы

Для обеспечения условий внедрения и отработки технологий консультирования в условиях ПМПК семьям, обратившимся в ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», был разработан алгоритм и мониторинг качества предоставления государственной услуги «консультирование».

Главной целью консультационной деятельности ПМПК в условиях – является помощь в решении проблем. Родители, занимающиеся воспитанием своего ребенка, практически постоянно нуждаются в советах и консультациях по поводу особенностей его поведения, настроения, самообслуживания, с которыми они самостоятельно не могут справиться, у них возникают разнообразные вопросы: где и по какой программе может обучаться ребенок, какие специальные условия должны создаваться в образовательной организации для эффективного освоения им этой программы, чем должна помочь семья.

Очевидно, что ответы на поставленные вопросы родители должны получить от компетентных специалистов, профессионалов своего дела, имеющих не только теоретические

знания и опыт работы с особыми детьми, но изнутри понимающих те проблемы, с которыми может столкнуться семья. Одной из целей визита в ПМПК может стать и скрытое желание получить независимое экспертное мнение, когда семье уже был озвучен тяжелый для принятия прогноз. Определенно, описанная выше ситуация является важным условием для постановки основных задач, которые позволят специалисту ПМПК в рамках консультационной деятельности развеять родительские сомнения и тревоги:

- помочь родителям совладать с последствиями стрессовых воздействий;
- сориентировать в способах эффективного взаимодействия, в том числе приобретения навыков общения с другими людьми;
- оценить уровень активности и ограничений жизнедеятельности особого ребенка;
- объяснить и проинтерпретировать информацию о результатах проведенного обследования, а также – направления семейной коммуникации, которые призваны фасилитировать вхождение ребенка в образовательное пространство, основываясь на его сильных сторонах, возможностях и ресурсах.

В своей консультационной работе специалист ПМПК придерживается следующих принципов:

- доброжелательность и безоценочное отношение к клиенту, помощь и понимание;
- дифференцированная помощь, учитывающая уровни родительской мотивации и базовый уровень осведомленности о характере проблем ребенка;
- проявление эмпатии в оценке ценностных ориентаций клиента: умение встать на его позицию, взглянуть на ситуацию его глазами;
- конфиденциальность (анонимность);
- активное включение в процесс коммуникации в ходе консультирования;
- наличие уровня обратной связи со стороны родителей.
- применяет установленные формы консультирования родителей: индивидуальное консультирование; групповое консультирование (междисциплинарное); дистанционное консультирование.

Проведенный мониторинг обращений определил важность и приоритетность данного направления. Согласно данным, общее число обращений на получение консультационной услуги, в заявленный период.

Таблица

Доля семей, обратившихся за консультацией в ПМПК Свердловской области

Характеристика	2020 год	2021 год	2022 год	2023 год
Общее число обратившихся за обследованием на ПМПК Свердловской области	20176	25021	26544	28020
Кол-во семей, получивших услугу консультирования в рамках деятельности ПМПК Свердловской области	10670	12802	12888	11872
Доля получивших услугу консультирования в рамках ПМПК от общего числа обратившихся на обследование в ПМПК Свердловской области	53%	51%	49%	42%

Следовательно, отмечается устойчивая тенденция заинтересованности родителей в данном виде помощи в условиях ПМПК Центра «Ресурс»: спрос на услугу «консультирование» среди семей, воспитывающих детей с ОВЗ остается постоянным, объем выполнения услуги колеблется в пределах 10% обращений за последние 4 года.

Уменьшение доли получивших услугу консультирования в рамках ПМПК с 53% в 2020 году до 42% в 2023 году обусловлено потребностью семьи, пройти саму процедуру обследования ПМПК без процессов предварительного (дополнительного) консультирования. При этом следует подчеркнуть тот факт, что особенностью этой процедуры в настоящее

время является обязательное взаимодействие с родителями после окончания обследования, в ходе которого происходит реализация целого ряда консультационных задач: разъяснение родителям особенностей рекомендаций, специфики выданных заключений в плане образовательной программы и специальных условий получения образования, если таковые требуются их ребенку и пр.

Вместе с тем, анализируя объем консультативной помощи семьям, необходимо учитывать, что в ряде случаев, именно она способна снизить уровень обращений на обследование ПМПК, когда во время консультаций родители «снимают» свои вопросы, тревоги и противоречия, связанные с дальнейшим образовательным маршрутом и особенностями воспитания своего ребенка.

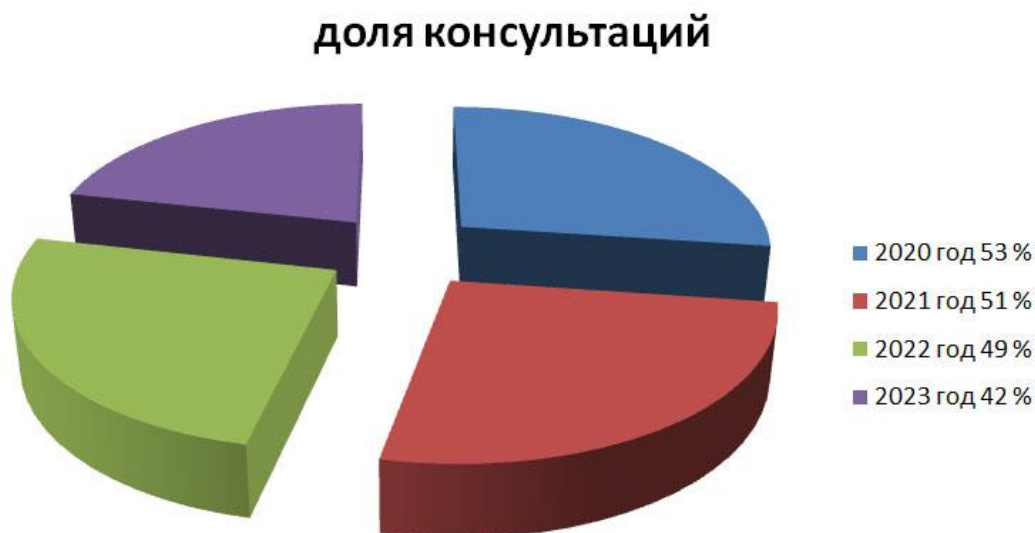


Рисунок. Доля консультаций от общего числа обратившихся в ПМПК

Таким образом, акцентируя внимания на том, что сегодня деятельность ПМПК направлена не только на определение специальных потребностей ребенка, для чего используется система комплексной диагностики его психофизического развития, но и формирование индивидуального образовательного маршрута, специальных условий для его обучения и воспитания. Однако большое значение имеет возможность предложить определенные характеристики медико-социальной и психолого-педагогической помощи. В конечном итоге, для специалистов ПМПК важно выделить те условия, при которых ребенок с ОВЗ сможет реализовать свой возможный потенциал через интеграцию в социальную жизнь и различные активности в ней максимально полно.

Следует подчеркнуть, что особое значение в новых условиях деятельности ПМПК приобретает деятельность по психолого-педагогическому консультированию родителей (законных представителей) по вопросам образования и развития ребенка, преодолению его затруднений в образовательном процессе, системе коммуникаций в среде сверстников и со взрослыми.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт. М., 2000. 240 с.
2. Алешина С. В., Фальковская Л. П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 116-128.
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М. 2004. 106 с.
4. Грибанова Г. В. Руководство по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий // Дефектология, 2001. № 6. С. 66-94.
5. Деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в современных условиях развития образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2015. 196 с.

6. Левченко И. Ю. Компетенции специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. М., 2016. С. 154-161.
7. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности как условие успешного развития детей с ограниченными возможностями // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. М., 2011. Вып. 1. С. 47-51.
8. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л., 1979. 160 с.
9. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / А. В. Закрепина, С. Б. Лазуренко [и др.]. М., 2013. 244 с.
10. Психологическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (на примере врожденной челюстно-лицевой патологии) / Е. С. Набойченко, С. И. Блохина [и др.]. Екатеринбург, 2004. 132 с.
11. Разенкова Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дисс... доктора пед. наук. М., 2017. 50 с.
12. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования. М., 2016. 368 с.
13. Филатова И. А., Каракулова, Е. В. Психолого-педагогическое консультирование родителей и специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, детей-инвалидов и детей с ОВЗ в Свердловской области: методическое пособие. Екатеринбург, 2019. 162 с.
14. Югова О. В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи : автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
15. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи : монография. Санкт-Петербург, 2015. 672 с.
16. Egan G. The skilled helper (5-th ed.). Belmont, 1994. 357 p.

Смирнова Ирина Николаевна,

SPIN-код: 0009-0007-9508-0849

учитель-логопед, МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 25, 620034 Россия, г. Екатеринбург, ул. Готвальда 11А, smirnova2774@mail.ru

Попова Екатерина Валерьевна,

ORCID:0009-0001-9877-6901

учитель-логопед, МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 25, 620034 Россия, г. Екатеринбург, ул. Готвальда 11А, ekaterina.popova1175@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Ключевые слова: дошкольная логопедия; ТНР; тяжелые нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; партнерские отношения; речевые навыки; формы работы; инновационные методы; коррекционная работа; работа с семьей

Аннотация. В статье раскрыты эффективные нетрадиционные методы работы с семьями воспитанников групп компенсирующей направленности для оптимизации коррекционного процесса.

Smirnova Irina Nikolaevna,

Kindergarten of combined type No.25 Russia, Yekaterinburg

Popova Ekaterina Valeryevna,

Kindergarten of combined type No.25 Russia, Yekaterinburg

THE USE OF NON-TRADITIONAL METHODS OF WORKING WITH FAMILIES OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AS A MEANS OF OPTIMIZING THE CORRECTIONAL PROCESS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; severe speech impairments; children with speech impairments; speech therapy work; preschoolers; partnerships; speech skills; forms of work; innovative methods; correctional work; work with family

Abstract. The article reveals effective non-traditional methods of working with families of pupils of compensatory groups to optimize the correctional process.

*...задачи воспитания и развития будут успешно решены
в том случае, если педагоги будут поддерживать
связь с семьей и вовлекать её в свою работу.
В. А. Сухомлинский*

Взаимодействие с родителями – это неотъемлемая часть образовательного процесса, направленная на достижение наилучших результатов для детей. Понимание особенностей семей, грамотное планирование, активное вовлечение родителей и умение управлять конфликтами позволяют создать партнёрские отношения, которые способствуют всестороннему развитию детей и их успешному старту в школе. Семья играет важную роль в социализации и развитии ребенка, поэтому каждый педагог ищет новые формы взаимодействия с родителями. Совместная деятельность всех участников образовательных отношений – неотъемлемая часть коррекционно-воспитательной работы. Родители должны быть союзниками, активными и грамотными помощниками логопеда, а не просто сторонними наблюдателями. Систе-

матизация, непрерывность, постоянное закрепление полученных на логопедических занятиях знаний и навыков – важные аспекты коррекционно-воспитательной работы с детьми.

Опыт работы показывает – родители не всегда умеют создавать условия для регулярной тренировки речи ребенка, что ведет к потере речевых навыков, полученных в дошкольном учреждении в ходе занятий со специалистом, поэтому логопеды подбирают формы работы с родителями для обучения их созданию условий с целью регулярной тренировки речи ребенка за пределами ДОО. Задача логопеда – помочь родителям правильно организовать работу дома, подобрав методы и приёмы преодоления речевого нарушения, опираясь на принципы эффективности, доступности, увлекательности для ребенка.

Педагоги Е. И.Тихеева, П. Ф. Каптерев, В. А.Сухомлинский считали, что необходимо постоянно устанавливать контакт с родителями и окружающей жизнью. Современная дошкольная логопедия определяет разные традиционные и нетрадиционные формы работы с семьями дошкольников с речевыми нарушениями.

Н. Ф. Виноградова, Н. Г. Година, Л. В.Загик – новаторы идеи разнообразия форм и методов работы с родителями учителя-логопеда. Т. В. Кротова предлагает схему классификации нетрадиционных форм: информационно-аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные [9].

В современной логопедии существуют множество методов работы с семьями воспитанников ДОО, но наиболее эффективными нетрадиционными формами, на наш взгляд являются: семинар-практикум, мастер-класс, вечера вопросов и ответов, родительские тренинги, дневник красивой и правильной речи, родительская почта, портфолио, просвещение родителей через блог/сайт/группы в мессенджерах (Telegram, WhatsApp). В нашем детском саду функционируют три группы компенсирующей направленности, которые работают по комплексной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи) с 3 до 7 лет Н. В. Нищевой [10].

Каждый год логопеды речевых групп, изучая контингент родителей своих воспитанников, обращают внимание на заинтересованность, вовлечённость в образовательный процесс через анкетирование, опросы, посещение родительских собраний, консультаций. Проанализировав анкеты родителей на начало учебного года, мы пришли к выводу, что 60% родителей (законных представителей) не проявляют активность и заинтересованность во взаимодействии со специалистом, 15% отдают предпочтение общению посредством WhatsApp или Telegram и только 25% заинтересованы в контакте со специалистом.

Опытным путем выявлено, что семинар-практикум – самая эффективная форма взаимодействия с родителями, так как она обеспечивает возможность практического использования теоретических знаний. По итогу родители получают не «готовый продукт» в форме информации, а должны сами активно включиться в процесс её «добывания». Цель – не сделать формальными семинары-практикумы, а **решить ряд задач:**

- установить партнерские отношения с родителями группы сформировать осознание родителями важности участия семьи в коррекционно-воспитательной работе;
- познакомить родителей с этапами коррекционно-воспитательной работе, как в ДОО, так и дома;
- обучить родителей игровым приемам работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Современных родителей необходимо увлекать новыми инновационными технологиями, которые несут практическую направленность, помогают в игровой форме закреплять, совершенствовать полученные знания на логопедических занятиях и в свободной деятельности [1, 2, 3].

В наших группах компенсирующей направленности обучаются воспитанники с тяжёлыми нарушениями речи, большинство из них имеют сопутствующие нарушения в эмоционально-волевой сфере. Вследствие изучения анкет, речевых карт дошкольников и методической литературы нами был запланирован цикл семинаров-практикумов.

Для себя выбрали наиболее актуальные и практичные **инновационные методы**, которые помогли нам сделать **коррекционную работу с детьми**, имеющими нарушения речи результативной.

Для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы и вовлечённости родителей были включены следующие образовательные технологии: «Интеллектуальная карта», «Синквейн», «Коллаж», «Мнемотаблицы», «Кластер», Технология «ТРИЗ-РТВ», «Лэпбук» и др. Остановимся лишь на некоторых:

- технология «Интеллектуальная карта» – уникальный и простой метод запоминания информации, с помощью которого развиваются как творческие, так и речевые способности детей, активизируется мышление. Развиваются анализ, синтез, аналогии, обобщения. Нам интересна эта технология тем, что можно создавать интеллект-карту в ходе изучения любой лексической темы в рамках программы;

- технология «Синквейн» – эффективное средство успешной коррекции и развития связной речи дошкольников. Представляет собой пятистрочье. Составляется для пополнения словарного запаса, расширение семантических полей, учит краткому пересказу, а так же способствует рефлексии, анализу и синтезу полученной информации. Работа по созданию речевой базы для его составления не противоречит программе Н. В. Нищевой и той её части, которая касается развитию лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи и служит средством оптимизации учебного процесса. Дети, умеющие печатать, могут создавать свой «продукт» на листе бумаги, не умеющие – в виде устных сочинений;

- «Коллаж» – это пособие из плотной бумаги (магнитная доска), на которую наклеиваются или накладываются (рисуются) различные картинки, буквы, геометрические фигуры, цифры. Кажущийся беспорядок наложенных картинок и составляет суть коллажа. Главная задача – соединить все картинки, буквы, цифры... между собой. Таким образом, происходит отработка сюжетного метода запоминания. Очень хорошо помогает коллаж при воспроизведении сказок;

- технология «ТРИЗ-РТВ» позволяет детям самим добывать знания. Мы в своей работе используем круги Луллия, которые способствуют обогащению словаря, формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи. Каждая лексическая тема подбирается в соответствии с программой;

- «Мнемотаблицы» – система методов и приемов, которая очень понравилась нашим воспитанникам и получила положительный отклик от родителей. Эта технология обеспечивает успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, качественное запоминание структуры рассказа. При помощи мнемотаблиц можно легко запомнить большой объем информации. Особенно эффективно использовать данную технологию при заучивании скороговорок, стихотворений разного объема к утренникам. Очень актуальным являются живые мнемотаблицы, которые несут в себе сюрпризный момент.

Этапы организации и проведения семинаров-практикумов

Перед проведением семинара-практикума выбирается его тема путем опроса родителей.

К семинарам логопед осуществляет:

- подбор методической литературы, картотеки заданий;
- подготовку сопутствующих материалов;
- разработку практических рекомендаций для родителей.

По структуре семинар может представлять:

- краткое теоретическое сообщение;
- интерактивный обзор нескольких игровых коррекционных приемов, применяемых логопедом в ДООУ с анализом направленности воздействия на определенные стороны речевой функции (с применением демонстрирующих фото- и видеоматериалов);
- вовлечение родителей в разработку новых игровых приемов для развития речи на основании их собственного опыта, в том числе полученного в детстве – разработка родителями пособий и речевых «инструментов» в ходе мастер-класса.

Преимущества посещения семинаров-практикумов:

- изготовленные на семинарах-практикумах пособия используются дошкольниками на занятиях в ДОУ;
- родитель приобретает навык по изготовлению пособий и при желании может повторить их дома;
- в заключительной части родителям представляется методическая литература + картотека приёмов и игр, используемых в условиях группы, а также ссылки на информационные ресурсы.

Все вышеописанные технологии: мнемотехника, синквейн, семантические поля и другие технологии, представленные в такой форме работы с родителями, как семинар-практикум в увлекательной форме формируют заинтересованность родителей в совместной деятельности с ребёнком, а мастер-класс несёт практическую значимость. Логопеды ДОУ совместно с воспитателями групп компенсирующей направленности разработали полифункциональные игрушки «Пирамида» и «Речевой лабиринт», которые внедрили в коррекционный процесс, благодаря этим инновационным технологиям. Развивающие игровые пособия обладают рядом очевидных преимуществ, позволяющих применять данный материал, как в практике любого педагога:

- в игре могут принимать участие, как один ребенок, так и несколько детей одновременно (в зависимости от учебной задачи);
- доступность переводит учебную ситуацию в план знакомой и любимой игры;
- вариативность использования позволяет индивидуально подойти к особенностям восприятия детей с ОВЗ, осуществить ненавязчивое повторение и закрепление нужных навыков;
- богатство лексического содержания игр создаёт необходимую базу для развития языкового вкуса и чувства, обогащения картины мира и развития мышления воспитанников;
- высокий уровень оформления игрового пособия стимулирует процесс освоения языкового материала, способствует развитию эстетического вкуса и творческого мышления.

Воспитанники наших групп компенсирующей направленности являются участниками и победителями районных и городских мероприятий «Сказки народов Урала», «Супер-детки», «Грамотейка», конкурс поэзии «Звёздочки».

В своей практической деятельности работа с этими методиками и технологиями является ценной и встретила положительный отклик родителей.

Сравнительный анализ результатов начала и конца учебного года в течение трёх лет позволил сделать вывод, что позитивная речевая динамика наблюдалась у тех детей, родители которых принимали активное участие в коррекционно-логопедической работе под руководством логопеда. Вовлечённость родителей (законных представителей) в образовательный процесс увеличилась. 80%.- родителей достигают необходимого уровня педагогической грамотности, принимают сознательно рекомендации специалиста, занимаются регулярно со своим ребенком, 15% предпочитают общение через мессенджеры, А 5% в силу занятости остались не вовлечёнными. Но мы на этом не останавливаемся и продолжаем работу с родителями и планируем в 2024-2025 учебном году охватить полностью всех родителей. Своим опытом делимся с коллегами в рамках городских лабораторий учителей-логопедов и районных методических объединений. Данные технологии необходимо внедрять в группы общеразвивающей направленности, так как их посещают дошкольники с ОВЗ.

Благодаря использованию инновационных педагогических технологий, взаимодействию с родителями, повысилась эффективность коррекционного процесса, были созданы условия для проявления способностей, интереса и любознательности каждого ребёнка, вследствие чего улучшились показатели связной речи дошкольников с ТНР.

Список литературы

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии. 2009. 112 с.

2. Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание. 1998. № 6. С. 66-71.
3. Бабина Е. С. Партнерство дошкольного образовательного учреждения и семьи в логопедической работе // Логопед. 2005. № 5. С. 57-61.
4. Бойчева В. Семья, ребенок, детский сад // Дошкольное воспитание. 1996. № 5. С. 63-69.
5. Глебова С. В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. Воронеж, 2007. 111 с.
6. Давыдова О. И., Богословец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в детском саду: этнопедагогический подход. М., 2006. 141 с.
7. Доронова Т. Н., Соловьева Е. В., Жичкина А. Е., Мусиенко С. И. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития : методическое руководство для работников дошкольных учреждений. М., 2001. 224 с.
8. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под редакцией Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М., 2011. 105 с.
9. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ. М., 2005. 112 с.
10. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (с 3 до 7 лет). СПб., 2021. 240 с.
11. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2005. 544 с.
12. Нищева Н. В., Верещагина Н. В. Моделирование адаптированной программы дошкольного образования (АОП ДО) и рабочих программ специалистов в соответствии с ФОП ДО и ФАОП ДО. СПб., 2023. 160 с.
13. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. М., 2007. 96 с.
14. Стянина А. В., Обухова Н. В. Роль родителей в логопедическом сопровождении детей дошкольного возраста с нарушением речи // Актуальные проблемы науки и образования : материалы Международного форума. Екатеринбург, 2023. С. 322-326.
15. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М., 2022. 204 с.

Третьякова Ирина Анатольевна,

директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, tretyakova.resurs@gmail.com

Шалагина Елена Владимировна,

SPIN-код: 4981-0970

кандидат социологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, методист Центральной психолого-медико-педагогической комиссии, Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, elshal96@gmail.com

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА
(ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Ключевые слова: семейное воспитание; родители; младшие дошкольники; детско-родительские отношения; особый ребенок; образовательные потребности; мегаполис; социологические исследования

Аннотация. В своей статье авторы обращаются к возможности социологического изучения дошкольного детства в условиях современной системы образования мегаполиса, а также вопросам изучения потребностей семьи в психолого-педагогическом сопровождении образования особого ребенка. Несмотря на то, что в мировой практике по этим вопросам существует дискуссионное поле, прикладные исследования отвечают на реальный социальный запрос, в частности, изучая потребности родителей детей младшего дошкольного возраста в образовательных услугах, предлагаемых и реализуемых в условиях муниципального детского сада. Авторами представлен опыт и результаты конкретного социологического исследования, позволяющие сделать выводы о специфике образовательных потребностей семьи, воспитывающей ребенка младшего дошкольного возраста в условиях современного мегаполиса.

Tretyakova Irina Anatolievna,

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

Sustavova Irina Vladimirovna

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

**THE EDUCATIONAL NEEDS OF A FAMILY
RAISING A CHILD OF PRIMARY PRESCHOOL AGE IN A MODERN MEGALOPOLIS
(BASED ON THE MATERIALS OF APPLIED SOCIOLOGICAL RESEARCH)**

Keywords: family education; parents; younger preschoolers; parent-child relationships; special child; educational needs; metropolis; sociological research

Abstract. The article examines the domestic scientific traditions of the study of preschool childhood and family needs in educational services in this period. The most important applied research perspective - study of the needs of the family in psychological and pedagogical support for

the education for special child. The authors present the experience and results of a specific sociological study, which allow us to draw conclusions about the specifics of the educational needs of a family raising a child of younger preschool age in a modern megalopolis.

Введение

Изучение дошкольного детства признается одним из наиболее сложных направлений социологических исследований. Сегодня в научной сфере существуют различные взгляды на его перспективы: от обозначения трудностей, связанных с методологией прикладных исследований, до поиска адекватных объектов и носителей информации по данному возрастному периоду [11, с. 93].

Основным источником первичной социальной информации сегодня все-таки чаще всего выступает либо родитель ребенка, либо педагог или специалист психолого-педагогического сопровождения, непосредственно взаимодействующие с ребенком младшего дошкольного возраста в образовательном пространстве.

Вместе с развитием теоретико-методологических оснований, прикладные социологические исследования в дошкольном детстве сегодня носят вполне конкретный характер, хотя и немногочисленны. [14, с. 35-38]

Темы изучения образовательных услуг муниципальных дошкольных образовательных организаций, удовлетворенности ими со стороны семьи, а также изучения потребностей современной семьи в формировании этих услуг, оказываются особенно интересными и востребованными сегодня [12].

Как известно, в период раннего дошкольного возраста, основным заказчиков образовательных услуг дошкольной образовательной организации выступают родители [2]. Представления о том, что семья считает важной и значимой в вопросах воспитания и образования своих детей становятся ориентиром для системы дошкольного образования. В связи с этим, изучение потребности родителей (законных представителей) детей в возрасте до трех лет, проживающих на определенной территории муниципального образования в дошкольных образовательных услугах, возможных в данном возрастном периоде, становится отдельной исследовательской целью.

Методология и методы

Учитывая методологические сложности организации прикладного исследования с данной целевой группой и при поддержке Департамента образования г.Екатеринбурга, в период 2019-2022 гг были реализованы серии исследовательских практик в рамках темы «Родительский заказ на образовательные услуги дошкольной образовательной организации», которые проводились в муниципальных детских садах города Екатеринбурга, а также на площадке отделения дошкольного образования ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс». Основными методами сбора первичной социальной информации стали экспертное групповое интервью с заместителями руководителей муниципальных детских садов (n – 20); глубинное интервью с их руководителями (n – 15); очное раздаточное анкетирование родителей детей до трех лет, посещающих МДОО (n – 756).

Результаты

Весьма значимое влияние на формирование родительского заказа и отношения к педагогическому процессу в детском саду оказывает представление о том, насколько ребенок успешен в освоении образовательной программы, реализуемой педагогами для данного возрастного периода.

Таблица 1

Успешность ребенка в освоении образовательной программы

№	Показатель	% от опрошенных
1	Достаточно успешно справляется, но иногда требуется помощь от педагога или родителей	40,7
2	В целом, весьма успешно справляется со всеми заданиями, его хвалят педагоги.	37,8
3	Затрудняюсь оценить.	14,0
4	Зачастую требуются дополнительная помощь и усилия, чтобы освоить требования программы.	3,1
5	На занятиях испытывает затруднения, образовательную программу осваивает с трудом.	0,2

Таким образом, значительное большинство опрошенных родителей (41% респондентов – «достаточно успешно», и 38% респондентов – «весьма успешно») указывает на наличие высокого уровня успешности своих детей в освоении образовательной программы МДОО.

У 14% опрошенных наблюдается потребность в дополнительном информировании о том, как их дети справляются с программными требованиями и насколько активно они включены в педагогический процесс.

Уровень тех родителей, кто обеспокоен невысокими достижениями своих детей в освоении образовательной программы, не высок: чуть больше 3% опрошенных.

Тему успешности ребенка и вопросов его эффективного включения в образовательный процесс, а соответственно вместе с этим – тему особых (специальных) условий для получения образования, дополнительных педагогических усилий, специальных методов и т.д., продолжает следующий тематический блок нашего исследования.

В связи с этим, необходимо обратиться к понятиям «ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ)», дети-инвалиды, а также - адаптированная образовательная программа.

Современная нормативно-законодательная база, регулирующая вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, широко представлена в действующем Российском законодательстве. Процедуры определения статусов «ребенок с ОВЗ» и «ребенок-инвалид» строго регламентированы. Государственная политика в области образования сегодня направлена на раннее выявление и раннюю психолого-педагогическую помощь таким категориям детского населения.

В период раннего дошкольного детства основными субъектами, инициирующими прохождение подобных процедур, выступают родители и педагоги, с которыми активно взаимодействует ребенок, нуждающийся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В системе образования, первичным звеном диагностики и определения необходимости организации специальных условий для получения ребенком образования сегодня выступаем ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия).

В ходе проведенного нами опроса, мы обратились к родителям с вопросом о наличии у них опыта прохождения ПМПК.

Таблица 2

Наличие опыта прохождения ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии)

№	Наличие опыта	% от опрошенных
1	Не имею опыта	90,4
2	Имею опыт	5,8
3	Затруднились с ответом	3,1

Таким образом, значительное большинство опрошенных (90% респондентов) отметили, что по достижению ребенком трехлетнего возраста не обращались в ПМПК для проведе-

ния комплексного психолого-медико-педагогического обследования ребенка с целью выявления его особых образовательных потребностей.

Около 6% опрошенных подобный опыт уже имеют. А 3% родителей оказались «не в курсе» этого вопроса.

Перед нами в рамках данного исследования не стояла специальная задача – особым образом изучить присутствие данной категории детей в системе дошкольного образования г. Екатеринбурга (эти данные имеют статистический характер и отслеживаются специалистами, курирующими коррекционное направление в системе управления образованием). Однако, при определении родительского запроса к муниципальной системе дошкольного образования важно понимать – насколько современные родители информированы о том, что для их ребенка потенциально может предложить детский сад в раннем дошкольном детстве. Кроме этого, актуальным остается вопрос – насколько современные родители сегодня ориентируются в образовательных потребностях своего ребенка и понимают возможные стратегии в организации ему психолого-педагогической помощи, и какой тип социального взаимодействия с педагогами в образовательном пространстве дошкольного уровня они выбирают.

Таблица 3

Представления родителей о наличии у ребенка адаптированной образовательной программы (АОП)

№	Значения	% от опрошенных
1	АОП не разрабатывалась	78,9
2	Затрудняюсь с ответом	13,1
3	АОП разработана	4,2

Выводы

Таким образом, значительное большинство опрошенных нами родителей не имеют опыт обращения в ПМПК и для их детей в возрастной период до трех лет, соответственно, не требуется, по их мнению, разработка адаптированной образовательной программы. 13% опрошенных родителей не знают – разрабатывалась ли такая программа, и, возможно, – затрудняются идентифицировать наименование этого документа.

Вместе с тем, следует отметить тот факт, что в ходе прикладного исследования нами была обнаружена немногочисленная группа респондентов (она оставляет всего 4% всех опрошенных нами родителей, воспитывающих детей трех лет), у которой наблюдается необходимость в создании для их ребенка особых образовательных условий для освоения образовательной программы. Родители отмечали также потребность их детей в деятельности специалистов по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Хочется акцентировать внимание на том, что доля этой группы, действительно невелика. Однако, если учесть, что мы изучали в данном проекте возрастной контингент воспитанников детского сада, указывающий на первичное вхождение ребенка в организованный, системный педагогический процесс, наличие в этот возрастной период родителей, подтверждающих необходимость организации специальных образовательных условий, не может игнорироваться. Ведь ответ на данный социальный запрос предполагает особый ракурс внимания и соответствующих действий со стороны администрации конкретной образовательной организации, а также – системы управления образовательным процессом. Решение этих вопросов всегда согласуется с реализацией таких управленческих стратегий, которые предполагают наличие в детском саду высококвалифицированных кадров в лице педагогов и коррекционных специалистов разного профиля, а также - организационных усилий и готовности работать в этом направлении всему профессиональному сообществу.

Список литературы

1. Абрамова М. А., Гончарова Г. С., Костюк В. Г. Влияние уровня образования родителей на формирование образовательных стратегий детей // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Том XVIII № 2 (78). С. 87-102.

2. Зюнкер Х., Бюлер-Нидербергер Д. От исследований социализации к социологии детства. URL: www.rl-online.ru/articles/4-03/251.html (дата обращения: 04.04.2024).
3. Комарова Г. А. Этнография детства: междисциплинарные исследования. М., 2014. 160 с.
4. Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А. Дети и детство как объекты социологических исследований // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 62-69.
5. Мандель Б. Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение // Образовательные технологии. 2015. № 2. С. 27-48.
6. Митрофанова С. Ю. Современные тенденции в зарубежных социологических исследованиях детства (на основе тематики журнала «Детство: глобальный журнал исследований ребенка») // Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия : научная монография / отв. ред. С. Н. Майорова-Щеглова. М., 2017. С. 78-100.
7. Специфика обучения детей дошкольного возраста. URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/26337-specifikaobucheniya-detey-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 03.04.2024).
8. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. М, 1976. 96 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://pedkopilka.ru/blogs/klyuka-natalija/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 06.04.2024).
10. Федорова М. Ю. Нормативно правовое обеспечение образования. М., 2013. 176 с.
11. Филипова А. Г. Детство в отечественной и зарубежной социологии: субъект-объектный и диахронически-синхронический подходы // СоцИс. 2013. № 6. С. 91-99.
12. Филипова А. Г. Российская социология детства: вчера, сегодня, завтра. Проблемы институционализации и перспективы развития : монография. СПб., 2016. 196 с.
13. Щеглова С. Н. Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М., 2000. 58 с.
14. Щелованов Н. М. Физиологическое обоснование воспитания детей раннего возраста // Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции по воспитанию детей в яслях и домах ребенка. М., 1958. С. 37-40.
15. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.

Трошкова Вера Леонидовна,

магистрант, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, vera_melnikova_2019@bk.ru

Научный руководитель

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 4616-3789

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, dong-elena@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; учителя-логопеды; школьники; родители; работа с родителями; коррекционно-педагогическая работа; формы взаимодействия

Аннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы взаимодействия учителя-логопеда и родителей (законных представителей) детей с нарушениями речи в условиях образовательного процесса начального звена современной школы. В ходе анализа раскрываются актуальные направления и формы педагогической работы для организации успешного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Troshkova Vera Leonidovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Supervisor

Donghauser Elena Viktorovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

ON THE ISSUE OF INTERACTION BETWEEN SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGIST TEACHERS AND PARENTS OF CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS IN A MODERN SCHOOL

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; speech therapists; schoolchildren; parents; work with parents; correctional and pedagogical work; forms of interaction

Abstract. This article is devoted to the analysis of the problem of interaction between a speech therapist and parents (legal representatives) of children with speech impairments in the educational process of the primary level of a modern school. The analysis reveals the necessary directions and forms of pedagogical work for organizing successful interaction of all subjects of the educational process.

В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним [1, с. 1]. Ситуация в современной системе образования выдвигает на первый план профессиональной деятельности каждого педагога его умение эффективно взаимодействовать с другими участниками педагогического процесса, благодаря которому в общение включаются равноправные партнеры, реализуются разные по значимости и содержанию личностные позиции [6, с. 182]. В основной общеобразовательной программе начального общего образования в

содержательном разделе (а именно в программе коррекционной работы) содержатся сведения, которые предполагают взаимодействие участников образовательного процесса: родителей (законных представителей), педагогических работников и непосредственно самих обучающихся. Общая цель всех взрослых участников образовательного процесса – дать качественное образование школьникам. Главная цель учителя-логопеда при организации взаимодействия с семьями воспитанников – это повышение уровня знаний родителей о видах нарушений устной и письменной речи, повышение уровня диагностики детей, имеющих речевые нарушения, оказание всесторонней поддержки в процессе осуществления коррекционно-педагогической работы.

Семье, воспитывающей ребенка с нарушениями речи, необходима помощь специалистов по вопросам, как обучения и воспитания, так и развития обучающегося. Устранение речевых дефектов будет эффективно в том случае, если логопед будет просвещать и обучать родителей. В первую очередь необходимо наладить с родителями контакт и сделать так, чтобы они захотели сотрудничать и, несомненно, принимать активное участие в коррекционном процессе. Ведь только при тесном взаимодействии можно будет добиться положительных результатов в исправлении речи детей [12].

В условиях происходящих перемен в жизни современной школы особое значение приобретает также проблема совершенствования методов преодоления нарушения речевого развития и оптимизация логопедической работы [9]. Актуальность данной работы обусловлена тем, что в настоящее время педагогам с каждым годом наиболее сложнее найти контакт с родителями (законными представителями) обучающихся с речевыми нарушениями. Изучением проблематики взаимодействия логопеда и родителей занимались такие учёные, как Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, К. А. Семенова и другие авторы [3]. Однако данный вопрос о взаимодействии логопеда и родителей по-прежнему чрезвычайно востребован и требует дальнейшего изучения.

Нарушения речи представляют собой различные расстройства, которые возникают в центральном или периферическом речедвигательном аппарате. В школе у детей-первоклассников это проявляется в невозможности произносить некоторые звуки, окончания слов, предложений; неспособности составить связный рассказ или пересказать текст; недостаточной вынятности речи. Учитель-логопед в этот период играет особую роль в повышении педагогической культуры, просвещении родителей, так как он разрабатывает и организывает коррекционную работу [11].

Для изучения организации взаимодействия учителя-логопеда и родителей обучающихся с нарушениями речи в рамках общеобразовательной школы применяется комплекс методов: изучение психолого-медико-педагогической документации; анализ литературы по проблеме исследования; качественный и количественный анализы данных; анкетирование родителей, наблюдение и беседа (с родителями ребенка, с ребенком, учителем-психологом, педагогами начальной школы) [11]. Оптимальность всей системы коррекционной работы зависит от тесного контакта учителя-логопеда и родителей, который усиливает эффект достижения положительных результатов. Непосредственный контакт педагога и семьи обучающегося – важнейшее условие высокой эффективности в логопедической работе. Поэтому в любой форме работы с родителями важно найти и выделить те пути взаимодействия, которые будут способствовать максимальной продуктивности общей коррекционной работы [14].

Следует выделить основные задачи логопеда в работе с родителями: установление партнерских отношений с семьей ребенка; объединение усилий педагогов и родителей с целью развития и воспитания детей; создание атмосферы общности интересов, эмоциональной поддержки и взаимопонимания [7; 10]; повышение психолого-педагогической компетентности родителей; оказание помощи родителям в выполнении ими воспитательных и коррекционных функций, поддерживание их уверенности в собственных возможностях; обучение родителей приемам логопедической работы [2].

Взаимодействие учителя-логопеда и родителей младших школьников начинается с момента зачисления ребенка в общеобразовательную школу, а именно на общем родитель-

ском собрании перед и после плановой диагностической работы в учебном году. На данном мероприятии педагог рассказывает о целях и задачах своей работы, говорит о речевых нарушениях и их возможных последствиях при дальнейшем обучении ребенка. По возможности логопед консультирует родителей, рассказывает о результатах диагностики детей, объясняет дальнейший план коррекционной работы на каждого ребенка, как в групповой работе, так и индивидуально. Законные представители обучающегося вправе отказаться от услуг данного педагога в школе – для этого они должны написать соответствующее заявление на отказ от логопедических занятий во избежание конфликтных ситуаций в дальнейшем [8].

В рамках выстраивания сотрудничества с родителями обучающихся с речевыми нарушениями в течение учебного года учитель-логопед организует консультации, родительские собрания, открытые занятия, мини-выставки, практикумы, а также разрабатывает буклеты «Советы логопеда» и задания по индивидуальным тетрадям. Цель этих форм работы – установление партнерских отношений с семьей каждого учащегося, создание атмосферы взаимоподдержки и общности интересов [3; 7; 10].

Интенсивный поиск новых, субъект-субъектно-ориентированных технологий в современной образовательной практике требует переосмысления актуальных форм и содержания межличностных взаимодействий. Результативность и эффективность решения множества профессиональных задач сегодня зависит не столько от индивидуальных качеств специалиста, сколько от его готовности и умения включаться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества и сотворчества [5]. При взаимодействии учителя-логопеда с семьей воспитанника с нарушениями речи важно учитывать то, что логопед, предлагая различные формы и методы обучения, должен принимать во внимание тот факт, что родители (законные представители) могут и имеют право их индивидуализировать, дополнить, расширить и развить, а также принимать или игнорировать в соответствии с взглядами, потребностями и возможностями семьи. Родители в процессе воспитания и коррекционно-развивающей работы имеют полное право пользоваться собственным творческим потенциалом, а логопед и другие специалисты не должны этому препятствовать.

Согласно С. С. Подобеду, организация взаимодействия учителя-логопеда и родителей должна строиться в четыре этапа: «Трансляция родителям положительного образа ребенка», «Трансляция родителям знаний о ребенке, которых они бы и не могли получить в семье», «Ознакомление педагога-логопеда с проблемами семьи в воспитании и обучении ребенка» и «Совместное исследование и формирование личности ребенка» [13]. И данная деятельность организуется с учетом следующей модели взаимодействия:

1. «Консультирование». В данном направлении целесообразно выделить следующие направления работы:

- индивидуальное консультирование, которое учитель-логопед проводит согласно плану диагностики уровня речевого развития обучающегося, составляет календарно-тематический план работы с младшими школьниками; знакомит родителей с данными результатами диагностического обследования, отмечает то, на что следует обратить особое внимание, обозначает пути решения, а также приемы работы с ребенком;

- групповая работа с родителями. Педагог проводит дни открытых дверей, родительские собрания с целью информирования родителей по вопросам нравственного и физического воспитания, а также по изучению отношения родителей к речевым нарушениям их ребенка;

- знакомство родителей с коррекционной средой. Учитель-логопед вводит родителей в специфику логопедической работы, знакомит с традиционными и нетрадиционными методами работы, обучает приемам артикуляционной, пальчиковой гимнастики, самомассажа, гимнастики для глаз, элементам дыхательной гимнастики [11].

2. «Психологическая база речи». Учитель-логопед на занятиях формирует психологическую базу речи у школьника. Родители закрепляют знания, умения и навыки, полученные ребенком на занятиях, выполняя дома двигательные игры и упражнения на развитие психических процессов.

3. «Моторная сфера». В процессе логопедической работы педагог активно формирует моторную сферу. Задача родителей дома выполнять с детьми артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, игры и упражнения на координацию речи и движения [4].

В конце учебного года учитель-логопед проводит собрание с родителями учеников на заявленную тему «Результаты логопедической работы с обучающимися», на котором родителям подробно рассказывается о том, с кем на данном этапе логопедическая работа закончена и также с кем из учеников необходимо будет заниматься в следующем учебном году. Младшим школьникам на летний период каникул рекомендуется закреплять достигнутые результаты выполнением практических рекомендаций.

Для наиболее полного понимания родителями эффективности логопедической работы за год учителем-логопедом проводится полный анализ проведенной работы совместно с учителями начальной школы, также внимание акцентируется на школьную успеваемость детей в течение учебного года по определенным параметрам и предметам. По текущим данным формируется анализ коррекционной работы с учениками 1-4 классов по итогам школьной успеваемости на конец учебного года. Несомненно, в этом анализе идет учет и тех обучающихся, которые по тем или иным причинам отказались от логопедической помощи [9].

В современном мире логопед обязан идти в ногу со временем. Сегодня педагоги имеют возможность повышать степень эффективности работы с родителями с помощью сети Интернет. Различные электронные пособия, цифровые образовательные ресурсы, домашние задания, размещенные на тематических сайтах, можно использовать как в работе с обучающимися, так и с их родителями. Учителю-логопеду рекомендуется создать специальный раздел на сайте образовательной организации, где бы размещалась актуальная информация, помогающая родителям открывать для себя и учитывать в общении с ребенком те аспекты его развития, которые влияют на становление его личности [4].

На российской образовательной платформе Stepik реализуются онлайн-курсы «Работа с родителями в условиях современной школы» и «Воспитание школьника». С использованием данных ресурсов, либо через сайт образовательной организации рекомендуется заполнение анкеты «Удобное взаимодействие с учителем-логопедом». В данной анкете использовано 8 вопросов закрытого типа и 2 открытого:

1. Фамилия, имя, отчество родителя (законного представителя).
2. Как Вы относитесь к тому, что ребенок посещает логопедические занятия? (положительно; отрицательно; другой вариант).
3. Как Вы считаете, зачем исправлять недостатки речи детей? (речевые нарушения мешают развитию всех психических процессов и личности ребёнка; это некрасиво; не надо исправлять речевые нарушения, всё само пройдет; другой вариант).
4. Считаете ли Вы, что семья должна принимать непосредственное участие в исправлении речевых нарушений у ребёнка? (да, только при объединении усилий логопеда, учителя и семьи можно добиться хороших результатов; да, но у нас нет на это времени; да, но мы не знаем, что нужно делать; нет, это задача логопед; другой вариант).
5. Как часто Вы выполняете задания и рекомендации логопеда? (всегда; когда есть время; когда есть желание; когда хочет ребёнок; ругой вариант).
6. Как часто Вы обращаетесь к логопеду по вопросам обучения, воспитания и развития речи ребёнка (постоянно; только в крайних случаях; очень редко, потому что стесняюсь; мне не нужны ничьи советы, я сам (а) всё знаю; другой вариант).
7. Какая форма работы с логопедом Вам более удобна? (консультация онлайн; консультация офлайн; другой вариант).
8. Какая форма работы с логопедом Вам более удобна? (консультация; семинар-практикум; буклет; родительское собрание; другой вариант).
9. Имеете ли Вы возможность и желание посещать индивидуальные занятия с Вашим ребенком, родительские собрания, индивидуальные консультации? (нет; да; другой вариант).
10. Нужна ли Вам методическая помощь логопеда? Если да, то какая помощь?

В ходе проведения консультаций с родителями и анализируя данные анкеты, у специалистов есть основание предполагать, что большинство законных представителей понимают и осознают, что такое речевое нарушение, зачем его нужно исправлять. Так же стоит отметить, что больший процент в анкетировании выделяется в проведении консультаций онлайн (на расстоянии) и наиболее удобная форма работы с педагогом для родителей – это буклеты и индивидуальные консультации.

Осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный развивающий процесс позволяет значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга, и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений. «Только вместе с родителями, общими усилиями учителя могут дать детям большое человеческое счастье» [15, с. 9]. Следовательно, активное вовлечение родителей (законных представителей) детей младшего школьного возраста с нарушениями речи в процесс взаимодействия является неотъемлемой частью современного коррекционно-педагогического процесса и важнейшим условием его эффективности.

Список литературы

1. Аликина Ю. Д. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 4. С. 1-8.
2. Бачина О. В., Самородова Л. Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М., 2010. 64 с.
3. Большакова Ю. А., Савченко Л. В. О взаимодействии педагогов и родителей в условиях реализации ФГОС ОО : методическое пособие. Орел, 2020. 101 с.
4. Гулевич И. И. Методические рекомендации по организации родительского просвещения (для общеобразовательных организаций). Мурманск, 2020. 28 с.
5. Донгаузер Е. В. Педагогическое взаимодействие // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сборник программ. Екатеринбург, 2018. С. 173-181.
6. Донгаузер Е. В., Галагузова Ю. Н. Этика деловых отношений // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сборник программ. Екатеринбург, 2018. С. 182-189.
7. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Взаимодействие семьи и школы в историческом контексте: зарубежные и российская модели // Педагогика. 2023. Т. 87. № 2. С. 110-118.
8. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2006. 192 с.
9. Катович Н. К. Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы // Национальный образовательный портал. 2021. № 10. С. 208-212.
10. Коротаева Е. В. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 3. С. 97-121.
11. Мезинова Г. М. Взаимодействие учителя-логопеда и родителей на начальном этапе обучения детей с нарушениями речи в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2020. № 19. С. 481-483.
12. Обухова Н. В. Семейное воспитание детей с нарушением речи : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2019. 128 с.
13. Подобед С. С. Помогаем детям с тяжелыми нарушениями речи // Воспитание дошкольника. 2005. № 1. С. 71-73.
14. Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Соломенникова А. А. Включенность родителей в процесс логопедической работы как одно из условий ее эффективности (на примере реабилитационного центра) // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 22. С. 229-242.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 288 с.

Яковлева Дарья Владимировна,

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения “Эхо”», 620089, г. Екатеринбург, ул. Белинского, 163, daryakovleva95@gmail.com

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ FM-СИСТЕМЫ НА УРОКАХ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Ключевые слова: сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; глухие дети; слабослышащие дети; старшекласники; FM-системы; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; устная речь; развитие восприятия; восприятие детей; школьные уроки

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы развития восприятия и воспроизведения устной речи обучающихся с нарушениями слуха. Особое внимание уделено использованию FM-систем на уроках в старших классах.

Yakovleva Daria Vladimirovna,

State budgetary educational institution of the Sverdlovsk region, implementing adapted basic general education programs, «Center for psychological-medical-social support «Echo», Russia, Ekaterinburg

WORK ON THE DEVELOPMENT OF PERCEPTION AND REPRODUCTION OF ORAL SPEECH FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS USING FM-SYSTEM IN HIGH SCHOOL LESSONS

Keywords: surdopedagogy; hearing impairments; children with hearing impairments; deaf children; hard of hearing children; high school students; FM systems; children's speech; speech development; speech activity; oral speech; perception development; children's perception; school lessons

Abstract. The article discusses the main issues of development of perception and reproduction of oral speech of students with hearing impairments. Particular attention is paid to the use of FM systems in high school lessons.

В период получения образования обучающиеся с нарушениями слуха нуждаются в специальных технических средствах, которые обеспечивают им условия хорошей слышимости речи педагога и другой звуковой информации.

К сожалению, некоторые современные слуховые аппараты не способны должным образом заменить функции нормального слуха – обучающиеся с индивидуальными слуховыми аппаратами могут испытывать дискомфорт от недостаточного уровня громкости речи, направления речи, окружающего шума, помех и других причин.

В настоящее время есть технические средства, которые позволяют создать в учебном заведении условия, необходимые для обучения школьников с разными возможностями по слуху.

Так, FM-системы транслируют звук (например, голос педагога) с микрофона прямо на динамики слуховых аппаратов или наушников слабослышащих и глухих обучающихся, что позволяет им успешно осваивать образовательные программы.

В Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо» используется звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования «УНИТОН-FM». Эта FM-система состоит

из передатчика и приёмника. Звук с микрофона педагога поступает на FM-передатчик, который передаёт радиосигнал на FM-приёмник обучающегося.

Ценность этой звукоусиливающей аппаратуры заключается в том, что и ученики, и преподаватели могут беспрепятственно передвигаться по кабинету, при этом громкость и разборчивость речи не зависит от того, на каком расстоянии находится говорящий от слушающего, не зависит от посторонних шумов. Преимуществом радиокласса является и возможность выделения голоса учителя из окружающего шума, то есть обучающиеся слышат только речь учителя. При использовании радиосистем, педагог может быть уверен в том, что обучающиеся будут его отчетливо слышать, воспринимать разночастотную слуховую информацию на большом расстоянии, то есть быть постоянно включёнными в образовательно-воспитательный процесс.

Для каждого класса выбирается своя радиочастота. Например, FM-система «УНИТОН-FM», используемая в ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо», может быть настроена на 4 разных канала. Поэтому радиосистемы могут работать в соседних классах, не создавая помех для других участников образовательного процесса. FM-системы могут использоваться и при проведении культурных, выездных, спортивных мероприятий, что позволяет глухим и слабослышащим обучающимся быть полностью вовлечёнными в общественную жизнь школы или другого учебного заведения. Обучающиеся центра «Эхо» используют данную аппаратуру на музыкальных и хореографических занятиях («Музыкальная азбука», «Ритмика»), а также во время экскурсий в детскую филармонию и на общешкольных мероприятиях.

Развитие устной речи у обучающихся с нарушенным слухом – одна из наиболее значимых и сложных задач их обучения и воспитания. Через всю историю сурдопедагогики красной нитью проходит стремление сформировать у детей с нарушениями слуха словесную речь не только в более доступном им письменном виде, но непременно и в виде устного слова. Ф.Ф. Рау объясняет это «той исключительной ролью, которую играет в жизни людей устная речь как способ общения, основа владения языком и инструмент мысли» [13].

Очень важно максимально развить у детей остаточный слух, навыки слухового и слухозрительного восприятия устной речи с помощью звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования. Поэтому уроки в ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо» учителя проводят с помощью звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования, в том числе с помощью радиокласса «УНИТОН-FM».

Одной из важных форм работы над развитием восприятия и воспроизведения устной речи на уроках является фонетические зарядки. Фонетические зарядки по новым ФГОС ООО ОВЗ в старших классах проводятся на каждом уроке (3-4 минуты в начале занятия). Фонетические зарядки решают две важные задачи: автоматизация ранее усвоенных произносительных навыков и предупреждение распада уже сформированных навыков, а вторая задача – подготовка учащихся к материалу, который будет изучаться или закрепляться на конкретном уроке. При отборе речевого материала для развития слухового восприятия предпочтение отдаётся фразам разговорно-обиходного характера (Какой сегодня день недели? Какое сегодня число?), фразам, связанным с организацией урока (Какой сейчас будет урок?), фразам с целевыми установками (Что мы сейчас будем делать), терминологической и тематической лексике урока. Таким образом, на каждом уроке мы развиваем устную речь обучающихся. FM-системы позволяют совмещать воедино фонетическую и физическую зарядку (ученик может спокойно передвигаться, аппаратура не сковывает его движения).

В средних и старших классах большое внимание уделяется совершенствованию и закреплению навыков слухозрительного восприятия устной речи (с помощью ЗУА), её достаточно естественного и внятного воспроизведения, умений вступать в коммуникацию со слышащими людьми. Во время индивидуальной работы у обучающихся развивается восприятие устной речи, а именно восприятие текстов различной сложности. На уроках развития речи и русского языка изучаются различные стили и типы текстов. Обучающиеся учатся составлять собственные монологические высказывания, поддерживать диалог. На уроках литературы отводится достаточное количество времени на составление пересказов произведений,

на обсуждение проблемных вопросов, связанных с тем или иным литературным текстом. На каждом занятии отрабатывается воспроизведение и восприятие знакомой ученикам терминологической и тематической лексики общеобразовательных дисциплин. Постепенно объём изучаемого материала расширяется и увеличивается, а лексический и тематический материал усложняется. Например, по теме «Синтаксис. Предложение» обучающиеся 5 класса должны овладеть следующими терминами: «предложение», «простое предложение», главные члены предложения – это подлежащее и сказуемое, «распространённое/нераспространённое предложение» и т.д. В то время как у обучающихся 9 класса круг терминов по данному разделу намного шире («Односоставные предложения», «составное именное сказуемое», «составное глагольное сказуемое», «приложение» и пр.). Дети учатся также воспринимать небольшие тексты, которые представляют собой типичные ситуации речевого общения в школе, в семье и в общественных местах. Ведётся целенаправленная работа по развитию слухозрительного восприятия фраз, словосочетаний и слов по темам, необходимым при устной коммуникации в различных видах социально-бытовой и учебной деятельности[4]. Такая работа по развитию восприятия и воспроизведения устной речи, активизация мотивации обучающихся к достаточно свободной устной коммуникации со слышащими людьми способствуют более полноценному достижению планируемых результатов в данном направлении образовательно-коррекционной работы.

Совместная работа учителей-предметников, учителей-дефектологов, воспитателей при использовании специальных средств обучения (в нашем случае – FM-системы коллективного пользования) создаёт оптимальные условия для развития восприятия и воспроизведения устной речи глухих и слабослышащих обучающихся.

Список литературы

1. Авдеева Е. Ю., Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Использование звукоусиливающей аппаратуры при обучении дошкольников с нарушенным слухом // Дефектология, 1999. № 4. С. 77-80.
2. Андреева Л. В. Сурдопедагогика. М., 2005. 205 с.
3. Волкова К. А. Использование глухими учащимися устной речи как средства общения во внеклассное время // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха : сб. науч. тр. М., 1986. 327 с.
4. Вопросы сурдопедагогики: история и современность / под ред. Е. Г. Речицкой [и др.]. М., 2001. 360 с.
5. Гилевич И. М., Тигранова Л. И. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе // Дефектология. 1995. № 3. С. 25-32.
6. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. М., 2001. 670 с.
7. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. 1995. № 3. С. 54-62.
8. Карпова Г. А. К 26 Основы сурдопедагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Екатеринбург, 2008. 354 с.
9. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа. Екатеринбург, 2008. 150 с.
10. Левин А. Л., Жилинский Ю. П. Звукоусиливающее устройство для людей с дефектами слуха. URL: https://yandex.ru/patents/doc/SU559468A1_19770525 (дата обращения: 03.03.2024).
11. Малофеев Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия. М., 2001. 270 с.
12. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. СПб., 2007. 210 с.
13. Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих : пособие для учителей. М., 1981. 191 с.
14. Речицкая Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. М., 2005. 256 с.
15. Яхнина Е. З. Современные тенденции в обучении восприятию и воспроизведению устной речи глухих детей школьного возраста // Ученые записки Орловского государственного университета, 2013. С. 464-469.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

УДК 376.2-053.465"00/.07"

Вохмянина Лариса Владимировна,

инструктор по физической культуре, высшая квалификационная категория, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида «Центр “Радуга”», 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Краснофлотцев, 16, larik-vohm2015@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ В СОЗДАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ключевые слова: дошкольники; опорно-двигательный аппарат; нарушения опорно-двигательного аппарата; двигательные нарушения; адаптированная физическая культура; дети с двигательными нарушениями; двигательная активность; вспомогательные приспособления; развивающая среда

Аннотация. Двигательная сфера у детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуется разнообразием нарушений. Чтобы развить двигательную сферу у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата необходимо провести анализ физических способностей ребенка, а затем внедрять современные методы и технологии. Использование средств адаптивной физической культуры поможет достигнуть положительных результатов в развитии двигательной сферы.

Vokhmyanina Larisa Vladimirovna,

Kindergarten compensating type “Raduga Center”, Russia, Yekaterinburg

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES AND METHODS IN CREATING A DEVELOPING ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH MOTOR DISABILITIES

Keywords: preschoolers; musculoskeletal system; musculoskeletal disorders; movement disorders; adapted physical education; children with movement disorders; motor activity; assistive devices; developmental environment

Abstract. The motor sphere in children with disabilities is characterized by a variety of disorders. In order to develop the motor sphere in preschoolers with a violation of the musculoskeletal system, it is necessary to analyze the physical abilities of the child, and then introduce modern methods and technologies. The use of means of adaptive physical culture will help to achieve positive results in the development of the motor sphere.

Дошкольный возраст – важнейший период формирования личности, когда образуется основа физического здоровья человека. Именно в этом возрастном периоде закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту, воспитываются личностные, поведенческие навыки. Поэтому, сохранение и укрепление здоровья детей является самой актуальной проблемой современного дошкольного образования.

Каждый ребенок должен получать дошкольное образование, в том числе и ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из показателей, наиболее ясно отражающих состояние здоровья детей с ОВЗ, является их двигательная сфера в физическом развитии. Физическое развитие детей с ОВЗ зависит от целой совокупности факторов, как социальных, так и биологических (степени основного дефекта, сопутствующих заболеваний), в том числе и генетических.

Недостаток двигательной активности у детей с ОВЗ – состояние, которое можно исправить. Поскольку ребенок познает мир через движение, то ни одна образовательная дисциплина не обладает таким потенциалом для реализации широкого комплекса педагогических задач, как адаптивная физическая культура. Для детей с ограниченными возможностями здоровья – адаптивная физическая культура (АФК) – является возможностью приобщения к здоровому образу жизни. Многообразие физических упражнений, варьирование методических приемов позволяют формировать у детей знания и умения, касающихся не только самой образовательной деятельности – двигательной деятельности, но и других образовательных областей.

АФК учитывает аномальное развитие физической и психической сферой детей. Именно базовые положения, касающиеся медико-физиологических и психологических особенностей детей разных категорий, типичных и специфичных нарушений двигательной сферы, коррекционная направленность образовательного процесса определяют концептуальные методики и технологии адаптивной физической культуры.

В физическом воспитании детей с ОВЗ используются здоровьесберегающие технологии, которые позволяют значительно улучшить результативность коррекционной работе и способствуют оздоровлению детей.

Методика «Пальминг» направлена на привитие навыков самоорганизации и саморегулирования психоэмоционального состояния. Используются упражнения на расслабление, упражнения в ритмичном сочетании вдоха и выдоха, идеомоторные упражнения.

Методика «Целительные звуки органов» направлена на совершенствование функции дыхания. Дыхательная гимнастика включает упражнения на увеличение экскурсии грудной клетки за счет тренировки, мышц участвующих в процессе дыхания; диафрагмальное дыхание; упражнения на управление воздушными потоками; упражнения в произвольном регулировании вдоха и выдоха; звукоречевые упражнения.

Силовая суставная гимнастика (по Норбекову) и *«Гимнастика тибетских монахов»* направлена на формирование и коррекции осанки и свода стоп, включающая упражнения на формирование и поддерживание навыка правильной осанки; упражнения на вытяжение и самовытяжение позвоночника; упражнения на формирование мышечного корсета.

При организации образовательной деятельности используется *вспомогательные приспособления*, которые дают ребенку возможность проявлять собственную активность, регулировать самостоятельно мышечный тонус, развивать и контролировать равновесие, формировать опороспособность (стоп, суставов, позвоночника).

Обучение моторным навыкам детей с ДЦП становится сложной, но в то же время совершенно необходимой задачей. В работе по формированию умений и навыков двигательных функций использую метод вспомогательных приспособлений.

Вспомогательные приспособления и оборудование поддерживают ребенка, положение его тела и помогают ему участвовать в нормальной детской жизни, не взирая на нарушение его развития. Использование вспомогательных приспособлений не опасно с точки зрения мотивации ребенка к самостоятельному передвижению или какому-то действию. Если мы будем поддерживать желание ребенка как-то передвигаться или каким-то образом выполнять действие, то желание ребенка постепенно пропадет.

Цель использования вспомогательных приспособлений – удовлетворение желания ребенка двигаться самостоятельно, значит эти средства должны облегчать движения, а не препятствовать.

Задачи:

- дать ребенку возможность проявить собственную активность;
- регулировать самостоятельно мышечный тонус;
- развивать и контролировать равновесие;
- формировать опороспособности (стоп, суставов, позвоночника).

Вспомогательные приспособления должны всегда приносить облегчение и поддерживать стимуляцию ребенка, необходимых для противодействия возникновению осложнений.

Все приспособления используются на занятиях для детей, которые передвигаются только с помощью взрослого, для детей 3 и 4 уровня по международной шкале классификации моторных функций.

«Двигающейся стульчик»

Обычный стульчик (по росту ребенка) для удержания равновесия. Это один из ключевых навыков в двигательном развитии ребенка. Ходьба с опорой – это не только хорошее равновесие, стоя и при ходьбе, но и способность планировать движение, координировать движение правой и левой стороны тела, верхней и нижней половины тела, быстро корректировать движения, если что-то пошло не так.

В этом случае использую обычный стул и к нему наглядное пособие. Стул заменить квадратным модулем, но чаще использую стул. Он более устойчивее, чем модуль. Со стулом ребенок передвигается вертикально, делает попеременные шаги, хват рук сверху за спинку стула. Модуль использую для передвижения стоя на коленях и опора рук на локти. Поэтому ходьба со стулом (или кубом) – это превращения в разнообразные путешествия, мы можем пойти в лес – на стул ставим корзинку или ведро и передвигаемся за грибами, за ягодами на противоположную сторону. Затем делаем остановку, присаживаемся и развиваемся, и развиваем навыки мелкой моторики – собираем предметы и перекладываем в корзинку. Мы можем создать полосу препятствий, при этом выполнить не одну задачу, а несколько. Мы можем двигаться боком, пройти «змейкой между деревьями. Можно фантазировать, обыгрывать различные ситуации. «Двигающейся стульчик» – это возможность для ребенка почувствовать частичную опору на ноги и перемещаться в вертикальной позе.

«Брючки для сидения»

Использую обычный стул (можно с бортиками), соответствующего росту ребенка и обычная квадратная пеленка.

Эти брючки можно использовать в образовательной деятельности, как на индивидуальных, так и групповых занятиях. Брючки создают поддержку на уровне таза, помогает ребенку удерживать положение сидя и не сползать со стула. Детям, которые не могут стабильно стабилизировать туловище в позе сидя, потребуется дополнительная небольшая поддержка помимо пеленки. Это удобный и простой метод и мне кажется, ребенок с нарушениями выглядит, как обычный ребенок. Все очень просто: в позе сидя нам нужно фиксировать таз к стыку, обернув вокруг основания ножки с обеих сторон. Садим ребенка, один конец завязать с хвостиком одной, затем другой ножкой стула. Ребенок надежно сидит, при этом мягкая фиксация. Ткань совершенно мягко ложится на ноги на ноги и не раздражает ребенка.

«Сидение в позе «дабл W»

Многие наши воспитанники сидят в позе «дабл W». Поза характеризуется для детей 1, 2, 3 уровней по классификации больших моторных уровней, но и сидеть могут ребята с 4 уровнем. Когда дети сидят на полу в позе «дабл W» их бедра ратированы внутри, при этом нарушается взаимное расположение бедра и таза. Долгое сидение в этой позе приводит к деформации бедренной кости, что в свою очередь ведет к стойкому нарушению бедра и таза. Данная деформация может негативно влиять на качество походки. Кроме этого, поза несет дополнительную и неправильную нагрузку на структуру коленного сустава, что приводит к развитию раннего артроза.

Эта поза для детей самая единственная и независимая для игры на полу. «Независимой» – значит без поддержки взрослого. За счет большой площади опоры эта поза является стабильной. Ребенок может играть свободно двумя руками; перейти в позу на четвереньках; доползти на четвереньках до игрушки или туда куда нужно ребенку. Но эта поза не развивает равновесие, когда ребенок сидит просто на полу. Чтобы скорректировать позу «дабл W» можно использовать специальное сидение. Когда ребенок сидит на нем, колени направлены вперед, нагрузка распределяется правильно, нет опасной ротации бедра, центр тяжести приподнят, это способствует равновесию в позе сидя. Сидение применяю на индивидуальных занятиях. Можно использовать в групповых занятиях. В качестве сидения также использую мягкий модуль «бревнышко» или мячи – медицинболы.

Или изготовить своими руками. Взять детских одеял несколько штук, свернуть конусом и посадить на него ребенка. Важно, чтобы ребенок сохранял равновесие и не падал.

«Пятерочник»

Для ребенка самая главная награда – наше внимание, проявить можно разными способами. Мы можем улыбнуться, обнять его, поаплодировать, поощрить и похвалить, но это далеко еще не всё.

У меня появился «пятерочник», который изготовлен из теннисного мяча, метод «жетончики». Изготовлен для получения оценки выполнения действий. За каждое выполненное задание, ребенок сам поощряет себя. У педагога в руке «пятерочник». Надавливая с обеих сторон, «пятерочник» открывает рот, а ребенок кладет материал разной фактуры.

Равновесие – способность сохранять устойчивость тела и его отдельных звеньев в опорной и безопорной фазах двигательного действия. Это качество необходимо воспитанникам передвигаться в помещении и на улице, не задевая предметы, друг друга. Развитие равновесия в дошкольный период служит основой для овладения ребенком двигательными действиями и включения их в разнообразную деятельность. Равновесие зависит от вестибулярного аппарата, всех систем организма, а также от расположения общего центра тяжести тела. Равновесие развивается в ходе упражнений, выполняемых на уменьшенной и приподнятой площади опоры и требующих значительных усилий, чтобы сохранить устойчивое положение тела. Основным средством овладения устойчивого равновесия служат упражнения с повышенной сложности и содержащие элементы новизны.

Чтобы формировать равновесие у детей с ДЦП в нашем саду решила использовать балансировочный диск.

Балансировочный диск – это универсальный тренажер, который можно использовать как в образовательной деятельности с детьми разных категорий, так и при проведении индивидуальной деятельности. Возможно построение целиком всего занятия с использованием этого оборудования.

Цель – развитие физических качеств у воспитанников средствами упражнений с использованием нестандартного оборудования.

Задачи:

- укреплять мышцы ног и спины, вестибулярный аппарат;
- развивать чувство равновесия, координацию движений, глазомер;
- совершенствовать психофизические качества (преодоление чувства страха, внимание);
- развивать билатеральную координацию, моторный контроль, постуральную стабильность.

Балансировочный диск представляет собой универсальный снаряд, обладающий следующими свойствами:

Безопасность – диск произведен из высококачественной резины, имеет сертификат качества, легкий, мягкий.

Полифункциональность – профилактика плоскостопия, оборудование для ОРУ по одному и в парах, для вестибулярного аппарата, для подвижных игр.

Трансформируемость – как подставка для ног при сидении за столом, использование как снаряда в различных видах деятельности (досугах, индивидуально, дома самостоятельно).

Доступность – обеспечивается надежностью и простотой в эксплуатации.

Для формирования равновесия начали использовать «балансируочный диск» круглой формы: поверхность с одной стороны гладкая, а с другой покрыта массажными шипами, что позволяет использовать её для коррекционной ходьбы, сенсорной интеграции (сенсорный стул). Выступающие шипы при контакте со ступнями задействуют биологически активные точки, оказывая стимулирующее воздействие на организм. Изнутри диск заполнен воздухом, однако недостаточно плотно. Тренировка с применением балансировочных дисков влияет на весь организм, вовлекая в работу большое количество мышц. Прежде всего задействуется (глубокие мышцы живота и спины), развивается скелетная мускулатура. Таким образом,

приспособление остается довольно податливым, что обеспечивает возможность выполнения упражнений на устойчивость при размещении ребенка на ее поверхности.

Диск рекомендован для детей всех возрастов, разных категорий и любого уровня подготовленности. Система накачивания позволяет менять уровень нагрузки. Развивает вестибулярный аппарат и координацию движений. Тренировки на неустойчивой поверхности воздействуют на проприоцептивные рецепторы в глубине мышц, которые сообщают головному мозгу информацию о положении тела в пространстве, что способствует развитию хорошей реакции и улучшению координации в повседневной жизни. Баланс очень хорошо укрепляет мышцы стабилизаторы, слабо задействованные в обычных упражнениях. Эффективно укрепляет опорно-двигательный аппарат, при этом нагрузка на суставы оказывается минимальной.

Упражнения на баланс развивают гибкость, улучшают осанку. При выполнении упражнений на балансировочном диске активно задействованы практически все мышцы, что способствует гармоничному физическому развитию.

Как динамическое сидение для тренировки глубоких мышц спины. Балансировочный диск не позволит сидеть на ней неподвижно – нужно будет все время балансировать, и во время балансирования (или динамического сидения) межпозвонковые диски будут получать естественную нагрузку, важной для работы позвоночника и правильной осанки.

Для массажа мышц спины, таза, стоп. Рельефная поверхность улучшает микроциркуляцию крови в тканях, положительно влияет на общее самочувствие, стимулируют рефлексогенные зоны на стопах.

Выполнение упражнений на дисках способствуют активизации вестибулярного аппарата, развитию способности ориентироваться в пространстве, используется в сенсорной интеграции, как сенсорное насыщение.

Таким образом, методики и технологии АФК являются стимулятором повышения двигательной активности, удовлетворяют естественные потребности детей с ОВЗ в движении, в игре, способствуют развитию познавательных способностей, следовательно являются фактором гармоничного развития личности, что создает реальные предпосылки социализации детей с разными формами дизонтогенеза.

Список литературы

1. Бояршинова О. С., Пайкова А. М. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М., 2019. 114 с.
2. Джонсон-Мартин Н. М., Джекс К. Г., Атгермиер С. М., Хаккер Б. Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями. СПб., 2004. 336 с.
3. Захарова И. Ю., Моржина Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. М., 2018. 152 с.
4. Истомина Л. А. Рекомендуемые положения тела и способы ношения ребенка с проблемами двигательного развития: методические рекомендации для воспитателей и родителей. СПб., 2011. 32 с.
5. Ключкова Е. В. Введение в физическую реабилитацию. Реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями церебральной природы. М., 2014. 288 с.
6. Малоюкова И. Б. Абилизация детей с церебральными параличами: формирование движений («Театр исцеляющих движений»). Комплексные упражнения творческого характера: практическое пособие. М., 2018. 112 с.
7. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступени. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 4. Навыки общей моторики. М., 1998. 168 с.
8. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступени. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. М., 1998. Книга 5. 80 с.
9. Покровская И. Н., Покровская И. А. Адаптивная физическая культура, методические рекомендации. Для обучения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в сочетании с двигательными нарушениями. СПб., 2014. 40 с.
10. Ростомашвили Л. Н. Адаптивная физическая культура в работе с лицами со сложными комплексными нарушениями развития. М., 2015. 168 с.
11. Рябова Е. В. Адаптивная физическая культура. Комплексы упражнений для детей с ДЦП: формы атонически-астатическая и гиперкинетическая. Практическое пособие для педагогов-дефектологов. М., 2020. 316 с.
12. Рябова Е. В. Адаптивная физическая культура. Комплексы упражнений для детей с ДЦП: гемипаретическая форма. Практическое пособие для педагогов-дефектологов. М., 2020. 224 с.

13. Рябова Е. В. Адаптивная физическая культура. Комплексы упражнений для детей с ДЦП: формы спастической диплегии и тетраплегии. Практическое пособие для педагогов-дефектологов. М., 2020. 292 с.
14. Финни Р. Ц. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей. М., 2017. 336 с.
15. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом. М., 2006. 336 с.

Пастухова Наталья Михайловна,

ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат “Эверест”, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14, natasha.pastuhova2307@yandex.ru

**НЕОБХОДИМОСТЬ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ
НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-
ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат; нарушения опорно-двигательного аппарата; двигательные нарушения; дети с двигательными нарушениями; коррекционная работа; профилактическая работа; дисграфия; нарушения письма; олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; легкая умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; навыки письма; речевое развитие; письменная речь

Аннотация. В работе поднимается вопрос об актуальности изучения проблемы образования обучающихся, имеющих двигательные расстройства. Позднее овладение навыками письма является следствием асинхронии речевого и моторного развития. В статье описаны результаты педагогического эксперимента, направленного на выявление нарушений письма у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью. Выделены направления логопедической работы по коррекции выявленных нарушений.

Pastukhova Natalia Mikhailovna,

Yekaterinburg boarding school “Everest”, implementing adapted basic general education programs, Russia, Yekaterinburg

**THE NEED FOR CORRECTIVE WORK TO PREVENT WRITING DISORDERS
IN STUDENTS WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS AND MILD MENTAL
RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)**

Keywords: musculoskeletal system; musculoskeletal disorders; movement disorders; children with movement disorders; correctional work; preventive work; dysgraphia; writing disorders; oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mild mental retardation; intellectual disabilities; writing skills; speech development; written speech

Abstract. The work raises the question of the relevance of studying the problem of education of students with movement disorders. Later mastery of writing skills is a consequence of asynchrony of speech and motor development. The article describes the results of a pedagogical experiment aimed at identifying writing disorders in students with musculoskeletal disorders and mild mental retardation. The directions of speech therapy work to correct the identified violations have been highlighted.

Проблема образования, реабилитации и интеграции в общество детей с двигательными нарушениями приобретает особую актуальность. Психолого-педагогическое сопровождение детей с данной формой дизонтогенеза включает в себя систему мероприятий, направленных на социализацию, повышение социальной активности и развитие самостоятельности. Число исследований в специальной психолого-педагогической и медицинской литературе растет с каждым днем: изучаются симптоматика, механизмы и структура дефекта (Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, М. Б. Эйдинова и др.), описываются особенности психи-

ческого развития (Э. С. Калижнюк, Е. И. Кириченко, Н. В. Симонова и др.), разрабатываются методы реабилитации (Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова и др.),

Понятие «нарушение опорно-двигательного аппарата» (далее – НОДА) включает двигательные расстройства органического центрального или периферического генеза.

Обучающиеся с НОДА делятся на следующие функциональные группы:

- с врожденными или приобретенными недоразвитиями и деформациями опорно-двигательного аппарата;
- с церебральным параличом (ДЦП);
- с последствиями полиомиелита в восстановительной или резидуальной стадии;
- с миопатией.

Обучающиеся с ДЦП составляют самую многочисленную группу. Нарушение представляет собой полиэтиологическое заболевание головного мозга, возникающее вследствие влияния экзогенных и эндогенных факторов на эмбрион, плод или новорожденного [5]. Двигательные расстройства способны сказываться и на развитии речи и психических функций, что в ряде случаев приводит к их задержке. Однако прямой зависимости между выраженностью двигательных нарушений и степенью недоразвития других функций не существует: тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, и наоборот, легкие двигательные нарушения могут быть осложнены тяжелым недоразвитием психических функций. Чаще всего у обучающихся с церебральным параличом выявляются интеллектуальные нарушения, проявляющиеся в форме органической задержки психического развития. Она рассматривается как первичный дефект с постнатальной ретардацией развития головного мозга.

Структура недоразвития познавательной деятельности имеет специфические особенности:

- дисгармоничный характер нарушений функций психики вследствие мозаичного поражения головного мозга на ранних этапах развития;
- сильное истощение, связанное с поражением нервной системы, проявляется через повышенную утомляемость и слабость психических процессов;
- ограниченный запас знаний и представлений: обучающиеся с данной формой дизонтогенеза чаще всего не имеют представления о многих явлениях предметного мира и опираются лишь на то, что было в их практике [7].

Т. А. Фотекова в своих исследованиях отмечает расстройства эмоционально-волевой сферы у обучающихся с данной формой дизонтогенеза. У детей могут проявляться различные формы эмоциональных нарушений: от повышенной возбудимости и раздражительности до застенчивости и равнодушия. Колебания настроения часто сопровождаются инертностью эмоциональных реакций. Нарушения поведения могут выражаться в двигательной расторможенности, агрессии и безразличии к окружающему миру [16]. И. Ю. Левченко подчеркивает, что нарушения поведения отмечаются у обучающихся с легкой умственной отсталостью и НОДА чаще, чем у обучающихся с НОДА и сохранным интеллектом [7].

Из научных трудов Е. М. Мастюковой и К. А. Семеновой известны следующие речевые нарушения, характерные для обучающихся, имеющих двигательные расстройства:

1. Задержка речевого развития, обусловленная тяжелыми двигательными и интеллектуальными расстройствами, осложненная изоляцией от общения со сверстниками.
2. Дизартрии и анартрии, обусловленные недоразвитием нейромоторного механизма речи. Проявляется в сложностях с переключением артикуляторной позы. При этом наблюдается дефектное произношение, диспросодия, гиперсаливация, недоразвитие произвольной моторики и координации.
3. Алалия – отсутствие или недоразвитие речи как следствие органического поражения речевых зон головного мозга (Брока и Вернике).
4. Речевые нарушения, связанные со снижением слуха, а также с умственной отсталостью [10].

Д. Д. Лаврикова отмечает, что у обучающихся с данным видом нарушения развития речевые нарушения редко проявляются в изолированной форме. Как правило, они сочетаются

ся с дизартрией, задержкой речевого развития и алалией [6]. У обучающихся с данной формой дизонтогенеза, имеющих нарушения в регуляции речевого поведения, возникает сложный синдром дезинтеграции акта произношения, который является следствием нарушения функций центральной нервной системы. Определяющей характеристикой дизартрии является локализация патологического очага и особенности протекания психических процессов, которые характерны для дефицитарного психического развития: появление вторичных дефектов, компенсаторных и псевдокомпенсаторных систем, наличие асинхронных процессов [6]. Специфической особенностью звукопроизводительной стороны речи при дизартрии у обучающихся с церебральным параличом является нарастание мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре и усиление дизартрических расстройств при всех видах активных движений [13]. Л. О. Бадалян, Н. Н. Малофеев пишут о том, что у обучающихся с НОДА наблюдаются нарушения мелодико-интонационной стороны речи и фонематического анализа. Они слабо дифференцируют лексические значения и практически не владеют языковыми правилами перефразирования. У них возникают сложности с пониманием текстом из-за своеобразия понимания речи [2].

О. Г. Приходько пишет о том, что степень выраженности речевых нарушений и особенности их проявления зависят от локализации и тяжести поражения структур мозга. Однако основой нарушений речи являются не только повреждение участков коры, но и поздний срок их формирования. Отставание развития функций речи также связано с недостаточностью кинестетического, слухового и зрительного восприятия. Клиническая и патогенетическая общность речевых и двигательных дефектов у детей с ДЦП подчеркивает негативное воздействие длительного сохранения патологических тонических рефлексов на мышечный тонус артикуляционного аппарата [13]. Нарушения речи при ДЦП затрагивают различные этапы ее формирования: когнитивно-лингвистические процессы, моторное программирование речи и нервно-мышечное исполнение. Нарушения интеллекта осложняют процесс развития ребенка в целом, оказывая влияние на все сферы психического состояния. Из-за недоразвития мозговых структур комиссуры полушарий работают неэффективно, создают непрочные связи, что затрудняет согласованную деятельность различных частей мозга. Общее функционирование всех этих органов одновременно часто невозможно [1]. Сложности учебной деятельности обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью обусловлены не только тяжестью и разнообразием их двигательных нарушений, стойким недоразвитием познавательной деятельности, но также нарушением речи. Проблемы с устной речью создают барьер для общения ребенка с окружающим миром, что затрудняет овладение грамотой и усвоение учебного материала, увеличивая дефициты в интеллектуальном и эмоциональном развитии [15].

Отрицательно все вышеперечисленные нарушения влияют и на письмо: позднее овладение графомоторными навыками вследствие имеющихся нарушений двигательного аппарата, задержка речевого развития затрудняет освоение навыков письма одновременно с нормотипичными сверстниками. В исследованиях И. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой, С. А. Немковой и других отмечается, что у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью наблюдаются разнообразные проблемы с письмом, обусловленные органическим поражением центральной нервной системы и имеющие свои характерные особенности. Освоение письма является сложнейшим трудоемким процессом для обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью: письменная деятельность требует включения всех анализаторных систем. При письме под диктовку обучающиеся много ошибок: пропускают буквы, меняют их местами. Все это влияет на слуховое восприятие и слуховую память. Недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора вследствие нарушения работы мозжечка является причиной нарушения звуко-буквенного анализа, что вызывает трудности при обучении письму [7]. Из-за недоразвития пространственных представлений они с трудом ориентируются на тетрадном листе: пишут мимо строк, заглавные и строчные буквы не дифференцируются. Вследствие недоразвития зрительно-моторной координации, обучающиеся с тяжелой фор-

мой НОДА не могут удерживать рабочую строку в тетради или в процессе чтения, часто соскальзывают с одной строки на другую. Как следствие – непонимание смысла прочитанного или написанного [3].

Стоит отметить, что нарушения письма у обучающихся с легкой умственной отсталостью являются неспецифическими (по классификации нарушений письма И. Н. Садовниковой) [14]. Логопеды и педагоги часто сталкиваются с ошибками обучающихся, связанными с трудностями в различении звуков, похожих по звучанию, таких как звонкие и глухие согласные, мягкие и твердые, шипящие и свистящие. Эти ошибки часто коррелируют с нарушениями фонематического слуха, слухового восприятия, внимания, что может привести к снижению работоспособности и затруднению мыслительных операций. Нарушения фонематического слуха также могут отразиться на письменной деятельности. Также наблюдается специфическая лексико-грамматическая особенность речи, которая также может проявиться в письме. У обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью часто встречаются ошибки, связанные с нарушением морфологической структуры слова, что может привести к недостаточному пониманию их смысла [8].

По результатам исследования Н. М. Трубниковой, в письменных работах обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью наблюдались следующие неспецифические ошибки: нарушения согласования («дом высокая»), управления («Я сижу с Саша»). Выявлены аграмматизмы: морфологические (на уровне слова и словообразования), синтаксические (проявляется в форме нарушения порядка слов в предложении). Данные ошибки являются следствием недоразвития лексико-грамматической стороны речи, что объясняется незрелостью практических навыков грамматического и морфологического анализа.

На базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» был проведен констатирующий этап эксперимента, направленный на выявление нарушений письма у обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью. В эксперименте приняли участие 4 обучающихся 6 класса (вариант программы обучения – ФАООП УО (1 вариант) обучающихся с НОДА) и 4 обучающихся 7 класса (вариант программы обучения – ФАООП УО (1 вариант) обучающихся с НОДА).

Обследование письма проводилось на основе речевой карты Н. М. Трубниковой и включало следующие пробы: письмо по слуху, списывание рукописными буквами с печатного образца, списывание печатными буквами с рукописного образца, самостоятельное письмо.

Качественный анализ письменных работ обследуемых показал, что обучающиеся с НОДА и легкой умственной отсталостью вследствие имеющихся нарушений допускают следующие ошибки:

- ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия (в частности пропуски гласных и согласных букв, искажение слов, отсутствие границ слов в предложении, перестановки букв и слогов);
- ошибки, проявляющиеся вследствие недоразвития лексико-грамматической стороны речи (нарушения управления и согласования слов в предложении, пропуски слов, слитное написание предлогов);
- ошибки, сформированные из-за неспособности обучающихся с данной формой дизонтогенеза усваивать большой объем учебного материала (ошибки в словах с безударными гласными, парными согласными);
- ошибки вследствие несформированности зрительного анализа и синтеза, а также восприятия пространства (нарушения соединения букв, замена букв на буквы, похожие по написанию (ш-и-л-м, ц-щ), неправильное расположение элементов букв и знаков препинания).

На рисунке представлен количественный анализ полученных результатов.

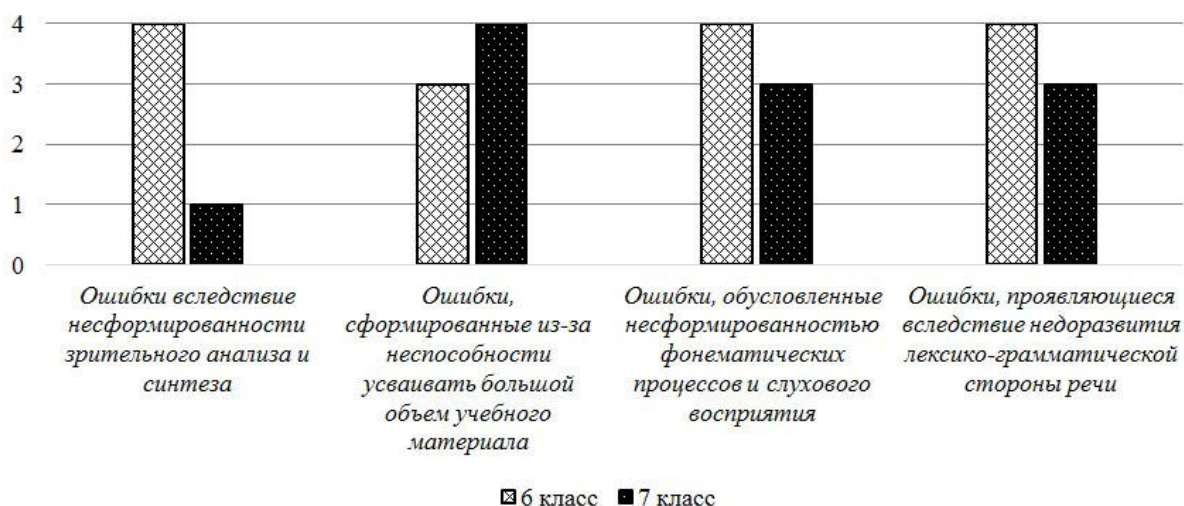


Рисунок. Анализ нарушений письма у группы обследуемых

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что у обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью отмечаются сложности с переводом фонем в графемы и кинемы, что является следствием недоразвития фонематического слуха и нарушением звуко-буквенного анализа и синтеза. Несформированность зрительно-пространственных представлений проявляется в зеркальном письме, в неправильном расположении букв и слов на тетрадном листе. Моторные нарушения также влияют на качество письма, что подтверждает необходимость коррекционной работы по профилактике нарушений письма у обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью.

Этап коррекционной работы имеет многоплановый характер и направлена на формирование и развитие всех недоразвитых психических и моторных функций у обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью [12]. Важно постоянно учитывать влияние речевых, двигательных и психических нарушений на развитие ребенка. Поэтому логопедическая работа направлена на коррекцию речевых нарушений и стимуляцию развития всех её аспектов (лексика, грамматика, фонетика), сенсорных и психических функций для формирования речи как целостной психической деятельности. Этапное логопедическое воздействие опирается на сохраненные функции, принимая во внимание уровень актуального развития, а не только календарный возраст ребенка. Необходимо одновременно развивать и корректировать нарушения артикуляционной моторики и функциональные возможности кистей и пальцев рук. Это обусловлено анатомической близостью корковых зон иннервации речевого аппарата с зонами иннервации мышц рук, особенно кисти и большого пальца. Степень нарушений артикуляции часто коррелирует с тяжестью нарушений функции рук [8]. При разработке стратегии коррекционно-развивающей работы с детьми необходимо учитывать понимание механизмов ошибок при дефиците функций программирования и контроля (III блока мозга) и функций приема, переработки и хранения информации (II блока мозга) согласно А. Р. Лурия [9].

Профилактика проблем с чтением и письмом необходима с самого раннего возраста детей, особенно у тех, у кого есть затруднения с речью. Важная работа в этом направлении включает в себя развитие зрительно-пространственных навыков, улучшение памяти и внимания, развитие аналитического и синтетического мышления, а также формирование языкового анализа и синтеза. Кроме того, необходимо уделить внимание расширению словарного запаса, формированию грамматических навыков и устранению проблем с устной речью [4]. В процессе автоматизации и дифференциации звуков важную роль играет формирование правильного произношения звуков в словах. При использовании значимых слов, наглядных образов и практических ситуаций ребенок воспринимает звуки более легко и четко, чем в упражнениях на слоги. Это способствует улучшению контроля за звучанием собственной речи, делает внимание более стойким, развивает мыслительные процессы (анализ, синтез,

сравнение) и повышает интерес к логопедическим занятиям [15]. Для формирования артикуляционного образа звука важно, чтобы дети имели разнообразный опыт в области речи, а также выполняли специальные коррекционные упражнения на слоги, способствующие укреплению условно-рефлекторных связей между звуком, его акустическим восприятием и двигательными навыками. Расширение словарного запаса и разнообразие речевой практики помогают сформировать ясное и правильное произношение звуков, что важно для эффективной коммуникации и развития речевых навыков у детей [15].

Таким образом, можно сделать вывод, что у обучающихся с НОДА и легкой умственной отсталостью наблюдаются неспецифические нарушения письма, обусловленные органическими нарушениями головного мозга. Эти ошибки стабильны и проявляются как при написании под диктовку, так и при списывании. Это подчеркивает необходимость применения специальных методов обучения, учитывая особенности каждого обучающегося. В основу коррекции необходимо положить синтетический подход, учитывающий как специфику умственной отсталости при недоразвитии, так и особенности речедвигательных расстройств у обучающихся данной категории. Это требует взаимосвязи логопедической работы с коррекцией других нарушенных психических функций [11].

Список литературы

1. Абрамович-Лехтман Р. Я. Педагогическая помощь детям с церебральным параличом // Лечебная помощь детям с церебральным параличом. СПб., 1962, С. 109-139.
2. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. Киев, 1988. 328 с.
3. Васина В. В. Организация специальной психологической помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : методическое пособие. Казань, 2021. 118 с.
4. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости : учебно-методическое пособие / под ред. Д. З. Ахметовой. Казань, 2021. 72 с.
5. Ипполитова М. В. О детях с церебральным параличом // Дети с отклонениями в развитии : методическое пособие. М., 1997. 128 с.
6. Лаврикова Д. Д. К вопросу коррекции речи обучающихся с ДЦП // Теория и практика современной науки. 2021. № 11 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-korreksii-rechi-obuchayuschih-s-dtsp> (дата обращения: 16.04.2024).
7. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие. М., 2001. 192 с.
8. Левченко И. Ю. Этапы коррекции нарушений психики у детей с церебральными параличами: Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы и социально-трудовой реабилитации. М., 1989. 162 с.
9. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учебное пособие: В 2 тт. М., 1997. Т. 2. 560 с.
10. Мастюкова Е. М. Виды и причины отклонений в развитии. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. СПб., 2002. 384 с.
11. Мастюкова Е. М. Нейроонтогенетический подход к структуре двигательного дефекта при церебральном параличе // Дефектология. 1985. № 1. С. 23-34.
12. Парамонова С. В., Решетина О. А. Формирование графо-моторных навыков у детей с ДЦП // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grafo-motornyh-navykov-u-detey-s-dtsp> (дата обращения: 17.04.2024).
13. Приходько О. Г. Специфика речевого развития детей с церебральным параличом // Специальное образование. 2014. № 2. С. 71-74.
14. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1995. 184 с.
15. Трубникова Н. М. Коррекционная работа по преодолению трудностей освоения письма у младших школьников с детским церебральным параличом и умственной отсталостью // Специальное образование. Екатеринбург, 2014. № 3. С. 99-107.
16. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР // Дефектология. 1994. № 2. С. 9-14.

Семенова Елена Владимировна,

SPIN-код: 8436-8160

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, iso.semenova@yandex.ru

Наймушина Ирина Александровна,

педагог-психолог, высшая квалификационная категория, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа – интернат «Эверест», Методист регионального ресурсного центра сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата по Свердловской области, 620142, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14, магистрант, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, alnaimushin@mail.ru

МЕТОД СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат; нарушения опорно-двигательного аппарата; двигательные нарушения; дети с двигательными нарушениями; коррекционно-педагогическая работа; олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; сенсорная интеграция; особые образовательные потребности

Аннотация. В статье представлен обзор исследований по проблеме применения метода сенсорной интеграции в коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими двигательные нарушения в сочетании с интеллектуальными нарушениями. Охарактеризованы свойственные данной категории детей проявления сенсорных дефицитов, особенности сенсомоторного развития. Метод сенсорной интеграции рассматривается авторами как условие формирования функциональных навыков у детей с двигательной патологией и интеллектуальными нарушениями.

Semenova Elena Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Irina Alexandrovna Naimushina,

State budgetary general educational institution of the Sverdlovsk region Yekaterinburg boarding school “Everest”, Regional resource center for children with locomotor disorders in the Sverdlovsk region, Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION IN CORRECTIVE PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH MOTOR AND INTELLECTUAL DISABILITIES

Keywords: musculoskeletal system; musculoskeletal disorders; movement disorders; children with movement disorders; correctional pedagogical work; oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; intellectual disabilities; intellectual disabilities; sensory integration; special educational needs

Abstract. The article presents a review of research on the problem of using the method of sensory integration in correctional and pedagogical work with children who have motor disorders in combination with intellectual disabilities. The manifestations of sensory deficits peculiar to this category of children, peculiarities of sensorimotor development are characterized. The authors consid-

er the method of sensory integration as a condition for the formation of functional skills in children with motor pathology and intellectual disabilities.

В Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026) определены направления коррекционной работы специалистов с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, в том числе обозначено направление коррекционно-развивающей работы. Актуальность темы исследования обусловлена потребностью в подборе оптимальных и эффективных методов, используемых педагогом-психологом в рамках реализации коррекционно-развивающего направления деятельности с обучающимися, имеющими двигательные и интеллектуальные нарушения в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

В процессе обучения детей с двигательными и интеллектуальными нарушениями учитываются их индивидуальные особенности и возможности. Это достигается путем создания особых образовательных условий: используются специальные методы развития навыков письма, пространственного и временного восприятия; применяется специальное оборудование; сочетаются учебные и коррекционные занятия. Для детей с тяжелыми нарушениями речи, вызванными церебральным параличом и интеллектуальными нарушениями, применяются вспомогательные технические средства для общения: коммуникационные доски с рисунками, символами, буквами или словами; голосовые синтезаторы; другие технические устройства [10].

Наличие в структуре двигательной патологии спастики, гиперкинезов, парезов, параличей различной степени тяжести определяет специфику особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) в сочетании с интеллектуальными нарушениями. Причиной этих нарушений является органическое поражение головного мозга, что влечет за собой неравномерное, задержанное психическое развитие с диспропорциональностью в формировании отдельных психических функций. У этих детей наблюдаются нарушения отдельных высших психических функций (речи, пространственных представлений, внимания, памяти, мышления); нарушение умственной работоспособности, которое проявляется в быстрой истощаемости и переутомлении; недостаточная произвольная регуляция психической деятельности, что обуславливает замедленное усвоение программного материала. Отмечается у данных детей и отставание в развитии эмоционально-волевой сферы: эмоциональная возбудимость, неустойчивость негативных функций, высокий уровень тревожности, аффективные вспышки и проч. На фоне тяжести заболевания и неправильного воспитания со стороны родителей происходит патологическое формирование личности детей. В исследованиях Е. М. Мастюковой указывается, что нарушение личности при ДЦП (детский церебральный паралич) чаще всего встречается по типу психического инфантилизма. Наличие поражения незрелого головного мозга приводит к тому, что формирование лобных долей у данных детей происходит замедленно и неравномерно, что является причиной изменений личности. Незрелость эмоционально-волевой сферы обучающихся, имеющих НОДА препятствует их положительной социализации [13].

Особые образовательные потребности (ООП) обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата в сочетании с нарушениями интеллекта связаны с имеющимися у них сенсорными дефицитами (сенсорная дезинтеграция). Сенсорные дефициты обнаруживаются в сниженной реакции детей на тактильные, зрительные и звуковые стимулы, в нарушенной координации движений, а также в трудностях обработки сенсорной информации. Систематические наблюдения и проведенные исследования доказывают, что дети с двигательной патологией в сочетании с нарушениями интеллекта часто испытывают трудности в обработке сенсорных сигналов, что негативно влияет на их возможности обучения, саморегуляцию, социальную адаптацию и – как следствие всего перечисленного – на их нормальную социализацию. Применение метода сенсорной интеграции в коррекционно-

педагогической работе играет важную роль в формировании социальных навыков: способствует улучшению процессов сенсорной обработки информации, развитию базовых навыков и жизненных компетенций, тем самым открывая возможности для более эффективного обучения ребёнка и его адаптации в социуме (социальную интеграцию). Дальнейшие исследования в этой области помогут более полно выявить специфические сенсорные дефициты у детей с НОДА и интеллектуальными нарушениями, разработать индивидуализированные методики, основанные на сенсорной интеграции, направленные на поддержку образовательного и развивающего процесса.

Метод сенсорной интеграции позволяет стимулировать развитие функциональных навыков у обучающихся с ООП, в частности, имеющих интеллектуальные и двигательные нарушения, что ещё больше укрепляет обоснованность применения метода в коррекционной работе педагога-психолога.

Данный подход позволяет создавать благоприятную среду, способствующую развитию чувственного восприятия, координации движений и восприятия окружающего мира. Сенсорная интеграция способствует улучшению концентрации внимания, саморегуляции и социальной адаптации, что особенно важно для детей с ООП. Внедрение метода сенсорной интеграции в коррекционно-педагогическую практику открывает новые возможности для повышения эффективности обучения и вовлечения детей с интеллектуальными и двигательными нарушениями в образовательный процесс.

Исследование, проведённое эрготерапевтом Дж. Айрес в 1979 году, было направлено на изучение проблемы детей с ненормальным развитием. В ходе работы она выявила, что у 70% детей с проблемами в речи, моторной активности и эмоциональной сфере также проявляются нарушения в функционировании сенсорных систем. На основе этих наблюдений Айрес разработала концепцию дисфункции сенсорной интеграции [1].

Сенсорная интеграция – это процесс обработки информации, получаемой от различных сенсорных систем организма (таких как зрение, слух, осязание, вестибулярная система) и их интеграции в социальное развитие (адаптивный ответ на раздражитель), в формирование связного восприятия ребёнком окружающего мира и эффективного регулирования поведения. Основная цель данного технологического метода заключается в активации базовых сенсорных систем, направленной на нормализацию процессов восприятия и обработки входящих сигналов через деятельность, способствующую развитию более сложных адаптивных реакций.

Вопрос коррекции двигательных навыков долгое время приковывал к себе внимание ученых. В российской науке были проведены исследования по коррекции двигательных навыков у детей с детским церебральным параличом (ДЦП), проведенные Р.Д. Бабенковой, Л. О. Бадалян, Н. А. Бодровой, В. А. Бубновой, М. В. Ипполитовой, З. Мартин и Т. Н. Толкачевой. Отечественные исследователи, такие как Р. Д. Бабенкова, В. А. Бубнова и М. В. Ипполитова, определили, что уровень физического развития детей с ДЦП значительно отстает от уровня развития здоровых сверстников. У детей с ДЦП обнаружены особенности физического развития, которые требуют специальной работы по коррекции двигательных навыков [2]. Практика показывает, что дети с двигательными нарушениями не могут самостоятельно выполнять движения без помощи взрослого. Однако, сформированность у них нарушенного опорно-двигательного аппарата может стать основой для самостоятельности (А. Пете). Исследования показывают, что все дети имеют биологическую потребность в движении. У детей с ДЦП все двигательные функции нарушены. Раннее начало работы по коррекции двигательных навыков приводит к более успешным результатам (Р. Д. Бабенкова, М. В. Ипполитова, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, О. Г. Приходько).

Теория движения советского физиолога Н. А. Бернштейна основана на идее о том, что движения человека являются результатом взаимодействия между нервной системой, мышцами и окружающей средой. Он считал, что движения не сводятся к простому выполнению инструкций; сигналы, поступающие из головного мозга, представляют собой сложную систему, включающую в себя координацию различных частей тела и адаптацию к окружаю-

щим условиям. Таким образом, теория движения Н. А. Бернштейна подчеркивает важность интеграции различных сенсорных систем и двигательных реакций для выполнения сложных движений и адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды [14].

Таким образом, сенсорная интеграция в коррекционно-педагогической работе с обучающимися, имеющими двигательные и интеллектуальные нарушения играет ключевую роль в их развитии и социализации. Поддержка применением метода сенсорной интеграции способствует улучшению восприятия, координации движений и возможностей обучения, что особенно критично для детей с ОВЗ. Коррекционно-педагогическая работа, основанная на принципах сенсорной интеграции, имеет не до конца изученный потенциал для значительно-го увеличения эффективности обучения и улучшения и ускорения адаптации данной нозологической группы детей к повседневной жизни.

Список литературы

1. Айрес Э. Джин. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М., 2009. 272 с.
2. Быкова Н. Б. Специфика сенсомоторной интеграции у детей и взрослых в норме и при интеллектуальных расстройствах. URL: <https://www.disscat.com/content/spetsifika-sensomotornoi-integratsii-u-detei-i-vzroslykh-v-norme-i-priintellektualnykh-rass> (дата обращения: 11.04.2024).
3. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 176 с.
4. Войлокова Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. М., 2005. 17 с.
5. Ерышева А. Ю., Горина Е. Н. Сенсорная интеграция как метод работы с детьми с умственной отсталостью // Психология психических состояний. Казань, 2020. С. 162-165.
6. Ефимов О. И. Что такое сенсорная интеграция // Школьные проблемы глазами врача. М., 2007. 129 с.
7. Ираклиева И. В. Преодоление задержки речевого развития средствами сенсорной интеграции у детей с диагнозом детский церебральный паралич раннего возраста // Молодой исследователь: вызовы и перспективы. М., 2019. С. 19-33.
8. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М., 2010. 240 с.
9. Мамина Т. Н. Метод «Совоупрактика». Сенсомоторная интеграция. СПб., 2020. 156 с.
10. Методические рекомендации по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2023/09/Razyasneniya-po-vnedreniju-FAOOP.pdf> (дата обращения: 11.04.2024).
11. Садовская Ю. Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 2011. 48 с.
12. Симонова Т. Н. «Коррекция сенсомоторных нарушений при детском церебральном параличе на занятиях сенсорно интегративной терапией». URL: <https://sensint.ru/articles/korrekcija-sensomotornyh-narusheniy-pri-pri-dcp-na-zanyatiyah-sensornoy-integrativnoy> (дата обращения: 11.04.2024).
13. Специальная психология: Хрестоматия / сост. Э. П. Кожевникова. Тобольск, 2006. 187 с.
14. Теория уровней построения движений Н.А. Бернштейна. URL: <https://kaza.com.ua/a250202-teoriya-urovnej-postroeniya.html> (дата обращения: 11.04.2024).
15. Теречева М. Н., Павлова Л. Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sensornoy-integratsii-v-sotsializatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 11.04.2024).
16. Шипицына Л. М. Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие. М., 2004. 368 с.
17. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. М., 2015. 72 с.

Христофорова Полина Ильинична,

Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, arpolinaria14032001@mail.ru

Зак Галина Георгиевна,

SPIN-код: 9376-0420,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, galina.zak@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат; нарушения опорно-двигательного аппарата; двигательные нарушения; дети с двигательными нарушениями; коррекционная работа; зрительно-моторная координация; двигательная сфера; мелкая моторика

Аннотация. В данной статье представлены направления коррекционной работы по развитию зрительно-моторной координации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Описаны особенности развития зрительно-моторной координации у данной категории детей. Рассмотрены возможные упражнения и дидактические игры, направленные на совершенствование зрительно-моторной координации у данной категории детей.

Khrstoforova Polina Ilyinichna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Zak Galina Georgievna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

DEVELOPMENT OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Keywords: musculoskeletal system; musculoskeletal disorders; movement disorders; children with movement disorders; correctional work; visual-motor coordination; motor sphere; fine motor skills

Abstract. This article presents the directions of correctional work on the development of visual-motor coordination in children with disorders of the musculoskeletal system. The features of the development of visual-motor coordination in this category of children are described. Possible exercises and didactic games aimed at improving hand-eye coordination in this category of children are considered.

Зрительно-моторная координация – это одновременная согласованная деятельность таких анализаторов, как двигательный и зрительный. Иными словами, это совместная деятельность руками и глазами.

Развитие навыков зрительно-моторной координации у детей с ограниченными возможностями здоровья, а в данном случае будет рассмотрена категория детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, осуществляется в рамках здоровьесберегающих технологий, который предусмотрены в образовательном процессе и являются обязательными к осуществлению, что прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте [2].

Зрительно-моторная координация у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата формируется ориентировочно к 3 годам, а недостаточность зрительной интеграции находит свое отражение на всем процессе становления высших психических функций.

В связи с тем, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата присутствуют нарушения не только двигательные, но нарушения мышечного аппарата глаз, у данной категории детей затруднен процесс согласованности движений рук и глаз [4]. Чаще у детей наблюдается рефлекторный характер глазодвигательной реакции вместо произвольного, что частично не стимулирует моторную деятельность ребенка. Говоря о нарушениях зрительно-моторной координации, стоит подчеркнуть, что данные нарушения препятствуют формированию целостного образа восприятия и пространственных представлений

Для развития у детей познавательной деятельности существенное значение представляет собой согласованность движений рук и глаз. В начале нормотипичного развития ребенка может двигать рукой в пределах своего поля зрения, не обращая на это внимания. Позже взгляд начинает следовать за рукой, а затем – направлять ее движения [11].

У детей с детским церебральным параличом в связи с поражением двигательной сферы и мышечного аппарата глаз, согласованные движения нарушены, в частности, если наблюдаются описанные ранее неправильные позы тела и конечностей, дети могут испытывать затруднения в отслеживании своих движений глазами. Это может замедлить развитие навыков манипуляций, конструирования и рисования, а впоследствии может затруднить формирование учебных навыков, таких как чтение и письмо, и когнитивной деятельности [3].

Одним из эффективных средств совершенствования зрительно-моторной координации у данной категории детей является комплекс упражнений, направленный на укрепление работы мышц глаз, развитие и совершенствование мелкой и общей моторики, а, как следствие, и развитие процесса согласования двух анализаторных систем. В данный комплекс включены такие упражнения и занятия, как различные движения глаз в стороны, круговые движения, зажмуривания и выпучивания глаз [15].

Возможности мышц рук так же, как и глазодвигательные мышцы, требуют особой системы занятий и коррекционно-развивающей среды. Начинать необходимо с легкого массажа рук, который проводится поочередно: сначала на одной руке, потом на другой. После проведенного массажа рук необходимо переходить к выполнению гимнастики для мускулатуры пальцев рук [8].

Стоит подчеркнуть, что коррекционная работа должна проводиться ежедневно, то есть определенно выстроенная система занятий. В ежедневную работу с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата рекомендуется включать следующие формы работы.

Традиционные формы [5]:

- пальчиковая гимнастика с/без речевого сопровождения;
- организация кукольного театра, включающего в себя перчаточный вариант и вариант «театр теней»;
- графические упражнения, включающие в себя черчение линий непрерывным движением в различных направлениях, вместе с этим в данное направление входит задание «Штриховка» – проведение вертикальных и горизонтальных линий;
- графические диктанты и дорисовывание предмета, штриховка по образцу и по словесной инструкции;
- предметная деятельность, подразумевающая работу с бумагой, пластилином, тактильным и мокрым песком, различными крупами, водой, а также рисование мелом.

Стоит отметить, что целесообразно совмещать и чередовать традиционные формы работы с нетрадиционными, которые перечислены ниже:

- самомассаж пальце, ладоней, кисте рук с помощью специализированных предметов, например, с помощью «Су-джок»;
- выполнение заданий с крупой – выкладывает графического образа по словесной инструкции, в некоторых случаях – по схеме и/или предоставленному образцу;
- игры с пальцами с использованием различных природных предметов, например, трава, орехи, шишки, ветки и так далее. Важно соблюдать технику безопасности.

Движения пальцев ребенка отслеживаются глазами в процессе чтения. Вместе с этим, параллельно определяется порядок букв, слогов и слов. На данной основе формируется не только техника чтения, но и его плавность. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в силу психофизических особенностей не удерживают рабочую строку при чтении и написании текста, в результате чего данная категория детей не может осмыслить прочитанное и проверить написанное [1].

Несформированная или сформированная на низком уровне зрительно-моторная координация проявляется не только в процессе усвоения программного материала, и при овладении навыками самообслуживания, что является первоочередным при социализации и социальной адаптации данной категории детей. Ярким примером служит урок труда, на котором дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата испытывают значительные трудности в работе с предметами, произведении разметки на ткани, при расположении выкройки. Особенную сложность у данной категории детей вызывают манипуляции с мелкими предметами, например, иглой, нитками, пуговицами [6].

Вместе с этим, стоит взять во внимание урок физической культуры. В связи с тем, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата испытывают затруднения в прослеживании глазами за действиями собственных рук, что приводит к нарушенной скоординированности движений рук и глаз, является причиной того, что дети затрудняются воспроизводить произвольные акты действия: дети не способны удерживать конечную цель, испытывают сложности в броске и ловле мячей различных размеров [14].

Стандартные методики по развитию и формированию зрительно-моторных навыков подразумевают, что ребенку с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходима длительная зрительная концентрация на задании и соответствующая поза, а именно поза сидения за столом.

В связи с тем, что у данной категории детей, чаще всего, уже имеются нарушения мелкой и общей моторики, а также могут наблюдаться нарушения зрения, необходим иной подход в формировании навыков зрительно-моторной координации, который полностью отвечает особым образовательным потребностям данной категории детей [9].

Как было сказано выше, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в структуре нарушениями уже могут иметь нарушения мелкой моторики и органов зрения. Используя здоровьесберегающие технологии, можно предложить следующий перечень блоков по формированию, развитию, а в последующем и совершенствованию зрительно-моторной координации у данной категории детей.

1. Формирование и развитие мелкой моторики.
2. Формирование и развитие зрительного гнозиса.
3. Формирование и развитие комплекса устойчивых связей в блоке «глаз-рука» [12].

Преимущественно формирование зрительно-моторной координации у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата прогнозирует деятельность по регуляции визуального контроля и восприятия, а также моторики рук. Выстраивание деятельности по совершенствованию визуального контроля, памяти и восприятия осуществляется через следующие задания: «Чего не стало», «Что изменилось»; узнавание недорисованных, м зашумленных изображений; дидактическая игра «Узнай кто (что) это?», то есть узнавание предмета по схематическому, графическому изображению [7].

Для становления мелкой моторики используются классические упражнения для пальцев рук, а также нестандартные упражнения, описанные С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкой [10]. В качестве примера можно привести наиболее интересные:

- работа с водой, крупой, тактильным песком каждым пальцем попеременно при зафиксированной кисти;
- раскручивание волчка;
- упражнения с поролоновым мячом; текстильной резинкой; пробкой; прищепками.

Стоит подчеркнуть, что задания и упражнения необходимо адаптировать для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Задания должны быть посильны для данной

категории детей, вместе с этим должны сохранять свою эффективность. Данные задания нацелены на совершенствование всех познавательных механизмов, слаженности общих движений, пространственной-временных ориентировок, произвольности поведения и системности деятельности.

Вместе с этим, стоит выделить, что на протяжении всего коррекционно-развивающего процесса для данной категории детей необходимо присутствие взрослого, который своевременно оказывает все необходимые виды помощи, что, непосредственно, реализуется в рамках индивидуально-дифференцированного подхода в организации коррекционно-развивающего процесса, например, упрощение заданий и инструкции, подбор индивидуального материала по индивидуальным возможностям ребенка. Одно из основных требований – коррекционно-развивающие задания не должны утомлять ребенка. Время подбирается под индивидуальные возможности ребенка, однако, необходимо учитывать, что поставленная цель должна быть реальной и в процессе занятия должна быть достигнута, так как это создает ситуацию успеха для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата [13].

Возвращаясь к основным направлениям коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, рассмотрим первый блок, направленный на совершенствование мелкой и общей моторики данной категории детей.

Основной задачей данного блока является совершенствование зрительно-моторной координации посредством подобранных упражнений по принципу нарастающего усложнения, то есть от простого к сложному.

1. Дидактическая игра «Ходьба / рисование по контуру» – необходимо нарисовать ногами варианты фигур на полу (упрощенный вариант с пометками и подсказками).

2. Упражнение «Посмотри / послушай, запомни и нарисуй».

3. Упражнение «Нарисуй, что загадал». Данное упражнение не предназначено для начального обучения ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата зрительно-моторной координации. Задание предполагает определенную подготовленность со стороны ребенка. Для того, чтобы задание было наиболее интересным, педагогу и/или группе детей предлагается отгадать, что нарисовал ребенок в рамках выполнения данного упражнения [8].

Завершая рассмотрение первого блока, постепенно можно перейти к основным задачам второго блока коррекционно-развивающего направления. Основной задачей данного блока является укрепление глазодвигательных мышц, совершенствование визуального и зрительного контроля, расширение поля зрения в процессе выполнения задания, развитие скорости зрительного реагирования на внешние раздражители, вместе с этим совершенствование процесса дифференциации напряжения и расслабления глазодвигательных мышц.

Стоит отметить, что данный блок базируется на основополагающих учениях и принципах В. Ф. Базарного, который утверждал, что образовательный процесс должен строиться на расширении зрительного кругозора при систематическом использовании зрительных стимулов. Деятельность в данной траектории базируется на осуществлении в коррекционно-развивающих занятиях зрительных упражнений для глаз, например, офтальмотренажеры, которые расположены на стенах в кабинете и/или дома, а также индивидуальные приспособления. Вместе с этим, данные тренажеры разрабатываются на определенные лексические темы, что, непосредственно, позволяет не отрываться целенаправленно от программного материала.

На данном этапе коррекционной работы ведущей деятельностью у данной категории детей является рисование глазами. Сначала на основе наглядного материала, затем – по словесной инструкции. Интересный факт: весь наглядно-дидактический материал располагается на любых поверхностях для систематического решения зрительно-поисковых задач [15].

Описывая в отдельности процесс формирования и развития мелкой моторики и глазодвигательных мышц, логическим завершением будет являться описание заключительного блока коррекционной работы, собственно развитие зрительно-моторной координации. Данный блок предполагает следующие виды работы:

1) рисование пальцем (в воздухе, на песке, в крупе);

- 2) использование тактильно-пальчиковых прописей;
- 3) использование толстой иглы для вышивания;
- 4) использование ниток.

Последние два направления сначала выполняются с опорой на зрительный образец, затем по словесной инструкции, после – по задумке ребенка [2].

Таким образом, зрительно-моторная координация является важной составляющей в процессе формирования психических функций на каждом возрастном этапе. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата чаще всего не могут согласованно действовать руками и глазами, что является следствием нарушения зрительно-моторной координации. В настоящий момент существуют направления, состоящие из блоков по коррекции данного нарушения. Однако, стоит отметить, что они являются, в большей степени, пропедевтическими, но являются неотъемлемой частью коррекционного и образовательного процесса данной категории детей.

Список литературы

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детский церебральный паралич. Киев, 1988. 328 с.
2. Белопольский В. И., Лови О. В. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест. М., 2008. 42 с.
3. Бернштейн Н. А. О построении движений. М., 1947. 255 с.
4. Васина В. В. Организация специальной психологической помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : метод. пособие. Казань, 2021. 118 с.
5. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для пед. дошк. учреждений. М., 2011. 127 с.
6. Давыдова О. А. Развитие межполушарного взаимодействия и пространственного мышления. Альбом графических упражнений для детей 6-8 лет. М., 2017. 156 с.
7. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник. М., 2008. 366 с.
8. Ипполитова М. В. Коррекционно-воспитательная работа с детьми-дошкольниками, страдающими детским церебральным параличом. М., 1967. 19 с.
9. Коноваленко С. В. Развитие познавательной деятельности у детей 6-9 лет. М., 2000. 61 с.
10. Коноваленко С. В., Кременецкая М. И. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития. СПб, 2012. 112 с.
11. Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А. Детский церебральный паралич: коррекционно-развивающая работа с дошкольниками. М., 2008. 176 с.
12. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М., 1992. 95 с.
13. Одиноква Н. А. Коррекция и развитие зрительного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Новороссийск, 2014. 192 с.
14. Светлова И. И. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М., 2005. 72 с.
15. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие. М., 2004. 367 с.

Шалыгина Наталья Сергеевна,

SPIN-код 0009-0008-5079-2882

муниципальное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 212, 620034 Россия, г.Екатеринбург, ул. Черепанова, 30а, natasha.dolgix@yandex.ru

ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЗАВИСИМОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат; двигательная активность; дошкольники; опорно-двигательная система; воспитатели; дошкольные образовательные учреждения

Аннотация. Развитие опорно-двигательной системы ее равновесие зависит от каждой косточки скелета человека. Например, умственное развитие обеспечивается не размером мозга, а количеством нервных связей между соединениями мозга, которые обеспечивают кровоснабжение благодаря нейронной связи. Следовательно, задача инструктора, сформировать основу правильного развития дошкольника для полноценного освоения образовательных областей и успешности их будущего.

Shalygina Natalya Sergeevna,

Municipal preschool educational institution - kindergarten N 212, Russia, Ekaterinburg

THE MOTOR SYSTEM OF PRESCHOOL CHILDREN: DEPENDENCE AND NECESSITY

Keywords: musculoskeletal system; motor activity; preschoolers; musculoskeletal system; educators; preschool educational institutions

Abstract. The development of the musculoskeletal system – its balance depends on each bone of the human skeleton. For example, mental development is not ensured by the size of the brain, the number of connections between brain connections, which provide blood supply due to neural communication. Therefore, the task of the instructor, form the basis for the proper development of preschool children for the full development of educational areas and the success of their future.

В настоящее время проблемы функциональных нарушений в развитии детей сопровождаются различными патологиями в области двигательной сферы. Таким детям необходима помощь в реабилитации, включая поиск методов педагогической и психологической реабилитации. Реабилитация является частью дальнейшего развития ребенка и очень важна в раннем возрасте. Дошкольный возраст – период интенсивного физического развития. Организм дошкольника обладает низкой сопротивляемостью, что сопровождается заболеваниями. Реабилитация всех заболеваний – это физическое развитие дошкольника, тем более что в дошкольном возрасте закладывается фундамент общего развития: умственного, психического и физического [11, 13]. Напомним, что основы здорового образа жизни закладываются именно в раннем возрасте. Здоровье – это состояние жизнедеятельности, соответствующего возраста (Ю. Е. Вельтищев) [2]. Соответствующее физиологическое развитие ребенка не дает основания полагать, что он полностью здоров. Физическое развитие – интегральный показатель физиологического развития. Напомним, что скелет дошкольников содержит хрящевую ткань, что ориентирует инструкторов и воспитателей детского сада на правильное формирование двигательной системы. Костная ткань мягкая, под действием нагрузок ее можно повредить или реабилитировать в случае отклонений от норм физического развития детей по возрасту. К завершению дошкольного возраста формирование костей кисти рук прекращает-

ся, форма черепа изменяется и увеличивается лицевая часть, что обусловлено с функцией речи и жевания.

Функции кистей еще мало сформированы по силе, они слабые, потому что мышечной силы почти нет, из-за чего страдает мелкая моторика у ребенка. Аналогично мышцы стопы, поэтому рекомендуется аккуратно бегать, прыгать дошкольникам. Движения детей плохо скоординированы, из-за развития коры головного мозга и нервной системы. Подводя итог вышеизложенному, отметим, что из-за не до конца сформированной опорно-двигательной системы, необходимо осторожно проводить занятия по физическому развитию дошкольников, не пренебрегать рекомендациями медицинских работников. Все упражнения необходимо выполнять медленно, без нагрузки и резких движений.

Старшие дошкольники более выносливы, но нельзя форсировать физические нагрузки, чтобы сберечь здоровье детей.

При обследовании дошкольников с опорно-двигательной патологией необходимо: удерживать вертикальное положение ребенка, разрешать передвижение ребенка под наблюдением воспитателя и на незначительные расстояния, регулировать опору на ведущую руку. Инструктору и воспитателю важно помнить, что у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата отсутствуют двигательные навыки, и иногда они не знают как правильно двигаться, необходимо помочь детям в коррективке здоровья.

Анализ общедоступных данных мониторинга здоровья дошкольников определил снижающую тенденцию основных показателей их физической подготовленности: первая группа здоровья уменьшилась почти в три раза (с 12,3% до 4,6%), увеличилось количество дошкольников с третьей группой здоровья. Все группы имеют несколько морфофункциональных нарушений в организме (органы зрения, хронические заболевания и т.д.) [6].

Развитие дошкольников основано в частности на правильно сформированной и функционирующей опорно-двигательной системе, а в целом его физическом развитии. Нарушения опорно-двигательной системы дошкольников могут быть врожденными или приобретенными. Дошкольники с двигательными расстройствами нуждаются в психологической поддержке, следовательно, воспитатель и инструктор в детском саду обязаны работать совместно с педагогом-психологом для получения полноценного результата. Такие исследователи как М. В. Антропова, Л. М. Кузнецова, М. М. Безруких, обосновали увеличение у детей функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата [4, 8]. Исследование детей детского сада города Екатеринбурга в соответствии с комплексной оценкой состояния здоровья, предложенной Институтом гигиены детей и подростков Минздрава СССР определило уровень состояния организма по четырем критериям [7].

Первый – отсутствие, наличие хронических заболеваний (обследование медицинскими работниками). Второй – уровень функционирования состояния основных систем организма (клинические методы с применением соответствующих проб). Третий – иммунный, противостояние организма микробам, иным воздействиям (перенесенные заболевания и степень их прохождения/протекание болезни, хронические заболевания, их обострение). Психическое развитие отслеживает психиатр и невролог. Четвертый – уровень гармоничности развития организма (определяется с помощью региональных стандартов физического развития ребенка). Полученные результаты обрабатываются в сравнении со средними показателями биологического развития детей соответствующего возраста с применением оценочных таблиц. Также параллельно осуществлялись исследования нарушения речи, с целью выявления взаимосвязи двигательной сферы и речи, моторики и речевой активности (документальное подтверждение необходимости физического развития ребенка, которое ориентировано на всестороннее развитие личности, в противном случае, подтверждение появлений патологий) [12].

Оценка состояния дошкольников соотносилась с группой здоровья, определялись методы реабилитации для устранения заболеваний опорно-двигательного аппарата, при невозможности выздоровления (врожденная патология) предлагались более простые упражнения с целью коррекции опорно-двигательной системы. Дошкольники подразделялись на пять групп по состоянию здоровья: здоровые, с задержкой в развитии, с хроническими заболева-

ниями с сохранением функциональных возможностей, с хроническими заболеваниями со сниженными функциональными возможностями, с хроническими заболеваниями с отсутствием функциональных возможностей. Дошкольников с проблемами в развитии речи соотнесли во вторую группу. Следует отметить, что наиболее явно выражена моторная недостаточность органов артикуляции и моторики рук при выполнении сложных упражнений по физической культуре (нарушение артикуляции), заикающиеся детки, сопровождают речь движением рук, иногда не управляют движениями. Дошкольники с нарушением речи подверглись наблюдению нескольких воспитателей (групповая деятельность для выявления и решения проблемных ситуаций детей) во время занятий физической культурой для сравнения патологии с развитием двигательной сферы. По логике проведена работа по определению группы здоровья и сопоставлению результатов наблюдения и медицинских заключений (нормы и влияние физического развития). Развитие моторики отстает по причине ослабления здоровья и снижения уровня физического развития, например патология мышц. Нарушения опорно-двигательной системе появляются при речевой патологии с осложнением психического развития. Физическая подготовка у таких детей ниже уровня возрастной нормы, они малоактивны, не могут долго стоять по стойке смирно. Такие дошкольники не могут двигаться с группой, с трудом выполняют простые упражнения, путают правую и левую стороны.

Исследуем более подробно уровень физической подготовки дошкольников по определенным выше критериям. Обследование проходило в 5 группах, общее количество детей 80 человек. Все медицинские обследования дошкольников были внесены в индивидуальные карты.

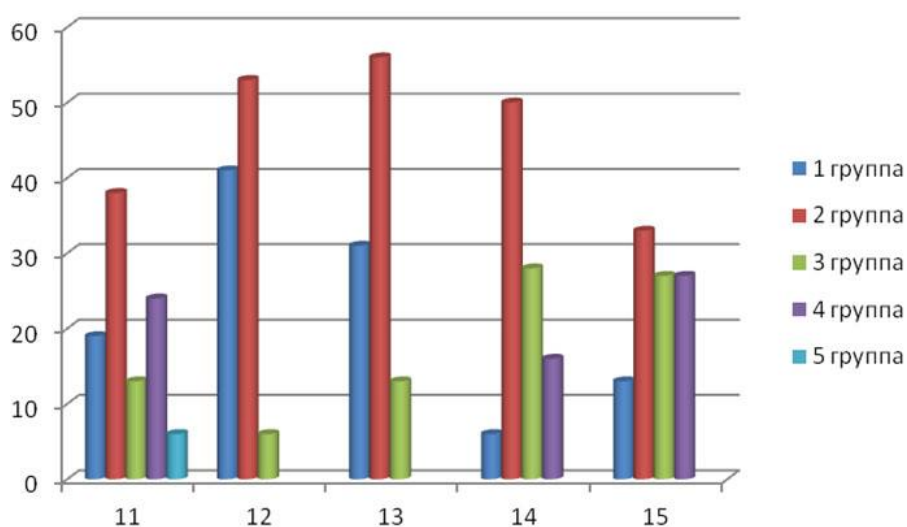


Рисунок. Распределение дошкольников по группам здоровья

Как показано на рисунке, среднее значение детей с 1 группой здоровья 22%, 2 группой – 46%, третьей – 17,4%, четвертой – 13,4%, пятой – 1,2%. Возраст дошкольников 5-6 лет. Распределение по патологии ориентирует воспитателя и инструктора по физической культуре на выбор тех или иных методов обучения, упражнений. На первом месте дыхательные заболевания (39%), втором зрение (28%), третьем опорно-двигательная система, затем аллергические заболевания, сердечно-сосудистые. Таким образом, на третьем месте нарушения (29%) опорно-двигательной системы, в основном это осанка и плоскостопие, нарушения позвоночника (лопатки ассиметричны и тд).

Анализ результатов исследования мальчиков и девочек показывает заболеваемость опорно-двигательной системы мальчиков больше на 1,9% по количеству дошкольников. Развитие опорно-двигательной системы ее равновесие зависит от каждой косточки скелета человека, ее расположения. Речь человека косвенно затрагивает и скелет человека, особенно осанку. По результатам исследования, наблюдений нескольких воспитателей двоих дошкольников (нарушение речи), у них зафиксировано нарушение осанки. Следовательно, можно полагать, что от расположения каждого элемента скелетного аппарата зависит статус

опорно-двигательной системы [14]. Эту взаимосвязь необходимо рассматривать в двух ракурсах: исходная речевая, потом двигательная, а затем наоборот.

Примером взаимосвязи речи и опорно-двигательной сферы может быть параличи мышц речевых функций при детском параличе [5]. Развитие речи зависит не только от артикуляционных мышц, но и от состояния развития моторики, двигательной активности. Большое количество двигательных реакций, направлено на успешное развитие обобщающей функции слова [15, с. 57-58].

Исследования патологий опорно-двигательного аппарата дошкольников выявило, возрастные изменения, а именно деформацию костно-мышечной системы, причем значительное увеличение числа патологий отмечено за счет деформаций плоскостопия, нарушения осанки. В настоящее время у дошкольников появляются проблемы дисбаланса мышц, мышечный гипертонус, что приводит к мышечным болям, нарушению осанки. Выработка осанки важна в период формирования скелета. Неправильная осанка приводит к неравномерному распределению массы и нагрузки тела, что приводит к деформациям позвоночника, таза, стоп и т.д.

Для дошкольников каждой группы были составлены комплексы упражнений для укрепления основных мышечных групп опорно-двигательной системы.

Повторное исследование опорно-двигательной системы проводилось в конце календарного года, после выполнения комплекса упражнений, процент воспитанников с данным заболеванием, снизился от 0,2 до 0,9% .

Примерная адаптированная программа дошкольного образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата ориентирует воспитателя и инструкторов на внедрение конкретных физических упражнений в зависимости от степени выраженности нарушений [9]. Первоначальное внимание следует уделить дыханию, научить дошкольников физиологическому и речевому дыханию, включать постепенно упражнения по активации мышц, применяя игровые технологии, театрализованные игры (по сказкам) [1, 3, 10].

Физическое развитие детей дошкольного возраста является главной задачей инструктора по физическому воспитанию, так как именно от состояния физического развития зависит всестороннее развитие ребенка. Согласитесь, интеллектуальное развитие ребенка обеспечивается не размером мозга, а количеством нервных связей между соединениями мозга, которые обеспечивают кровоснабжение благодаря нейронной связи. Следовательно, движение – это развитие, необходимо обеспечивать правильное и целостное физическое развитие детей для дальнейшей их успешности.

Список литературы

1. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. М., 2015. 215 с.
2. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. М., 2015. 154 с.
3. Васильева М. А. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. М., 2016. 321 с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. СПб., 2013. 328 с.
5. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений. М., 2013. 218 с.
6. Золотова М. Ю. Содержание физического воспитания детей младшего школьного возраста на основе ритмической гимнастики. М., 2001. 196 с.
7. Карабанова О. А. Возрастная психология. СПб., 2015. 182 с.
8. Козлова С. А. Дошкольная педагогика. М., 2013. 256 с.
9. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 2014. № 5. С. 12-18.
10. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. М., 2013. 310 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2011. 342 с.
12. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры. М., 2016. 278 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 2010. 529 с.
14. Солодков А. С., Сологуб Е. Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. М., 2001. 394 с.
15. Чёрная Н. Л. Нарушения опорно-двигательного аппарата у детей. Ростов-н/Д., 2007. 122 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

УДК 376.37-053.465"00/.07"

Абатурова Анастасия Владимировна,

SPIN-код: 5087-9990

учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 244, 620098, Россия, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 6а, abat_av98@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «МЕМО» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; игровые приемы; логопедическая коррекция; дидактические игры

Аннотация. В статье раскрыто понятия «игра» и «дидактическая игра», приведена связь между игрой, дидактической игрой, речевой деятельностью и психическими процессами. Представлены варианты реализации дидактической игры на примере дидактической игры «Мемо» в процессе логопедической коррекции с дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи по четырём направлениям работы. По каждому направлению приведены психические процессы и компоненты речевой деятельности, развитию которых способствует дидактическая игра.

Abaturova Anastasia Vladimirovna,

Municipal budgetary preschool educational institution – kindergarten of compensating type № 244, Russia, Yekaterinburg.

APPLICATION OF THE DIDACTIC GAME «MEMO» IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; speech disorders; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; game techniques; speech therapy correction; didactic games

Abstract. The article reveals the concepts of «game» and «didactic game», shows the connection between the game, didactic game, speech activity and mental processes. The variants of the implementation of the didactic game on the example of the didactic game "Memo" in the process of speech therapy correction with preschoolers with severe speech disorders in four areas of work are presented. In each direction, mental processes and components of speech activity are presented, the development of which is facilitated by didactic game.

В дошкольном детстве ведущим видом деятельности является игра, представляющая собой особую форму освоения действительности посредством её воспроизведения и моделирования [16, с. 13-22]. Как в младшем, так и в среднем, и в старшем дошкольном возрасте дети уделяют ей большую часть свободного времени, совершенствуя и развивая не только высшие психические функции, моторику, речь, но и социальные навыки, чему служат предметные, конструкторские и сюжетно-ролевые игры [9, с. 83-84]. Ребёнок свободно выбирает роли, сюжеты игры, вовлекает в неё не только своих сверстников, но и предметы, придавая им значение, отличное от обычного употребления этих предметов и определяемое только иг-

ровым мотивом, созданным самим ребёнком [15, с. 6-7]. Интерес к игре проявляют, в том числе, дети с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР). Как отмечали в своих исследованиях Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, фундаментом для формирования речи и речевых навыков выступают такие психические процессы, как внимание, восприятие, память и мышление [3, с. 388-392; 5, с. 220-223]. В связи с чем игра, особенно дидактическая игра, несущая в себе обучающую, познавательную, а также мотивационную функции, способна оказать благотворное влияние на коррекционную работу в отношении воспитанников с ТНР.

В основе причины, по которой работой с высшими психическими функциями учителя-логопеду не стоит пренебрегать в своей практике, лежит непосредственно взаимосвязь речевой деятельности и психических процессов ребёнка [2, с. 23-27]. Ведь и нарушение речи сказывается на формировании и развитии когнитивной, сенсорной и эмоционально-волевой сферах, вызывая вторичную задержку психического развития [11, с. 8-9]. Так, у детей дошкольного возраста с ТНР, как правило, снижено слуховое восприятие раздражителей неречевого характера, возможно нарушение оптико-пространственного, лицевого и буквенного гнозиса при наиболее сохранном зрительном восприятии [1, с. 47-48; 8, с. 13-14]; объём, распределение, концентрация и устойчивость внимания не соответствует возрастным нормам [8, с. 13]; слухоречевая память также находится на более низком уровне, что вызывает трудности в следовании сложным инструкциям, пересказе связного текста [4, с. 62-64; 14, с. 22-23]; нарушение пространственного гнозиса снижает уровень восприятия отношений, выраженных логико-пространственными системами языка [11, с. 11-12]; наглядно-образное и словесно-логическое мышление, операции анализа, синтеза и сравнения, в основном, достигается с помощью специального обучения [10]. При этом затруднения в овладении мыслительными операциями компенсируются по мере коррекции речевой деятельности, а совершенствование словесно-логического мышления положительно сказывается на речевом развитии [7, с. 31-34, с. 172-173]. В связи с чем, формируя и развивая психологическую базу речи, мы занимаемся пропедевтикой нарушений языковых и речевых средств, логико-пространственных структур языка, письменной речи. И дидактическая игра, созданная учителем-логопедом или иным взрослым, протекающая на основе игровой и дидактической задач и базирующаяся на наиболее сохранённых психических функциях и анализаторах, позволяет не только получать, развивать новые знания, но и обобщать и закреплять их, формируя положительное подкрепление ввиду реализации ведущей деятельности для детей данной возрастной категории [13, с. 57]. Положительный эмоциональный настрой, даруемый игрой, важен при работе с детьми с ТНР, ведь высокая степень психоэмоционального напряжения, сниженный эмоциональный фон ввиду осознания несовершенства собственной речи и, как следствие, речевой негативизм отрицательно сказываются на проведении коррекционной логопедической работы [12, с. 43-44]. Игровая же деятельность позволяет нивелировать влияние особенностей эмоциональной сферы детей с ТНР. Рассмотрим на примере дидактической игры «Мемо».

«Мемо» берёт за свою основу работу со зрительным восприятием и зрительной памятью. Запоминая расположение одинаковых изображений, ребёнку необходимо найти оные, что затрудняет игра «вслепую»: картинный материал перевёрнут. Представим варианты реализации дидактической игры с детьми дошкольного возраста с ТНР в зависимости от основной задачи:

1. Коррекция слоговой структуры слова.
2. Коррекция звукопроизносительной стороны речи.
3. Коррекция лексико-грамматической стороны речи.
4. Подготовка к обучению грамоте.

Для детей с нарушением слоговой структуры может быть предложена игра с наглядным материалом по отрабатываемому классу слоговой структуры, в соответствии с классификацией слов по А. К. Марковой [6]. Так, при работе с двусложными словами из открытых слогов могут быть использованы слова «вата», «вода», «дыня», «кони», «киты», «губы», «муха», в звуковом наполнении которых присутствуют звуки раннего онтогенеза (как наиболее доступные) и исключены звуки позднего онтогенеза. Другим вариантом игры является

работа только с одним словом, например, «коты», в различных вариантах наглядности, что способствует закреплению лексического значения слова и предупреждает формирование связи «только эта картинка – коты». Ввиду сложности игры «вслепую», на начальных этапах рекомендуется картинный материал располагать так, чтобы изображение было видимо для ребёнка. Затем, усложняя, переворачивать изображением вниз. Кроме того, для развития слухового восприятия, внимания и слухоречевой памяти учитель-логопед может использовать конкретные инструкции: «Где муха?» или «Найди муху», что будет мотивировать ребёнка удерживать инструкцию, следовать ей. А для активизации фразовой речи допустимо использование вопросно-ответной формы работы: «Кто это?» с последующим ответом ребёнка: «Это муха» или «Это мухи». Таким образом, «Мемо» на базе слов классов определённой слоговой структуры позволяет решать следующие задачи: автоматизация слов в соответствии с классом слоговой структуры, развитие восприятия и внимания (зрительного и слухового), памяти (зрительной и слухоречевой), закрепление, уточнение и активизация пассивного и активного словаря, развитие диалога и фразовой речи.

Для детей с нарушением звукопроизношения на этапе автоматизации звуков также доступна игра «Мемо». Наглядный материал подбирается, в таком случае, с учётом автоматизируемого звука в различных позициях: в начале, в середине и в конце слова (исключение – звонкие звуки по причине оглушения оных в данной позиции), в стечении согласных. Слова, содержащие в себе оппозиционные к автоматизируемому звуки, исключаются. В дополнение к предложенным выше видам заданий допускаются инструкции «Найди слова, где звук [...] в начале/конце слова», что позволяет проводить работу над фонематическими процессами. Таким образом, «Мемо», базирующееся на звуковой составляющей речевого материала, служит решению таких задач, как автоматизация звука в словах, развитие слухового и зрительного восприятия и внимания, закрепление, уточнение и активизация пассивного и активного словаря, развитие диалога и фразовой речи, а также развитие фонематического восприятия.

Для детей с нарушением лексико-грамматической стороны речи подбор наглядного материала осуществляется в рамках лексической темы в соответствии с календарно-тематическим планированием, что обеспечивает лучшее усвоение изучаемой темы. Так, например, в рамках темы «Одежда», реализуемой в старшей группе, могут быть использованы имена существительные «майка», «футболка», «платье», «носки», «куртка», «шуба», «юбка», «штаны», «пальто», «пижама». Для закрепления грамматических категорий единственного и множественного числа имён существительных в рамках данной темы возможно применение следующего набора: «майка», «майки», «куртка», «куртки», «юбка», «юбки», «пижама», «пижамы». Для закрепления навыков образования уменьшительно-ласкательной формы имён существительных возможен иной набор: «юбка», «юбочка», «куртка», «курточка», «носок», «носочек», где различие осуществляется с помощью размера представленного изображения, позволяя параллельно разграничить понятия «большой» – «маленький». Работа с глаголами, образованными с помощью приставок, может быть представлена через слова «надел», «снял», «надела», «сняла» и соответствующий наглядный материал, что позволит проработать префиксальные изменения глагольных форм по заданной теме, а также формы мужского и женского рода глагола прошедшего времени. Таким образом, «Мемо», основанное на лексико-грамматическом принципе, позволяет уточнять, закреплять и активизировать словарный запас, прорабатывать грамматические категории и, безусловно, развивать слуховое и зрительное восприятие и внимание, диалогические навыки.

Для детей дошкольного возраста с ТНР одним из обязательных компонентов образовательной программы являются логопедические занятия по подготовке к обучению грамоте, во время которых, в том числе, происходит ознакомление с буквой, её печатание и формирование связи звука с буквой. В целях предупреждения нарушений письменной речи проводится основательная работа по закреплению зрительного образа буквы. «Мемо» позволяет выполнить эту задачу в игровой форме. Помня о том, что у детей с ТНР преимущественно имеется нарушение буквенного гнозиса, начинаем игру в облегчённом варианте: с буквами перед глазами. И лишь после успешного выполнения отворачиваем буквы от ребёнка. Реализуя

принцип «от простого к сложному», включаем в игру сначала буквы, далёкие друг от друга по графическому начертанию, не допуская смешения образов букв. На более поздних этапах при успешном освоении игры на основе букв допускается введение карточек со слогами и простыми словами. Усложнением на завершающем этапе работы с детьми может служить вариант игры, где половина карточек представлена в виде картинного материала, а вторая половина – в виде напечатанных коротких слов, таких как «лес», «сом», «кот», «дом», «кит», «нос» и т.п. Такая игра позволяет развивать понимание прочитанного, соотношение слова и предмета. Таким образом, «Мемо» с элементами обучения грамоте способствует развитию буквенного гнозиса наряду с развитием высших психических функций, представленных ранее, а также формированию и закреплению связи «слово» – «предмет».

Таким образом, исходя из выше изложенного, использование дидактической игры «Мемо» актуально ввиду соответствия ведущей деятельности детей дошкольного возраста, опоры на сохранные психические процессы и анализаторы, развития психологической базы речи и автоматизации материала, берущего своё начало в слоговом, звуковом, лексико-грамматическом или буквенном наполнении, что необходимо при работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Воронова А. П. Нарушения зрительного гнозиса у детей с речевой патологией // Дефектология. 1993. № 1. С. 47-51.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 500 с.
4. Даниленкова О. Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Дефектология. 2000. № 6. С. 60-64.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М., 2003. 384 с.
6. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи. 1961. С. 59-70.
7. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. М., 1997. 304 с.
8. Мастюкова Е. М. О нарушениях гностических функций у учащихся с тяжёлыми расстройствами речи // Дефектология. 1976. № 1. С. 13-16.
9. Немов Р. С. Психология. Психология образования. М., 1995. Кн. 2. 496 с.
10. Пережигина Н. В. Развитие детской речи: проблемы нормы и патологии : учеб. пособие. Ярославль, 2004. 98 с.
11. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми нарушениями речи : учебник. Екатеринбург, 2008. 140 с.
12. Тихонова Е. С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2008. № 3. С. 39-47.
13. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие. М., 2001. 336 с.
14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : пособие для студентов. М., 1993. 103 с.
15. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. Т. 1. С. 5-18.
16. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.

Азарёнок Кристина Витальевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, tina.azarenok@gmail.com

Конева Нина Алексеевна,

SPIN-код: 7280-8042

старший преподаватель, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26,

nina-koniewa@mail.ru

Обухова Нина Владимировна,

SPIN-код: 2441-1826

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, logo@uspu.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ И АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; псевдобульбарная дизартрия; самоконтроль; саморегуляция; волевые качества; формирование самоконтроля; навыки самоконтроля; звукопроизношение; звуки речи

Аннотация. В данной статье подчеркивается важность развития саморегуляции и самоконтроля у детей с нарушениями речи, в частности, у детей с псевдобульбарной дизартрией. Представлен анализ исследований ученых, изучающих основные закономерности, последовательность и этапы формирования навыка самоконтроля у дошкольников. Представлены результаты исследования у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией в отношении общей двигательной и мелкой моторики, двигательной функции артикуляционного аппарата, просодического компонента речи, звукопроизношения и диагностики уровня сформированности самоконтроля. Рассмотрена взаимосвязь уровня сформированности навыка самоконтроля и автоматизации звукопроизношения.

Azarenok Kristina Vitalievna,

Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

Koneva Nina Alekseevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Obukhova Nina Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FORMATION OF SELF-CONTROL SKILLS AND AUTOMATION OF SOUNDS IN CHILDREN WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; pseudobulbar dysarthria; self-control; self-regulation; volitional qualities; development of self-control; self-control skills; pronunciation; speech sounds

Abstract. This article highlights the importance of developing self-regulation and self-

control in children with speech disorders, in particular, in children with pseudobulbar dysarthria. The analysis of research by scientists studying the basic patterns, sequence and stages of formation of self-control skills in preschoolers is presented. The article discusses the stages of self-control formation in preschoolers. The results of a study in children with pseudobulbar dysarthria in relation to general motor and fine motor skills, motor function of the articulatory apparatus, prosodic component of speech, sound reproduction and diagnosis of the level of formation of self-control are presented. The interrelation of the level of formation of self-control skill and automation of sound reproduction is considered.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время в сфере дошкольного образования, а именно в области коррекционной педагогики, наблюдается увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями и низким уровнем развития саморегуляции и самоконтроля у данной категории обучающихся, что требует особого внимания и разработки эффективных психолого-педагогических методов коррекционной работы.

Для более четкого понимания данной проблемы необходимо дать определение таким понятиям, как самоконтроль и саморегуляция. В словаре практического психолога самоконтроль представлен как осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. И для его формирования очень важны эталоны социальной среды, требования общества к поведению и действиям ребенка [12]. Тогда как саморегуляция это процесс управления индивидом своими психологическими и физиологическими ощущениями, поступками и присуща живым организмам разной уровневой организации.

Исследователи в области педагогики отмечают у детей с нарушением речи наличие особенностей в физическом и психическом развитии, таких как снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, нарушение фонематического слуха, отставание в развитии словесно-логического мышления и недостаточность саморегуляции, быструю утомляемость, невнимательность, истощаемость, а также состояние повышенной возбудимости, импульсивности и неусидчивости [14]. Все это приводит к ошибкам при выполнении поставленных задач и снижению понимания вербальной речи, что в свою очередь замедляет формирование самоконтроля речевой деятельности.

В современной психолого-педагогической литературе ряда ученых (Р. Е. Левина, Е. Н. Российская, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.) [7] воспитание самоконтроля в логопедической практике рассматривается как одна из главных задач устранения речевых нарушений, овладение им «характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс». Процессы самоконтроля речи являются включенными в структуру всех речевых действий, они занимают существенное место в осознанном усвоении языковых и речевых норм, формировании языковой грамотности и речевой коммуникации [3].

Главной особенностью детей с псевдобульбарной дизартрией является нарушение звукопроизношения, обусловленное нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата таких, как парез мышц языка, глотки, гортани, мягкого неба [9]. Как правило, отмечаются разнообразные стойкие нарушения: просодики, фонетической стороны речи и фонематического слуха и восприятия, являющиеся ведущими в структуре речевого дефекта, и специфические отклонения в развитии лексико-грамматического строя речи [14].

У многих детей с псевдобульбарной дизартрией контролирующие функции собственной речи часто развиваются медленнее, поэтому развитие и воспитание самоконтроля на этапе автоматизации звуков повышает качество устной речи и влечет за собой более продуктивную коммуникацию. Взаимосвязь формирования навыка самоконтроля и автоматизации звуков у детей с псевдобульбарной дизартрией зависит от множества факторов, включая возраст, степень дизартрии, уровень поддержки взрослых, реабилитации, а также индивидуальных особенностей каждого ребенка.

При коррекционно-развивающей работе над формированием навыка самоконтроля у детей с псевдобульбарной дизартрией учитываются особенности их психического развития, внимания и неспособность планировать свою деятельность. Идея данного подхода заключается в том, что эффективное управление процессом обучения и усвоения новых знаний основано на активной организации внешней деятельности и контроля за этим процессом. Предполагается, что переход от внешних действий к умственным способствует более осознанному и эффективному усвоению знаний, умений и навыков. Контроль, внедренный в основную деятельность, играет ключевую роль в определении способа осуществления этой деятельности [5].

П. Я. Гальперин в своих работах выделил несколько этапов формирования самоконтроля. На первом этапе развивается умение ориентироваться в задании. Основная цель этого этапа совершенствовать умение внимательно слушать задания и запоминать их. Второй этап направлен на непосредственное выполнение задания. Конечная цель работы на данном этапе заключается в том, чтобы научить ребенка в любой момент и на любом этапе выполнения задания, самостоятельно проверить качество его выполнения и в случае обнаружения ошибки, ее исправить. Завершающий третий этап заключается в оценке полученного результата. Одним из основных показателей сформированности навыка самоконтроля, является умение ребенка адекватно оценивать сделанную им работу сравнивая ее с эталоном. Такое умение вместе с умением делать выводы являются основным элементом самоконтроля, которому необходимо обучать детей целенаправленно [4].

Формирование самоконтроля начинается в дошкольном возрасте и происходит более естественное и эффективнее всего в процессе разнообразных «игр с правилами», в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга и в подражательной деятельности взрослому [10].

Целью данного исследования является рассмотрение проблемы формирования речевого самоконтроля у детей с псевдобульбарной дизартрией. Для достижения поставленной цели при диагностике были использованы следующие методики:

1) логопедическое обследование артикуляционного аппарата и звукопроизношения проводилось по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой;

2) психолого-педагогическое изучение детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на предмет определения у них уровня сформированности самоконтроля осуществлялось по методике П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой.

В исследовании участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с псевдобульбарной дизартрией, обучающихся по адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

По результатам диагностики выявили, что с заданием на двигательную память и произвольность движений справились все дети. Нарушения выявились в статической и динамической координации общих движений и мелкой моторики. Обследование двигательной функции артикуляционного аппарата показало, что у детей присутствует недостаточный объем движения губ и челюсти, двигательной функции языка: наблюдались незначительные гиперкинезы языка, синкинезии языка и нижней челюсти, а при удержании определенной позы небольшой тремор.

Проанализировав полученные данные, можно говорить о том, что в моторике доминирует нарушения точности выполнения и координации движений, неполный объем выполнения проб и самое распространенное нарушение – неспособность переключиться с одной позы на другую. При этом у 60% детей самоконтроль двигательной активности находится на низком уровне, что объясняет неспособность детей выполнять пробы на координацию движений без ошибок.

При обследовании речевого компонента детей были выявлены различные дефекты звукопроизношения. При анализе тяжести нарушения отмечается средняя степень поражения, для которой характерно нарушение свистящих, шипящих и сонорных звуков. Характер дефектов указывает на сочетание антропофонических нарушений с фонологическими.

Просодический компонент речи (дыхание, голос, темп и интонационная сторона речи) в различной степени нарушен у всех детей. На этом этапе также проводилась диагностика уровня сформированности навыка речевого самоконтроля методом «Детектор ошибок», при данной пробе давались задания на поиск ошибок в своей речи, в речи педагога и в ряду из нескольких слов. Большинство из детей не слышат ошибки в своей собственной речи, но могут распознать ее в речи педагога. А при необходимости найти неправильно произнесенное слово в ряду из трех слов, самостоятельно справиться с заданием могут не все. Подводя итог, можно сказать, что средний уровень продемонстрировали 40% детей, при этом большинство из них не смогли без помощи педагога правильно сориентироваться в задании и выполнить его полностью без ошибок. Остальные 60% детей выполнили задание с низким уровнем самоконтроля речи, т.е. даже при помощи взрослого не выполнили пробы и совершили множественные ошибки. Все это говорит о том, что лишь малая часть детей могут контролировать свою речь без помощи взрослого.

Далее была проведена диагностика уровня сформированности самоконтроля поведения и интеллектуальной деятельности при помощи различных методик. Проведенное исследование показало, что при диагностике уровня сформированности самоконтроля тела и пространственных представлений методом «Цепочка действий» 50% обследуемых справились с заданием на низком уровне, т.е. дети плохо контролируют свое тело и имеют нарушения в пространственном ориентировании, также не способны к пониманию, принятию и удержанию задания, являющуюся одним из основных показателей готовности ребенка к систематическому обучению.

Диагностика сформированности уровня самоконтроля мелкой моторики методом «Нарисуй лес» показала, что 60% детей справились с заданием на низком уровне. Это свидетельствует о том, что у большинства детей плохо развиты функциональные возможности кистей и пальцев рук, а также базовые графические умения и навыки. А именно дети не умеют ориентироваться на листе бумаги, держать карандаш правильно, не умеют распределять нагрузку и силу нажима на карандаш при письме, у некоторых наблюдается несогласованность действий обеих рук и действий с карандашом в заданных направлениях. Уровень сформированности навыка письма является одним из основополагающих показателей готовности ребенка к обучению в школе и если в старшем дошкольном возрасте не развиты базовые графические умения и навыки, то можно предположить, что у детей могут возникнуть трудности уже на первых этапах обучения.

Далее был рассмотрен уровень самоконтроля интеллектуальной деятельности методом «Корректирующая проба», целью которой являлось выявить у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией умение действовать в соответствии с представленными правилами, инструкцией, алгоритмом, а также выявить у них умение устанавливать соответствие своих действий представленным правилам, инструкции, алгоритму. По ее итогам у 60% обследуемых дошкольников выявлен низкий уровень самоконтроля в интеллектуальной деятельности. Они допустили множественные ошибки в выполнении действий в соответствии с представленными правилами и инструкцией. Данные дети поняли небольшую часть задания, либо совсем не поняли его. При этом не смогли даже с помощью взрослого осуществить итоговый контроль, исправить допущенные ошибки, при повторном выполнении задания допускали эти ошибки вновь.

Подводя итоги проведения диагностики сформированности уровня самоконтроля в различных сферах никто из обследуемых дошкольников не обладает высоким уровнем самоконтроля, т.е. дети при проведении различных проб слушали инструкции невнимательно, не понимали задание полностью, быстро теряли интерес и цель задания, часто отвлекались и совершали множественные ошибки на протяжении всего занятия. Это объясняется быстрой утомляемостью и истощаемостью, нарушением фонематического восприятия, недостаточностью речеслуховой памяти и нарушением внимания, характерными для детей с псевдобульбарной дизартрией, что затрудняет процесс коррекции речи и автоматизацию правильного звукопроизношения.

В заключение, можно сказать, что взаимосвязь формирования навыка самоконтроля и автоматизации звуков у детей с псевдобульбарной дизартрией является важным аспектом развития речи, когнитивных процессов и коммуникативных навыков. Этот процесс начинается с дошкольного возраста и продолжается на протяжении всей жизни. Формирование навыка самоконтроля речевой деятельности при автоматизации звуков у детей с различными речевыми нарушениями может быть наиболее эффективным, если процесс коррекционной работы будет осуществляться индивидуально для каждого ребенка, учитывая его возможности и потребности, но одновременно с этим не исключая работу в группе. Такой подход, позволяет максимизировать результативность и обеспечивает лучшие перспективы для успешного развития навыка речевого самоконтроля и коррекции речевых нарушений. Также стоит отметить, что процесс самоконтроля закладывает у ребенка основы формирования волевых качеств, таких как активность, дисциплинированность, упорство и организованность. Овладение такими качествами позволяет детям лучше организовывать свою дошкольную жизнь, а в дальнейшем становится необходимым условием для успешной адаптации в школе.

Список литературы

1. Аршанская О. В. Подходы в исследовании волевых качеств дошкольников на современном этапе развития психолого-педагогической науки // Polish Journal of Science. 2021. № 46-2(46). С. 60-62.
2. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 55-69.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1996. 367 с.
4. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974. 102 с.
5. Ларина Е. А. Воспитание самоконтроля за интонационным оформлением речи у младших школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2009. № 1 (13). С. 41-48.
6. Киричук А. А. Формирование самоконтроля речевой деятельности у дошкольников с дизартрией // Теория и практика современной науки. 2021. № 1 (67). С. 184-186.
7. Криницына Г. М. Исследование фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург. 2013. С. 204-211.
8. Лизунова Л. Р. Формирование функций речевого самоконтроля у детей с нарушениями речи // Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала : материалы международной научно-практической конференции. Пермь. 2012. С. 337-344.
9. Полохова В. С. Психолого-педагогические особенности развития детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией // Теория и практика современной науки. 2020. № 4 (58). С. 243-247.
10. Савинова А. В. Отечественные педагоги об использовании игровых технологий в воспитательной работе // Проблемы и возможности современной науки : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Москва. 2015. С. 180-187.
11. Селезнева Е. В. Особенности речевого самоконтроля у детей с речевыми нарушениями // Студенческая наука Подмосковья : сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых. Орехово-Зуево. 2021. С. 393-398.
12. Словарь практического психолога. Минск, 2001. 799 с.
13. Чернокова Т. Е. Методика диагностики произвольной саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2020. № 3 (99). С. 18-30.
14. Шарова О. В. Психосенсомоторное развитие дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 4. С. 69-78.
15. Эльконин Д. Б. Развитие речи в раннем детстве // Педагогика. М., 1989. С. 374-375.

Аристова Анна Алексеевна,

SPIN-код: 6119-1650

студент бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет,
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, anna.aristova.02@bk.ru

Костюк Анна Владимировна,

SPIN-код: 1494-2989

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза,
Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26, avkostuk@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; дизартрия; ОНР; общее недоразвитие речи; обучение грамоте; речевые предпосылки; неречевые предпосылки; звукопроизношение; фонематические процессы; высшие психические функции; графомоторные навыки

Аннотация. В статье определены основные направления логопедической работы по подготовке к обучению грамоте с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией на основе характеристики состояния неречевых и речевых предпосылок к обучению грамоте данной категории детей.

Aristova Anna Alekseevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Kostyuk Anna Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

THE MAIN DIRECTIONS OF SPEECH THERAPY WORK IN PREPARATION FOR LITERACY TRAINING FOR OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT AND DYSARTHRIA

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; dysarthria; general speech underdevelopment; literacy training; speech prerequisites; non-speech prerequisites; sound pronunciation; phonemic processes; higher mental functions; graphomotor skills

Abstract. The article defines the main directions of speech therapy work in preparation for literacy training with older preschool children with general speech underdevelopment and dysarthria based on the characteristics of the state of non-verbal and speech prerequisites for literacy training of this category of children.

Одним из актуальных направлений модернизации содержания дошкольного образования является обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования следующей ступени обучения. Это прослеживается в том, что уровень речевого развития выпускников дошкольных образовательных учреждений должен соответствовать требованиям школьного обучения (в том числе должный уровень подготовки к обучению грамоте). Построение системы целевых ориентиров в области речевого развития, соответствующих формированию

речевых и неречевых предпосылок к обучению грамоте, позволяет спланировать логопедическую работу в старшем дошкольном возрасте для детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) и дизартрией. Исходя из того, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР и дизартрией имеют особенности формирования речевых и неречевых функций, можно сделать вывод о том, что они могут представлять своеобразную группу риска по возникновению нарушений письменной речи в младшем школьном возрасте. На фоне неготовности к обучению чтению и письму велика вероятность неуспеваемости в данной предметной области и дестабилизации психоэмоционального состояния ребенка.

По данным многих отечественных исследователей, дети с речевыми нарушениями имеют не только недостатки компонентов речевой системы, но и особенности развития высших психических функций, а также специфические черты эмоционально-волевой сферы. Например, Р. Е. Левина констатировала, что общее недоразвитие речи вариативно в плане проявления тяжести речевой и неречевой симптоматики, поэтому подразделяется на 3 уровня, которые соответствуют уровням речевого развития. При общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста отмечается скудный словарь, аграмматизм, дефекты распознавания фонем на слух и фонемообразования. Р. Е. Левина пишет о том, что общее недоразвитие речи имеет различное происхождение и различную структуру проявлений нарушенного развития [9].

Вариативную характеристику имеет состояние звукопроизношения при ОНР. Р. Е. Левина пишет, что для таких детей может быть характерно нестойкое фонетическое оформление речи, многочисленные нарушения звуков виде замен, искажений, смещений. Развитие фонематических процессов может находиться как в зачаточном состоянии, что наиболее характерно для детей с ОНР III уровня, так и в состоянии недостаточности фонематического восприятия и неподготовленности к овладению навыками звукового анализа и синтеза. Кроме описанных выше нарушений фонетической и фонематической стороны речи детям с ОНР свойственны недостатки просодической, лексической, грамматической сторон речи, а также недостаточное владение навыками связной речи [8].

ОНР и симптомокомплекс дизартрии определяют наличие особенностей речевых и неречевых функций. Н. М. Заяц и М. Б. Смаилова пишут о наличии особенностей эмоционально-волевой сферы и становления личности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Имеющиеся у данной категории детей нарушения речи негативным образом сказываются на сформированности коммуникативных навыков, незаинтересованности в контактах, умениях ориентироваться в ситуациях общения. На перечисленные специфические характеристики также накладываются возрастные особенности эмоциональной сферы, свойственные детям старшего дошкольного возраста. К ним относят значительную эмоциональную возбудимость, тревожность, страхи и эмоциональный дисбаланс. Однако появляется возможность контролировать собственные эмоции. Специфические страхи у данной категории детей взаимосвязаны с их речевым дефектом, эти страхи характеризуются интенсивностью и устойчивостью переживаний. В том числе страхи связаны с неудачами при выполнении заданий. При условии, что старший дошкольник с общим недоразвитием речи, выполнит задание успешно, в дальнейшей работе он будет стремиться более легкое задание. Нарушения речи отрицательно влияют на самооценку. Поэтому для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерна неуверенность в себе, робость, самоощущение маловажности. Уровень самооценки у таких детей значительно ниже, чем уровень самооценки у сверстников [5].

И. Ю. Кондратенко описала взаимосвязь между особенностями эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с ОНР и использованием невербальных средств общения. При сформированных представлениях о собственных эмоциональных состояниях дети данной категории испытывают затруднения с сопровождением устной речи мимикой. В силу чего эмоционально-смысловое содержание их высказываний остается неполным. В условиях эмоционального напряжения процесс обучения затруднен и займет гораздо больше времени [6].

А. Л. Аркатова и Р. А. Самофал считают мотивацию центральным компонентом механизма речи. Состояние мотивационной сферы определяет качественные особенности речевых высказываний. В старшем дошкольном возрасте утрачивается ситуативность мотива, у ребенка появляется основа для целеполагания, выстраивается иерархия целей. Большинство дошкольников с общим недоразвитием речи в силу особенностей эмоционально-волевой сферы недостаточно мотивированы для преодоления своего речевого дефекта. Это может проявляться в стремительном угасании мотива, низкой значимости предъявляемых требований, преобладание мотива избегания неудач над мотивом стремления к успеху, наблюдается мотивационная ригидность [2].

Клиническую симптоматику двигательных расстройств у старших дошкольников с различными формами дизартрии описали О. В. Курушинова и А. И. Ткаченко. При псевдобульбарной дизартрии нарушается проводниковая функция лицевого, глазодвигательного, языкоглоточного и подъязычного нервов. Гиперкинетическая форма дизартрии характеризуется наличием гиперкинезов, сочетающимися с понижением или повышением мышечного тонуса. При мозжечковой форме дизартрии отмечается нарушения равновесия и координации, гипотонические и дистонические нарушения в скелетной и артикуляционной мускулатуре. Для корковой дизартрии характерно ограничение и неполный объем движений общей, ручной, мимической и артикуляционной моторике. Расстройства иннервации органов периферического отдела речевого анализатора влияют на просодическое оформление речи и выбор правильных артикуляторных поз при произнесении фонем родного языка. Нарушения ручной моторики в свою очередь сказываются на формировании графо-моторных навыков в старшем дошкольном возрасте [7].

З. А. Репина описала роль речевых кинестезий при развитии фонематических процессов. Фонематическая организация речевых звуков предполагает определенный уровень развития фонематических процессов и наличие моторных схем артикуляционной деятельности. Автор пишет, что в исследованиях состояния фонетической и фонематической сторон речи у детей с речедвигательными нарушениями (дизартрия, моторная алалия) отмечается причинная связь между первичным речевым дефектом, характеризующимся затруднениями при поиске отдельных артикуляционных поз и их неверном выборе, и вторичными нарушениями в развитии фонематических процессов, выражающихся в ошибках при дифференциации на слух фонем, схожих по месту и способу образования, избирательных нарушениях фонематического анализа и синтеза. Таким образом, важнейшие показатели готовности к подготовке к обучению грамоте в старшем дошкольном возрасте: воссоздание звуковой формы слова и слуховая ориентация в звуковой стороне речи – без предварительных коррекционно-развивающих мероприятий остаются не достигнуты для старших дошкольников с ОНР и дизартрией [11].

При недостаточной сформированности навыков фонематического анализа, по мнению Р. Е. Левиной, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР могут появляться пробелы в развитии лексического и грамматического компонентов речевой системы, что также будет вторичным дефектом в механизме речевого нарушения. При всех уровнях недоразвития речи отмечается тенденция к минимизации использования морфологических элементов для выражения грамматического значения. Для более продвинутых уровней речевого развития доступно выражение в собственной устной речи наиболее простых грамматических значений (формы единственного и множественного числа; мужской и женский род глаголов прошедшего времени; притяжательные прилагательные) [9].

Е. Э. Войнова пишет, что зрительное восприятие у данной группы детей качественно не отличается от зрительного восприятия детей, не имеющих речевые нарушения. Однако наиболее сложные операции анализа, синтеза, сравнения зрительной модальности могут выполняться с ошибками. Усложненные условия также затрудняют зрительное восприятие реальных объектов, геометрических фигур и букв. Зрительно-пространственная ориентация в схеме своего тела и тела другого человека затруднена. Стратегия деятельности по зрительно-пространственной ориентировке имеет хаотичный характер и слабо регулируема. Зрительно-

моторная координация сформирована на недостаточном уровне. Это объясняется несовершенством моторной сферы при дизартрии, ранее описанными особенностями зрительного восприятия и несогласованной совместной работой моторной и зрительной сфер.

З. В. Поливара в ходе исследования функций симультанного анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста у детей с дизартрией пришла к выводу, что при данной форме речевой патологии у детей отмечается нарушение симультанного анализа и синтеза при разно-модальных формах восприятия (зрительно-пространственном, слуховом, зрительно-слуховом, двигательно-кинестетическом). По предположениям автора данные особенности вызваны дисфункцией теменно-затылочных областей мозга. Следует отметить, что к биологическим факторам развития дизартрических расстройств относят различные перинатальные вредности, оказывающие негативное влияние на формирование всей центральной системы в целом [3].

Н. О. Скорик-Сет описала особенности неречевых функций у старших дошкольников с дизартрией. Наблюдается недостаточность избирательного внимания: низкий уровень целенаправленности, частая отвлекаемость, инертность в выполнении задач учебного типа. Отмечаются следующие тенденции в развитии мнестических функций: ограниченный объем памяти, нарушения процесса запоминания (низкая устойчивость и скорость, сложности в использовании специальных методов запоминания), нарушения процесса припоминания (низкая производительность припоминания вербальной информации, полученной через слуховой анализатор), нарушения процесса воспроизведения информации (неточность в воспроизведении). Наиболее развит репродуктивный вид деятельности. Умственные операции также имеют особенности, например, задачи по классификации и группировке предметов по родовому признаку дети старшего дошкольного возраста с дизартрией выполняют с опорой на наглядно-образное мышления. Во время сюжетно-ролевой игровой деятельности дети данной категории также испытывают трудности, обусловленные сложностями в создании воображаемой ситуации и принятии на себя какой-либо ролевой модели. Поэтому в процессе сюжетно-ролевой игры необходима целенаправленная помощь взрослого в организационном этапе (распределение ролей, обозначение правил, подробное описание путей развития сюжетных действий) [12].

На основе данных отечественных исследователей можно прийти к заключению о том, что речевые и неречевые предпосылки для подготовки к обучению грамоте у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией сформированы на недостаточном уровне. Помимо нарушений, которые могут осложнять процесс овладения элементарными навыками чтения и письма в старшем дошкольном возрасте, в структуре речевого дефекта присутствует нарушения лексико-грамматической стороны речи. Эти нарушения также могут негативно отразиться на состоянии письменной речи в младшем школьном возрасте.

Основываясь на психолого-педагогической характеристике детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией, можно сделать вывод, что в логопедическая работа будет направлена на развитие предпосылок готовности к обучению грамоте и непосредственно обучение первичным навыкам чтения и письма. В связи с этим при коррекционной работе с экспериментальной группой нами были поставлены следующие задачи:

1. Развитие высших психических функций.
2. Развитие мелкой моторики, совершенствование графо-моторных навыков.
3. Развитие мимической и артикуляционной моторики, речевого дыхания.
4. Развитие просодической стороны речи
5. Коррекция дефектов звукопроизношения (постановка, автоматизация звуков, дифференциация смешиваемых звуков).
6. Развитие фонематических процессов (в том числе фонематического анализа и синтеза).
7. Формирование связи звука с буквой.
8. Формирование первичных навыков чтения и письма.

Выбор содержания логопедической работы должен определяться учебным планом, утвержденным в дошкольном учреждении. Далее перечислены основные методы и средства логопедического воздействия, применяемые в подготовке к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией на разных этапах работы:

1 этап (подготовительный) включает в себя развитие функциональных возможностей анализаторных систем (оптической, акустической, моторной), высших психических функций и физиологических процессов голосообразования с учетом симптомокомплекса дизартрии и структуры речевого дефекта при общем недоразвитии речи, общепринятых возрастных показателей норм развития.

2 этап (формирование лингвистической основы овладения письменной речью) направлен на преодоление нарушений устной речи, обусловленных структурой речевого дефекта и клиническими проявлениями симптомокомплекса дизартрии. В рамках подгрупповых логопедических занятий по подготовке к обучению грамоте особое внимание уделялось коррекции звукопроизношения и развитию фонематических процессов (в том числе фонематического анализа и синтеза). Коррекция просодической стороны речи и звукопроизношения осуществляется на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях по постановке, автоматизации и дифференциации смешиваемых звуков учителем-логопедом. Целью подгрупповых занятий по развитию лексико-грамматических средств языка является расширение словаря, актуализация и закрепление новых лексических значений в активном словаре, обучение новым моделям словоизменения и словообразования и их использованию.

При развитии просодической стороны речи в рамках подготовки к обучению грамоте особое внимание уделяется. Это направление логопедической работы позволяет закрепить навыки расстановки и определения логических ударений в предложениях, анализа типа интонации в предложении. Учителем-логопедом для решения данных задач могут использоваться виды опор в виде музыки и определенного речевого материала, которые несут в себе конкретное интонационное содержание (радостное стихотворение, печальная мелодия). Можно тренировать степень выраженности определенной эмоции, которая ложится в основу интонации. Е. Е. Шевцова и Л. В. Забродина предложили использование театрализованной деятельности с целью развития всех компонентов интонационной стороны речи [14].

При коррекции звукопроизношения на этапе постановки звуков сначала проводится подготовительная работа по развитию артикуляционной моторики и речевого дыхания. По словам И. А. Смирновой, основой для успешного формирования правильного артикуляционного уклада звука является включение слухового, зрительного и тактильно-вибрационного контроля ребенка при постановке звука. Автор рекомендует сначала отработать правильный механизм подачи воздушной струи. Для соноров и шумных звонких согласных присоединить к воздушной струе голосоподачу. Далее необходимо совместить подачу воздушной струи, голоса и принятие нужной артикуляционной позы. Для язычных звуков следует уделять больше внимания позиции языка, а для губных звуков – позиции губ.

На этапе автоматизации поставленных звуков целесообразно использовать последовательность работы, предложенную Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой и Г. В. Чиркиной:

1. Автоматизация звуков в слогах (прямых, обратных, со стечением).
2. Автоматизация звук в словах (в начале, в середине, в конце).
3. Автоматизация звука в предложениях.
4. Автоматизация звук в чистоговорках, стихотворениях, попевках.
5. Автоматизация звука в рассказах различного объема.
6. Автоматизация звука в разговорной речи [16].

М. Ф. Фомичева предложила следующую последовательность работы по дифференциации смешиваемых звуков:

1. Дифференциация изолированных звуков.

На данном этапе важно воздействие на речедвигательный, речеслуховой и зрительный анализаторы ребенка. Необходимо выработать понимание ребенком различительных призна-

ков смешиваемых фонем в артикуляционном и акустическом планах и закрепить их через соотношение каждого звука с конкретным символом.

2. Дифференциация звуков в словах.

Автор рекомендует начинать дифференциацию звуков в словах, где эти звуки находятся в начале слова, далее ведется работа над пониманием смысловоразличительной роли фонемы на материале слов-паронимов, наиболее сложным речевым материалом являются слова, в которых есть оба смешиваемых звуков.

3. Дифференциация звуков в фразовой речи.

На данном этапе логопедом и воспитателем может использоваться дидактический материал для составления рассказов из слов, насыщенных смешиваемыми звуками. Другой вариант упражнения подразумевает работу по подбору синонимов, в которых есть оба звука, к словам в готовом тексте [17].

По данным Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой и Г. В. Чиркиной, а также Т. А. Ткаченко развитие фонематических процессов (в том числе фонематического анализа и синтеза) осуществляется по определенному алгоритму с учетом актуального уровня развития ребенка:

1. Различение силы, высоты, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний звуков, слов и фраз.
2. Различение слов, близких по звуковому составу.
3. Дифференциация слогов.
4. Дифференциация фонем.
5. Развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза [15, 16].

Т. А. Ткаченко считает, что развитие навыков звукового синтеза должно происходить с опорой на зрительную подсказку (символы, замещающие определенные звуки). Важно обращать внимание на лексическое значение слов, которые являются речевым материалом для заданий на развитие звукового анализа и синтеза. Постепенно зрительная опора заменяется упражнениями по синтезу слов из поочередно названных звуков с использованием пауз [16].

Работа по развитию навыков анализа и синтеза проводилась на уровнях предложения, слова, слога, звука с целью формирования основных языковых представлений и закрепления элементарных знаний о языковой теории.

3 этап (обучение первичным элементам грамоты) включает в себя две основные задачи: формирование связи звука с буквой, формирование первичных навыков чтения и письма. Эти задачи реализовывались в рамках занятий по подготовке к обучению грамоте.

Сложности, связанные с соотношением звука с буквой, А. К. Аксенова предлагает решать через выполнение ряда практических и игровых действий: составление букв из различных материалов; выборкой конкретной буквы из разрезной буквы в сопровождении произношением звука, который она обозначает; узнавание буквы без недостающего элемента, соревнование в скорости написания букв при сопровождении произношения обозначаемого ею звука. Овладение первичными навыками чтения начинается с усвоения слога-слияния. Плавное слияние звуков в слог обеспечивается использованием планшета, по которому двигаются буквы. Обыгрывается ситуация прихода в гости буквы к своей подружке-букве. Указкой учитель-логопед передвигает букву медленно, дети тянут ее произношение, когда буквы «встретились» дети читают букву, которой они пришли в гости [1].

Формирование первичных навыков письма в старшем дошкольном возрасте ограничивается подготовкой руки к письму и освоением написания изучаемых букв в печатном варианте. И. А. Горячева в работе по формированию навыка письма выделяет два этапа, которых мы придерживались:

1. Побуквенное письмо, которое усваивается в процессе последовательного выполнения следующих действий: протяжное произнесение слова, вслушивание в него; звуковой анализ слова, подсчет количества звуков; последовательное произнесение звуков и фиксация их на письме; перечитывание написанного слога, звукосочетания или слова, самопроверка.

2. Слоговое письмо, которое усваивается в процессе последовательного выполнения следующих действий: действий: протяжное произнесение слова, вслушивание в него; деление слова на слоги, подсчет количества слогов; протяжное произнесение слогов и их фиксация на письме; перечитывание написанного слова или сочетания слогов, самопроверка [4].

Таким образом, содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией определяется планируемыми результатами в области речевого развития и направлено на коррекцию недостатков речевых и неречевых функций, обусловленных структурой речевого дефекта и симптомокомплексом дизартрии. Главной особенностью работы по подготовке к обучению грамоте является необходимость формирования основ письменной речи, которое возможно только в условиях правильно спланированного учебного процесса.

Список литературы

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М., 2004. 316 с.
2. Аркатова А. Л., Самофал Р. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мотивации к овладению правильной речью у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 2. С. 125-129.
3. Войнова Е. Э. Особенности оптико-пространственных функций у детей с нарушениями речи // Вестник магистратуры. 2020. № 103. С. 133-134.
4. Горячева И. А. Обучение чтению и письму детей шестилетнего возраста : методическое пособие. Екатеринбург, 2019. 248 с.
5. Заяц Н. М., Смаилова М. Б. Особенности эмоциональной сферы детей с общим недоразвитием речи // Информация и образование: границы коммуникаций. 2018. № 10. С. 179-182.
6. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография. СПб, 2006. 237 с.
7. Курушина О. В., Ткаченко А. И. Изучение клинической симптоматики стертой дизартрии у детей дошкольного возраста // Дефектологическая наука – практика : материалы I Всероссийского съезда дефектологов, Москва. 2016. С. 160-163.
8. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской М., 1998. 680 с.
9. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 173 с.
10. Поливара З. В. Особенности симультанного анализа и синтеза у детей с дизартрией // Специальное образование. 2002. № 1. С. 30-33.
11. Репина З. А. Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов (звукоразличения и фонематического анализа) // Специальное образование. 2014. № 3. С. 94-98.
12. Скорик-Сет Н. О. Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 21. С. 87-90.
13. Смирнова И. А. Практикум по дизартрии : учебно-методическое пособие. СПб., 2010. 83 с.
14. Технологии формирования интонационной стороны речи / авт-сост. Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. М., 2009. 222 с.
15. Ткаченко Т. А. Звуковой анализ и синтез. Формирование навыков: логопедическая тетрадь. М., 2007. 54 с.
16. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
17. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 239 с.

Брагина Марина Геннадьевна,

учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 57, 623426, Россия, г. Каменск-Уральский ул. Калинина, 58 А,
bragins-ledi@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ГРУППЫ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК ОДНО
ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; учителя-логопеды; ТНР; тяжелые нарушения речи; ОНР; общее недоразвитие речи; эмоциональный интеллект; связная речь; звукопроизношение; звуки речи; логопедические занятия

Аннотация. В статье представлен опыт по формированию эмоционального интеллекта у дошкольников в процессе преодоления общего недоразвития речи на занятиях по развитию связного высказывания и коррекции звукопроизношения в старшей и подготовительной группе.

Bragina Marina Gennadievna,

Kindergarten No. 57, Russia, Kamensk- Uralsky

**THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG STUDENTS
OF THE GROUP FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AS ONE
OF THE INNOVATIVE DIRECTIONS IN THE ACTIVITIES OF A SPEECH THERAPIST
TEACHER**

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; speech therapists; speech development disorders; severe speech disorders; general speech underdevelopment; emotional intelligence; coherent speech; sound pronunciation; speech sounds; speech therapy sessions

Abstract. The article presents an experience in the formation of emotional intelligence in preschoolers in the process of overcoming general speech underdevelopment in classes on the development of coherent utterance and correction of sound pronunciation in the senior and preparatory groups.

Экономические изменения в обществе невозможны без модернизации образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральная образовательная программа дошкольного образования нацеливают на воспитание личности, способной к развитию профессиональных качеств, творчеству, ответственности, мобильности, сотрудничеству.

По мнению психологов и социологов, будущую успешность в жизни обеспечивает умение регулировать эмоции, понимать желания, намерения других людей, правильно оценивать эмоции окружающих. «Развитый эмоциональный интеллект (EQ) важнее в жизни, чем уровень когнитивного интеллекта (IQ), потому что большинство людей думают и принимают решения чувствами, образами и эмоциями (правое полушарие мозга), нежели рациональным, критическим, аналитическим умом и логическим мышлением (левое полушарие)» [9].

Поэтому назрела необходимость включить в деятельность учителя- логопеда по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников систему работы по развитию эмоционального интеллекта как инновационного направления.

Формирование эмоционального интеллекта тесно связано с решением задач по социально-коммуникативному развитию.

ФГОС ДО предполагает, что воспитанники группы ТНР к семи годам «...способны договариваться, учитывая интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам сверстников, стараются разрешать конфликты» [15].

Данные задачи в процессе преодоления общего недоразвития речи мною как учителем-логопедом решались при обучении навыкам связного высказывания и коррекции звукопроизношения.

На фронтальных занятиях по развитию связного высказывания и индивидуальных занятиях по коррекции звукопроизношения использовались технологии Т. А. Ткаченко «Формирование и развитие связной речи», О. С. Гомзяк «Говорим правильно в 5-6 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в старшей группе», О. С. Гомзяк «Говорим правильно в 6-7 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в подготовительной группе», Т. А. Ткаченко «Составление рассказов по картинам с проблемным сюжетом», Л. Н. Ефименковой «Коррекция звуков речи», Н. В. Нищева «Картотека заданий для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп», Ю. Б. Норкина «Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми», составление рассказов по серии сюжетных картин.

Не все темы занятий из указанных выше технологий подходят для развития эмоционального интеллекта у дошкольников с ОНР. Мною отобраны наиболее удачные для работы в данном направлении.

К вопросам, предложенным авторами технологий, добавлены вопросы для развития эмоционального интеллекта у дошкольников с ОНР. Отвечая на них, воспитанники совершенствовали синтаксические умения, используя сложносочинённые, сложноподчинённые предложения, простые распространённые предложения с однородными членами. Сложноподчинённые предложения с придаточными цели, условия, следствия, причины развивали логическое мышление. Сложносочинённые и простые предложения «шлифовали» грамматический строй и навыки словообразования и словоизменения. Дети учились правильно произносить звуки. Таким образом, решались и коррекционно – развивающие задачи.

В старшем дошкольном возрасте в основном уделялось внимание умению регулировать эмоции и правильно оценивать эмоции окружающих.

«Кот-задира» (Т. А. Ткаченко).

– Вам понравился Филя?

– Почему?

– Справедливо ли на кота залаял грозный пёс Пират?

– Можно ли помирить кота-задиру с теми, кого он обидел?

– Какими словами кот-задира мог помириться с теми, кого обидел?

– Как кот Филя мог играть с ребятами, пуделем, голубем?

«Два брата» (Т. А. Ткаченко).

– Почему Андрюше было грустно, неинтересно дома, а Кирюше было скучно в больнице?

– Как Андрюша мог порадовать Кирилла в больнице (нарисовать картину, слепить фигуру из пластилина, передать сладкое угощение, воздушный шар запустить)?

«Лена и щенок» (Т. А. Ткаченко).

– Почему Лене хотелось иметь щенка?

– Почему с другом интереснее проводить время, чем с игрушками?

– Как вы помогли бы Лене найти друга или подругу?

«Про девочку Машу и куклу Наташу» (Т. А. Ткаченко).

– Какую шутку разыграл Миша, добрую или злую?

– Какие слова произносила Наташа, когда её кукла поднималась на воздушном шаре?

– Стало ли стыдно Мише за его шутку?

– Кто помирил Машу и Мишу?

«Как Алёша хотел белку испугать» (Т. А. Ткаченко).

– Испугалась ли белка, когда Алёша кинул в неё кепку?

– О ком могла переживать белка?

– Какие добрые дела могут сделать дети в лесу для диких животных?

«Заботливая сестра» (Т. А. Ткаченко).

– Как лучше учить другого человека: добрым или плохим примером?

– Можно ли смеяться над неудачами других?

– Как можно помочь Серёже в следующий раз?

«Друзья» (Т. А. Ткаченко).

– Что Андрей мог сказать Вите, обидевшему Таню?

– Как можно помирить Витю и Таню?

«Случай в лесу» (Т. А. Ткаченко).

– Смогли ли вы поступить, как Оля? (перевязала лапу собаке ленточкой)

– Кому бы вы помогли?

«У моря» (Т. А. Ткаченко).

– Какие чувства вызывает у вас поступок Вадима?

– Можно ли изменить события в рассказе так, чтобы мальчику не было стыдно за свой поступок?

В подготовительном дошкольном возрасте не только продолжали развиваться умения регулировать эмоции и правильно оценивать эмоции окружающих, но и формировалось умение понимать эмоции других людей через составление рассказа от имени героя.

Л. Н. Толстой «Котёнок» (О. С. Гомзяк):

– Какие чувства испытывали Катя и Вася, когда нашли котят?

– Какие чувства испытывали Катя и Вася, когда угрожала котёнку опасность?

– Что сказал бы охотник Васе?

– Как бы вы поступили на месте Васи?

– Приходилось ли вам спасать животных?

Б. Н. Житков «Как слон спас хозяина от тигра» (О. С. Гомзяк):

– Почему хозяин стал раскаиваться в своём поступке? Какие слова он говорил слону?

– Могли ли вы заступиться за слона?

– Изменилось ли у хозяина отношение к слону после этого поступка?

– Приходилось ли вам заступаться за животных?

Составление рассказов по картинам с проблемным сюжетом (Т. А. Ткаченко).

«Конфета с сюрпризом».

– Почему Катя вначале рассказа радостная, а в конце – печальная, грустная?

– Что могла сказать Катя своему обидчику?

– Попробуйте переписать рассказ так, чтобы у Кати и Мити было радостное, весёлое настроение в начале рассказа и в конце.

«Недобрая шутка».

– Нравится ли вам поступок мальчиков?

– Если бы вы летели в одном самолёте, одобрили ли этот поступок?

– Расскажите, как можно остановить мальчиков.

– Составьте рассказ от имени Сергея Павловича (над кем решили пошутить мальчики)

«Музыкальное занятие».

– Какие чувства испытывали дети, слушая пьесу П. И. Чуковского «Болельщик куклы»?

– Уместна ли радость мальчика? Почему?

– Как можно объяснить мальчику, что его радость неуместна?

– Смог ли он посочувствовать кукле?

«Вот так покатались».

– Хорошо ли поступал мальчик, рассыпая корм для птиц у подножия горки?

- Какие лица у ребят, которые скатываются с горки?
- Попробуйте изменить события в рассказе так, чтобы у всех детей были радостные лица, в том числе у мальчика с пакетиком корма.

Составление рассказов по серии сюжетных картин на индивидуальных занятиях по коррекции звукопроизношения.

«Петя и птенец».

- Мог ли вы поступить, как Петя? (вскарабкаться на дерево и положить птенца в гнездо).
- Что прощепетала воробиха в знак благодарности Пете?
- Какой Петя по характеру?
- Остались ли друзьями Петя и воробьиная семья?

«Случай в песочнице».

- Какие чувства у медвежонка?
- Составьте рассказ от имени белочки.

«Как Лена голубя спасала».

- Составьте рассказ от имени голубки.
- Составьте рассказ от имени Лены.

«Кормушка».

- Что чувствовали девочка и мальчик, глядя на птиц за окном?
- Какими были птицы?
- Какими стали птицы после того, как ребята повесили для них кормушку?
- Стали ли друзьями птицы и дети? Как проявлялась дружба?
- Составьте рассказ от имени птиц.

Индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения.

«Сам виноват» (автоматизация «л») (Н. В. Нищева):

- Можно ли дразнить собаку палкой?
- Приятно ли собаке, когда Петя пугал собаку палкой?
- Правильно ли сказал хозяин собаки: «Сам виноват, не обижай животных»?

«Неожиданная встреча» (дифференциация «ш» – «ж») (Н. В. Нищева):

- Правильно ли поступили Миша и Даша, что не стали «обижать» ёжика.

«На заливе» (дифференциация «л» – «ль») (Н. В. Нищева):

- Могло ли с Ильёй случиться несчастье? Рисковал ли он своей жизнью?

«Добрый леопард» (дифференциация «р» – «рь» – «л» – «ль») (Н. В. Нищева):

- Почему леопард помог зайцу?
- Какие чувства испытывал заяц к леопарду?

«Муравей и голубка» (дифференциация «р» – «рь» – «л» – «ль») (Н. В. Нищева):

- Какие чувства испытывала голубка при виде тонущего муравья?
- С каким чувством муравей спасал голубку?

«Друг» (Ю. Б. Норкина).

- Расстроился ли Артём, когда заболел друг Егор?
- Как Артём помог Егору?
- Можно ли Артёма и Егора назвать «настоящими» друзьями?
- А вы умеете быть «настоящими» другом?

«Скорая помощь» (Ю. Б. Норкина)

- Как Юра помог бабушке?
- Помогаете ли вы своим бабушкам и дедушкам? Ухаживаете за ними?
- Почему пожилым людям нужны помощь, внимание и забота?

Таким образом, использование отдельных литературных произведений и авторских текстов в работе над связной речью создаёт возможность для развития эмоционального интеллекта у обучающихся с ОНР. Дети учатся распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого, что способствует проявлению нравственности. А самостоятельное моделирование воспитанниками ситуаций помощи персонажам рассказов и кар-

тин вызывает сочувствие, изменение хода событий воспитывает стремление к справедливости и веру в собственные силы.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб., 2012. 288 с.
2. Ановски Э. Что у него в голове? М., 2020. 240 с.
3. Васильева Л. Художественная литература как средство развития эмоционального мира ребёнка. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/hudozhestvenaja-literatura-kak-sredstvo-razvitiya-yemocionalnogo-mira-reb-nka.html> (дата обращения: 18.04.2024).
4. Готтман Д., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребёнка. М., 2020. 271 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М., 2020. 544 с.
6. Ковалец И. Азбука эмоций. М., 2004. 130 с.
7. Лэйни М. Мой ребёнок интроверт. М., 2014. 314 с.
8. Микляева Н. В., Тихонова О. А., Чудесникова Т. А., Шакирова А. О. Развитие эмоционального и социального интеллекта у дошкольников. М., 2021. 160 с.
9. Почему эмоциональный интеллект EI (EQ) важнее, чем когнитивный IQ? URL: <https://dzen.ru/a/ХуqYkgvTaRFPvF2G> (дата обращения: 17.04.2024).
10. Ревякина И. И., Рулёва Е. Н. Эмоциональное развитие старших дошкольников средствами художественной литературы. URL: https://studylib.ru/doc/855158/e-mocional._noe-razvitie-starshih-doshkol._nikov?ysclid=lv3p9b5pnl111093969 (дата обращения: 17.04.2024).
11. Саскинд Д., Саскинд Б., Левинтер-Саскинд Л. Тридцать миллионов слов. М., 2018. 444 с.
12. Скрынникова Е. Г. Художественная литература как средство эмоционального развития дошкольников. URL: https://zolotojvek.ru/publikacii/na_portale/material?n=28014&ysclid=lv3pcd2id312182357 (дата обращения: 17.04.2024).
13. Трясорукова Т. П. Эмоциональный интеллект. Ростов-н/Д., 2021. 34 с.
14. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028). URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/?ysclid=lucrt7896e332945317> (дата обращения: 17.04.2024).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.04.2024).

Бруковская Мария Александровна,

SPIN-код: 3400-8780

учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 452, 620017, Российская Федерация, г. Екатеринбург, улица Электриков, 18а, mariyabruk@mail.ru

Мелюхина Елена Рудольфовна,

учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 452, 620017, Российская Федерация, г. Екатеринбург, улица Электриков, 18а, melyukhina.elena@yandex.ru

СИСТЕМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ (ЗАКОННЫМИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ) В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; коррекционно-образовательный процесс; дошкольные образовательные организации; родители; работа с родителями; формы работы; методы работы; федеральные адаптированные образовательные программы

Аннотация. В данной статье предлагается система работы с родителями (законными представителями) дошкольников (4-7 лет) с тяжелыми нарушениями речи, посещающих детский сад компенсирующего вида. Рассматриваются направления, формы и методы работы, которые позволяют сделать коррекционно-образовательный процесс наиболее эффективным и способствуют преодолению имеющихся у ребенка проблем речевого развития.

Brukovskaya Mariya Aleksandrovna,

Kindergarten No. 452, Russian Federation, Yekaterinburg

Melyukhina Elena Rudolfovna

Kindergarten No. 452, Russian Federation, Yekaterinburg

THE SYSTEM OF WORKING WITH PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; speech disorders; severe speech disorders; correctional and educational process; preschool educational organizations; parents; work with parents; forms of work; methods of work; federal adapted educational programs

Abstract. This article proposes a system of work with parents (legal representatives) of preschoolers (4-7 years old) with severe speech disorders attending a compensatory kindergarten. The directions, forms and methods of work are considered, which make it possible to make the correctional and educational process the most effective and contribute to overcoming the problems of speech development that a child has.

Характерной тенденцией современного периода в развитии образования является стремление образовательных учреждений к открытости, которая предполагает активное взаимодействие всех участников образовательных отношений. Особенно важным такое взаимо-

действие становится в условиях реализации Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО) для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР).

Все усилия учителя-логопеда по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ТНР будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законными представителями). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса.

Взаимодействие педагогических работников Организации с родителями (законными представителями) направлено на повышение педагогической культуры родителей (законных представителей). Задача педагогических работников – активизировать роль родителей (законных представителей) в воспитании и обучении ребенка, выработать единое и адекватное понимание проблем ребенка.

Педагогам детского сада важно, чтобы родители не только владели педагогической информацией, но и умели грамотно использовать ее при воспитании ребенка, учитывая его индивидуальные особенности.

Наше ДООУ посещают дети в течение трех лет – со среднего дошкольного возраста до поступления в школу. В связи с этим работа с родителями строится в определенной логической последовательности и включает несколько этапов.

На начальном этапе (первые три месяца посещения ребенком ДОО) необходимо познакомить родителей с особенностями детей с ТНР: причинами возникновения нарушений, структурой речевого дефекта, возможными сопутствующими проблемами (спецификой эмоционально-волевой и личностной сферы), перспективами коррекционно-воспитательной работы.

На данном этапе применяются следующие формы работы с родителями: групповые родительские собрания, индивидуальные консультации, педагогические консилиумы.

Особое внимание уделяется индивидуальному консультированию, так как это наиболее эффективная форма взаимодействия. Учитель-логопед знакомит родителей с результатами педагогической диагностики, примерным планом индивидуальной коррекционно-развивающей работы, рекомендациями. Рекомендации включают в себя: разъяснение важности регулярного и качественного выполнения домашних заданий, необходимости обращения к смежным специалистам (невролог, сурдолог, окулист, психиатр, нейропсихолог), а также ознакомление с методами и приемами коррекции имеющихся у ребенка трудностей. Родители, в свою очередь, предоставляют информацию о раннем развитии ребенка, его уникальности, интересах, трудностях, об особенностях семейного воспитания. Одной из задач индивидуальной консультации является выявление запроса родителей к образовательной организации и учителю-логопеду.

Также на начальном этапе знакомим родителей с направлениями работы учителя-логопеда:

1. Развитие моторики – общей, мелкой, артикуляционной.
2. Развитие понимания речи.
3. Активизация и обогащение словарного запаса.
4. Коррекция нарушений слоговой структуры слова.
5. Формирование грамматического строя речи (умения изменять форму слова, согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях).
6. Развитие связной речи (работа над умением вести диалог, составлять рассказы, пересказывать тексты).
7. Развитие интонационной выразительности речи.
8. Коррекция звукопроизношения (постановка звуков, исправление неправильного звукопроизношения, автоматизация поставленных звуков).
9. Развитие фонетико-фонематических процессов.
10. Подготовка к обучению чтению и письму.
11. Развитие психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения.

Следующий этап занимает достаточно длительный период времени – на протяжении всего периода посещения ребенком детского сада (три года). Задачи этого этапа – повышение компетентности родителей, вовлечение их в совместную деятельность по коррекции у детей имеющихся нарушений, развитию и совершенствованию сформированных у них умений и навыков.

Оптимальные формы и методы на данном этапе: тематические консультации, мастер-классы, круглые столы, практикумы, открытые занятия, родительские чтения, трансляция материалов на сайте ДОО, в соцсетях и мессенджерах, на информационных стендах и посредством буклетов.

Неотъемлемой частью успешной коррекционно-развивающей работы является ведение индивидуальной тетради ребенка. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют у обучающихся навыки и умения, сформированные специалистом. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, повышают эффективность коррекционной работы, ускоряют процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

В связи с тем, что ТНР у дошкольников впоследствии могут привести к трудностям усвоения письменной формы речи и неуспеваемости в школе, особое место в системе работы с родителями занимает направление по формированию у детей предпосылок к обучению грамоте. Основными предпосылками успешного овладения грамотой, которые должны быть сформированы у ребенка к семилетнему возрасту, являются следующие: развитие фонетико-фонематических процессов, зрительно – пространственных представлений, графо – моторных навыков, всех сторон устной речи (звукопроизношения, лексики, грамматики, связной речи).

Работа по данному направлению проводится начиная со старшей группы. Наиболее эффективной формой взаимодействия с родителями (законными представителями) является семинар-практикум, цель которого – актуализация понятий «предложение», «слово», «слог», «звук», «буква», «гласные и согласные звуки», «твердые и мягкие согласные», «ударение». Родители учатся подбирать слова с заданным звуком, определять место заданного звука в слове, проводить звуковой анализ слов, составлять схему предложения. Вышеперечисленные знания и умения необходимы родителям для оказания помощи своему ребенку в процессе овладения грамотой.

Еще один блок в системе работы с родителями (законными представителями) – коррекция у детей звукопроизношения. С логопедом ребенок проводит пару часов в неделю, тогда как становление речи – процесс постоянный. Только родительское участие, заинтересованность, изобретательность и постоянный контроль над речью ребенка способны привести к желаемому результату. А совместное преодоление проблемы способно сплотить родителей и ребенка, ведь оно подразумевает обучение через игру! На мастер-классах мы знакомим родителей с многообразием игр, направленных на автоматизацию звуков, побуждаем их к созданию собственных уникальных пособий.

В подготовительной к школе группе актуальны такие формы работы, где в систему «педагог-родитель» активно включается ребенок. К ним мы относим тематические вечера, совместные мастер-классы, квесты, интеллектуальные игры, совместные праздники, проекты, участие в конкурсах различного уровня. Данные формы работы способствуют развитию у дошкольников коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы, формированию адекватной самооценки.

Также на этапе завершения дошкольного знакомим родителей (законных представителей) с критериями, определяющими готовность ребенка к обучению в школе: физическая, интеллектуальная, личностная, эмоционально-волевая готовность. По возможности приглашаем на родительское собрание школьного психолога, осуществляя тем самым преемственность дошкольного и начального образования. Целесообразно также проводить индивидуальные консультации, на которых подводятся итоги коррекционно-образовательной работы, даются рекомендации по выбору дальнейшего образовательного маршрута.

Описанная нами система взаимодействия с родителями (законными представителями) доказала свою эффективность. Семья становится активным участником образовательного процесса, что способствует успешному преодолению имеющихся у ребенка речевых нарушений.

Список литературы

1. Басангова М. Б., Танцюра С. Ю., Мартыненко С. М. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ : методические рекомендации. М., 2017. 64 с.
2. Дронь А. В., Данилюк О. Л. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников. Программа «Ребёнок-педагог-родитель». СПб., 2011. 96 с.
3. Доронова Т. Н., Глушкова Г. В., Гризик Т. И. Вместе с семьей : пособие по взаимодействию дошколят образоват. учреждений и родителей. М., 2006. 191 с.
4. Дубровина Н. И. Организация просвещения родителей в дошкольной образовательной организации : методические рекомендации. Мурманск, 2020. 46 с.
5. Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья. М., 2007. 144 с.
6. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагогов с родителями в ДОО : методические рекомендации. ФГОС ДО. М., 2019. 112 с.
7. Козлова А. В. Работа ДОО с семьей: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. М., 2004. 110 с.
8. Кочетова Н. А., Желтикова И. А., Тверитина М. А. Взаимодействие семьи и ДОО. Волгоград, 2019. 218 с.
9. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи. СПб., 2021. 240 с.
10. Нищева Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР с 3 до 7 лет. СПб., 2021. 544 с.
11. Попова Г. П. Инновационные формы взаимодействия ДОО с семьёй. Родительские собрания и конференции. Волгоград, 2020. 203 с.
12. Михайлова-Свирская Л. В. Работа с родителями. М., 2018. 128 с.
13. ФАОП ДО для ТНР: сборник нормативных документов для детского сада / под ред. Н. В. Верещагиной. СПб., 2023. 112 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 08.11.2022 № 955 «О внесении изменений...» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.02.2023 № 72264). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302060059?ysclid=lx9tlcw818586899> (дата обращения: 20.03.2024).
15. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие. М., 2004. 224 с.
16. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М., 2008. 208 с.

Вержиковская Дарья Сергеевна,

SPIN-код: 5011-8011

Областной центр по оказанию психиатрической и наркологической помощи Министерства здравоохранения Запорожской области, 271122, Российская Федерация, Бердянск, Военный городок 2-23; Азовский государственный педагогический университет, 271118, Российская Федерация, Бердянск, Шмидта 4, darinaver1@yandex.com

К ВОПРОСУ О РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; младшие дошкольники; ранний возраст; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; задержка речевого развития; речевые функции; артикуляционная диспраксия

Аннотация. В статье отражены сведения о раннем речевом развитии детей с нормотипичным и задержанным речевым развитием. Приведены статистические данные о состоянии речевой функции детей данной возрастной группы на примере Запорожской области. Рассмотрены два этиологических фактора задержки речевого развития детей: отсутствие или снижение мотивации к вербальному общению и артикуляционная диспраксия. Также затронута тема осведомления родителей детей о необходимости своевременного обращения к логопеду с целью раннего выявления речевой патологии.

Daria Sergeevna Verzhikovskaya,

State budgetary health institution "Regional Center for the Provision of Psychiatric and Narcological Care" of the Ministry of Health of the Zaporizhzhya Region, Russia, Berdyansk, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Azov State Pedagogical University", Russia, Berdyansk

ON THE ISSUE OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN ON THE EXAMPLE OF THE ZAPOROZHIE REGION

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; younger preschoolers; early age; children's speech; speech development; speech activity; speech development delay; speech functions; articulatory dyspraxia

Abstract. The article reflects information about the early speech development of children with normotypic and delayed speech development. Statistical data on the state of the speech function of children of this age group are given on the example of the Zaporozhye region. Two etiological factors of delayed speech development in children are considered: lack or decrease of motivation for verbal communication and articulatory dyspraxia. The topic of informing parents of children about the need for timely access to a speech therapist in order to detect speech pathology early was also touched upon.

Речевое развитие – важная составляющая развития ребенка в целом. Степень развития этой сферы психики определяет уровень сформированности социальных и познавательных достижений ребенка – потребностей и интересов, знаний, умений и навыков, а также других ее психических качеств [3].

Несомненно, развитие речи детей в раннем возрасте – одна из основных задач педагогики раннего возраста. Этот процесс тесно связан с формированием восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания и одновременно является основой целенаправленной познавательной деятельности ребенка [2].

Развитие речи ребенка обусловлено определенными закономерностями. Условия жизни и воспитания могут способствовать этому развитию и, наоборот, могут его тормозить.

Первые годы жизни ребенка имеют решающее значение для дальнейшего развития его речи. Большинство из причин, обуславливающих задержку развития и дефекты речи детей более старшего возраста связаны с условиями их жизни в раннем возрасте.

Процесс усвоения родного языка – это закономерный процесс развития, совершенствования речевой системы отдельного человека. Закономерностью усвоения языка называют зависимость результата усвоения от степени развития языковой системы человека: его речедвигательных мышц (выполняющих артикуляции звуков речи и модуляцию элементов интонации), интеллекта (механизмов воображения, мышления, представления), памяти (механизмов запоминания речевых движений, слуховых и графических реалий как знаков речи, запоминания норм речи), эмоциональной сферы психики (механизмов, вызывающих эмоциональное состояние, возникающее в связи с высшими эмоциями).

Анализ динамики развития речи ребенка от рождения до трех лет дает возможность обобщить: на третьем году жизни речь детей значительно активизируется и развивается в таких направлениях: понимание речи взрослых, овладение словарем, совершенствование звукопроизношения, усвоение грамматического строя речи, развитие диалогической речи. Таким образом, обозначенный процесс осуществляется постепенно и последовательно, в соответствии с возрастом и особенностями развития в раннем периоде жизни.

Наиболее частое обращение по вопросам речевого развития детей регистрируется у учителей- логопедов системы образования и медицинских логопедов здравоохранения. Последние, в свою очередь, оказывают диагностические услуги по наибольшему количеству обращений. В связи с этим, статистические данные по результатам приема данных специалистов можно считать основополагающими для определения частотности нарушений речевого развития.

В настоящее время в специальной литературе упоминается и подробно рассматриваются различные речевые нарушения. Среди них широко изучается такой вид речевого нарушения, как задержка речевого развития- отставание речевого развития ребенка от возрастной нормы в возрасте до 3 лет [1, 4].

Практика последних лет работы логопеда системы здравоохранения г. Бердянска и Бердянского района Запорожской области показывает тенденцию к увеличению обращений к логопеду с жалобами на отсутствие речи у детей от 1,5 до 3 лет. Основная масса обследованных детей имеет сохранный слух и интеллект.

Учитывая, что проблема неговорящих детей связана с различной первичной патологией, в данной статье речь пойдет о детях с сохранным невербальным интеллектом и физиологическим слухом без грубой патологии артикуляционного аппарата.

На основании собранных сведений о состоянии речевой функции детей раннего возраста г. Бердянска и Бердянского района с 2018 по 2023 год, мы смогли сформировать определенную статистику.

Итак, в ходе первичного обследования детей от 1,5 до 3 лет логопедом системы здравоохранения г. Бердянска и Бердянского района в 2018 году было установлено, что у 30% от общего количества (269 чел.) наблюдается задержка речевого развития. В 2019 году процентное соотношение количества детей, чье речевое развитие соответствует возрастной норме и детей с задержкой речевого развития изменилось. Так, последних стало больше на 5,3% (общее количество детей – 232 чел., с задержкой речевого развития – 35,3%). Статистика выявления ЗРР у детей раннего возраста в 2021 году такова: из общего количества обследованных детей раннего возраста (130 чел.) у 46% наблюдалась задержка формирования речевой функции. В 2022 году показатели следующие: общее количество обследованных детей от 1 до 3 лет – 127 человек. ЗРР наблюдается у 56 %.

Нами были выделены два этиологических фактора, которые наиболее часто являлись причиной недоразвития речи у детей данной возрастной группы: отсутствие или сниженный

уровень мотивации к использованию речи и артикуляционная диспраксия- как нарушение, которое ограничивает возможность ребенка к порождению речевой продукции.

Необходимо отметить, что в некоторых случаях наблюдается отсутствие речи, вызванное сочетанием диспраксического компонента и недостаточностью мотивации к вербальной коммуникации.

Изучением проблематики онтогенеза речевой деятельности и задержанного речевого развития занимались многие ученые, такие как В. В. Гербова, О. Е. Громова, С. В. Плотникова, С. Н. Цейтлин [2, 4, 10, 12]. Разработкой методических рекомендаций и инновационных методов диагностики, а также коррекции озадачены ученые как России, так и зарубежья.

Наиболее частой проблемой является задержка речевого развития, обусловленная снижением мотивации к вербальной коммуникации. В результате обследования данной категории детей, на первый план выступает отсутствие способности установления коммуникации с использованием вербальных средств.

Несмотря на постоянно увеличивающийся объем информации в открытых и доступных источниках для родителей- осведомленность о нормах речевого развития, все же, остается низкой. Помимо возрастных норм речевого развития, родители зачастую не знакомы с правилами общения с ребенком раннего возраста. Тенденция нескольких последних лет отчетливо демонстрирует пропаганду предугадывания всех желаний без их вербализации ребенком и гиперопеки его от трудностей по возрасту. Таким образом, ребенок оказывается в ситуации сходной с социальной депривацией, однако созданной намеренно. К так называемым возрастным трудностям, мы относим некоторые моторные и речевые навыки, необходимые для полноценного развития ребенка и соответствия общепринятым нормам. Например, навык откусывания и жевания пищи, одевания, использования предметов личной гигиены, навыки повторения за взрослым примитивных слов и фраз для обозначения собственных желаний.

Длительное оберегание ребенка от формирования подобных навыков приводит к определенной задержке развития, которая в свою очередь, негативно влияет на развитие ребенка в целом. Подобные неблагоприятные условия создают предпосылки к микросоциальной педагогической запущенности, появлению эмоционально-волевых и поведенческих нарушений, дефицитарности речевого развития.

Также отдельную роль в этиологии задержек речевого развития играет глобальная цифровизация и использование гаджетов в жизни детей. Общеизвестным является тот факт, что речь не усваивается ребенком в полном объеме из искусственных источников (телевизор, телефон, планшет и т.д). Однако, именно ими заполнено пространство современного ребенка раннего возраста, что дополнительно провоцирует и стимулирует задержку развития речевой функции.

ЗРР существенно усложняет социальную адаптацию как в детстве, так и во взрослом возрасте, иногда приводит к расстройствам поведения. Проблемы с логическим мышлением или усвоением информации часто вызывают замкнутость, чувство неполноценности, а следовательно, изменяют поведение ребенка. В результате могут возникнуть трудности в получении школьных навыков, социализацией в команде и поиском работы.

В случае сниженной мотивации к вербальному взаимодействию, содружественные действия логопеда и родителей относительно быстро приводят к успеху и восстанавливают баланс использования ребенком речевых и неречевых средств общения.

Вторым частым этиологическим фактором задержек формирования речи является артикуляционная диспраксия. Чаще всего встречается вариант эфферентной (кинестической) артикуляционной диспраксии, которая препятствует нормотипичному усвоению лексики детьми.

Данное заключение не столь часто используется логопедами, однако мы видим устойчивую тенденцию к увеличению количества таких нарушений, что дает основания углубляться в изучении данного нарушения и придавать это огласке.

Если у ребенка диагностирована диспраксия или сочетанное нарушение со сниженной мотивацией- то лишь длительные, систематические коррекционные занятия с логопедом позволят устранить такое нарушение.

Необходимость обращения к логопеду родителей детей раннего возраста постоянно озвучивается в СМИ и пропагандируется в общественной среде. Справедливо отметим, что количество направлений от врачей других специализаций и самообращений родителей к логопеду с каждым годом становится больше. Эти факторы положительно влияют на возможность ранней диагностики и коррекции речевых и сочетанных нарушений, а также дают возможность заблаговременно применить профилактические меры и провести просветительскую работу с родителями.

Однако, тенденция к увеличению количества речевых нарушений (включая описанные нами), свидетельствует о недостаточном уровне осведомленности родителей о нормах речевого развития.

Активное участие в жизни ребенка, своевременное обращение к логопеду и выполнение всех рекомендаций специалиста- залог раннего выявления нарушений и, как следствие, определение наиболее оптимального коррекционного маршрута.

Список литературы

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. М., 2005. 345 с.
2. Гербова В. В. Особенности формирования словаря детей третьего года жизни : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971. 19 с.
3. Григоренко Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) // Специальное образование. 2011. № 1. С. 34-41.
4. Громова О. Е. Формирование начального детского лексикона // Логопед. 2004. № 1. С. 41-47.
5. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008. 172 с.
6. Карпова С. Н. К проблеме ориентировки дошкольника на слово как на элемент речи // Психол. исслед. М., 1975. Вып. 5. С. 52-86.
7. Кожухова Н. Е. Онтогенез вербальных ассоциативных структур глаголов движения : автореферат дис. ... кандидата филологических наук. Минск., 1991. 20 с.
8. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 159 с.
9. Мокренцов Д. С., Мокренцова А. С. Актуальные взгляды на изучение детской речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 277-280.
10. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка : учеб. пособие. М., 2011. 221 с.
11. Сдобнова А. П. Состав и организация лексикона на разных этапах онтогенеза // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2015. № 2. С. 5-13.
12. Цейтлин С. Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования: на материале современного русского языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1989. 32 с.
13. Цейтлин С. Н. Детские инновации: к истории изучения // Лингвистика креатива-2 : монография / под ред. Т. А. Гридневой. Екатеринбург, 2012. С. 49-62.
14. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009. 592 с.
15. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М., 2021. 240 с.

Воробьева Юлия Павловна,

Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620023, Россия, г. Екатеринбург, ул. Дарвина, д. 4,
VorobievaJP@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; ТНР; тяжелые нарушения речи; успешность обучения; учебная деятельность; адаптация детей; познавательные активности; критерии оценивания; психолого-педагогическое сопровождение

Аннотация. Для эффективного обучения и развития детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо наличие специального педагогического и психолого-педагогического сопровождения. Главная цель педагогического сопровождения – помочь детям с нарушениями речи развиваться, достигать успехов в обучении и стать полноценными членами общества. Теоретические основы и практические аспекты педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи должны быть основаны на современных научных исследованиях и методиках, чтобы обеспечить эффективное обучение и развитие каждого ребенка.

Vorobeva Iuliia Pavlovna,

State budgetary educational institution of the Sverdlovsk region “Ekaterinburg boarding school No. 6, implementing adapted basic general education programs”, Russia, Ekaterinburg

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

Key words: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech impairments; severe speech disorders; learning success; educational activities; adaptation of children; cognitive activities; assessment criteria; psychological and pedagogical support

Abstract. For the effective training and development of children with severe speech impairments, special pedagogical and psychological-pedagogical support is necessary. The main goal of pedagogical support is to help children with speech disorders develop, achieve success in learning and become full-fledged members of society. The theoretical foundations and practical aspects of pedagogical support for students with speech impairments should be based on modern scientific research and methods to ensure the effective learning and development of each child.

Образование является одним из основных прав каждого человека, включая детей с нарушениями речи. Нарушения речи могут быть различными и варьировать в своей степени тяжести. Для эффективного обучения и развития таких детей необходимо наличие специального педагогического и психолого-педагогического сопровождения.

Нарушение речи является расстройством коммуникативных навыков, которое может влиять на способность человека ясно и правильно выразить свои мысли и идеи. Нарушения речи могут проявляться в различных формах, таких как нарушения артикуляции звуков, речевого развития, грамматики и лексики.

Нарушения артикуляции звуков – это расстройства, связанные с неправильным произношением звуков. Люди, страдающие от таких нарушений, могут заменять звуки другими

звуками, искажать их или опускать. Это может привести к трудностям в понимании речи и затруднениям в общении. Нарушения артикуляции звуков часто проявляются уже на ранних стадиях развития речи у детей.

Нарушения речевого развития связаны с задержкой или отклонением в развитии речевых навыков. Люди с такими нарушениями могут испытывать трудности в формировании связной речи, понимании сложных конструкций и выражении своих мыслей и идей. Речевое развитие может быть задержано из-за различных причин, таких как генетические факторы, недостаток стимуляции речи в раннем детстве или наличие других расстройств, таких как аутизм.

Нарушения грамматики и лексики связаны с неправильным использованием грамматических правил и ограниченным словарным запасом. Люди с такими нарушениями могут совершать ошибки в образовании предложений, использовании времен и склонений, а также ограниченным использованием разнообразных слов и понятий. Нарушения грамматики и лексики могут быть вызваны разными факторами, включая недостаточную практику и экспозицию к речи, а также некоторые психологические или неврологические расстройства.

Нарушения речи включают в себя различные формы расстройств, такие как нарушения артикуляции звуков, речевого развития, грамматики и лексики. Эти нарушения могут влиять на способность человека эффективно общаться и выражать свои мысли и идеи. Важно помнить, что нарушения речи могут быть вызваны различными факторами, и каждый человек с такими нарушениями может иметь свои индивидуальные особенности и потребности в поддержке и помощи.

Педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение играет важную роль в образовании детей с нарушениями речи. Оно помогает им преодолевать трудности и развиваться наравне со своими сверстниками.

Индивидуальное обучение является одним из наиболее эффективных способов работы с обучающимися с нарушениями речи. В рамках индивидуального обучения педагог может уделить больше внимания каждому ребенку, определить его потребности и разработать индивидуальную программу обучения. Такой подход позволяет учитывать особенности каждого ребенка и нацелен на достижение максимальных результатов.

Групповое обучение также имеет свои преимущества. Работа в группе позволяет детям с нарушениями речи развивать коммуникативные навыки, общаться с другими детьми и учиться сотрудничать. Групповое обучение способствует социализации и помогает детям с нарушениями речи адаптироваться к коллективу. Кроме того, в групповом обучении могут использоваться различные игры, упражнения и методики, которые способствуют развитию речи и общения.

Коррекционные занятия – это специально организованные занятия, направленные на коррекцию нарушений речи. В рамках таких занятий педагог использует различные методики и упражнения, которые помогают развивать артикуляцию, фонематическую слуховую дискриминацию, словарный запас и другие компоненты речи. Коррекционные занятия могут проводиться индивидуально или в группе в зависимости от потребностей и возможностей каждого ребенка.

Все эти виды сопровождения важны и необходимы для эффективной работы с обучающимися с нарушениями речи. Каждый ребенок имеет свои особенности и потребности, поэтому важно выбирать наиболее подходящий вид сопровождения в каждом конкретном случае. Главная цель педагогического сопровождения – помочь детям с нарушениями речи развиваться, достигать успехов в обучении и стать полноценными членами общества.

Образование и психологическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи играют важную роль в их развитии и успешной адаптации в обществе. Психолог, работающий в рамках педагогического сопровождения, выполняет множество функций, включая диагностику, поддержку, консультирование и организацию работы с обучающимися. Теоретические основы и практические аспекты педагогического сопровождения обучающихся с

нарушениями речи должны быть основаны на современных научных исследованиях и методиках, чтобы обеспечить эффективное обучение и развитие каждого ребенка.

Неотъемлемой частью успешной адаптации обучающихся с нарушениями речи является формирование положительной школьной мотивации. Личностно-ориентированное обучение предполагает, прежде всего, активизацию внутренних стимулов учения. Такой внутренней побудительной силой является мотивация учения. У детей, пришедших в школу, наблюдаются не только нарушения речи, но и снижение познавательной активности. Встает вопрос: как сформировать мотивы, придающие учебе значимый для ребят смысл? Учеба является ведущим видом деятельности младшего школьника. При поступлении в школу важно адаптировать детей к новым условиям. Общение в период адаптации строится как обучение навыкам делового сотрудничества. Учитывать детей формулировать свою точку зрения («Я считаю, что...»), выяснять точку зрения партнёров («Как ты думаешь?», «Как ты считаешь?»), пытаться разрешить разногласия с помощью аргументов («Я не совсем с тобой согласен», «Я думаю иначе»). Индивидуальные беседы с родителями, анкетирование помогают узнать о взаимоотношениях ребенка в семье, его увлечениях. В начале года совместно с учителем, дефектологом и психологом заполняется тетрадь взаимосвязи, где прослеживается динамика развития каждого учащегося с нарушением речи, что позволяет узнать лучше ребят, раскрыть их внутренний потенциал. У детей, благополучно прошедших адаптацию, преобладает активное отношение к учебе, желание посещать школу, выполнять требования учителя. Исследования подтверждают взаимосвязь отношения школьников к учению и сформированности учебной деятельности. Учение – новый вид деятельности для младшего школьника, поэтому очень важны общеучебные умения, от которых зависит активность школьника на уроке. Детей надо учить: 1) умению организовывать деятельность: определять цель, составлять план действий по решению задачи, осуществлять действия по реализации плана, результат деятельности соотносить с целью и оценивать его; 2) умению результативно мыслить и работать с информацией (интеллектуальные умения); 3) умению самостоятельно делать выбор (оценочные умения); 4) умению взаимодействовать с людьми (коммуникативные умения). При организации учебного процесса необходимо постоянно стимулировать положительное отношение школьников к учебе посредством: работы в зоне ближайшего развития (опираясь на ранее полученные знания, вывести учащихся на новый уровень знаний); обеспечения психического и физического здоровья учащихся, гигиены труда; создания ситуации успеха; доброжелательного отношения учителя, создание атмосферы доверия; удовлетворения потребностей учащихся в общении и сотрудничестве с учителями и одноклассниками, через деловое сотрудничество (работа в парах, группах); отказа от отметки, а использование содержательной оценки, предполагающей показ того, что ребёнок может, что умеет, а чему должен научиться; развития как сильных, так и слабых учащихся, сохранение их эмоционального благополучия, стимулирования, создание атмосферы доверия; доброжелательного отношения учителя, создание атмосферы доверия; удовлетворения потребностей учащихся в общении и сотрудничестве с учителями и одноклассниками, через деловое сотрудничество (работа в парах, группах); отказа от отметки, а использование содержательной оценки, предполагающей показ того, что ребёнок может, что умеет, а чему должен научиться; развития как сильных, так и слабых учащихся, сохранение их эмоционального благополучия любознательности, познавательного интереса через игру, как форму, в которой наиболее успешно может осваиваться содержание новой деятельности («Третий лишний», «Что? Где? Когда?», «Задание для товарища» и другие); развития наглядно-образного мышления через использование различных моделей звуков, схем к задачам, загадок, ребусов, головоломок. Процесс обучения строится как осмысленный и внутренне принятый каждым учеником. Для этого при организации урока учитывается мотивация начала работы (готовность, включённость), мотивация хода выполнения работы (интерес к нескольким способам решения задач – познавательный мотив; и разным способам сотрудничества с другим человеком – социальные мотивы) и мотивация завершения (удовлетворённость или неудовлетворённость результатами), т.е. самооценка. С помощью пиктограмм ребята определяют этапы урока и самостоятельно

учатся ставить цель работы. Например, при проведении речевой зарядки ребята ставят цель: «Для чего я делаю речевую зарядку? Чтобы правильно и красиво говорить». Учатся понимать, что им необходимо усвоить, чем овладеть на данном этапе урока.

Таким образом, развитию мотивации учения способствует однородный состав класса и совпадение норм внутригрупповых оценок. Поэтому важно формировать мотивацию отстающих детей. Для этого следует устранять пробелы в знаниях, что возможно осуществлять на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях, а также на занятиях с дефектологом.

Успешность обучения в начальной школе во многом зависит от сформированности универсальных учебных действий. Развитие УУД обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей обучающегося, которые, в свою очередь, определяют условия успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин. Если у обучающихся в начальной школе универсальные учебные действия будут сформированы в полной мере, то им будет несложно учиться в основном звене школы.

Обучающиеся начальной школы с нарушениями речи испытывают затруднения в усвоении всех предметов речевого цикла. В связи с этой проблемой появляется необходимость найти и внедрить такую систему организации обучения, при которой в конкретных условиях можно подготовить личность, способную ориентироваться в современном информационном мире и способную обучаться в средней школе.

Учить приятней радостней того, кто хочет учиться, кто испытывает удовлетворение от своего учебного труда, кто проявляет интерес к знаниям. И, наоборот, трудно и тягостно учить тех, кто не испытывает желания узнавать новое, кто смотрит на учение, на школу как на тяжёлое бремя и кто подчас сопротивляется каждому начинанию учителя, каждому, даже разумному воздействию со стороны.

Познавательная активность – личностное свойство, которое приобретает, закрепляется в результате процесса познания, который осуществляется самим субъектом познания, или особым органом организуется с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Выделяют *два пути* активизации познавательной деятельности: *экстенсивный* и *интенсивный*. Оба пути имеют одну конечную цель: воспитание нравственной, образованной, творческой, социально-активной, способной к саморазвитию личности. Но подходы в достижении этой цели разные. *Экстенсивный* путь развития реализуется прежде всего через увеличение количества учебных дисциплин. А *интенсивный* путь обоснован на субъективной личностной позиции учащихся в учебной деятельности, что предполагает изменение самой структуры учебных программ и интенсификацию методов обучения.

Более эффективный метод, который заключается не в процессе обычной передачи знаний, а в научении самого ученика сознательно и творчески управлять составляющими процессами познания: любознательностью, умением добывать знания, организацией учебной деятельности.

Побуждение к деятельности может быть внутренним и внешним.

В случае внешнего побуждения человек приступает к работе под воздействием стимулов ради получения награды, поощрения, вознаграждения от окружающих людей. Не случайно у части детей создается впечатление, что они идут в класс для того, чтобы получить высокий балл на уроке. Их настроение часто поддерживают родители, поощряя детей не за реальные достижения в учебе, а за полученные любым способом хорошие или отличные отметки. В психологии эта ситуация определяется как подмена мотива учебной деятельности.

Внутренняя же мотивация связана с самим процессом деятельности, то есть с процедурой получения знаний, их объемом, глубиной, прочностью, а также процессами, происходящими в самом человеке. Внутренними мотивами учебной деятельности могут быть приятные эмоции, связанные с удовлетворением от работы, ощущением собственной компетентности, самоуважением от полученного индивидуального результата, т.е. ситуации успеха.

Ситуация успеха мотивирует желание ребенка включиться в учебные процесс, принять в нем посильное участие.

Успешное формирование устной и письменной речи и усвоение программы обучения у обучающихся с нарушениями речи эффективно при психолого-педагогическом сопровождении, где используется особая система коррекционного воздействия.

Вся общеобразовательная и коррекционная работа в школе направлена на формирование общей культуры обучающихся, на их духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие. Уникальность использования содержательных и технологических методик определяется личностными, психофизиологическими и интеллектуальными особенностями развития обучающихся.

В процессе коррекционно – образовательной работы реализуется принцип дифференцированного подхода, осуществляемый на индивидуальном (субъектном) уровне, когда сам обучающийся, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (как правило, неосознаваемых или осознаваемых с возрастом), определяет личную траекторию своего развития.

Вся работа коррекционно – образовательная работа построена по следующим направлениям:

1. Система комплексного психолого- медико- педагогического сопровождения ученика в условиях образовательного процесса.
2. Подбор формы обучения, содержания и планирование реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся и освоение ими основной программы начального общего образования.
3. Отслеживание динамики развития каждого ученика.
4. Показатели результативности и эффективности коррекционной работы.

При формировании универсальных учебных действий, наряду с традиционными методиками, используются разнообразные технологии. Уникальность данных технологий позволяет учащимся овладевать различными способами интегрирования информации, учиться вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражая свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Основное внимание уделяется продуктивным видам деятельности, способствующим формированию навыков планирования, самооценки, самоконтроля.

Применяются информационно - коммуникативные технологии как источник и способ передачи информации, решения учебных задач, а также при оценке сформированности универсальных учебных действий у учащихся. Данные технологии активно развивают деятельностные формы обучения, познавательную активность обучающихся, воспитывают информационную культуру обучающихся, осуществляют индивидуальный и дифференцированный подход в обучении.

В рамках урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации проектов, учащиеся также находят необходимую информацию, оформляют её должным образом в виде презентаций, альбомов фотографий, коллажей, стенгазет и др.

Опыт применения инновационных методик, коррекционных и компьютерных технологий позволяет дифференцировать процесс обучения младших школьников с учетом их индивидуальных особенностей, приводит к повышению эффективности освоения программного материала с учетом требований ФГОСа, оптимизируется учебно-воспитательный процесс.

Критериями оценивания являются:

- соответствие достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов, обучающихся требованиям к результатам освоения образовательной программы начального общего образования ФГОС;
- динамика результатов формирования личностных и метапредметных универсальных учебных действий.

Динамика сформированности личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий отражена в индивидуальных картах учащихся, речевых картах

детей. В них фиксируются результаты мониторинга на начало и конец учебного года. На основании данных сформированности предметных универсальных учебных действий оформляются графики состояния предметных навыков, где отражена динамика учебных достижений за все годы обучения ребёнка.

Применение на уроках и во внеурочной деятельности педагогических технологий позволяет добиться стабильных положительных результатов в обучении, коррекции и воспитании детей с нарушениями речи.

В процессе коррекционно-образовательной работы у обучающихся наблюдается положительная динамика в овладении личностных, метапредметных и предметных результатов.

Целенаправленная коррекционная работа по устранению речевых недостатков, осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к обучающимся, даёт возможность добиваться стабильных результатов.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС нового поколения меняется роль педагога. Педагогу необходимо одновременно инициировать учебный и воспитательный процесс, адекватно реагировать на потребности учащихся, использовать информационно-коммуникативные технологии, организовывать проектную деятельность учащихся, выстраивать партнерские отношения. Педагогу необходимо овладеть технологией, при которой на практике он может своевременно диагностировать потребности ребенка, точно объяснять цели и задачи, результат деятельности всем субъектам образовательного или воспитательного процесса, вовлекать в деятельность всех детей, учить детей выражать собственное мнение, отношение, не требуя единогласной поддержки; развивать самооценку ребенка.

Итак, высокий уровень познавательной активности формируется только в том случае, если все или большинство из перечисленных условий находятся в равновесии, оптимальном для конкретного ученика. Негативные изменения одного из условий влияют на остальные.

Для педагога и психолога процесс исследования неотделим от процесса активного вторжения в практику работы класса. Исследования, с одной стороны, были направлены на изучение и обобщение тех ценностей, тех находок, которые обнаружены в передовом опыте учителей, с другой стороны на вовлечение педагогического коллектива школы в активную и целенаправленную деятельность по формированию познавательных интересов школьников, по созданию общей системы учебной и воспитательной работы школы, преследующей эту задачу.

В процессе обучения хотелось бы предусмотреть такие пути, которые были бы обращены к различному уровню познавательного интереса учащихся и находили бы опору в различных сторонах обучения: в содержании, в организации процесса деятельности (самостоятельная работа).

Список литературы

1. Адушкина К. В., Лозгачёва О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие. Екатеринбург, 2017. 244 с.
2. Алмазова А. А., Бабина Г. В., Любимова М. М. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 94-113.
3. Битянова М. Р. Практическая психология в образовании. М., 2010. 304 с.
4. Бондаренко И. М., Ковешникова А. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. М., 2012. 36 с.
5. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов. М., 1998. 680 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М., 2012. 645 с.
7. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. 2004. № 2. С. 89-92.
8. Дмитриев А. А., Ковылова Е. В. Оценка эффективности психокоррекционной технологии коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 5. С. 46-51.
9. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учебное пособие для вузов. М., 2004. 284 с.

10. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36-46.
11. Копылова Н. А. Современная педагогика сотрудничества как научная основа взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов высшей школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. № 2. С. 23-29.
12. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2013. 367 с.
13. Леханова О. Л., Нетужилова О. С. Угрозы нарушения общения со сверстниками у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 3 (49). С. 117-121.
14. Овчарова А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения нарушениями в речевом развитии // Известия Российского государственного педагогического университета. Вып. № 82-2. 2008. № 2. С. 143-147.
15. Привалова С. В. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 213-218.
16. Соловьева Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1. С. 62-66.
17. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие. М., 2007. 384 с.

Гаар Надежда Петровна,

SPIN-код: 4958-0276

кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, lianelas@mail.ru

Лапицкий Владислав Андреевич,

студент, Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, v.a.lapitskiy@gmail.com

Телеубаева Айнара Евгеньевна,

SPIN-код: 4323-9990

магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, ateleubayeva@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГОЛОСОВОГО ПОМОЩНИКА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; логопеды; цифровые технологии; голосовой помощник

Аннотация. Цифровизация общества требует новых подходов и в работе специалистов по работе с детьми с нарушением речи. Одним из таких подходов является применение голосовых помощников, которые позволяют индивидуализировать работу с ребенком, повысить мотивацию и доступность обучения без страха за ошибки. Однако, существуют и ограничения в возможностях работы логопеда с их использованием. Пример таких ограничений представлен в статье на основании проектирования реального голосового помощника.

Gaar Nadezhda Petrovna,

Lapitsky Vladislav Andreevich,

Teleubaeva Ainara Evgenievna,

Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk

POSSIBILITIES OF USING A VOICE ASSISTANT FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; speech therapists; digital technologies; voice assistant

Abstract. The digitization of society requires new approaches in the work of specialists dealing with children with speech disorders. One of these approaches is the use of voice assistants, which allow for individualizing work with the child, increasing motivation, and making learning more accessible without fear of mistakes. However, there are limitations in the possibilities of a speech therapist working with them. An example of such limitations is presented in the article based on the design of a real voice assistant.

За последние несколько лет учёными, занимающимися проблемами речи, отмечается постоянный рост количества детей, страдающих различного рода речевыми нарушениями, и эта тенденция сохраняется из года в год [7, 9]. Причин такого феномена много, но чаще всего называют: генетические факторы [20], патологии беременности и родов, воздействие внешних факторов на развитие ребенка, а также более скудное общение с детьми в семьях [3, 5, 6, 16, 17]. Последний фактор является неотъемлемой «платой» за цифровизацию общества и развитие современных средств коммуникации, не требующих непосредственного контактно-

го (речевого) взаимодействия друг с другом. И вряд ли данная тенденция изменится в ближайшей перспективе.

С другой стороны, цифровизация в образовании предоставляет специалистам широкие возможности для использования в педагогической работе новых приемов обучения, различных методических разработок [10]. Для помощи детям с нарушением речи уже имеется опыт использования элементов геймификации, например, театральные постановки [19], применение изобразительного искусства и мультипликационного кино [11], сенсорной интеграции [2], а также использование дистанционных технологий [15]. Каждое из этих направлений призвано, с одной стороны, помочь ребенку в игровой форме преодолеть имеющиеся у него проблемы с развитием речи через современные достижения науки и технологий, а с другой стороны, дает специалистам новые инструменты, принося разнообразие в их повседневную деятельность. Однако, развитие технологий не остается на месте, и сейчас более активно начинают развиваться технологии, использующие искусственный интеллект в своей основе, в том числе и голосовые помощники, которые могут быть полезны и для работы с детьми с нарушением речи [8, 18].

Голосовой помощник – это программное обеспечение, позволяющее управлять мобильным устройством посредством голосовых команд. Он может упростить поиск информации, запускать различные системные функции, а также выступать в роли виртуального собеседника [13].

В настоящее время голосовые помощники или голосовые боты находят все более и более широкое применение: от бизнеса до образования [4, 14, 16]. Их все чаще и чаще используют при обучении иностранным языкам, выделяя преимущества в виде [12]:

- геймификации и повышения мотивации в процессе обучения, поскольку в них есть возможность встроить игровые механики, что оказывает мотивирующее воздействие на продолжение обучения. Возможно встроить ободряющие фразы, присуждать баллы, что действует мотивирующее на пользователя;
- индивидуализация обучения. Общение с таким голосовым ботом происходит индивидуально, возможно встроить выбор того или иного действия, или упражнения;
- доступность в любой момент времени;
- отсутствие внешних оценок и страхов за ошибки, которых чаще всего являются причинами боязни совершить ошибку в процессе говорения.

Все эти преимущества возможно использовать и при работе с детьми, так как мотивация, индивидуализация, доступность и отсутствие внешних оценок за ошибки – делает его бесценным инструментом для занятий с детьми с нарушением речи. Однако, не все так радужно, как кажется на первый взгляд. Разберём реальные возможности работы логопеда при помощи голосового помощника, с которыми столкнулись авторы при реализации его на базе «Алисы» при помощи визуального программирования на платформе Aimylogic.com. На данный момент голосовой помощник содержит 5 видов логопедических упражнений.

Обычно работа голосового помощника можно рассматривать как последовательность: речь, которая произносится пользователем, распознается и в зависимости от распознанного значения происходит выполнение той или иной команды или воспроизведение того или иного текста голосовым помощником. В таком алгоритме работы кроется, однако, некоторые ограничения по возможному взаимодействию с детьми с нарушением речи.

Первое, на что стоит обратить внимание – это тот факт, что голосовой помощник не отслеживает артикуляцию ребенка, то есть он не осуществляет визуальное наблюдение за положением губ и языка ребенка во время произношения букв, слов или словосочетаний, что не способствует запоминанию правильного их положения.

Второе, необходимо определение пула ответов голосового помощника для детей, такие как фразы одобрения или фразы при неправильных действиях ребенка при взаимодействии с голосовым помощником. Это оказывает сильное мотивирующее или демотивирующее действие на ребенка. И фразы, которые зачастую используются для взрослых не всегда

подходят детям, особенно дошкольного возраста, то есть необходима подстройка под возраст и особенности психоэмоционального состояния ребенка.

Третье, несовершенство алгоритмов распознавания речи у современных голосовых помощников таковы, что они не учитывают фонетической вариативности, то есть, например, согласные буквы «Б» и «П» могут быть похожи по своему звучанию для голосового бота. Таким образом, использование упражнений на постановку или проверку правильности их отдельного звучания реализовать на данный момент не представляется возможным. Выходом из положения может послужить использование данного упражнения в формате «поймай звук». Это упражнение основано не на произношении звука, а на поиске среди называемых ботом слов определенных слогов. Ребенок прослушивает слово, и если оно содержит необходимый слог, то отмечает это при помощи определенных стоп-слов, оговоренных в начале упражнения. Например, говорит слово «поймал».

Использование упражнений, где используются картинки, по которым необходимо сделать описание действий, локаций, персонажей, также затруднительно. Это происходит потому, что ребенок может строить предложения не по шаблону, который будет прописан в потенциальных ответах у голосового помощника. Таких вариаций может быть несколько десятков. Специалисту, который работает с ребенком оценить их правильность достаточно просто, а вот прописать всех их для голосового помощника будет уже проблематично. Таким образом, из-за обширной вариативности ответа при описании картинки, реализация таких упражнений на данный момент также затруднительна. Однако, не все так печально.

Голосовые помощники могут использовать при реализации аудиофайлы, что позволяют применить блок упражнений на соответствие звука и предмета его издающего. Или возможно использовать блок упражнений, где необходимо закончить фразу. Например, предложить слово, которое нужно вставить, чтобы получилась рифма. При этом возможен выбор стихотворений из имеющихся или, наоборот, случайный вариант из заложенных в базе голосового помощника. База может пополняться, что разнообразит возможные варианты выбора или может быть промаркирована по сложности. Возможно также использование блока упражнений, целью которых является изменение слово сочетаний, например, «пояс из шерсти» в «шерстяной пояс». Таким образом, использование голосовых помощников логопедом возможно при некоторых ограничениях, которые являются следствием несовершенств алгоритмов распознавания речи.

На данный момент, разрабатываемый авторами голосовой помощник проходит апробацию на детях дошкольного возраста с нарушением речи на базе детского сада на территории города Новосибирска.

Список литературы

1. Аль-Кайси А. Н., Архангельская А. Л., Руденко-Моргун О. И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 2. С. 239-244.
2. Афанасова С. А. Применение метода сенсорной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 224-226.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : монография. М., 2011. 640 с.
4. Егорова Е. С., Быков Д. А., Вьюнов Д. А. Сравнительный анализ работы голосовых помощников // Современные информационные технологии. 2022. № 36 (36). С. 114-117.
5. Кашинская В. Я. Использование методов активного образования в работе учителя-логопеда с родителями детей с нарушениями речи // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. Чебоксары, 2016. С. 332-334.
6. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
7. Макаров И. В., Емелина Д. А. Нарушения речевого развития у детей // Социальная и клиническая психиатрия. 2017. № 4. С. 112-116.
8. Михайлова Е. А., Федосова О. Ю., Чаладзе Е. А. Использование цифровых технологий в процессе коррекции заикания у дошкольников // Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Липецк, 2022. С. 123-128.

9. Пекишева Е. Н., Михайлова Е. С., Рудакова И. А. Проблема социализации детей с нарушениями речи // Современная образовательная среда: теория и практика : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 248-250.
10. Полетаева В. Н., Слюсарская Т. В. Возможность использования интерактивного оборудования как средства развития речи у детей с нарушением зрения // Научный альманах. 2016. № 2 (16). С. 206-211.
11. Понкратова А. С., Кокорева О. И. Развитие изобразительного творчества детей 6 лет с нарушениями речи при ознакомлении с мультипликационным кино // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Орехово-Зуево, 2023. С. 380-382.
12. Пузатых А. Н. Использование голосовых помощников в изучении английского языка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 4 (52). С. 106-112.
13. Сальников Д. О., Муравьев М. О. Программируемые голосовые помощники // Наука и бизнес: пути развития. 2022. № 6 (132). С. 56-58.
14. Самсонова Ю. В. Голосовой помощник «Маруся» – эффективный инструмент учителя в процессе формирования креативности у обучающихся // Народное образование Якутии. 2022. № 1(122). С. 41-42.
15. Сафаргалина А. Р., Чеснокова Д. Д. Применение дистанционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН, Магнитогорск, 2020. С. 226-231.
16. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей детского сада. М., 2008. 223 с.
17. Степанова В. В. Изучение особенностей произвольной памяти у детей 5-6 лет с нарушениями речи // Образование и наука в современных реалиях : материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 110-113.
18. Ухина Н. А. Разработка рекомендаций по использованию приложения Яндекс.Алиса в процессе проведения логопедических занятий с детьми // Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин: Сборник кейсов и практических заданий по развитию цифровых компетенций обучающихся среднего профессионального и высшего образования. Казань, 2023. С. 236-238.
19. Чумакова Е. В., Свиницкая Ю. А. Проект-театрализация как средство развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 52. С. 120-123.
20. Bishop D. V. M. Specific language impairment: diagnostic dilemma // Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical implications / N. J. Hillsdale. Lawrence Erlbaum, 2004. P. 309-326.

Гарат Екатерина Алексеевна,

учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – «Детский сад комбинированного вида № 30 «Ёлочка»», 623751, Россия, г. Реж, ул. Строителей, д. 10, garat82@mail.ru

Тебенкова Надежда Владимировна,

учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – «Детский сад комбинированного вида № 5 «Сказка»», 623751, Россия, г. Реж, ул. Калинина, д. 12, tebenkova.76@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ГОРОДОК ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ» В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; лексический запас; грамматический строй речи; логопедические игры; логопедические пособия

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность использования многофункционального логопедического пособия, которое направлено на развитие речевых процессов детей дошкольного возраста и позволяет комплексно решить многие коррекционные задачи.

Garat Ekaterina Alekseevna,

Kindergarten of combined type No. 30 «Herringbone», Russia, Rezh

Tebenkova Nadezhda Vladimirovna

Kindergarten of combined type No. 5 «Skazka», Russia, Rezh

USING THE MULTIFUNCTIONAL SPEECH THERAPY MANUAL «TOWN OF CORRECT SPEECH» IN THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS OF PRESCHOOLERS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; vocabulary; grammatical structure of speech; speech therapy games; speech therapy aids

Abstract. This article examines the relevance of using a multifunctional speech therapy manual, which is aimed at developing the speech processes of preschool children and allows them to comprehensively solve many correctional tasks.

Проблема нарушений речи у детей дошкольного возраста в современной России является актуальной. С каждым годом количество детей с речевыми нарушениями увеличивается, структура патологий усложняется, варьируются клинические и психолого-педагогические проявления. Кроме того, у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, параллельно страдают психические процессы: эмоционально-волевая сфера, восприятие, внимание, память, мышление.

На сегодняшний день в логопедии существует множество методик, технологий коррекции речевых расстройств. Для более эффективной логопедической работы и качества результата мы модернизируем развивающую предметно-пространственную среду, ищем интересные формы и методы работы, где наиболее оптимально сочетаются разные виды деятельности детей: речевая, игровая, двигательная. Как показал многолетний опыт, игровой метод коррекции и развития речи дошкольников, одно из наиболее эффективных средств, тем бо-

лее, что игра влияет на все стороны психического развития детей, что неоднократно отмечали многие известные педагоги и психологи.

Так родилось многофункциональное логопедическое пособие «Городок правильной речи», которое объединяет в себе наглядность, практические действия, речь и игру. Речевые и психические процессы в игре развиваются, а игра мотивирует ребёнка на достижение поставленных целей.

Данное пособие *вариативное* (игры и задания можно использовать как «самостоятельное блюдо», так и в сочетании), *динамичное* (комбинирование деталей, смена заданий мотивирует и поддерживает устойчивый интерес детей), *подвижное* (съёмные детали на липучках, яркие реальные картинки вызывают положительный эмоциональный отклик у детей), *актуальное* (помогает решать не только коррекционные задачи, в ракурсе зоны ближайшего развития и индивидуальных особенностей ребёнка, но и образовательные, воспитательные), *здоровьесберегающее* (пособие можно обрабатывать моющими средствами, оно соответствует гигиеническим требованиям СанПин, дети могут работать с пособием стоя, сидя за столом или на ковре).

В пособие входит:

- более 60 деревянных фишек на липучках на лексические темы: «Дикие, домашние животные и птицы», «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Цветы» и другие;
- 10 фишек на липучках для артикуляционной гимнастики: «Часики», «Качели», «Иголочка», «Лопаточка», «Чашечка», «Вкусное варенье», «Маляр», «Лошадка», «Дятел», «Грибочек»;
- более 140 ламинированных карточек на автоматизацию звуков [Р], [Р'], [Л], [Л'], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ], [С], [С'], [З], [З'];
- 3 пары деревянных нейродорожек;
- 9 пластмассовых винтовых фишек (красные, синие, зелёные) для звукового анализа;
- несъёмные карточки-местоимения и числительные.

Для развития связной речи можно использовать персонажей в виде кукол, героев разных видов театров (мама, папа, дедушка, бабушка, тётя, дядя, животные), придумывать им имена и клички животным.

Многофункциональное логопедическое пособие «Городок правильной речи» применяется как на индивидуальных, так и на подгрупповых логопедических занятиях. В процессе использования пособия мы решаем многие коррекционные задачи:

- развитие мелкой и артикуляционной моторики;
- автоматизация, дифференциация звуков речи;
- развитие фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза;
- расширение и обогащение словарного запаса по лексическим темам;
- совершенствование грамматического строя речи;
- активизация навыков связной речи;
- развитие психических процессов (внимания, восприятия, памяти, логического мышления);

«Городок правильной речи» состоит из нескольких улиц: «Раз словечко, два словечко», «Весёлый язычок», «Звуковая магистраль», «Грамматический проспект», «Грамотей». Маршрут по городу составляется исходя из коррекционных задач занятия (Рисунок).

Занятие начинается с присказки:

В городке сады цветут,
Фрукты, овощи растут.
А ещё растут цветы
Нереальной красоты.
Лес волшебный окружает,

Песню ветра напевает.
Заяц где-то проскакал,
Лось так гордо прошагал
Филин гукает: «гу-гу»
В гости я к тебе иду!



Рисунок. Пособие «Городок правильной речи»

Улица «Раз словечко, два словечко»

На деревянной основе располагается дом с забором. За забором деревья. Перед домом грядки. Недалеко от дома лес с озером.

Картотека игр: «Назови, что растёт в огороде?», «Что растёт в саду?», «Что в корзинку соберём?» – (фрукты, ягоды, овощи), «Какой на вкус», «Что растёт справа от лука?», «Что растёт слева от тыквы?», «Чего не стало?», «Из чего приготовим компот?», «Из чего приготовим салат?», «Из чего приготовим пирог?», «Кто вышел погулять?», «Кто пасётся на лугу?» – (перечисление домашних животных и птиц), «Узнай по описанию», «Опиши и назови», «Какие цветы выросли?», «Кто справа, слева от озера?», «Кто между волком и ежом?», «Назови третьего по счёту», «Кто рыжий, с пушистым хвостом?», «Кто спит в берлоге всю зиму?», «У кого ветвистые рога?».

В играх на расположение объектов используются предлоги: у, под, над, между, через, за. Вводим персонажа, например, кукла Алла (имя подбираем, учитывая автоматизируемый звук). Учитель-логопед задаёт вопрос, ребёнок отвечает полным предложением.

Картотека игр: «Какие овощи поливала Алла?», «Какие фрукты собрала Алла?», «Что у Аллы в корзине?», «Что у Аллы в ведре?», «Какие цветы посадила Алла?», «Кого кормила Алла?», «Кого Алла видела в лесу?».

Задачи:

1. Расширение, уточнение, активизация лексического запаса существительных, прилагательных, глаголов.
2. Развитие понимания и употребление в активной речи предлогов.
3. Формирование развёрнутой фразы, предложения.

Улица «Весёлый язычок»

На втором деревянном полотне размещён «Грамматический дом». Справа от дома расположена вертикальная дорожка из липучек, куда присоединяются фишки с картинками артикуляционной гимнастики.

Картотека игр:

«Заборчик»

Гуси не войдут во двор!

Дружно сделаем забор!

«Хоботок»

Подражаю я слону,

Губы хоботом тяну.

«Лопаточка»

Мы сегодня не зеваем,

Язык в лопатку превращаем!

«Иголочка»

Язычок мой будет тонким,

Очень острым, как иголка!

«Часики»

Язычок тик-так, тик-так,

Это очень добрый знак.
Трудится, старается –
Классно получается!
«Качели»
Язычок старается,
Качается, качается.
Верх-вниз, вверх-вниз-
И ни капли нет каприз!
«Чистим зубки»
Чистим зубки, чистим зубки.
Не нужны в зубах скорлупки.
Зубки чистые у нас-
Каждый день и каждый час!
«Футбол»
Я люблю играть в футбол,
В щёчки забиваю гол!
«Чашечка»
Язык в чашечку сверну
И немного подкржу.
1-2-3-4-5 –

Задачи:

1. Развитие статической и динамической организации движений органов артикуляции.
2. Расширение диапазона движений языка, губ, челюсти.
3. Формирование устойчивости и переключаемости артикуляционных поз.

Улица «Звуковая магистраль»

В пособии содержатся деревянные нейродорожки круглой, треугольной и волнообразной формы. При автоматизации поставленного звука ребёнок ведёт указательным пальцем правой руки по заданной траектории и одновременно произносит закрепляемый изолированный звук. Затем задание усложняем и предлагаем выполнить то же задание левой рукой, с одновременным проговариванием поставленного звука. Далее просим выполнить это же задание двумя руками.

Картотека игр:

Тигр рычит: «Р-р-р-р-р»;
Тигрёнок рычит: «Р'-р'-р'-р'-р»;
Большой самолёт летит: «Л-л-л-л-л»;
Маленький самолёт летит: «Л'-л'-л'-л'-л»;
Змея шипит: «Ш-ш-ш-ш-ш»;
Жук жужжит: «Ж-ж-ж-ж-ж»;
Душ шумит: «Щ-ш-ш-ш-ш»;
Кузнечик стрекочет: «Ц-ц-ц-ц-ц»;
Большой шар лопнул и сдувается: «С-с-с-с-с»;
Маленький шарик лопнул и сдувается «С'-с'-с'-с'-с».
Большой комар летит: «З-з-з-з-з».
Маленький комарик летит: «З'-з'-з'-з'-з'».

Задачи:

1. Автоматизация, дифференциация поставленных звуков речи в изолированной позиции.
2. Развитие фонематического слуха и восприятия.
3. Формирование плавного длятельного речевого выдоха.
4. Развитие межполушарного взаимодействия и зрительно-моторной координации.
5. Развитие произвольности и целенаправленности действий.
6. Развитие мелкой моторики.

Язык можно убирать.
«Маляр»
Язычок скользит умело.
Потолок покрасим смело!
«Дятел»
Это кто стучит «тук-тук»?
Значит к нам пришёл мой друг.
Дятел, дятел, не молчи,
Язычок наш отточь!
«Лошадка»
Вот лошадка-
Цок-цок-цок.
Язычок, трудись, дружок!
«Грибочек»
Мы пошли сегодня в бор.
Видим – вырос мухомор!
«Гармошка»
Дети весело играют,
Язык в гармошку превращают!

Улица «Грамматический проспект»

Для развития у детей навыков словообразования и словоизменения, звукового анализа слов в данном пособии используется полотно с «Грамматическим домом».

На крыше «Грамматического дома» расположено рабочее поле для развития звукового анализа слова. Для обозначения звуков используются крышки-сигналы красного, синего и зеленого цвета, которые ребенок вкручивает на горизонтальную дорожку из пластмассовых винтиков. Педагог вставляет предметную картинку в окошко дома (картинку подбираем, учитывая автоматизируемый звук). Ребенок составляет из крышек-сигналов схему предложенного слова.

Задачи:

1. Последовательное выделение каждого звука в слове.
2. Определение количества звуков в слове.
3. Выделение первого и последнего звука в слове (гласного/согласного).
4. Определение количества гласных/согласных звуков.
5. Определение количества слогов в слове.
6. Сравнение слов по звуковому составу.
7. Подбор слова к предложенной звуковой схеме.
8. Определение места заданного звука в слове.

В окнах «Грамматического дома» изображены предметные картинки-символы, обозначающие род существительных (мальчик – он, девочка – она, дети – они, солнышко – оно). Ребенку предлагаются карточки с изображением предметов (картинку подбираем, учитывая автоматизируемый звук) и он сортирует их по родам (картинки, про которые можно сказать «мой» – ребенок кладет в окошко с изображением мальчика; картинки, про которые можно сказать «моя» – в окошко с изображением девочки и т.д.).

Задачи:

1. Согласование существительных с местоимениями *он, она, они, он*.
2. Различение рода притяжательных местоимений *мой, моя, мои, мое*.
3. Развитие пространственных представлений (верхнее правое окно, нижнее левое окно и т. д.).

На фундаменте дома расположена горизонтальная дорожка из липучек, куда присоединяются фишки с цифрами. Педагогом вставляется в окошко дома предметная картинка (картинку подбираем, учитывая автоматизируемый звук). Ребенок согласовывает числительное с заданным существительным. Параллельно ведется работа по отработке других грамматических категорий с заданным словом (образование относительных и притяжательных прилагательных, преобразование существительных ед.ч. во мн.ч. и наоборот, согласование существительных с прилагательным, образование уменьшительно-ласкательной формы существительных).

Картотека игр: «Посчитай-ка до шести» (просим ребенка посчитать предмет от одного до шести. Считаем любые слова мужского, женского и среднего рода); «Было-стало» (педагог вставляет нужную картинку в окошко дома, меняет цифры на дорожке, ребенок отвечает: «У меня был один карандаш, а стало два карандаша... Было четыре карандаша, а стало пять карандашей»); «Веселые числа» (взрослый задает вопросы, ребенок отвечает и крепит на липучку нужную цифру: «Сколько у человека носов?» – «Один нос»; «Сколько на ладошке пальцев?» – «Пять пальцев» и т.д.); «Чего не стало?» (Взрослый вставляет в окошко домика картинку, крепит на игровое поле нужную цифру, закрывает картинку и спрашивает: «Чего не стало?» Ребенок отвечает полным ответом: «Не стало двух зайцев»); «Назови ласково» («Шкаф – шкафчик»); «Один-много» («Шкаф – шкафы – много шкафов» и т.д.); «Из чего бывает» («Шкаф. Он бывает из дерева. Шкаф – деревянный» и т.д.).

Задачи:

1. Развитие навыков словообразования и словоизменения.
2. Отработка употребления предлогов: около дома, за домом, у дома, перед домом.

Заключение

Применение многофункционального пособия «Городок правильной речи» в работе учителя-логопеда для развития речевых процессов детей способствовало результативности коррекционной работы. Процесс занятий стал интересным и увлекательным для дошкольников, что повысило мотивацию воспитанников. Дети стараются осуществлять контроль за правильным звукопроизношением. В процессе занятий происходит уточнение, расширение и обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи. Это позволяет сделать вывод об эффективности использования данного пособия с детьми старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Васильева С. В., Соколова Н. В. Логопедические игры для дошкольников : практическое пособие. М., 2001. 78 с.
2. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учебное пособие. М., 2002. 200 с.
3. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников : учебно-методическое пособие. М., 2002. 256 с.
4. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. СПб., 2000. 61 с.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 2003. 318 с.
6. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : учебно-методическое пособие. М., 1994. 96 с.
7. Кондратенко И. Ю. Произносим звуки правильно. Логопедические упражнения. М., 2009. 64 с.
8. Кыласова Л. Е. Коррекция звукопроизношения у детей. Дидактические материалы. Волгоград, 2011. 367 с.
9. Крупенчук О. И. Научите меня говорить правильно : методическое пособие. СПб., 2005. 210 с.
10. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.
11. Нищева Н. В. Тексты и картинки для автоматизации и дифференциации звуков разных групп : учебно-методическое пособие. СПб., 2013. 112 с.
12. Пожиленко Е. А. Волшебный мир звуков и слов. М., 2001. 224 с.
13. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М., 2003. 112 с.
14. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2004. 224 с.
15. Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи. М., 2008. 224 с.

Гарат Екатерина Алексеевна,

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – «Детский сад комбинированного вида № 30 “Ёлочка”», 623751, Россия, г. Реж, ул. Строителей, д. 10, garat82@mail.ru

Миронова Лариса Геннадьевна,

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – «Детский сад комбинированного вида № 4 “Искорка”», 623753, Россия, г. Реж, ул. Вокзальная, д. 3/3, lara.mironova.2015@mail.ru

Некрасова Анна Сергеевна,

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – «Детский сад комбинированного вида № 28 “Колокольчик”», 623750, Россия, г. Реж, ул. Спортивная, д. 6/1, sobol.ded@yandex.ru

ТРЕНДЫ БУДУЩЕГО. ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «УМНЫЙ ПОЛ»

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; педагогические инновации; игровые технологии; напольные дидактические игры; учебная мотивация; дошкольные образовательные учреждения; коррекционно-образовательный процесс

Аннотация. В статье представлен опыт внедрения в коррекционно-образовательный процесс новых веяний, инновационных, современных технологий, которые повышают мотивацию дошкольников с тяжелыми нарушениями речи к занятиям и приводят к желаемому результату коррекционной работы. Актуальность проблемы обосновывается использованием эффективной технологии «Умный пол» в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Garat Ekaterina Alekseevna,

Kindergarten of combined type No. 30 «Herringbone», Russia, Rezh

Mironova Larisa Gennadievna,

Kindergarten of combined type No. 4 «Iskorka», Russia, Rezh

Nekrasova Anna Sergeevna,

Kindergarten of combined type No. 28 «Kolokolchik», Russia, Rezh

TRENDS OF THE FUTURE. EFFECTIVE SMART FLOOR TECHNOLOGY

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; speech disorders; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; pedagogical innovations; gaming technologies; floor didactic games; educational motivation; preschool educational institutions; correctional and educational process

Abstract. The article presents the experience of introducing new trends, innovative, modern technologies into the correctional and educational process, which increase the motivation of preschoolers with severe speech disorders to classes and lead to the desired result of correctional work. The relevance of the problem is justified by the use of effective Smart Floor technology in a preschool educational institution.

Проблема мотивации – одна из центральных в логопедической работе. Очень часто владения методикой коррекции речи и желания учителя-логопеда недостаточно для положительной динамики речевого развития детей. Детей утомляет ежедневное проговаривание слогов, слов, называние картинок для автоматизации звука.

При использовании современных, эффективных технологий, благодаря мотивации, у детей возрастает заинтересованность в логопедических занятиях, а коррекционный процесс происходит радостно и не утомительно.

Свобода движения – свойство, присуще всему живому, одно из главных условий жизни. Именно в движении ребёнок совершает поразительные успехи, завоёвывая новое пространство и расширяя поле своей деятельности.

Когда во время занятия мы фиксируем ребёнка на стуле, то полагаем, что таким образом мы сможем передать ему намного больше знаний. Но, если ребёнку на занятии неинтересно, следует поменять стратегию.

Ведь, обучаясь в движении, дети более осознанно выполняют упражнения и им легче формулировать ответ на поставленный вопрос. На помощь пришла эффективная игровая технология «Умный пол».

Технология «Умный пол», позволяет решить следующие задачи:

1. Учитывать индивидуальные особенности детей с речевыми нарушениями и продуктивно организовывать работу по автоматизации звуков и развития лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, темпо-ритмической стороны речи, обучению грамоте.

2. Развивать активность и самостоятельность детей.

3. Запоминать новую информацию, ориентироваться в необычных ситуациях.

4. Снять мышечное напряжение и быструю утомляемость детей.

Разработанные нами напольные логопедические пособия «Лого-Язычок», «Лого Бродилки «В Страну Красивой Речи», «Сложные звуки», «Грамотей-ка», «Умный поезд» выполнены из баннерной ткани.

Логопедическое пособие «Лого-Язычок» (рис. 1). Игра для выполнения ребёнком артикуляционной гимнастики, способствует удержанию органов артикуляции без визуальной опоры – зеркала, развитию моторного планирования.

Проводится с одним или несколькими детьми. Для игры мы используем кубик и само баннерное полотно. Как один из вариантов игры: дети бросают кубик по очереди, выполняют свой ход. Артикуляционное упражнение выполняют все вместе. Это хорошая альтернатива артикуляционной гимнастики за столом.



Рис. 1. Логопедическое пособие «Лого-Язычок»

Помимо артикуляционной гимнастики данную технологию можно использовать в процессе автоматизации, дифференциации звуков, отработки слоговой структуры слова.

Лого-Бродилка: «Сложные звуки». С помощью двух кубиков дети поочередно выполняют задания: придумывают к подходящему слову - определения; собирают в корзину 3 слова, с определённым звуком; делят слова на слоги; закрепляют навыки счёта, согласовывая существительное с числительным; называют предмет; отрабатывают притяжательные местоимения и категории предмета. Игроки используют два кубика. Кубик с точками показывает на сколько шагов участник может продвинуться вперёд, а кубик с картинками - какое задание он должен выполнить. На поле встречаются стрелочки, ведущие вперёд и назад. По-

пав на поле с такой стрелкой, выполняем сразу два задания: сначала с одной, а потом с другой клетки.

«В Страну Красивой речи» (рис. 2).

В страну красивой речи мы отправимся,
Чтоб научиться грамотными быть!

В саду и в школе мы общаемся

И правильно должны все говорить!

А на пути Вам нечисть повстречается,

Баба Яга, и Леший, и Кощей.

Они все помешать Вам постараются,

Идите же дорожкой своей!

Бросив кубик, дети идут по дорожке, проговаривая предложенные слова на любой автоматизированный звук или класс слоговой структуры слова. На своем пути они встречают испытания:

Баба-Яга: Касатики, вот я Вас и повстречала,

Коль сможете ответ мне нужный дать,

В конце звук, в середине иль в начале,

Тогда Вас буду дальше пропускать!

Если дети справляются с испытанием, то проходят дальше, если нет, то скатываются по стрелочке.

По аналогии игра с Кощеем –

Кощей: Теперь характеристику

Должны Вы звуку дать,

Иначе будет мистика

И Вам несдобровать!

Леший приготовил другое задание –

Леший: Посчитайте слоги в слове,

Дальше сможете пройти.

Не сумеете, то снова

Разверну я Вас в пути!

Ну, а если попал на кубок –

Повезло тебе, стараешься,

Значит дальше продвигаешься!

И ребенок скатывается по стрелочке все ближе к финишу.



Рис. 2. «Страна Красивой речи»

При использовании данной технологии повышается мотивация, эффективность логопедической работы.

Дети удовлетворяют свою потребность в движении и параллельно мы решаем свои важные задачи при использовании Лого-классиков. «Лого-классики» (рис. 3) проигрываются по типу обычных классиков. Двигаемся, проговариваем слова, развиваем лексико-

грамматический строй и фонематические процессы, выполняя предложенные задания на игровом поле.



Рис. 3. «Лого-классики»

Используя игровое поле «Грамотей-ка», дети шагают по нему, закрепляют звуки и выполняют грамматические упражнения на употребление грамматически правильных слов, падежных окончаний и согласование существительного с числительным.

Игровое поле «Умный поезд» (рис. 4)

Но и конечно, как не поиграть с буквами в старшем дошкольном возрасте. Дать возможность ребёнку понять, как же всё-таки соединяются две буквы, чтобы получился слог? Для этого у нас есть на баннерном полотне - подвижная напольная игра, для знакомства с буквами и обучения чтению.

Паровозик, с разноцветными вагончиками поможет отправиться детям в увлекательное путешествие, во время которого, они научатся читать.

Сначала ребёнок знакомится с гласными. Потом соединяет попарно гласные друг с другом. Затем знакомится с согласными. Каждую согласную букву соединяем поочерёдно со всеми гласными, образуя прямые и обратные слоги (например, КА, АК). Складываем слоги в слова.



Рис. 4. «Умный поезд»

При выполнении различных вариантов заданий, с одной стороны, удовлетворяется потребность ребёнка в движении, а с другой – игра носит обучающий характер и выполняет

те же функции, что традиционные настольные дидактические игры. Помимо процесса автоматизации происходит формирование, закрепление навыка словоизменения, словообразования, развитие фонематических процессов.

Пособия могут быть использованы как учителями-логопедами в ходе логопедического занятия, так и воспитателями, для закрепления полученных умений у детей, занимающихся с учителем-логопедом.

Работая с напольными развивающими пособиями, используются здоровьесберегающие технологии на логопедических занятиях. Выполняя задания, дети имеют возможность двигаться, тем самым снимается мышечное напряжение и утомляемость. Дети лишены нагрузки на глаза, которая присутствует при работе с дидактическими настольными играми, тем самым решается проблема профилактики нарушений зрения.

В процессе использования технологии «», отмечается, что дети проявляют живой интерес к выполнению заданий. Задания их не переутомляют, в игре удовлетворялись основные потребности ребёнка: в движении, в познании, в свободе, самостоятельности. Повысилась мотивация детей к обучению и тем самым эффективность коррекционной работы.

Список литературы

1. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие. М., 2007. 224 с.
2. Годдард, Б. С. Хорошо сбалансированный ребенок: движение и раннее развитие. М., 2020. 192 с.
3. Гришаева Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации : методическое пособие. М., 2015. 320 с.
4. Езопова С. А. Предшкольное образование, или Образование детей старшего дошкольного возраста: инновации и традиции // Дошкольная педагогика. 2007. № 6. С. 8-10.
5. Ефимов, О. И. Педагогика, изменяющая мозг. М., 2019. 288 с.
6. Жукова Н. С. Преодоление ОНР у детей. М., 2011. 142 с.
7. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973. 228 с.
8. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). Санкт-Петербург, 1999. 160 с.
9. Лопухина И. С. Логопедия – речь, ритм, движение: пособие для логопедов и родителей. Санкт-Петербург, 1997. 256 с.
10. Наумова Н. Н. Современные педагогические технологии. Владимир, 2008. 229 с.
11. Степанова Е. В., Лысенко С. А., Манакова М. В. Современные образовательные технологии в работе учителя-логопеда в ДОУ : учебное пособие. Нижний Тагил, 2016. 83 с.
12. Толстикова О. В., Савельева О. В. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста. Екатеринбург, 2014. 200 с.
13. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5-7 лет. М., 2015. 272 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993. 232 с.
15. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993. 103 с.

Гарбуз Ирина Валерьевна,

SPIN-код: 4721-9512

филиал «Детский сад № 43» муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6», 624093, Российская Федерация, г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, д. 2Б, detskiysad43.delfin@mail.ru

Соколова Юлия Юрьевна,

SPIN-код: 6273-1497

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 1», 624090, Российская Федерация, г. Верхняя Пышма, ул. Огнеупорщиков, д. 10А, ma-doo_1@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; дошкольные образовательные учреждения; логопункты; логопедические пункты; логопеды; коррекционно-развивающая работа; художественная литература; технологии медиапроектирования; буктрейлер; логопедические технологии

Аннотация. В статье рассказывается об использовании технологий медиапроектирования в процессе коррекционно-образовательной работы с дошкольниками с речевыми нарушениями. Подчеркивается необходимость приобщения дошкольников с нарушениями речи к художественной литературе как к эффективному средству развития всех речевых компонентов. Приводятся пример практической реализации технологии «Буктрейлер»: от идеи до готового медиапродукта. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов, родителей, воспитателей.

Garbuz Irina Valeryevna,

«Kindergarten № 43», the branch of the municipal autonomous educational nursery school «Kindergarten № 6», Russian Federation, Verkhnyaya Pyshma

Sokolova Yulia Yuryevna,

Kindergarten № 1», Russian Federation, Verkhnyaya Pyshma

THE USE OF MEDIA DESIGNING TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPIST'S WORK IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; preschool educational institutions; speech therapy centers; speech therapists; correctional and developmental work; fiction; media design technologies; book trailer; speech therapy technologies

Abstract. The article describes the use of media designing technologies in the process of correctional and educational work with preschoolers with speech disorders. The necessity of introducing preschoolers with speech disorders to literary fiction as an effective means of development of all speech components is emphasized. An example of the practical realization of the Book trailer technology is given: from the idea to the finished media product. The materials of the article can be useful for speech therapists, parents, and educators.

В настоящее время специалисты дошкольных образовательных учреждений констатируют значительное увеличение числа детей, имеющих речевые расстройства различной степени выраженности. При этом основу нарушений составляют не только биологические (связанные с неблагоприятным воздействием на центральную нервную систему ребенка) или социальные причины (связанные с психической депривацией ребенка). В современных реалиях, в эпоху всевозможных девайсов особенно остро обозначается проблема снижения коммуникации в семье, дефицит непосредственного живого, эмоционального общения взрослого с ребенком в процессе любой совместной деятельности, в том числе и в процессе чтения. В семье не формируется потребность в книге, зачастую отсутствует традиционное вечернее чтение даже как средство подготовки малыша ко сну. Как следствие, мы наблюдаем отсутствие интереса у современных детей к книге и к художественной литературе в целом.

Общеизвестно, что художественная литература является важнейшим источником и эффективным средством развития всех речевых компонентов. В частности, как отмечают специалисты, использование потешек, прибауток, чистоговорок для прослушивания ребенком раннего дошкольного возраста способствует развитию слухового восприятия, внимания, памяти, что, в свою очередь, стимулирует развитие фонематических процессов, а также является важным моментом, базой для формирования произносительной стороны речи малыша.

Именно в процессе слушания, а в дальнейшем, и чтения, дети получают примеры словообразования, словоизменения, знакомятся с особенностями синтаксической системы родного языка, уточняют, обогащают, активизируют словарный запас.

Кроме того, необходимость перехода на новую ступень развития в дошкольном учреждении обусловлена пересмотром содержания, разработкой и внедрением новых подходов и педагогических технологий, создающих условия для профессионального роста педагогов, творческих и инновационных процессов в управлении качеством дошкольного образования. Поэтому учителя-логопеды находятся в постоянном поиске оптимальных путей возвращения детей в уникальный мир художественных произведений.

Одним из способов решения обозначенной проблемы стало использование педагогической технологии медиапроектирования «Буктрейлер» в коррекционной работе с дошкольниками.

Буктрейлер для детей дошкольного возраста – это короткий видеоролик, который знакомит маленьких читателей с интересными и увлекательными сюжетами произведений художественной литературы. Рекламный характер буктрейлера позволяет в произвольной форме раскрыть не только содержание книг, но и визуализировать его. Цель таких роликов – пропаганда чтения, привлечение внимания к книгам с помощью визуальных средств. Он может содержать яркие картинки, короткие отрывки произведений, интересные факты о писателях и героях. Тем самым, буктрейлер создает уникальный визуальный образ и мотивационную интригу, стимулируя воображение и вовлекая в историю, скрытую на страницах книги.

Организуя работу над видеороликом, мы придерживались традиционных рекомендаций, соблюдая определенные этапы деятельности:

1. Выбор книги.
2. Обсуждение содержания произведения.
3. Разработка сценария.
4. Монтаж ролика.
5. Озвучивание видеоматериала.

Педагогическая технология «Буктрейлер» реализовывалась нами в старшей и подготовительной группах массовых детских садов. На первом этапе педагоги совместно с воспитанниками решили обратиться к творчеству Н. Н. Носова. С этой целью был подобран соответствующий материал: книги автора, иллюстрации к его произведениям, аудиозаписи рассказов.

В ходе обсуждения прослушанных произведений для создания ролика дети выбрали рассказ «Живая шляпа».

Действуя в соответствии с планом, параллельно мы решали целый спектр коррекционных задач, используя для этого традиционные речевые игры: «Назови красиво», «Перечисли изображенные на иллюстрации предметы с заданным звуком», «Определи место звука в слове», «Чей хвост?», «Нарисуй, что/кто под шляпой», «Расскажи от лица одного из героев», «Что сначала, что потом» и т.д.

Педагоги предложили определить жанр произведения. Дети старшей группы сделали выбор в пользу детективной истории. А воспитанники подготовительной группы пришли к заключению, что рассказ «Живая шляпа» относится к жанрам «Детектив» и «Триллер». Выбор ребят послужил основой для разработки сценариев будущих роликов.

В качестве визуализации сценария дети старшей группы совместно с педагогом решили использовать театральную постановку: выбрали артистов на роли главных героев, подбирали атрибуты. В этот процесс активно включились родители воспитанников: отработывали диалоги, эмоциональную подачу литературного материала, помогали в поиске реквизита и костюмов. Ребятам подготовительной группы понравилась идея «оживления» иллюстраций к произведению. Под руководством педагога они отобрали картинный материал, передающий основную идею рассказа и соответствующие реплики героев. А далее приступили к работе над озвучиванием ролика.

Процедура видеомонтажа, звукообработки осуществлялась взрослыми. Тем не менее дети получили представление об особенностях съемочного процесса фильмов.

Результатом совместных усилий стали два рекламных ролика- «Детективная история» по произведению Н. Н. Носова «Живая шляпа», которые заканчивались на самом интересном месте, побуждая юных зрителей обязательно познакомиться с продолжением увлекательной, захватывающей истории.

Анализируя результаты работы по внедрению педагогической технологии «Буктрейлер» в структуру деятельности дошкольного образовательного учреждения, мы пришли к выводам:

1. Обозначенная технология позволяет повысить эффективность работы по приобщению дошкольников к прослушиванию и чтению художественных произведений на основе партнерского взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений.

2. Технология «Буктрейлер» обладает широким диапазоном коррекционных возможностей, повышая интерес воспитанников к процессу.

3. Стимулирует творческую и речевую активность детей на всех этапах ее реализации.

Таким образом, проектная деятельность по созданию буктрейлера объединяет различные образовательные сферы, корректирует, развивает и расширяет базовые компетентности детей.

Созданные буктрейлеры были представлены педагогическому сообществу в рамках городского конкурса «Ожившая книга» среди дошкольных образовательных учреждений. Ролику в жанре «Детектив» было присвоено I место.

Список литературы

1. Азова О. И., Антипова Ж. В., Дьякова Е. А. Логопедические технологии : учебное пособие. М., 2022. 243 с.
2. Бартенева Т. П. Использование ИКТ в процессе развития и обучения дошкольников // Фестиваль педагогических идей Открытый урок М., 2013. URL: <http://festival.1september.ru/articles/520166/> (дата обращения: 20.03.2024).
3. Вылегжанина Е. А., Мальцева Н. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Актуальные задачи педагогики : материалы IV Международной научной конференции. Чита, 2015. С. 4-6.
4. Горвиц Ю. М., Чайнова Л. Д., Подъяков Н. Н., Зворыгина Е. В. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М., 1998. 328 с.
5. Давидович Л. Р., Антипова Ж. В., Алмазова А. А. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста : учебное пособие. М., 2022. 200 с.
6. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учебное пособие. М., 2013. 192 с.
7. Катунин Г. П. Основы мультимедийных технологий : учебное пособие. СПб., 2021. 784 с.

8. Крапивенко А. В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений : учебное пособие. М., 2009. 271 с.
9. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине : учебно-методическое пособие. СПб., 2009. 175 с.
10. Максименко О. П. Формирование педагогической компетенции родителей в развитии речевых навыков ребёнка в семье // Семейное чтение. М., 2016. С. 731-736.
11. Микляева Н. В., Руденко А. В. Развитие связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития. М., 2021. 64 с.
12. Моторин В. В. Воспитательные возможности компьютерных игр // Дошкольное воспитание. 2000. № 11. С. 53-57.
13. Новосёлова С. Л., Петку Г. П. Компьютерный мир дошкольника. М., 1997. 128 с.
14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста : практическое пособие. М., 2007. 224 с.
15. Фомичёва О. С. Воспитание успешного ребёнка в компьютерном веке. М., 2000. 190 с.
16. Щербинина Ю. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России // Вопросы литературы. 2012. № 3. С. 146-165.

Гильметзянова Анита Ринатовна,

студент, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26,
anita01102003@icloud.com

Долженко Алина Сергеевна,

студент, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, alinadoljenko@yandex.ru

Научный руководитель

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, dong-elena@yandex.ru

ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; звукопроизношение; звуки речи; игровая деятельность; дидактические игры

Аннотация. В статье обосновывается значение дидактических игр в логопедической работе при коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста. Выявлены этапы и последовательность работы по формированию правильного звукопроизношения. Для каждого этапа приводятся варианты различных дидактических игр, а также рекомендации по их применению в коррекционной работе со старшими дошкольниками.

Gil'metzyanova Anita Rinatovna,

Doljenko Alina Sergeevna

Supervisor

Donghauser Elena Viktorovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

GAME AS A MEANS OF CORRECTING SOUND PRONUNCIATION DISORDERS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; pronunciation; speech sounds; play activities; didactic games

Abstract. This article substantiates the importance of didactic games in speech therapy work in the correction of sound pronunciation disorders in children of senior preschool age. The stages and sequence of work on the formation of correct sound pronunciation have been identified. For each stage, options for various didactic games are given, as well as recommendations for their use in correctional work with older preschoolers.

Теоретический анализ научной литературы показал наличие значительного интереса исследователей к вопросу задействования дидактических игр в логопедической работе для повышения качества коррекции нарушений звукопроизношения. В своих научных трудах Л. С. Выготский [5], С. А. Рубинштейн [14], Д. Б. Эльконин [16] неоднократно указывали, что игра является неотъемлемой частью жизни каждого ребенка. Игра во многом определяет

становление и развитие личности ребенка, развитие всех психических процессов, формирование первых нравственных чувств. С помощью игр дети учатся коммуницировать, они включаются в различные социальные ситуации, усваивая шаблоны социально приемлемого поведения [4].

В дошкольном возрасте игра значительно влияет на формирование и развитие речи, поскольку дети в процессе коммуникации усваивают правильное произношение звуков, узнают новые слова, пополняя свой словарный запас, учатся грамотному составлению предложений и целых рассказов. Следовательно, включение дидактических игр в систему коррекционной работы является одной из актуальных задач логопедии [5; 12].

Дидактические игры – это специально созданные или приспособленные для обучения игры, направленные на усвоение определенного программного материала и правил, которым игроки должны следовать. Дидактические игры направлены на получение новых знаний, умений и навыков [15].

Существует несколько классификаций дидактических игр. В. Н. Аванесова классифицирует дидактические игры по содержанию и выделяет следующие виды: сенсорные, математические, музыкальные, природоведческие и речевые [1].

Сенсорные игры формируют перцептивные действия и систему сенсорных эталонов, предполагают обучение детей обследованию предметов. «Опиши по памяти», «Чудесный мешочек», «Чем похожи и не похожи», «Я и моя семья» и др. – это дидактические игры, предназначенные для исследования предмета, его качественных характеристик.

Математические игры «Какой по счету?», «Один – много», «Назови число» и др. знакомят ребенка с математическими понятиями, способствуют формированию у детей элементарных математических представлений.

Музыкальные игры «Узнай свой инструмент», «Громко – тихо», «Колокольчики» и другие сосредоточены на творческом развитии детей, в них развивается его фантазия и воображение.

Природоведческие игры «Мое облако», «Цветы», «Живая и неживая природа» и др. направлены на формирование бережного отношения к природе.

Речевые игры «Кто больше слов придумает?», «Так бывает или нет?», «Вспомни разные слова» ориентированы на развитие речи детей, на воспитание звуковой культуры речи, на обогащение словаря, на формирование грамматического строя речи.

С. А. Козлова выделяет три основных вида дидактических игр: предметные, настольно-печатные и словесные игры. Игры с предметами характеризуются применением игрушек и других реальных предметов (предметов быта, природы и т.д.). Подобные игры учат детей анализировать предмет, устанавливать сходства и различия. Настольно-печатные игры знакомят детей с окружающим миром, явлениями живой и неживой природы. Словесные игры способствуют развитию самостоятельности, мышления, слухового и зрительного внимания, памяти, влияют на развитие всех компонентов речи [12].

А. К. Бондаренко условно разделяет дидактические игры на четыре группы [2]:

1. Игры, которые способствуют формированию умений выделять основные признаки предметов или явлений: «Продуктовый магазин», «Когда это бывает?» и др.

2. Игры, направленные на формирование умений сопоставлять предметы или явления друг другу: «Похож – не похож», «Угадай, где растет и где расти не может» и др.

3. Игры, формирующие умения объединять и систематизировать предметы по разного рода признакам: «Назови одним словом», «Назови три предмета» и др.

4. Игры, влияющие на психические процессы (внимание, память, слуховое и зрительное восприятие, мышление и т.д.): «Испорченный телефон», «Летает – не летает».

Дидактические игры, которые применяют в логопедической работе при коррекции нарушений звукопроизношения, направлены на совершенствование звуковой культуры путем тщательной подготовки артикуляционного аппарата к постановке нарушенного звука или группы звуков и закрепления правильного звукопроизношения. Логопеды предлагают игровые упражнения в течение занятия, приучая ребенка контролировать свое произноше-

ние. Этот контроль осуществляется за счёт артикуляционной гимнастики и речевых игр. Дидактические игры не утомляют, а, напротив, снимают статическое напряжение с органов артикуляции, которое характерно для детей с речевыми нарушениями [2; 7; 15].

Подбор дидактических игр осуществляется в зависимости от этапа коррекционной работы и имеет четкую последовательность: подготовительные упражнения, постановка звука, автоматизация звука (изолированно, в слогах, в словах, в предложениях, далее в самостоятельной речи), дифференциация звука.

На подготовительном этапе по коррекции нарушений звукопроизношения необходимо прежде всего всесторонне настроить ребенка на занятие. Для этого логопед должен сформировать у старших дошкольников три вида готовности: психологическую, фонематическую и артикуляционную. Психологическая готовность предполагает, во-первых, формирование у ребенка установки на занятие, интереса к учебному процессу; во-вторых, развитие высших психических функций. Артикуляционная готовность предусматривает наличие у ребенка возможности легко и точно придавать органам артикуляции положение, соответствующее отдельным элементам уклада определенного звука. У старших дошкольников с нарушениями звукопроизношения необходимо сформировать недостающие движения органов артикуляции или же внести коррекцию в неправильно сформировавшееся движение. Развивая фонематическую готовность, нужно научить ребенка различать тот звук, над которым идет работа, прежде всего, от артикуляционно и акустически далеких звуков, например, необходимо отличать звук [Р] от [Ш] [С]; затем от звуков, близких по артикуляции и звучанию, например, звук [Ч] от [Ш] [Щ], и от искаженных вариантов конкретного звука, например, правильное произнесение звука [Р] от различных вариантов его искаженного звучания при ротацизме [12].

В ходе подготовительного этапа логопед работает над подготовкой артикуляционного аппарата к дальнейшей постановке звуков, осуществляя при этом несколько важных задач. Первая задача – общепедагогическая, направленная на подготовку к занятию через создание контакта и доверительных отношений между педагогом и ребенком. Вторая важная задача данного этапа – коррекционная [7].

Для эффективного осуществления данных задач на помощь приходят дидактические игры, направленные на развитие не только артикуляционного аппарата, но и правильного речевого дыхания и фонематических процессов. Приведем примеры некоторых упражнений, которые подготовят речевой аппарат: «Котенок», «Игрушки», «Веселый язычок», «Футбол», «На чем играл зайка».

Одной из игр, целью которой является формирование эмоционального контакта ребенка со взрослым, является игра под названием «Котенок». Ход игры: логопед знакомит ребенка с игрушечным плюшевым котенком, предлагая погладить его. При этом педагог сопровождает всё действие стихотворением: Киса, кисонька, кисуля! – Позвала котенка Юля. Не спеши домой, постой! – И погладила рукой. После поглаживания котенка можно предложить ребенку напоить его молоком. Результат: во время проведения данной дидактической игры контакт между воспитателем и ребенком налаживается, настроение поднимается, интерес к занятию у ребенка появляется [11].

Целью игры под названием «Веселый язычок» является развитие правильной подвижности органов артикуляционного аппарата. Ход игры: логопед показывает ребенку заранее подготовленную поделку «язычок-кукла» и картонный дом в виде ротовой полости человека. Логопед надевает на руку язычок-куклу и помешает ее в домик в виде ротовой полости, при этом показывая, где должен находиться язык при выполнении того или иного артикуляционного упражнения. Комплекс артикуляционных упражнений специалист продумывает заранее для того, чтобы в дальнейшем было легче поставить определенный звук. В ходе данной игры ребенок выполняет артикуляционные упражнения, при этом опираясь на показанное положение языка в домике. В результате игры происходит формирование правильных движений органов артикуляции [11].

Дидактическая игра «Футбол» включает в себя развитие длительного и плавного выдоха. Таким образом, целью данной игры является развитие правильного дыхания. Ход игры:

логопед предлагает детям сесть за стол напротив друг друга. На столе стоят ворота. Каждому ребенку необходимо загнать пластмассовый теннисный мяч в ворота соперника, сделать это необходимо при помощи воздушной струи и трубочки. Важным моментом в данной игре является то, что логопеду и самим детям необходимо следить за тем, чтобы при произведении воздушной струи щеки не раздувались. Результат: происходит развитие и формирование правильного и направленного выдоха [11].

Целью следующей дидактической игры «На чем играл зайка» является формирование умения различать неречевые звуки, звучание двух разных музыкальных инструментов (гармошка, барабан). Ход игры: педагог поочередно показывает детям музыкальные инструменты (барабан, гармошка), называя их, и производя их звучание. После этого педагог прячется за ширмой, а дети должны в свою очередь угадать, какой музыкальный инструмент сейчас прозвучал. Воспитатель ударяет в барабан и ждет, когда дети скажут свой ответ, после процедура игры повторяется, а музыкальные инструменты поочередно меняются. Результат: формируется способность различать неречевые звуки [15].

Вторым этапом в работе по коррекции нарушений звукопроизношения является постановочный этап. В своих работах Т. Б. Филичева отмечает три способа постановки звуков: по подражанию, с механической помощью, смешанный способ [12].

Первый способ, основанный на подражании, заключается в том, что посредством слуха, зрения, тактильно-вибрационных и мышечных ощущений ребенок воспринимает звучание и артикуляцию определенной фонемы и пытается повторить нужные движения речевых органов, требуемое звучание.

Второй способ осуществляется при помощи механического воздействия шпателем или зондом, пассивно приводящим в требуемое положение или движение речевые органы.

Третий способ сочетает в себе механическое воздействие и способ подражание. В данном способе механическое воздействие играет роль помощника для точного воспроизведения требуемой артикуляции, которая реализуется путем подражания.

Примерами дидактических игр на этапе постановки звуков могут послужить такие игры, как: «Пчелка жужжит», «Лошадка», «Лес шумит».

Целью игры «Пчелка жужжит» служит формирование правильного произношения звука [Ж]. Ход игры: воспитатель раздает картинки с пчелкой и тропинкой. Детям необходимо помочь пчелке Жанне собрать с цветов нектар и довести пчелку до ульев, произнося при этом ж-ж-ж [8].

Цель дидактической игры «Лошадка»: формирование правильного произношения звука [Р]. Ход игры: детей делят на три группы, одна из которых – наездники, а две другие – лошадки. Группы, которые изображают лошадок, берутся за руки и с цоканьем ездят, управляемые наездником. По специальному сигналу воспитателя наездник, произнося комбинацию «тр-тр-тр», останавливает лошадок. Потом роли детей меняются между собой [9].

Целью игры под названием «Лес шумит» является формирование правильного произношения звука [Ш]. Ход игры: воспитатель на своем примере показывает детям, как качаются и шумят деревья, произнося: ш-ш-ш. А после просит повторить детей поднять руки, изображая веточки деревьев, когда на них дует ветер, произнося при этом: ш-ш-ш [10].

Результатом проведения дидактических игр, направленных на постановку звука, является правильное формирование того или иного звука, снижение утомляемости и повышение работоспособности ребенка, а также достижение положительных результатов в коррекции нарушений звукопроизношения.

Третьим важным моментом в работе по устранению недостатков звукопроизношения служит этап автоматизации. В ходе данного этапа происходит внедрение поставленных звуков в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь ребенка. Приведем некоторые примеры дидактических игр на данном этапе: «Капает дождик», «Игра на пианино», «Родители и детки», «Придумай предложение».

Игра «Капает дождик» направлена на автоматизацию звука [С] в изолированном виде и в слогах. В ходе проведения игры ребенку предлагается пройти пальчиками по дорожке,

состоящей из капелек, произнося при этом изолированно звук [С]. Для проработки данного звука в слогах ребенку предлагается произносить слоги [СА, СО, СЫ, СУ], прикрепляя капельки [13].

«Игра на пианино» – это еще один вариант игры для автоматизации звука в слогах, целью которой является автоматизировать звук [Р]. Ход игры: подражая игре на пианино, ребенок проговаривает комбинацию слогов: РА-РА-РА-РА-РА, а затем все 5 слогов вместе: РА-РО-РУ-РЭ-РЫ [11].

Игра «Придумай предложение» помогает автоматизировать определенный звук в предложении. Ход игры: ребенку необходимо придумать предложение, в составе которого будет как можно больше слов с определенным звуком, например, звуком [Р]. Начинаем с предложения из двух слов. Например: Рита раскрашивает. Добавляем в предложение новые слова с заданным звуком. Рита раскрашивает раскраску. Рита раскрашивает раскраску во дворе и т.д. [13].

Результатом проведения дидактических игр, которые ориентированы на автоматизацию звука, является правильное произношение ребенком определенного звука в слогах, словах, предложениях и в самостоятельной речи.

К заключительному этапу в работе по коррекции нарушений звукопроизношения относят этап дифференциации, который способствует операции отбора звуков. На данном этапе ребенку на слух воспроизводят попарно слова, которые содержат новый звук, а также звук, который ранее являлся его заменителем. Весь процесс различения звуков строится на операциях сравнения, поэтому при работе над дифференциацией звуков логопед проводит коррекцию не более пары звуков. Примеры дидактических игр на дифференциацию звуков: «Зоопарк», «Измени слово», «Едем в отпуск».

Целью первой представленной игры «Зоопарк» является дифференциация звуков [Л] – [Л']. В ходе проведения игры ребенку даются фигурки животных, которых необходимо разделить на две группы. Первая группа будет за синим забором, в названии этих животных должен быть звук [Л]. Вторая группа должна состоять из животных, в названии которых присутствует звук [Л'], эти животные будут за зеленым забором [13].

Цель игры «Измени слово»: дифференциация звуков [Р] – [Л]. Ход игры: педагог называет каждому ребенку слово, предлагая заменить первый звук в словах. В результате у детей получаются новые слова (рак-лак, рама-лама, рожки-ложки) [13].

Целью дидактической игры «Едем в отпуск» является дифференциация звуков [С] – [С']. Ход игр: логопед предлагает ребенку помочь Свете и Саше собрать чемодан в отпуск. Необходимо взять с собой только те сумки с картинками, в названии которых есть нужный звук. Ребенок должен выбрать сумку с подходящим звуком, при этом правильно называя картинку, которая на ней изображена [3].

В результате проведения дидактических игр на дифференциацию звуков у ребенка формируется способность к различению тех или иных звуков, что благоприятным образом сказывается в работе по коррекции нарушений звукопроизношения.

В ходе последовательной реализации всех этапов коррекционной работы: подготовительный этап, постановка звука, автоматизация звука (изолированно, в слогах, в словах, в предложениях, далее в самостоятельной речи), дифференциация звука, можно заметить, что дидактические игры благоприятным образом сказываются на устранении дефектов звукопроизношения, оказывая положительное влияние и на общее состояние ребенка.

Обобщая вышесказанное, в заключение отметим, что дидактические игры ускоряют процесс устранения нарушений звукопроизношения, повышая качество и эффективность работы логопеда и активизируя деятельность ребенка. Интенсивный поиск новых, субъект-субъектно-ориентированных технологий в современной образовательной практике требует переосмысления актуальных форм и содержания межличностных взаимодействий [6]. Систематическое использование дидактических игр в коррекционно-педагогической работе позволяет наладить эмоциональный контакт с ребенком, сохранить интерес к занятиям, по-

высить устойчивость внимания и самоконтроля, параллельно помогая в работе по устранению дефектов речи.

Список литературы

1. Аванесова В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. М., 1979. 176 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. М., 1991. 157 с.
3. Васильева Л. Н, Долгополова Е. А., Саушкина Н. А. Роль дидактических игр в развитии детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика образования в современном мире : материалы XI Междунар. науч. конф. СПб, 2019. С. 6-12.
4. Вершинина А. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство развития диалога у детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей. Екатеринбург, 2021. С. 112-118.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. Вопросы психологии. М., 1966. 512 с.
6. Донгаузер Е. В. Педагогическое взаимодействие // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сборник программ. Екатеринбург, 2018. С. 173-181.
7. Каверова Э. А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр // Специальное образование : материалы XI Международной научной конференции. 2015. С. 145-149.
8. Комарова Л. А. Автоматизация звука Ж в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. М., 2023. 32 с.
9. Комарова Л. А. Автоматизация звука Р в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. М., 2018. 32 с.
10. Комарова Л. А. Автоматизация звука Ш в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. М., 2023. 32 с.
11. Кыласова Л. Е. Коррекция звукопроизношения у детей: дидактические материалы. М., 2020. 367 с.
12. Логопедия: теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. М., 2023. 608 с.
13. Нищева Н. В. Будем говорить правильно. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения. СПб., 2002. 112 с.
14. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. М., 2024. 960 с.
15. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога. М., 2021. 264 с.
16. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 2022. 228 с.

Гордиевский Антон Юрьевич,

SPIN-код: 3927-6466

Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67, gordievskij@pgsga.ru

Федосова Оксана Юрьевна,

SPIN-код: 8566-3508

Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67, fedosova@pgsga.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОГО ТЕЙПИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Ключевые слова: логопедия; логопеды; кинезиологическое тейпирование; терапевтическое воздействие; логопедическая работа; базовые гигиенические требования; кинезиологические аппликации

Аннотация. К настоящему времени появляется ряд публикаций, посвящённых принципам наложения кинезиологических аппликаций. Однако, недостаточно разработанной оказалась проблема подготовки к данной процедуре. В статье рассматриваются базовые гигиенические требования к использованию кинезиоаппликаций, длительности терапевтического воздействия, а так же принципы организации рабочего места специалиста, что позволяет восполнить ряд методических пробелов организации кинезиотейпирования в логопедической практике.

Gordievskii Anton Yurievich,

Fedosova Oksana Yurievna,

Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara

TECHNOLOGICAL ASPECTS AND RECOMMENDATIONS ON THE USE OF KINESIOLOGICAL TAPING IN SPEECH THERAPY WORK

Keywords: speech therapy; speech therapists; kinesiological taping; therapeutic intervention; speech therapy work; basic hygiene requirements; kinesiological applications

Abstract. To date, a number of publications have appeared on the principles of applying kinesiological applications. However, the problem of preparation for this procedure turned out to be insufficiently developed. The article discusses the basic hygienic requirements for the use of kinesioapplications, the duration of therapeutic effects, as well as the principles of organizing a specialist's workplace, which makes it possible to fill in a number of methodological gaps in the organization of kinesiointaping in speech therapy practice.

Логопедия как научная дисциплина, находится на стыке областей знаний биологии, медицины, психологии и педагогики, и постоянно вбирает в себя из них современные технологии и наработки [1, с. 6; 6, с. 11; 7, 16].

Одной из таких технологий, эффективно обеспечивающих регуляцию тонуса мускулатуры, явилось кинезиологическое тейпирование. К настоящему времени появляется всё больше публикаций, посвящённых принципам и способам наложения кинезиологических аппликаций, однако, недостаточно разработанной оказалась проблема подготовки к данной терапевтической процедуре. В настоящей статье рассматриваются базовые гигиенические требования к наложению и снятию кинезиоаппликаций, длительности терапевтического воздействия, а так же принципы организации рабочего места специалиста, проводящего данную

процедуру, что в определённой мере позволяет восполнить некоторые методической проблемы организации кинезиотейпирования логопедической практике.

Из числа задач, которые решает специалист, используя кинезиологическое тейпирование в логопедической работе, наиболее значимые: увеличение подвижности мышц, обеспечивающих речевой акт, нормализация мышечного тонуса, повышение кинестетических ощущений [4, с. 82-85; 10, с. 16-18; 11, с. 70; 14, р. 702-703].

Эффективность использования аппликаций зависит от уровня владения специалистом данной технологией, предполагающем знание морфофункциональной организации мышечного аппарата, обеспечивающего реализацию речевой функции, принципов регуляции мышечной активности со стороны нервной системы, сформированность диагностической компетенции, а также же соблюдение гигиенических требований, определяющих результативность кинезиотейпирования [2, с. 29-30; 3, с. 31-47; 8, с. 54; 9, с. 22-25].

Рассмотрим технологические нюансы и подходы к организации и проведению кинезиологического тейпирования.

Перед первым применением кинезиотейпа логопеду необходимо убедиться в отсутствии противопоказаний к наложению аппликаций. К их числу относятся: заболевания или травмы кожных покровов в месте предполагаемого наложения аппликации и в непосредственной близости от него, интоксикации ребенка, а также, любые воспалительные процессы, сопровождающиеся гипертермией [1, с. 24-26; 5, с. 9-11].

Несмотря на то, что все компоненты кинезиотейпов производятся из гипоаллергенных материалов, перед первым тейпированием, а также перед заменой разновидности или компании – производителя кинезиотейпа, необходимо проводить исследование реакции организма на аппликацию [1, с. 22; 9, с. 42; 11, с. 68; 12, с. 241-242].

Для этого на подготовленный участок кожи в районе локтевого сгиба или внутренней стороны запястья наклеивается небольшой фрагмент (примерно 5×5 мм) тейпа. Как правило, аллергические проявления (гиперемия (покраснение), отёк, жжение, зуд) развиваются в течение 30 минут после наложения аппликации [4, с. 83; 6, с. 28]. В таких случаях тейп необходимо немедленно удалить, снять остатки клея косметическим маслом и промыть воспалённый участок с мылом или содой, обсушить и нанести на раздражённую поверхность успокаивающий крем.

Необходимо учесть, что неаккуратное снятие с поверхности кожи аппликации, так же может вызвать местное раздражение кожных покровов, сопровождающееся локальной гиперемией, которая самостоятельно исчезает через несколько минут.

Перед наложением кинезиотейпа поверхность кожных покровов в месте предполагаемого тейпирования протирается ватным тампоном (диском), смоченным в водно-спиртовом растворе. При использовании антисептического раствора или спиртовой салфетки, важно проследить, чтобы в их состав не входили глицерин, изопропилмиристат, эфирные масла, отдушки и другие увлажняющие и смягчающие кожу компоненты, которые будут, с одной стороны, препятствовать надёжному прикреплению тейпа, а с другой – могут вступить в химические реакции с клеевой основой или основным материалом тейпа [1, с. 25; 4, с. 83; 10, с. 19].

В качестве материала тампона, особенно для малышей, рекомендуется использовать вату, так как марля или салфетка имеют достаточно грубую поверхность и могут в сочетании с водно-спиртовым раствором оказать на кожу раздражающее и даже травмирующее воздействие.

Обработка кожи производится плавными, лёгкими движениями, сверху вниз (по ходу роста волос), или от центра к периферии. При этом необходимо захватывать поверхность больше на 5-10 мм во все стороны от участка предполагаемой аппликации.

После подготовки кожи необходимо дать ей высохнуть. При этом нежелательно протирать её сухой тканью или ватным тампоном во избежание нанесения дополнительных раздражений [1, с. 30; 10, с. 20].

Аппликация кинезиологического тейпа всегда производится на растянутую кожу и максимально растянутую мышцу [1, с. 34; 3, с. 41; 9, с. 32; 10, с. 22]. Поэтому, перед её наложением просим ребенка надуть щёки при наложении аппликации на мимические мышцы, или запрокинуть голову назад при тейпировании диафрагмы рта. Наложение аппликаций всегда производится на симметричные области. Это правило должно соблюдаться даже в том случае, если проблемная область (ткань – мишень) расположена только с одной стороны [1, с. 37; 3, с. 44; 13, с. 31]. Также желательно, чтобы тейпирование выполнялось на разогретые мышцы, например, сразу после завершения артикуляционной гимнастики, логопедического или терапевтического массажа [10, с. 21].

После наложения тейпа необходимо сухой, чистой ладонью или пальцем несколько раз энергично провести от начала тейпа к концу и назад до появления ощущения тепла. Этой процедурой, мы, во-первых, достигаем надёжности фиксации, а во-вторых, активируем клеевой слой тейпа [1, с. 41; 2, с. 30; 9, с. 35; 10, с. 25]. Аппликация накладывается без заломов и складок. Так же не должно оставаться несклеенных участков.

Обратите внимание, что нельзя переклеивать неправильно наложенный тейп, так как клей уже утратил свои адгезивные свойства.

В практике логопедического тейпирования мы работаем, преимущественно, с детьми. Нервная система ребёнка, по сравнению со взрослым человеком, неустойчива и реактивна. А анамнез детей с речевыми нарушениями, зачастую отягощён неврологической и психиатрической симптоматикой. Кроме того, в коже лица и шеи находится большее количество рецепторных образований и нервных окончаний, а структура кожи этих отделов тела, особенно у ребенка, очень нежная. Поэтому, для дошкольников длительность воздействия кинезиотейпа должна составлять не более четырёх, для младших школьников – пяти часов.

Степень терапевтического воздействия кросс тейпов более выражена, следовательно, в этом случае время ношения аппликации необходимо сократить для детей дошкольного возраста до двух – трёх часов, для младших школьников – до двух – четырёх часов, а для взрослых до пяти – шести часов в зависимости от индивидуальной переносимости.

Соблюдая такие временные границы, процедуру тейпирования можно проводить каждый день, в течение двух недель. Если за это время предполагаемый эффект будет достигнут не в полной мере, новый курс тейпирования рационально начинать через семь – десять дней отдыха [6, с. 28; 9, с. 20; 15, р. 1-3].

Наложение аппликации на кожу ребёнка необходимо проводить при температуре физиологического комфорта (комнатной температуре). Кроме того, сам тейп также должен иметь комнатную температуру. Нагревание охлаждённых (к примеру, принесённых с мороза) тейпов на радиаторе отопления или других нагревательных приборах, равно как охлаждение нагретых на солнце тейпов в холодильнике, не допустимо. Это может негативно сказаться на свойствах тканевой основы и клеевого слоя, в результате чего тейп может быть испорчен [9, с. 27; 13, с. 34].

При наложении тейпа наиболее комфортным будет нахождение ребёнка в горизонтальном положении, лежа на кушетке. Фиксация головы ребёнка ограничит её произвольные или умышленные отклонения. Однако, допустимо и положение «сидя». Желательно, чтобы при этом спинка детского стула была высокой, или оснащена подголовником. В крайнем случае можно поставить стул спинкой к стене, чтобы у ребёнка была возможность опираться о неё затылком [7, с. 18; 10, с. 28].

Руки логопеда должны быть тёплыми, сухими, чистыми, с коротко подстриженными ногтями.

В момент наложения кинезиотейпа в логопедическом кабинете должна поддерживаться спокойная атмосфера. Можно включить расслабляющую музыку или отвлечь внимание ребенка от процедуры тейпирования интересной историей. Однако, вовлекать ребёнка в беседу, задавать ему вопросы категорически не рекомендуется, так как речевая активность будет препятствовать качественному нанесению аппликации.

Тейпирование в логопедии подразумевает ограниченное время нахождения аппликации на поверхности кожи. У правильно наложенного тейпа за столь непродолжительный срок клеевой слой не успевает деградировать, потому снятие тейпа с нежной кожи ребёнка может вызвать определённые затруднения [10, 36].

Важным требованием к данной процедуре является то, что тейп необходимо удалять при комнатной температуре, при которой эластические свойства кожи максимально высоки [1, с. 44; 5, с. 19; 7, с. 25; 10, с. 36].

В большинстве случаев необходима специальная подготовка к снятию тейпа. Это может быть предварительное смачивание аппликации тёплой водой, а также теплым мыльным раствором. Лёгкому отделению тейпа способствует обработка косметическим (детским) маслом или любым жирным кремом [6, с. 26; 10, с. 36]. Кроме того, тейп в течение непродолжительного времени можно подогреть воздушной струёй из фена. Однако, этот способ не применим к кросс-тейпам, поливинилхлоридная основа которых в результате температурного воздействия может начать сжиматься, причиняя ребенку дискомфорт.

Общим требованием является снятие тейпа строго по ходу роста волос.

Для удаления аппликации используют один из следующих способов:

- механическое скатывание участка кинезиологического тейпа до его полного удаления с поверхности тела пациента;
- отделение кожи от одного из концов кинезиологического тейпа («кожа от тейпа»). В образовавшееся пространство вводят палец и отделяют им кожу от аппликации, при этом рука, удерживающая тейп, должна оставаться неподвижной;
- метод давления. Он заключается в одновременном прижатии удаляемого участка тейпа к коже пациента и максимальном натяжении уже свободного от кожи вышележащего участка аппликации. Это самый быстрый, качественный и безболезненный способ удаления кинезиотейпа с поверхности тела пациента [1, с. 45; 5, с. 21; 7, с. 27; 10, с. 37].

Точное выполнение этих рекомендаций позволит сделать процедуру тейпирования лёгкой и достаточно комфортной для ребёнка, и несомненно, обеспечит максимальное эффективное терапевтическое воздействие на апплицируемые мышцы и мышечные группы.

Список литературы

1. Ачкасов Е. Е., Белякова А. М., Касаткин М. С. Клиническое руководство по кинезиологическому тейпированию. М., 2020. 336 с.
2. Барулин А. Е. и др. Кинезиотейпирование в лечении болевых синдромов // Волгоградский научно-медицинский журнал. 2015. № 4. С. 29-31.
3. Васильева Л. Ф. Прикладная кинезиология. Восстановление тонуса и функций скелетных мышц. М., 2023. 304 с.
4. Касаткин М. С. Кинезиотейпирование: терминология методики, показания и противопоказания к ее применению. Основные механизмы действия кинезиотейпов // Спортивная медицина: наука и практика. 2015. № 2. С. 82-86.
5. Кейл Э. Тейпирование в спортивной и клинической медицине. М., 2015. 136 с.
6. Киселев Д. А. Кинезиотейпинг в лечебной практике неврологии и ортопедии. СПб., 2017. 168 с.
7. Ключиков А. И. Тейпирование и применение кинезиотейпа в спортивной практике : методическое пособие. М., 2009. 140 с.
8. Мигаль Р. О., Мигаль О. М. Кинезиотейпирование: инновационная методика в реабилитации // Актуальные вопросы реабилитации в неврологии и психиатрии : матер. науч.-практ. конф. Тверь. 2014. С. 54-55.
9. Субботин Ф. А., Ковалева М. А. Пропедевтика терапевтического тейпирования. М., 2019. 300 с.
10. Троицкая П. Тейпирование лица. Эффективная методика омоложения без хирургии и ботокса. М., 2023. 120 с.
11. Федосова О. Ю., Гордиевский А. Ю. Использование кинезиотейпирования в практике логопедической работы // Инклюзивное образование: опыт и перспективы : сборник научных статей международной научно-практической конференции. Ярославль, 2022. С. 67-74.
12. Хозяинова С. С., Абусева Г. Р., Подберезкина Л. А. Кинезиотейпирование в профилактике спортивного травматизма и реабилитации спортсменов // Известия российской военно-медицинской академии. 2020. Т. 39. № 2. С. 241-242.
13. Яковлев А. А., Яковлева М. В. Кинезиологическое тейпирование. Атлас кинезиотейпинга. Интеллектуальная издательская система Ridero, 2018. 284 с.

14. Kalron A. A., Bar-Sela S. A systematic review of the effectiveness of Kinesio Taping -fact or fashion // Eur J Phys Rehabil Med. 2013. Vol. 49 (5). P. 699-709.
15. Romano V. et al. Kinesio Tape 14-Day Application Cycle: A Case Study // Mediterranean Journals Integrative Journal of Medical Sciences. 2021. Vol. 8, 392. P. 1-4.

Дягилева Елена Владиславовна,

учитель-логопед, ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31,
malasha111@yandex.ru

Стянина Анастасия Васильевна,

SPIN-код: 5976-1772

ассистент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия,
г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, a.piankova@mail.ru

Шемякина Анна Валерьевна,

учитель-логопед, ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31,
shemyakinaanndo@i-dist.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ УПОТРЕБЛЯТЬ ПРЕДЛОГИ В МАКРОПРОСТРАНСТВЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; дизартрия; алалия; ринолалия; предлоги

Аннотация. В статье представлена краткая характеристика дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Отмечено, что у них наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы. В силу несформированности пространственной ориентировки в схеме собственного тела и в окружающем пространстве у них возникают трудности понимания и употребления предлогов. Что сказывается на понимании речи и построении предложений и связных высказываний. В статье перечислены задачи и этапы работы по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения употреблять предлоги. Начинать работу по овладению предлогами необходимо с освоения схемы собственного тела и пространственных отношений предметов окружающей действительности. Подробно раскрыты практические упражнения для формирования данных навыков в макространстве.

Diaghileva Elena Vladislavovna,

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Resource", Russia, Yekaterinburg

Styanina Anastasia Vasilyevna,

Ural State Pedagogical University, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Resource", Russia, Yekaterinburg

Shemyakina Anna Valeryevna,

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Resource", Russia, Yekaterinburg

FORMATION OF THE ABILITY TO USE PREPOSITIONS IN THE MACROSPACE IN PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; speech impairment; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; dysarthria; alalia; rhinolalia; prepositions

Abstract. The article presents a brief description of preschoolers with severe speech disorders. It is noted that they have underdevelopment of all components of the speech system. Due to

the lack of spatial orientation in the scheme of their own body and in the surrounding space, they have difficulties understanding and using prepositions. This affects the understanding of speech and the construction of sentences and coherent statements. The article lists the tasks and stages of work on the formation of the ability to use prepositions in preschoolers with general speech underdevelopment. It is necessary to begin work on mastering prepositions by mastering the scheme of one's own body and the spatial relationships of objects in the surrounding reality. Practical exercises for the formation of these skills in the macrospace are described in detail.

Каждый год отмечается тенденция увеличения количества детей с нарушениями речевого развития. В соответствии с международными статистическими данными в дошкольном возрасте 17,5% детей имеются речевое недоразвитие [1]. В большинстве случаев у дошкольников в структуре речевого дефекта наблюдается общее недоразвитие речи в сочетании со следующими формами речевой патологии: дизартрией, ринолалией, алалией.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерно несформированность всех компонентов речевой системы: фонетики, фонематических процессов, лексики, грамматики, связной речи разной степени выраженности (Е. Н. Винарская, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) [2, 11, 15, 18].

В силу сложности механизма нарушения при дизартрии, ринолалии, алалии у дошкольников с данными нарушениями имеются трудности пространственной ориентировки, как в схеме собственного тела, так и на плоскости. Это приводит к несформированности пространственных представлений и понятий, а также понимания и употребления предлогов (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Соботович) [3, 10, 11, 15, 17]. При этом у детей данной категории отмечаются трудности, как понимания, так и употребления предлогов в самостоятельной речи. Это связано с тем, что дошкольники с общим недоразвитием речи не осознают смысловую значимость предлогов, не могут выделить их как отдельные слова, а, следовательно, и не используют в речи. Это касается как простых, так и сложных предлогов. Из-за этого возникают трудности понимания пространственных отношений, выраженных предлогами, смысла словосочетаний, предложений и целостного текста (Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова) [10, 11, 15].

У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи нарушения предложно-падежных конструкций проявляются в следующих ошибках:

- в пропусках/заменах предлогов;
- в заменах одних предложно-падежных конструкций на другие;
- в неправильном употреблении падежных окончаний имен существительных;
- в неверном употреблении и предлогов, и падежных окончаний имен существительных.

Следовательно, существует необходимость целенаправленной работы по формированию умения понимать и употреблять предлоги у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Данная деятельность осуществляется как на фронтальных, так и на индивидуальных и подгрупповых занятиях в ходе развития понимания речи и конкретных предлогов, уточнения и активизации словарного запаса, формирования грамматических средств языка, развития связной речи, обучения грамоте. Формирование умения понимать и использовать предлоги входит в структуру работы по анализу связи слов в предложении.

Формирование умения употреблять предлоги дошкольниками с нарушениями речи реализуется в ходе решения следующих задач:

1. Формирование понимания и использования простых (НА, ПОД, НАД, У, ОТ, С, ИЗ, В, ПО, МЕЖДУ, ЗА, ПЕРЕД, ОКОЛО, ВОЗЛЕ) и сложных (ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА) предлогов, обозначающих пространственные отношения предметов и объектов.
2. Формирование представлений о предлогах, как о служебной части речи, имеющей семантическое значение.
3. Формирование умения правильно использовать предлоги в самостоятельной речи.
4. Формирование умения составлять предложные конструкции и простые распространенные предложения с предлогами с наглядной опорой и самостоятельно.

Формирование умения употребления предлогов дошкольниками с общим недоразвитием речи начинается с работы с предлогами, имеющими пространственное значение, и осуществляется *поэтапно*:

1. Этап формирования у дошкольников четких лексических значений пространственных предлогов.

2. Этап дифференциации предлогов в устной речи дошкольников.

3. Этап формирования звуковых грамматических обобщений.

4. Этап формирования представлений детей о словесном составе слова.

В ходе работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи важно формировать у них четкие лексические значения предлогов. Для этого работа сначала проводится с каждым предлогом отдельно, в ходе которой уточняется лексическое значение каждого предлога. Также используются графические схемы для наглядной опоры.

В работе над смысловым значением предлогов следует:

- развивать и уточнять пространственные представления;
- перемещать различные предметы в пространстве;
- определять расположение предмета (его изображения);
- определять расположение предмета относительно другого предмета;
- использовать графические схемы и графические изображения предлогов;
- узнавать и употреблять предлоги в устной речи без зрительной опоры.

После отработки отдельно каждого предлога, проводится их дифференциация. При этом предлоги делятся на группы: 1) В – ИЗ; 2) НА – С; 3) НАД – ПОД – МЕЖДУ; 4) ИЗ – ЗА – ИЗ-ЗА; 5) ОТ – ДО – К; 6) ПЕРЕД – ЗА – ВОКРУГ – ОКОЛО – ВОЗЛЕ; 7) ЧЕРЕЗ – СКВОЗЬ – ПО.

Так как у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи нарушения понимания и употребления предложных конструкций связаны не только с трудностями понимания предлогов, но и падежных окончаний, то работу следует проводить и по данному направлению. При этом изначально предлог отрабатывается с именем существительным одного склонения, затем и остальных («Положил в стол, ящик», потом «Положил в сумку, в книгу»). При этом рекомендовано давать предложные конструкции в словосочетаниях, так как именно от глагола зависит значение предлога и падежная форма существительного: *лежит (где?) в книге; кладёт (куда?) в книгу*.

Более подробно рассмотрим *игры и упражнения*, которые можно использовать при работе с дошкольниками по формированию умения понимать и употреблять предлоги.

Употребление предлогов с именами существительными при изменении их по падежам в практической деятельности с использованием игрушек, картинок и схем

Изначально предлоги изучаются в схеме собственного тела и в макропространстве, окружающем ребенка (в кабинете, комнате, квартире), только после этого изучение предлогов осуществляется на плоскости (на столе, на листе).

1. Формирование навыка закрепления предлогов в подвижных играх: в играх со столом, стулом, ширмой, складным домиком, большой коробкой. При этом ребенок сначала по просьбе взрослого встает перед столом, за столом, справа от стола, прячется под стол. Либо перемещает игрушку в заданном направлении. После этого ребенок должен рассказать о своих действиях. При знакомстве с новым предлогом многократно повторяем его в разных ситуациях (ЗА столом, ЗА коробкой, ЗА диваном).

2. Дошкольник выполняет разнообразные движения и манипулирует с предметами по инструкции педагога. Затем ребенок учится комментировать свои действия, проговаривая все предлоги (*под столом, за столом, около стола, перед столом*).



Рис. 1. Игры с предметами в комнате

3. Игры с массажными ковриками и полосой препятствий. Взрослый может предложить ребенку пройти по коврику, перешагнуть через дорожку, найти картинку под желтым ковриком, положить картинку на зеленый коврик, положить картинку под синий коврик. Все действия ребенок оречевляет, употребляя фразы с предлогами. В ходе выполнения заданий можно использовать любимые игрушки ребенка или вводить сказочного героя.



Рис. 2. Игры с массажными ковриками

4. Игры в прятки. Данную игру можно постепенно усложнять: 1) сначала взрослый прячет предмет и называет, где он, используя предлог. Ребенок ищет предмет по подсказкам взрослого; 2) ребенок находит предмет и составляет предложение с предлогом, обозначающим расположение предмета; 3) Ребенок прячет предмет, а взрослый ищет его.



Рис. 3. Игра «Прятки»

5. Игра «Поручения» осуществляется в ходе взаимодействия ребенка и взрослого. Педагог дает ребенку поручений и в момент их выполнения ребенком задает вопросы для усвоения предлогов («— Положи кубик в коробку. — Куда ты кладешь кубик? — В коробку. — Где лежит кубик? — Кубик лежит В коробке»).

6. Игры с предметами (выполнение действий по инструкции). Берутся разные предметы, и ребенку предлагается разместить их в соответствии с инструкцией взрослого («Положи кубик на коробку, на чашку, на книгу, на банку», «Положи кружок на коробку, в коробку, под коробку, за коробку, перед коробкой»).

7. Игры с предметами (выполнение действий в соответствии со смыслом предлогов). В данном случае ребенку предлагается взять предмет с заданного места («Возьми кружок с коробки, возьми кружок из коробки, возьми кружок из-под коробки, достань кружок, который лежит в коробке, достань кружок, который лежит под коробкой, достань кружок из-за коробки»).

8. Игры с предметами (выполнение действий с самостоятельным называнием). Взрослый раскладывает предметы в разные места относительно коробок и называет начало фразы, а ребенок ее договаривает с использованием предлогов («Я кладу кружок... (в коробку, за коробку, на коробку, под коробку, между коробками, перед коробкой). Я беру кружок... (из коробки, из-под коробки, из-за коробки, с коробки)»).

При отработке каждого предлога наряду с картинным материалом используется игра «Поручения». Для синхронизации работы обоих полушарий головного мозга и развития зрительно-моторной координации используются игры обеими руками.

9. Игра «Стаканчики». Ребенок по очереди правой и левой рукой выкладывает предмет *на* стакан и *под* стакан с обязательным проговариванием.



Рис. 4. Игра «Стаканчики»

10. Включение упражнений с предлогами в сюжетную игру. Для этого можно использовать домашние предметы, любимые игрушки, конструкторы. Например, остался после Нового года домик от подарка – вот уже и сюжетная игра с домиком. К домику выкладываем дорожку и игрушку перемещаем по дорожке. Вместе с дошкольником сочиняем историю или взрослый рассказывает, а ребенок показывает: *«идем к дому, ставим предмет на дом, в дом»*. Если играем на кухне – игры с посудой: *на миску, под миску, за миску*.



Рис. 5. Включение упражнений с предлогами в сюжетную игру

11. Игры с сортерами и вкладышами (объемными и плоскими изображениями предметов). Размещаем их в дом, на дом, вынимаем из дома, персонажей выстраиваем друг за другом, усаживаем в вагоны и так далее.



Рис. 6. Игры с сортерами и вкладышами

12. Прячем предметы в емкости различные по фактуре: в сыпучие материалы, в различные коробочки, сумочки и косметички, коробочки, в мешочки.



Рис. 7. Прячем предметы в емкости

13. Игра «Сделай также». Раскладываем (сортируем) сюжетные картинки в коробочки с соответствующей схемой расположения предмета.



Рис. 8. Игра «Сделай также»

Таким образом, формирование умения понимать и употреблять предлоги у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи осуществляется последовательно и продолжительное время. Работа начинается с формирования пространственных ориентировок и изучение предлогов и падежных конструкций в макропространстве. Поэтому важно этому уделить особое внимание.

Список литературы

1. Артемова С. А., Алексеева М. А. Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2021. № 1 (87). С. 85-91.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
3. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2007. 224 с.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб. для студентов. Екатеринбург, 1990. 238 с.
5. Забродина Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие. М., 2009. 159 с.
6. Иншакова О. Б., Колесникова А. М. Пространственно-временные представления: Обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией : учебно-методическое пособие. М., 2006. 80 с.
7. Каширина И. И., Парамонова Т. М.: Предлоги в, на, под, к, от. Развивающая игра-лото для детей 5–8 лет. М., 2020. 8 с.
8. Косинова Е. М. Грамматическая тетрадь № 2. Предшкольная подготовка. Местоимения Простые предлоги. М., 2021. 32 с.
9. Куцина Е. В., Созонов Н. Н. Грамматика для дошкольников. 4-6 лет : методическое пособие. Екатеринбург, 2020. 70 с.
10. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : учеб. пособие. М., 1999. 160 с.
11. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 368 с.
12. Новиковская О. А. Логопедическая грамматика для детей 6-8 лет. Пособие для занятий с детьми. СПб., 2005. 64 с.
13. Новиковская О. А., Логопедическая грамматика для детей 2-4 лет. Пособие для занятий с детьми. СПб., 2004. 60 с.
14. Новиковская О. А., Логопедическая грамматика для детей 4-6 лет. Пособие для занятий с детьми. СПб., 2004. 80 с.
15. Репина З. А. Ринолалия : учеб пособие. Екатеринбург, 2016. 77 с.
16. Созоновой Н. Н., Куценой Е. В. Читать раньше, чем говорить! : методическое пособие с иллюстрациями по развитию речи детей с алалией. Екатеринбург, 2011. 96 с.
17. Филатова И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. М., 2010. 48 с.
18. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М., 2008. 224 с.

Дягилева Елена Владиславовна,

учитель-логопед, ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Ресурс”», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, malasha111@yandex.ru

Стянина Анастасия Васильевна,

SPIN-код: 5976-1772

ассистент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, a.piankova@mail.ru

Шемякина Анна Валерьевна,

учитель-логопед,

ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Ресурс”», 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31, shemyakinaanndo@i-dist.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ УПОТРЕБЛЯТЬ ПРЕДЛОГИ В МИКРОПРОСТРАНСТВЕ (НА ПЛОСКОСТИ) У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; дизартрия; алалия; ринолалия; предлоги

Аннотация. В статье представлена краткая характеристика дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Отмечено, что у них наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы. В силу несформированности пространственной ориентировки в схеме собственного тела и в окружающем пространстве у них возникают трудности понимания и употребления предлогов. Что сказывается на понимании речи и построении предложений и связных высказываний. В статье перечислены задачи и этапы работы по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения употреблять предлоги в микропространстве (на плоскости). Подробно раскрыты практические упражнения для формирования данных навыков.

Diaghileva Elena Vladislavovna,

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

Styanina Anastasia Vasilyevna,

Ural State Pedagogical University, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

Shemyakina Anna Valeryevna,

Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

FORMATION OF THE ABILITY TO USE PREPOSITIONS IN MICROSPACE (ON A PLANE) PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; speech impairment; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; dysarthria; alalia; rhinolalia; prepositions

Abstract. The article presents a brief description of preschoolers with severe speech disorders. It is noted that they have underdevelopment of all components of the speech system. Due to

the lack of spatial orientation in the scheme of their own body and in the surrounding space, they have difficulties understanding and using prepositions. This affects the understanding of speech and the construction of sentences and coherent statements. The article lists the tasks and stages of work on the formation of the ability of preschoolers with general speech underdevelopment to use prepositions in microspace (on a plane). Practical exercises for the formation of these skills are described in detail.

Каждый год отмечается тенденция увеличения количества детей с нарушениями речевого развития. В соответствии с международными статистическими данными в дошкольном возрасте 17,5% детей имеются речевое недоразвитие [1]. В большинстве случаев у дошкольников в структуре речевого дефекта наблюдается общее недоразвитие речи в сочетании со следующими формами речевой патологии: дизартрией, ринолалией, алалией.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерно несформированность всех компонентов речевой системы: фонетики, фонематических процессов, лексики, грамматики, связной речи разной степени выраженности (Е. Н. Винарская, Р. Е. Левина, З. А. Репина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) [2, 11, 15, 18].

В силу сложности механизма нарушения при дизартрии, ринолалии, алалии у дошкольников с данными нарушениями имеются трудности пространственной ориентировки, как в схеме собственного тела, так и на плоскости. Это приводит к несформированности пространственных представлений и понятий, а также понимания и употребления предлогов (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Собонович) [3, 10, 11, 15, 17]. При этом у детей данной категории отмечаются трудности, как понимания, так и употребления предлогов в самостоятельной речи. Это связано с тем, что дошкольники с общим недоразвитием речи не осознают смысловую значимость предлогов, не могут выделить их как отдельные слова, а, следовательно, и не используют в речи. Это касается как простых, так и сложных предлогов. Из-за этого возникают трудности понимания пространственных отношений, выраженных предлогами, смысла словосочетаний, предложений и целостного текста (Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова) [10, 11, 15].

У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи нарушения предложно-падежных конструкций проявляются в следующих ошибках:

- в пропусках/заменах предлогов;
- в заменах одних предложно-падежных конструкций на другие;
- в неправильном употреблении падежных окончаний имен существительных;
- в неверном употреблении и предлогов, и падежных окончаний имен существительных.

Следовательно, существует необходимость целенаправленной работы по формированию умения понимать и употреблять предлоги у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Данная деятельность осуществляется как на фронтальных, так и на индивидуальных и подгрупповых занятиях в ходе развития понимания речи и конкретных предлогов, уточнения и активизации словарного запаса, формирования грамматических средств языка, развития связной речи, обучения грамоте. Формирование умения понимать и использовать предлоги входит в структуру работы по анализу связи слов в предложении.

Формирование умения употреблять предлоги дошкольниками с нарушениями речи реализуется в ходе решения следующих задач:

1. Формирование понимания и использования простых (НА, ПОД, НАД, У, ОТ, С, ИЗ, В, ПО, МЕЖДУ, ЗА, ПЕРЕД, ОКОЛО, ВОЗЛЕ) и сложных (ИЗ-ПОД, ИЗ-ЗА) предлогов, обозначающих пространственные отношения предметов и объектов.

2. Формирование представлений о предлогах, как о служебной части речи, имеющей семантическое значение.

3. Формирование умения правильно использовать предлоги в самостоятельной речи.

4. Формирование умения составлять предложные конструкции и простые распространенные предложения с предлогами с наглядной опорой и самостоятельно.

Формирование умения употребления предлогов дошкольниками с общим недоразвитием речи начинается с работы с предлогами, имеющими пространственное значение, и осуществляется *поэтапно*:

1. Этап формирования у дошкольников четких лексических значений пространственных предлогов.

2. Этап дифференциации предлогов в устной речи дошкольников.

3. Этап формирования звуковых грамматических обобщений.

4. Этап формирования представлений детей о словесном составе слова.

В ходе работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи важно формировать у них четкие лексические значения предлогов. Для этого работа сначала проводится с каждым предлогом отдельно, в ходе которой уточняется лексическое значение каждого предлога. Также используются графические схемы для наглядной опоры.

В работе над смысловым значением предлогов следует:

- развивать и уточнять пространственные представления;
- перемещать различные предметы в пространстве;
- определять расположение предмета (его изображения);
- определять расположение предмета относительно другого предмета;
- использовать графические схемы и графические изображения предлогов;
- узнавать и употреблять предлоги в устной речи без зрительной опоры.

После отработки отдельно каждого предлога, проводится их дифференциация. При этом предлоги делятся на группы: 1) В – ИЗ; 2) НА – С; 3) НАД – ПОД – МЕЖДУ; 4) ИЗ – ЗА – ИЗ-ЗА; 5) ОТ – ДО – К; 6) ПЕРЕД – ЗА – ВОКРУГ – ОКОЛО – ВОЗЛЕ; 7) ЧЕРЕЗ – СКВОЗЬ – ПО.

Так как у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи нарушения понимания и употребления предложных конструкций связаны не только с трудностями понимания предлогов, но и падежных окончаний, то работу следует проводить и по данному направлению. При этом изначально предлог отрабатывается с именем существительным одного склонения, затем и остальных («Положил в стол, ящик», потом «Положил в сумку, в книгу»). При этом рекомендовано давать предложные конструкции в словосочетаниях, так как именно от глагола зависит значение предлога и падежная форма существительного: *лежит (где?) в книге; кладёт (куда?) в книгу*.

Изначально предлоги изучаются в схеме собственного тела и в макропространстве, окружающем ребенка (в кабинете, комнате, квартире), только после этого изучение предлогов осуществляется на плоскости (на столе, на листе).

Более подробно рассмотрим *игры и упражнения*, которые можно использовать при работе с дошкольниками по формированию умения понимать и употреблять предлоги в микропространстве (на плоскости). Примеры заданий взяты из пособий, представленных в списке литературы.

В рамках данной работы можно применять:

- игры и упражнения с сюжетными картинками;
- проговаривание, чтение и запоминание каждого предложения;
- выбор картинки по просьбе взрослого;
- ответы на вопросы полным предложением.

Если ребенок легко выполняет упражнение, можно переходить к следующей паре предлогов. Каждый раз при новом выполнении задания следует начинать с повтора уже усвоенных предлогов.

Игры на печатной основе для формирования предложно-падежных конструкций

1. Упражнение для формирования умения употреблять предлоги. *Назови, У кого морковка? У кого кубики? Что у кошки? Что у мишки? Кто сидит на стуле? На чем сидит мальчик?*



Рис. 1. Упражнение для формирования умения употреблять предлоги

2. Упражнение для закрепления изученных предлогов. Варианты инструкций: – Скажи, что лежит в коробке? Что лежит на коробке? Что висит над диваном? Что лежит под диваном?



Рис. 2. Упражнение для закрепления изученных предлогов

3. Формирование умения употреблять имена существительные в родительном падеже с предлогом У. Взрослый показывает на картинку и дает образец ответа. *Посмотри на картинку и отгадай загадки. У кого есть гребешок? У кого рога? У кого длинные уши? У кого пушистый хвост? У кого карандаш?*



Рис. 3. Формирование умения употреблять имена существительные в родительном падеже с предлогом У

4. Игра «У кого кто». – Назови у кого какой детеныш. У волка волчонок или зайчонок У волка волчонок.



Рис. 4. Игра «У кого кто»

5. Игра «Угощаем гостей». Разыгрываем сюжетную игру с ребенком по встрече гостей чаепитием. В ходе игры ребенок называет, кто из гостей, какие угощения будет кушать.

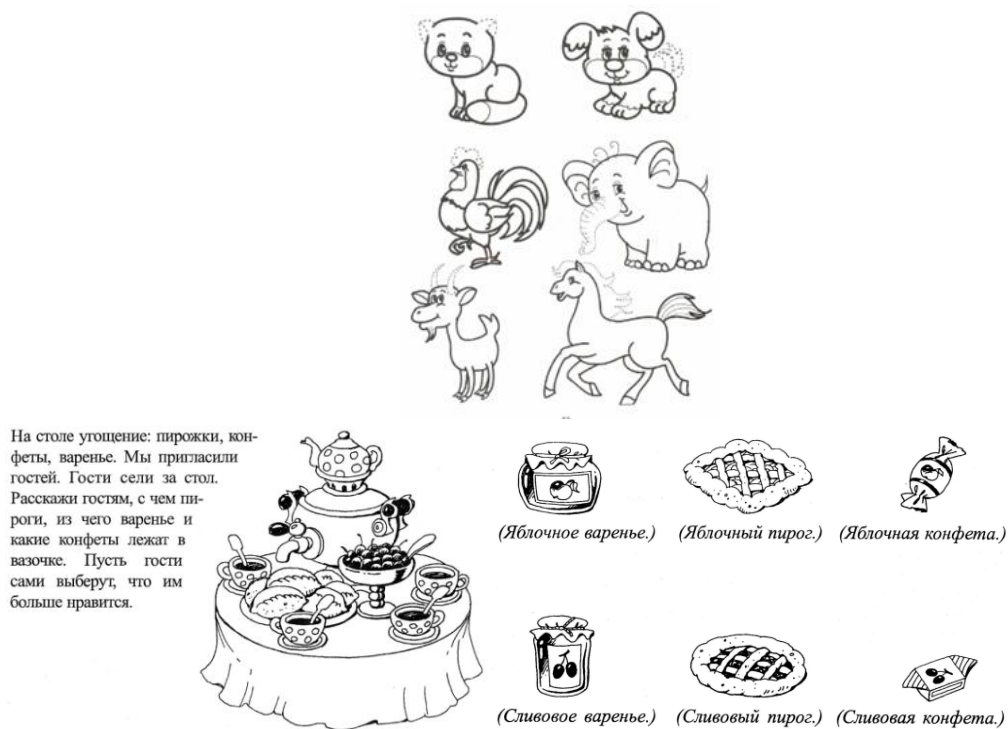


Рис. 5. Игра «Угощаем гостей»

6. Игра «Что из чего». – Из чего делают металлические предметы? Из чего изготовлены кожаные туфли?

Посуду тоже делают из разных материалов.

Обувь для разной погоды делают из разных материалов.



Рис. 6. Игра «Что из чего»

7. Формирование умения употреблять имена существительные в дательном падеже с предлогом ПО. – Назови транспорт, изображённый на рисунке. Составь предложения по образцу: «Самолёт летит по небу».



Рис. 7. Формирование умения употреблять имена существительные в дательном падеже с предлогом ПО

8. Игра «Кто идет по дорожке?». Обведи дорожку. Кто идет по дорожке? Кто первый? Кто за мальчиком? Кто перед девочкой?



Рис. 8. Игра «Кто идет по дорожке?»

9. Формирование умения употреблять существительные в винительном падеже с предлогом НА. *Рассмотри картинки. Составь предложения по образцу: Дима вешает куртку на вешалку. Куда ещё можно поставить (положить) книгу? (На шкаф, на стол, на диван, на стул, на скамейку, на сиденье машины.) Куда ещё можно посадить малыша? (На качели, на ковёр, на стульчик, на подушку).*



Рис. 9. Формирование умения употреблять существительные в винительном падеже с предлогом НА

Игры для закрепления навыка правильного употребления предлогов в речи

10. Игра «Что без чего?» для закрепления формы родительного падежа существительных по теме «Мебель, посуда, транспорт, одежда». *Предлагаются картинки с изображением предметов, которые надо починить. Взрослый задает вопрос: «Что без чего?»*

- Стул без ножки.
- Машина без колеса.
- Стул без спинки.
- Шуба без воротника.
- Кастрюля без ручки.
- Чайник без носика.
- Расческа без зубчиков.
- Грузовик без фары.
- Платье без рукава.
- Кофта без пуговиц.
- Ботинки без шнурков.



11. Игра «Кто где?» Закрепление употребления предлогов. *Взрослый просит ребенка рассказать о местоположении заданного предмета. Если ребенок испытывает затруднения, задаются наводящие вопросы.*



Петух на жердочке.
Утята в воде.
Свинья под скамейкой.
Собака в будке.
Лошадь перед домом.
Девочка в окошке.

Корова за забором.
Птенчики в гнезде.
Курица около забора.
Кошка на крыше.
Птица над домом.
Гнездо на дереве.

Рис. 10. Игра «Кто где?»

12. Дидактические игры с использованием схем. Таблицы, схемы, опорные картинки представляют собой прием, облегчающий восприятие темы. При объяснении материала с помощью опорных сигналов работают зрительная и слуховая память, причем способ запоминания не механический, а основанный на установлении смыслового понимания сигналов.

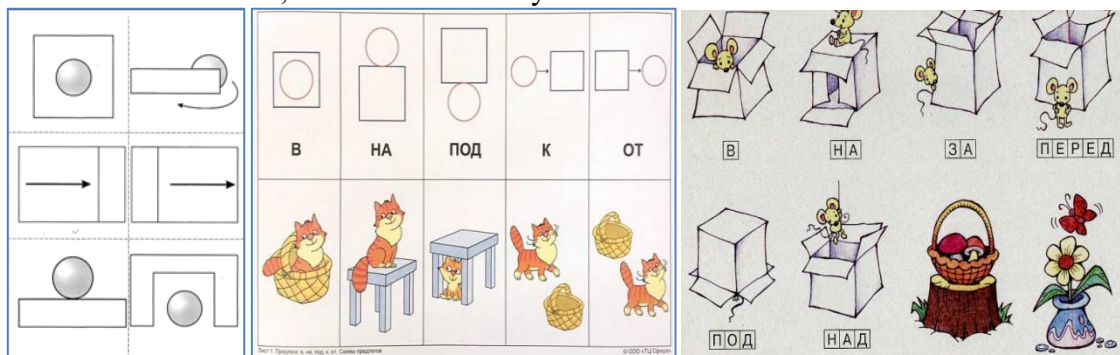


Рис. 11. Схемы для закрепления предлогов

13. Игра «Фразовый конструктор». Составляем и проговариваем предложение с опорой на схему из фразового конструктора, например: «Катя положила книги на стол. Ручка лежит в пенале».

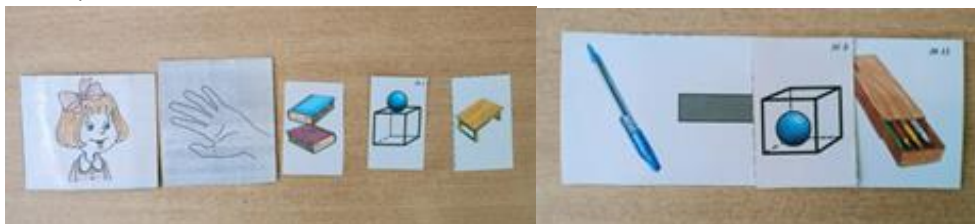


Рис. 12. Игра «Фразовый конструктор»

14. Игра «Выбери один». Перечислено несколько предлогов (над, в, из, под, на, за, по, с, перед, через). Ребенку надо выбрать подходящий предлог и произнести вслух все предло-

жение). Задание: вставить вместо пропусков один из следующих предлогов — под, над, на, в, из, перед, за, через, по.

Грибы растут ... деревом.
Птицы летают ... деревом.
Белка сидит ... ветке.
Белка прыгнула ... ветки.



Рис. 13. Игра «Выбери один»

15. Игра «Сложные предлоги». Предлоги ЗА, ИЗ-ЗА. Посмотри на картинки и ответь на вопросы. Где спряталась девочка? Девочка стоит ЗА стулом. Откуда вышла девочка? Девочка вышла ИЗ-ЗА стула.

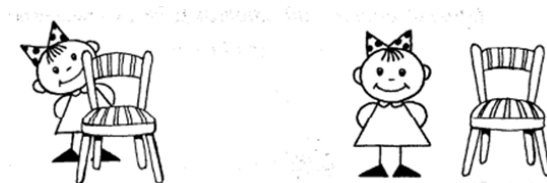


Рис. 14. Игра «Сложные предлоги»

Таким образом, формирование умения понимать и употреблять предлоги у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи осуществляется последовательно и продолжительное время. Работа начинается с формирования пространственных ориентировок и изучение предлогов и падежных конструкций в макропространстве, затем на плоскости стола и листа бумаги. Поэтому важно уделить внимание каждому этапу работы.

Список литературы

1. Артемова С. А., Алексеева М. А. Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2021. № 1(87). С. 85-91.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
3. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2007. 224 с.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб. для студентов. Екатеринбург, 1990. 238 с.
5. Забродина Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие. М., 2009. 159 с.
6. Иншакова О. Б., Колесникова А. М. Пространственно-временные представления: Обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией : учебно-методическое пособие. М., 2006. 80 с.
7. Каширина И. И., Парамонова Т. М. Предлоги в, на, под, к, от. Развивающая игра-лото для детей 5-8 лет. М., 2020. 8 с.
8. Косинова Е. М. Грамматическая тетрадь № 2. Предшкольная подготовка. Местоимения Простые предлоги. М., 2021. 32 с.
9. Куцина Е. В., Созонов Н. Н. Грамматика для дошкольников. 4-6 лет : методическое пособие. Екатеринбург, 2020. 70 с.
10. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : учеб. пособие. М., 1999. 160 с.

11. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 368 с.
12. Новиковская О. А. Логопедическая грамматика для детей 6-8 лет. Пособие для занятий с детьми. СПб., 2005. 64 с.
13. Новиковская О. А., Логопедическая грамматика для детей 2-4 лет. Пособие для занятий с детьми. СПб., 2004. 60 с.
14. Новиковская О. А., Логопедическая грамматика для детей 4-6 лет. Пособие для занятий с детьми. СПб., 2004. 80 с.
15. Репина З. А. Ринолалия : учеб пособие. Екатеринбург, 2016. 77 с.
16. Созоновой Н. Н., Куценой Е. В. Читать раньше, чем говорить! : методическое пособие с иллюстрациями по развитию речи детей с алалией. Екатеринбург, 2011. 96 с.
17. Филатова И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. М., 2010. 48 с.
18. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие. М., 2008. 224 с.

Исаева Ксения Андреевна,

студент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, ksuha567ksuha@list.ru

Прохорова Дарья Сергеевна,

студент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, darya.pro.02@bk.ru

Рыбецкая Злата Николаевна,

студент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, z.rubetskaya@mail.ru

Шматыгина Кира Олеговна

студент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, kira.shmatygina02@mail.ru

Научный руководитель

Костюк Анна Владимировна,

SPIN-код: 1494-2989,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, prepod_kostyuk@mail.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; младшие школьники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; артикуляторно-акустическая дисграфия; фонетико-фонематическое недоразвитие речи; логопедические упражнения; логопедические игры

Аннотация. В статье рассматриваются ошибки на письме у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, раскрывается механизм нарушения при артикуляторно-акустической дисграфии. Предложены эффективные упражнения и игры по развитию звукопроизношения и фонематических процессов. Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день возросло количество детей, имеющих артикуляторно-акустическую дисграфию. Именно поэтому необходима логопедическая работа по коррекции данной формы дисграфии.

Isaeva Ksenia Andreevna,

Prokhorova Daria Sergeevna,

Rybetskaya Zlata Nikolaevna,

Shmatygina Kira Olegovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Supervisor

Kostyuk Anna Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

SPEECH THERAPY WORK ON THE CORRECTION OF ARTICULATORY-ACOUSTIC DYSGRAPHIA IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMATIC SPEECH

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; primary school children; children's speech; speech development; speech activity; articulatory-acoustic dysgraphia; phonetic-phonemic speech underdevelopment; speech therapy exercises; speech therapy games

Abstract. The article examines writing errors in primary schoolchildren with phonetic-phonemic speech underdevelopment and reveals the mechanism of the disorder in articulatory-acoustic dysgraphia. Effective exercises and games are proposed to develop sound pronunciation and phonemic processes. The relevance of the study lies in the fact that today the number of children with articulatory-acoustic dysgraphia has increased. That is why speech therapy work is needed to correct this form of dysgraphia.

Письмо является особой формой речи, включающей в себя процесс передачи информации с помощью графических символов на листе бумаги. Многие авторы, такие как А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и другие, отмечают, что письмо – это психический процесс, подразумевающий слаженную работу нескольких анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного. У младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи вследствие нарушения звукопроизношения и фонематических процессов отмечается несформированность процесса письма, которое называется дисграфией. Она является достаточно распространенной среди обучающихся младших классов. С каждым годом увеличивается число детей, имеющих нарушение письменной речи. Кроме того, одной из наиболее встречающихся форм дисграфии является артикуляторно-акустическая [4; 13].

Изучением дисграфии занимались следующие авторы: Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Н. А. Никашина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова. По данным Л. Г. Парамоновой, которая провела обследование письменных работ младших школьников, у 53% учащихся вторых классов имеется дисграфия. В большинстве случаев у 40,3% она проявляется, как смешанная. У 16,7% наблюдаются предпосылки артикуляторно-акустической дисграфии, но на самом деле она проявляется лишь у 10,7%. В связи с этим логопедическая работа по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с ФФНР является актуальной, так как у данной категории детей не сформированы механизмы, лежащие в основе письма [6, с. 9].

Исходя из определения фонетико-фонематического недоразвития речи, у младших школьников неправильное произношение звуков сопровождается недостаточным различением сходных по артикуляции или акустическим признакам фонем. В результате этого на письме возникают специфические ошибки в виде замен или смещения букв, например, «бопеда» вместо «победа», «сапка» вместо «шапка». Кроме того, у детей выявляются трудности в анализе нарушенных в произношении звуков, невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове [9, с. 2].

При артикуляторно-акустической дисграфии, которая наблюдается у данной категории детей, механизмом является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит, опираясь на свое дефектное произношение. Первично у детей нарушается звукопроизношение – неверная артикулема, а вторично – фонематический слух и фонематическое восприятие – не сформирована фонема, что приводит к специфическим заменам букв и другим ошибкам при письме. Встречается данная форма преимущественно у детей с дизартрией, ринолалией, дислалией. Стоит отметить, что иногда при артикуляторно-акустической дисграфии замены букв на письме остаются и после того, как были устранены нарушения в устной речи. В этом случае, у ребенка при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков [2, с. 466].

Вышеописанные нарушения при артикуляторно-акустической дисграфии важно вовремя заметить и скорректировать у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием для того, чтобы в дальнейшем они смогли легко осваивать школьные предметы.

Логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии включает в себя следующие направления:

- формирование правильного звукопроизношения: постановка, автоматизация, дифференциация нарушенных свистящих, шипящих, сонорных звуков;
- выработка кинестетических дифференцировок;
- развитие фонематического слуха: опознавание фонем, различение звуков, близких по артикуляторным и акустическим признакам среди других звуков, слогов, слов;
- развитие фонематического восприятия: формирование навыков звукового анализа, определения количества звуков в словах, определения места звука в слове, выделения заданного звука в слове.

Занятия проводятся в индивидуальной (30 минут), подгрупповой или фронтальной (35-40 минут) форме.

Для формирования правильного звукопроизношения необходимо выработать полноценные движения органов артикуляционного аппарата. С этой целью проводится артикуляционная гимнастика с использованием статических и динамических упражнений. Выполняется следующий комплекс упражнений:

1. «Улыбка» – улыбнуться без напряжения, чтобы не было видно зубов. Удерживать губы в таком положении под счет от 1 до 5.

2. «Хоботок» – вытянуть сомкнутые губы вперед «трубочкой». Удерживать их в таком положении под счет от 1 до 5.

3. Чередование «улыбка»-«хоботок». Удерживать губы в каждой позиции 3-5 секунд под счет 1-2.

4. «Заборчик» – улыбнуться без напряжения, чтобы было видно зубы. Удерживать губы в таком положении под счет от 1 до 5.

5. «Окошко» – зубы сомкнуты, губы округлены и чуть вытянуты вперед. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 5.

6. Чередование «заборчик»-«окошко». Удерживать губы в каждой позиции 3-5 секунд под счет 1-2.

7. «Лопаточка» – высунуть расслабленный широкий язык, положив его нижнюю губу. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 5.

8. «Иголочка» – рот открыть, язык высунуть далеко вперед, напрячь его, сделать узким. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 5.

9. Чередование «лопаточка» – «иголочка». Удерживать губы в каждой позиции 3–5 секунд под счет 1-2.

10. «Вкусное варенье» – высунуть широкий язык и облизать сначала верхнюю губу, затем нижнюю. Выполнять под счет 1-2.

11. «Почистим зубки» – улыбнуться, открыть рот и проводить кончиком языка с внутренней стороны зубов сначала снизу вправо-влево, затем сверху. Выполнять под счет 1–2.

12. Для свистящих звуков: «горочка» – рот приоткрыт, боковые края языка прижать к верхним зубам, кончик языка упирается в нижние зубы. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 5.

13. Для шипящих звуков: «чашечка» – рот широко раскрыт, широкий язык поднят кверху, боковые края загнуты в форме чашечки. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 5.

14. Для сонорных звуков: «парус» – улыбнуться, широко открыть рот, кончик языка поднять и поставить на бугорки за верхние зубы. Удерживать язык под счет от 1 до 5; «грибок» – рот открыт, язык присосать к нёбу, не отрывая его, сильно оттягивать вниз нижнюю челюсть. Выполнять под счет от 1 до 5 [11, с. 47-48].

Далее у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи необходимо формировать правильное звукопроизношение. Для постановки звуков используются следующие способы:

– по подражанию – логопед произносит звук, и ребенок пытается повторить его, опираясь на слуховые, зрительные, тактильные ощущения. Подражание дополняется словесными инструкциями логопеда по положению органов артикуляции.

– механический способ – механическое воздействие на органы артикуляции с помощью логопедических зондов или шпателей. Ребенок произносит несколько раз заданный звук, в это время логопед при помощи зонда меняет артикуляционный уклад.

– от артикуляционного упражнения – ребёнку предлагают выполнить упражнение близкое к произношению звука, например, «горочка» для свистящих, и произнести звук.

– от опорного звука – ребенок воспроизводит артикуляцию опорного звука и по словесным инструкциям логопеда самостоятельно изменяет положение органов артикуляции [12, с. 35].

После постановки звуков проводится их автоматизация изолировано, в слогах, словах, в предложениях с отработанными словами. Логопед может использовать игру «Назови правильно». На игровое поле «Лесная полянка» выкладываются грибочки с наложенными на них картинками, в названиях которых встречается автоматизированный звук. Ребенок собирает грибы в корзинку, правильно произнося слово. Затем с отработанными словами могут быть составлены предложения. Кроме того, можно выполнить упражнение «Какая рыбка лишняя». Перед ребенком выкладываются 4 рыбки. Он должен назвать их, определить, какой один и тот же звук встречается в них, какое лишнее слово.

Затем переходят к дифференциации звуков в слогах, словах, предложениях. Используется упражнение «Будь внимательным». Ребенок называет картинки, обводит синим карандашом предметы, в названиях которых, например, слышится звук [с], а в названиях, которых слышится звук [з] – оранжевым карандашом. Потом составляются предложения с отработанными словами. Аналогично проводят с другими звуками. В этом же упражнении одновременно развивается фонематический слух.

Следующим направлением коррекции артикуляторно-кинестетической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи является выработка кинестетических дифференцировок. Развитие данного компонента осуществляется через следующие упражнения:

– произнести заданный звук, определяя положение органов артикуляции: губ, зубов, языка;

– произнести слоги, определяя положение органов артикуляции;

– определить по беззвучной артикуляции логопеда произнесенный звук;

– произнести слова и определить изменение положения кончика языка (поднят или опущен) при произнесении каждого слова.

После этого проводится развитие фонематического слуха. С младшим школьником можно выполнить упражнение «Запиши правильно». Ребенку даются написанные на листе слова, в которых перепутаны буквы, например, п-б. Школьник должен исправить слово и записать его правильный вариант. Например, слова «пагаж» – «багаж», «арпуз» – «арбуз» и другие. Кроме того, может быть использовано упражнение «Распредели слова по столбикам». Младший школьник слушает слова и одновременно записывает их в две колонки: в первую, например, со звуком [р], а во вторую – со звуком [л]. Затем проводится проверка написанных слов [1, с. 7].

Далее логопед развивает фонематическое восприятие. Для этого применяется упражнение на развитие слогового анализа и синтеза. Ребенку даются написанные слоги, к которым нужно добавить различные звуки, чтобы получилось слово. Полученное слово необходимо записать. Например, слог «па» – пар, парк, паруса и другие. После этого ребенок должен посчитать в каждом слове количество звуков. Развитие навыка определения места звука в слове может проводиться с использованием упражнения «Назови слова». Младшему дошкольнику необходимо назвать, как можно больше слов с заданным звуком: в начале, в середине и в конце [7, с. 9–10].

При выполнении вышеперечисленных упражнений и игр важно следить за правильным произношением звуков, чтобы младший школьник не путал их в речи, правильно записывал слова, подбирая необходимую букву.

Таким образом, с младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи необходимо проводить логопедическую работу по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии, поскольку зачастую они не могут правильно написать букву в словах. Приведенный комплекс упражнений и игр должен проводиться на протяжении нескольких занятий для устранения данной формы дисграфии.

Список литературы

1. Беловолова Э. К., Праведникова И. И. Развитие фонематического слуха и слухового восприятия. Ростов-н/Д., 2019. 76 с.
2. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия : учебник. М., 1998. 680 с.
3. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.
4. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования : учебное пособие. М., 2002. 352 с.
5. Оглоблина И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников. М., 2015. 64 с.
6. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128 с.
7. Сборник упражнений и игр по развитию фонематического восприятия у младших школьников // Проект «Учиться лучше вместе», реализуемый при финансовой поддержке ЮСАИД и технической поддержке ЮНИСЕФ. URL: <https://www.ffc.org.kg/images/spps/phonemic.pdf> (дата обращения: 23.04.2024).
8. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М., 2012. 280 с.
9. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учебно-методическое пособие. М., 2000. 80 с.
10. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей. М., 1993. 232 с.
11. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
12. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии. М., 1989. 239 с.
13. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.
14. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов. СПб., 2015. 224 с.
15. Яковлева Н. Н. Преодоление нарушений письменной речи. СПб., 2020. 160 с.

Кандалова Карина Юрьевна,

студент магистратуры, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, педагог-психолог, учитель-логопед, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 50, 620050, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Минометчиков, 48, kandalova.98@bk.ru

Научный руководитель

Костюк Анна Владимировна,

SPIN-код: 1494-2989

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, avkostuk@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; монологическая речь

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Описываются результаты проведенной логопедической работы по формированию монолога у данной категории детей.

Kandalova Karina Yurievna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg, Municipal autonomous educational institution secondary general education school with in-depth study of individual subjects No. 50, Russia, Yekaterinburg

Supervisor

Kostyuk Anna Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

THE USE OF PRODUCTIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMING COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF III LEVEL

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; general speech underdevelopment; coherent speech; monologue speech

Abstract. The article presents the results of experimental work on the formation of coherent monological speech in older preschoolers with general underdevelopment of speech at the third level. The results of the speech therapy work on the formation of a monologue in this category of children are described.

Уровень развития связной монологической речи является важным фактором в готовности детей к началу учебного процесса в школе, что подчеркивает актуальность исследуемой проблемы.

Монологическая речь в норме была объектом изучения для нескольких исследователей, таких как А. М. Бородич, В. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина.

Е. М. Мастюкова рассматривала клинические проявления у детей с общим недоразвитием речи. В. П. Глухов исследовал монолог с психолингвистической точки зрения, а Т. А. Ткаченко и Н. С. Жукова – с психологической.

Авторы выделяют важность специализированного обучения связной описательно-повествовательной речи у детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для успешного школьного обучения и полного преодоления дефекта.

Нашей целью было изучение формирования связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для оценки уровня связной монологической речи детей использовались задания на анализ различных аспектов языка, включая словарь предметных и глагольных терминов, а также умение понимать многозначность слов, подбирать синонимы и антонимы, различать схожие понятия и делать обобщения.

Цель коррекционной работы заключается в формировании связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня при помощи использования картинно-графических планов рассказов.

В соответствии с этой целью были выделены следующие задачи:

1. Формирование у детей навыков построения связных высказываний.
2. Развитие ВПФ (мышление, воображение, память и восприятие).
3. Приобретение стандартов формирования связных высказываний, включая логическую последовательность между частями повествования, последовательность событий и обеспечение единства темы.
4. Обучение детей методике рассказа по плану с использованием картинной графики.
5. Обучение детей правильному использованию лексических и грамматических конструкций при создании связных высказываний согласно нормам родного языка.

С использованием компилятивного метода, основанного на методиках В. П. Глухова и Т. Ю. Бардышевой, разработано содержание логопедической работы, выделяющееся тремя этапами для формирования связного монологического высказывания:

1. На первом, подготовительном этапе, осуществлялось развитие высших психических функций, расширение лексической и грамматической базы.
2. На основном этапе дети обучались рассказывать с использованием метода моделирования, используя картинно-графические схемы. Этот этап включал несколько шагов, таких как пересказ рассказа по картинке с использованием планов, составление рассказа с опорой на сюжетную картинку или без нее, описание предметов и создание рассказа с элементами творчества.
3. На заключительном этапе закреплялись полученные навыки через дополнительное упражнение и повторение материала. После проведения контрольного анализа были выявлены определенные результаты.

В ходе этой части исследования выявлено преобладание факторов риска в раннем и последующем развитии у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также выявлены специфические особенности произношения речи. Использовалась методика, разработанная И. Д. Коненковой.

Исследование опиралось на работы Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой, Г. А. Волковой и Ю. Ф. Гаркуши при подборе списков слов и разработке методики обследования. С результатами обследования связной монологической речи детей до коррекционной работы с детьми, можно ознакомиться в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения развития связной монологической речи детей

№	Имя, фамилия	Задания										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	итог
1	Артем Д.	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	16
2	Дима Б.	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	20
3	Вика В.	3	2	1	2	2	1	2	1	2	3	19
4	Алиса З.	2	3	1	1	1	1	1	2	1	2	15
5	Наташа Ф.	3	2	2	1	1	2	3	1	2	3	20
6	Кирилл П.	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	14
№	Обозначение											
1	Словарь (предметный)											
2	Словарь (глагольный)											
3	Словарь (наречий)											
4	Подбор определений											
5	Полисемия слова											
6	Грамматический словарь местоимений указательного местоимения											
7	Синонимы											
8	Антонимы											
9	Дифференциация близких по смыслу понятий											
10	Уровень обобщений											

Дети с недоразвитием речи третьего уровня демонстрируют недостаточный словарный запас, что проявляется в неспособности выделить редкие слова и употребить их в контексте. В исследовании отмечены затруднения в подборе многозначных слов, а также неточности и ошибки при использовании синонимов и антонимов. Дети также испытывают трудности с обобщением слов и подбором конкретных понятий к обобщающим терминам. Это связано с ограниченностью словарного запаса и недостаточным уровнем развития когнитивных процессов, таких как сравнение, обобщение и ассоциативное мышление.

Проведение коррекционной работы привело к улучшению уровня развития связной монологической речи у дошкольников в экспериментальной группе.

Результаты выполнения всех десяти заданий экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изучения развития связной монологической речи детей
после проделанной работы**

№	Имя фамилия	Задания										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	итог
1	Артем Д.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	37
2	Дима Б.	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	31
3	Вика В.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	41
4	Алиса З.	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	37
5	Наташа Ф.	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	32
6	Кирилл П.	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	26

После изучения развития связной монологической речи у дошкольников в экспериментальной группе были получены следующие результаты: уровень выше среднего наблюдался у 66% детей, высокий уровень у 17%, а средний уровень у 17% детей.

После целенаправленной коррекционной работы дети из экспериментальной группы достигли более высоких результатов по всем заданиям. Особенно успешными оказались задания по называнию предметов и глаголов, а также по подбору слов к обобщениям. Дети продемонстрировали средние и выше среднего результаты в задачах на подбор наречий, синонимов, антонимов, эпитетов и различение близких по смыслу.

Эффективность специальной работы над развитием связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста проявляется в расширении их лексического запаса. Исследование также отмечает улучшение словарного запаса, особенно в отношении названий и характеристик предметов, таких как цвет и объем.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о благоприятных изменениях в уровне развития связной монологической речи у детей, что является результатом целенаправленных усилий и работ.

Список литературы

1. Андрюшина И. И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е. А. Флериной : дис.канд. пед. наук. М., 2006. 250 с.
2. Антипова Ж. В. Семантические нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия: методические традиции и новаторство. М., 2003. С. 132-138.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр.соч.: в 6-ти томах. М., 1983. Т. 2. 540 с.
4. Выдающиеся представители русской педагогической мысли второй половины XIX века (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов). URL: <http://refdb.ru/look/1275109.html> (дата обращения: 19.04.2023).
5. Гвоздев А. Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка. М., 1949. Ч 1. 286 с.
6. Дементьева А. М. Методика обучения рассказыванию в детском саду. М., 1963. 109 с.
7. Жукова Н. С. Логопедия. М., 1998. 542 с.
8. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников. М., 2005. 80 с.
9. Кувалова С. В. Методика обучения монологической речи детей старшего дошкольного возраста. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2014/01/30/metodika-obucheniya-monologicheskoy-rechi-detey-starshego> (дата обращения: 19.04.2023).
10. Лаврик М. С. Методика развития речи дошкольников. Кишинев, 1985. 203 с.
11. Логопедия: методическое наследие / под ред Л. С.Волковой. М., 2003. 341 с.
12. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 214 с.
13. Тихеева Н. И. Развитие речи детей. М., 1981. 159 с.
14. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. М., 2001. 112 с.
15. Ушинский К. Д. Родное слово. М., 1948. 250 с.
16. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника. Екатеринбург, 2000. 210 с.
17. Основы логопедической работы с детьми / под ред. Г. В. Чиркиной. М., 2002. 240 с.

Каракулова Елена Викторовна,

SPIN-код: 4899-5256

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза,
Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26, logo@uspu.ru

Тарасова Юлия Сергеевна,

SPIN-код: 2519-3172

учитель-логопед, магистрант, Уральский государственный педагогический университет,
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, yst2108@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; логопеды; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; речевые расстройства; речевое недоразвитие; высшие психические функции; нейропсихологические упражнения; нейропсихологическая коррекция; нейропсихологические приемы; коррекционно-развивающая работа

Аннотация. В статье раскрывается специфика использования нейропсихологических приемов в коррекционно-развивающей работе логопеда. Представлено теоретическое обоснование нейропсихологического подхода и важность его применения в логопедической практике. Рассмотрены основные направления работы по нейропсихологической коррекции. Раскрыты виды нейропсихологических упражнений, которые могут быть использованы для решения логопедических задач. Представлены конкретные примеры упражнений для коррекции и развития всех компонентов речевой системы: звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя и связной речи. Сочетание традиционных методов логопедической работы с использованием нейропсихологических приёмов позволяет существенно повысить мотивацию детей к логопедическим занятиям, эффективно решать задачи речевого, психического и физического развития детей.

Karakulova Yelena Victorovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Tarasova Yulia Sergeevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

APPLICATION OF NEUROPSYCHOLOGICAL TECHNIQUES IN SPEECH THERAPY WORK WITH STUDENTS HAVING SPEECH DISORDERS

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; speech therapists; children's speech; speech development; speech activity; speech disorders; speech underdevelopment; higher mental functions; neuropsychological exercises; neuropsychological correction; neuropsychological techniques; correctional and developmental work

Abstract. The article reveals the specifics of using neuropsychological techniques in the correctional and developmental work of a speech therapist. The theoretical basis for the neuropsychological approach is presented. The main directions of work on neuropsychological correction are considered. The types of neuropsychological exercises that can be used to solve speech therapy problems are revealed. Specific examples of exercises for correction and development of all components of the speech system are presented: sound pronunciation, phonemic processes, vocabulary, grammatical structure, coherent speech. A harmonious combination of traditional methods of speech therapy with

the use of neuropsychological techniques can significantly increase the motivation of children and effectively solve the problems of speech, mental and physical development of children.

Речь, являясь одной из важнейших и сложных высших психических функций, формируется на базе более элементарных процессов, таких как внимание, восприятие, память и мышление (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия). Мышление и сознательная деятельность человека опосредованы речью, которая является средством общения, механизмом регуляции и контроля собственной деятельности. Речь занимает ведущую роль в системе высших психических функций, обеспечивает их пластичность, отражает структуру личности, интеллектуальных особенностей и деятельности в целом [8, с. 21–22].

Нейропсихологический подход к анализу речевых нарушений позволяет определить механизмы возникновения и компенсации дефицитарных психических процессов, с учетом степени их выраженности, первичности и вторичности [16, с. 3–4].

В настоящее время нейропсихологический подход является распространенным в практике коррекционно-развивающего обучения детей с речевыми расстройствами. Основу нейропсихологических методов работы представляет системный подход к коррекции речевых нарушений ребенка и его развития в целом. Различные дисфункции мозга влекут за собой нарушения речевого развития, в онтогенезе наблюдается смещение сроков появления важных новообразований: первых слов, фраз. У ребенка с дефицитарным развитием высших психических функций отмечается несформированность основных компонентов речевой системы: звукопроизношения, фонематических процессов, лексического запаса, грамматического строя и связной речи, встречаются сложности формирования и нарушения письменной речи. А. Р. Лурия, Р. З. А. Репина, Е. Н. Хомская и др. подчеркивали необходимость устранения нарушений всех компонентов речевой системы с обязательным формированием всех высших психических функций [11, 15, 17].

Нейропсихология является отраслью психологической науки, изучающей особенности протекания психических процессов в результате локальных поражений коры головного мозга. Авторами выделяются следующие направления работы в рамках нейропсихологического подхода:

- развитие и коррекция когнитивных функций (Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, Л. С. Цветкова);
- развитие мнестических функций (разработки Э. Г. Симерницкой, Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсаковой);
- координация работы психических функций в соответствии с концепцией о трех блоках мозга А. Р. Лурии (А. В. Семенович).

Существуют также *интегративные подходы* в нейропсихологической работе, которые представляют интерес для логопедической практики. Коррекционно-развивающие программы в рамках данного подхода разработали Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, особенности сенсомоторной коррекции освещают в своей программе Т. Г. Горячева, А. С. Султанова.

А. В. Семенович подчеркивает необходимость комплексного воздействия на когнитивное и моторное развитие с учётом их взаимодополняющего влияния. Воздействие на двигательную сторону развития позволяет активизировать, восстанавливать, выстраивать взаимодействие между различными уровнями психической деятельности.

Сенсомоторная коррекция посредством двигательных и игровых упражнений позволяет осуществлять развитие ориентировки в схеме собственного тела и окружающем пространстве, зрительно-моторной координации (основа письма), взаимодействия между рук и ног, слухового и зрительного восприятия, сукцессивных процессов, межполушарных связей в целом. Направленная деятельность человека складывается из согласованной деятельности полушарий, связанных между собой системой нервных волокон. Межполушарное взаимодействие позволяет осуществлять передачу информации из одного полушария в другое, обеспечивать целостность и согласованность работы мозговых структур. Развитие межполушарных связей может реализовываться посредством нейропсихологических упражнений.

Включение в логопедическую работу нейропсихологических упражнений способствует положительной динамике развития работоспособности, концентрации внимания, зрительно-моторной координации. Незрелые функции компенсируются при помощи специальных упражнений.

Нейропсихологические игры – это совокупность упражнений и приемов, которые позволяют активировать естественные механизмы мозговой деятельности путем выполнения двигательных упражнений. Использование нейропсихологических игр в логопедической практике направлено на коррекцию речевых нарушений и ее дальнейшее развитие во взаимодействии с другими психическими процессами [14, с. 72].

Выделяют несколько основных видов нейропсихологических упражнений:

- дыхательные упражнения, оказывающие влияние на общее оздоровление, обладающие успокаивающим действием, повышают концентрацию внимания;
- растяжки, массаж и самомассаж, способствующие нормализации мышечного тонуса и повышению уровня психической активности;
- глазодвигательные упражнения, позволяющие расширить поля зрения, повысить уровень восприятия, развивать межполушарные связи, подготовить основу для обучения чтению;
- упражнения для развития межполушарных взаимодействий, способствующие преодолению синкинезий и мышечных спазмов;
- кинезиологические игры, направленные на развитие общей и мелкой моторики, через движение оказывающие влияние на речь и другие психические процессы, активизирующие энергетический блок коры головного мозга;
- игры, направленные на развитие чувства ритма, необходимые для активизации работы третьего блока мозга – планирования, контроля и программирования своей деятельности [16, с. 189-192].

Нейропсихологические игры могут быть адаптированы для работы над всеми компонентами речевой системы.

I. Формирование правильного звукопроизношения.

Примеры упражнений:

- одновременное рисование двумя руками различных линий, графических рисунков с произнесением отрабатываемого звука. Например, ребенок обводит по контуру две спирали: правой и левой рукой, произнося звук [р];
- смена кистевых поз, например, «колечко-зайчик-козочка». На каждое положение ребенок произносит определенный слог, например, кулак – [ша], ребро – [шо], ладонь – [шу]. Возможно выкладывание ряда карточек/фигурок с изображением сменяемых кистевых поз в виде различных ритмов в сочетании с произнесением автоматизируемых слогов. Например, ритм I-I: указательный палец вверх – мизинец вверх – указательный палец вверх – мизинец вверх с произнесением [ша]-[шо]-[ша]-[шо];
- игра с ладошками разных цветов. Например, используется пары ладошек, вырезанные из цветного картона или других материалов, красного, зеленого, синего, желтого цветов. Они выкладываются в ряд друг под другом: сверху – правые, снизу – левые. Ребенку предлагаются картинки, в названии которых есть автоматизированный звук. Например, картинка с изображением лайки, под ней изображены две ладошки правая – синяя, левая – красная. Ребенку нужно назвать слово и правильно разместить свои руки на цветных ладошках. Следующая картинка – лампа, правая ладошка – желтая, левая – зеленая, происходит смена рук и автоматизация звука [л] в начале слова.

II. Формирование фонематических процессов.

Примеры упражнений:

- игра, направленная на развитие координации рук и ног. Ребенку предлагается следующая инструкция: «Когда я скажу звук [с], подними правую руку, когда я скажу звук [ш], подними левую руку. Аналогичное задание предлагается выполнить с помощью ног. Усложнение: поднимание разноименных руки и ноги: «Когда я скажу звук [л], подними правую руку и левую ногу вверх, когда я скажу звук [р], подними левую руку и правую ногу вверх;

– игра, направленная на развитие самоконтроля. Ребенку предлагается прыгать, например, если он слышит звук [а] в исполнении логопеда, а если слышит звук [о] – остановиться;

– вариация игры в «Классики»: выкладывается три поля из ортопедических ковриков, лежащих горизонтально. Ребенку предлагается встать в исходное положение за ковриками и прыгнуть на крайний левый коврик, если заданный звук находится в начале слова, прыгнуть на срединный коврик, если звук в середине слова, прыгнуть на правый – если звук в конце слова. Например, работа со словами со звуком [ч’]: чайник – левый коврик, мечта – средний коврик, матч – правый коврик.

III. Формирование лексической стороны речи.

Примеры упражнений:

– игра с мячом «Детёныши». Ребенку предъявляется инструкция: «Я называю животного и кидаю тебе мяч, ты его ловишь, называешь его детеныша и кидаешь обратно». Таким образом, получаются подобные цепочки: кошка – котенок, собака – щенок, свинья – поросенок;

– другая вариация игры с мячом «Времена года». Используется легкий, прыгучий мяч. Инструкция: «Когда я назову признаки зимы, ударь мяч о пол, а когда назову признаки весны, подбрось мяч наверх». Например, сосульки – мяч наверх, вьюга – мяч о пол, подснежники – мяч наверх, ледоход – мяч о пол и т.д.;

– игра «Сортировка». Ребенку предлагается отсортировать предметы двух лексических тем, например, «Фрукты» и «Овощи». Для этого предъявляются картинки или фигурки с изображением данных предметов. Ребенку нужно разложить предметы в по двум тарелкам двумя руками одновременно: например, в левой руке оказался огурец, а в правой – груша, ребенок кладет одновременно грушу к фруктам, огурец – к овощам. Для усложнения могут быть использованы два игровых пластмассовых пинцета, которые ребенок берёт в правую и левую руки.

IV. Формирование грамматического строя речи.

Примеры упражнений:

– игра «Нос-ухо». Инструкция к игре: «Левой рукой держись за правое ухо, правой рукой – за нос, затем я делаю хлопок, а ты меняешь положение: правой рукой держись за левое ухо, левой рукой – за нос». Когда упражнение отработано, добавляется задание «Скажи наоборот»: при смене положения нужно назвать антоним. Например, горячий – холодный, высокий – низкий и т.д.;

– игра «Скажи ласково». Ребенку предлагается положить правую ладонь на голову, левую – на живот. Затем поглаживать голову от макушки ко лбу, а живот поглаживать круговыми движениями, параллельно называя предметы в уменьшительно-ласкательной форме: дом – домик, ковер – коврик, кольцо – колечко и т.д.;

– игра «Найди предмет». Ребенку предлагается среди предметов, представленных на занятии, найти те, про которые можно сказать «синий». Могут быть подобраны следующие предметы: мяч, карандаш, платок и т.д. Ребенку предлагается назвать все предметы, подходящие по роду: синий мяч, синий карандаш, синий платок. Далее логопед выкладывает цепочку из данных предметов, предлагает ребенку запомнить ее и сопровождать действиями. Например, синий мяч – руки вверх, синий карандаш – прыжок, синий платок – руки на пояс. После этого ребенок воспроизводит цепочку предметов и действий по памяти.

V. Формирование связной речи.

Примеры упражнений:

–упражнения на балансборде. Ребенку предлагается пересказать прослушанный предварительно рассказ, сохраняя равновесие на балансборде;

–игра «Колечко». Ребенку предлагается в правильном порядке разложить сюжетные картинки, далее составить по ним рассказ. На каждую новую картинку выполняется смена пальцевой позы: большой палец поочередно соединяется с остальными – от указательного пальца к мизинцу. Когда большой палец соединился с мизинцем, движения идут в обратную сторону – от мизинца к указательному пальцу;

–самомассаж. Ребенок составляет описание предмета по схеме. Например, лимон – по форме – овальный, по цвету – желтый, по величине – маленький, на вкус – кислый. Параллельно ребенок осуществляет массаж ладоней при помощи массажного мяча – су-джока, различно раскатывая его в руках. Внутри некоторых су-джоков также находятся металлические кольца для массажа пальцев рук. Ребенку предлагается по очереди прокатывать кольцо по каждому пальцу сначала одной, потом второй руки, продолжая описывать предметы.

Занятия с использованием нейропсихологических приемов необходимо проводить систематически в спокойной, доброжелательной обстановке. Упражнения постепенно усложняются, увеличивается их количество. Регулярные занятия способствуют положительной динамике развития различных физических навыков, в частности выполнению симметричных и асимметричных движений, соблюдению равновесия, подвижности плечевого пояса, ловкости рук и кистей [5, с. 77].

Нейропсихологические упражнения позволяют положительно воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, способствуют проявлению творческих способностей, повышению концентрации внимания, развитию графомоторных навыков, различных видов праксиса, регуляции поведения.

Важно включить родителей в работу по устранению речевых расстройств у детей с применением нейропсихологических технологий. На первом этапе предлагается оценить сформированность психолого-педагогических компетенций родителей и определить приоритетные формы взаимодействия, опираясь на запросы родителей. Знакомство с нейропсихологическими упражнениями можно организовать как с применением дистанционных технологий, так и в офлайн-формате через мастер-классы и открытые занятия [13, с. 94-107].

Таким образом, использование нейропсихологических приемов в логопедической работе способствует преодолению психических, речевых, поведенческих нарушений, повышает мотивацию к занятиям и создает положительный эмоциональный настрой. Нейропсихологические упражнения позволяют активизировать познавательную и физическую активность, профилировать нарушения чтения и письма.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева И. О., Камардина Н. М. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов. Индивидуальный подход к детям с трудностями. М., 2022. 57 с.
2. Ахутина Т. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет. М., 2019. 281 с.
3. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М., 2007. 125 с.
4. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. М., 2023. 544 с.
5. Гаврина С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать : учебное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 2007. 185 с.
6. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. М., 2009. 272 с.
7. Гризик Т. И. Развитие речи детей 5-6 лет : метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М., 2015. 152 с.
8. Калягин В. А. Логопсихология. М., 2006. 320 с.
9. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., 1973. 34 с.
10. Лопухина И. С. Логопедия – речь, ритм, движение. СПб., 1997. 256 с.
11. Лурья А. Р. Основы нейропсихологии. СПб., 2022. 384 с.
12. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. СПб., 2008. 288 с.
13. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева [и др.] // Специальное образование. 2023. № 3 (71). С. 94-107.
14. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону, 2002. 448 с.
15. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов. Екатеринбург, 2008. 140 с.
16. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2002. 232 с.
17. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2005. 496 с.

Карачинова Анастасия Анатольевна,

SPIN-код: 7116-4871

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 83, 623400, Россия, г. Каменск-Уральский, ул. Чайковского, д. 24, anastasiya_ka@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ И РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: старшие дошкольники; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; методы коррекции; методики обследования; группы компенсирующей направленности; индивидуальные планы развития; стереотипы речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; слоговая структура слова

Аннотация. Произведена оценка сформированности слоговой структуры слова у детей 5-7 лет группы компенсирующей направленности с задержкой психического развития. С группой детей, у которых были выявлены нарушения слоговой структуры слова, проводилась коррекционная работа. По истечении 6 месяцев у группы детей, с которой проводилась коррекционная работа, было проведено итоговое обследование слоговой структуры слова. Проведен сравнительный анализ данных результатов обследования слоговой структуры слова у группы детей до проведения коррекционной работы и после нее. Выявлена положительная динамика формирования слоговой структуры слова у детей 5-7 лет с задержкой психического развития.

Karachinova Anastasiya Anatolyevna,

Municipal budgetary pre-school educational institution "Kindergarten No. 83", Russia, Kamensk-Uralsky.

EFFECTIVE FORMS OF WORK ON THE FORMATION OF SYLLABIC AND RHYTHMIC WORD STRUCTURE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: senior preschoolers; mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; correction methods; examination methods; compensatory focus groups; individual development plans; speech stereotypes; children's speech; speech development; speech activity; syllabic structure of a word

Abstract. The formation of syllabic word structure in children of 5-7 years old of the group of compensatory orientation with mental retardation was evaluated. Corrective work was carried out with a group of children who were found to have violations of the syllabic structure of words. After 6 months, the group of children with whom correctional work was carried out had a final examination of the syllabic structure of words. A comparative analysis of the results of the examination of syllabic word structure in a group of children before and after corrective work was carried out. The positive dynamics of formation of syllabic word structure in children of 5-7 years old with mental retardation has been revealed.

В коррекционной педагогике по-прежнему остро стоит вопрос воспитания и обучения детей с задержкой психического развития, так как на современном этапе отмечается уверенная тенденция роста таких детей. Нарушения познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, недостаточно сформированные высшие психические функции – отличительные особенности ди-

зонтогенеза детей с задержкой психического развития. Наряду с этими отклонениями у таких детей отмечаются нарушения в речевом развитии. Речевую деятельность детей с задержкой психического развития исследовали Н. Ю. Борякова, Р. И. Лалаева, Е. В. Мальцева, Р. Д. Тригер и др. [13].

Так Е. В. Мальцева пишет о том, что дети с задержкой психического развития имеют различные по степени тяжести нарушения речи: как более легкие речевые нарушения, так и системное недоразвитие всех сторон речи [13]. У детей с более тяжелыми нарушениями речи отмечается бедность словарного запаса, нарушения в произношении звуков, недоразвитие фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Наряду с этим в группах компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития возрастает количество воспитанников с нарушениями слоговой структуры слова, неговорящих детей и детей с общим недоразвитием речи I и II уровня.

В свою очередь формирование слогоритмической структуры слова является «фундаментом», основой развития двигательного-моторного стереотипа речи у детей с общим недоразвитием речи [10].

Поэтому остро встает вопрос о поиске эффективных методов коррекции слоговой и ритмической структуры слова у детей с задержкой психического развития.

Не смотря на то, что вопросами формирования слоговой структуры слова занимались такие выдающиеся логопеды-практики, как З. Е. Агранович, Т. А. Ткаченко, Ю. Ф. Гаркуша, А. К. Маркова и др., проблема формирования слоговой структуры у детей с задержкой психического развития освещена недостаточно [2].

Работа по обследованию и формированию слоговой структуры слова у детей 5-7 лет с задержкой психического развития проводилась в группе компенсирующей направленности детского сада № 83 города Каменска-Уральского. Наполняемость группы 12 человек: 9 детей в возрасте 5-6 лет, что соответствует старшему дошкольному возрасту и 3 ребенка 6-7 лет, что соответствует подготовительной к школе группе. Воспитанники имеют следующие речевые нарушения:

- моторная алалия, ОНР I уровня – 1 ребенок;
- моторная алалия, ОНР II уровня – 2 ребенка;
- неговорящий – 1 ребенок;
- ФФНР, ОНР III уровня – 2 ребенка;
- ФФНР, ОНР III уровня – 4 ребенка;
- ФНР, ОНР IV уровня – 1 ребенок;
- ФФНР, ОНР III уровня, билингвизм – 1 ребенок.

Также у некоторых детей отмечаются дизартрические и параалалические нарушения.

В качестве диагностического материала за основу была взята методика обследования состояния слоговой структуры слов З. Е. Агранович и адаптирована для детей с задержкой психического развития [1].

В качестве критериев обследования слоговой структуры слова для дошкольников 5–6 лет выступили следующие задания и разработаны их показатели.

Задание 1. «Повтори слова. Назови картинки».

4 балла – слоговая структура слов сформирована в достаточной степени и соответствует возрастной норме. Ребенок повторяет за педагогом и называет все картинки правильно.

3 балла – затрудняется в воспроизведении слов и допускает ошибки в словах из 4–5 слогов со стечением согласных.

2 балла – испытывает сильные затруднения при выполнении задания и допускает ошибки в словах из 2-3 слогов со стечением согласных. Выполняет задание в замедленном темпе.

1 балл – испытывает большие трудности при выполнении заданий. Произносит слова по слогам, нарушается звуконаполняемость. Допускает ошибки в словах из 2 слогов без стечения согласных.

Задание 2. «Повтори ряд слогов».

4 балла – ребенок правильно повторяет все виды слоговых цепочек.

3 балла – правильно повторяет три вида слоговых цепочек. Четвертый вид воспроизводит неправильно.

2 балла – правильно повторяет только 2 слога из трех в слоговых цепочках. Четвертый вид слоговых цепочек воспроизводит неправильно.

1 балл – правильно повторяет только 1 слог из трех в слоговых цепочках.

Четвертый вид слоговых цепочек воспроизводит неправильно.

Задание 3. «Отстучи ритмический рисунок слова».

4 балла – ребенок успешно воспроизводит ритмический рисунок в словах.

3 балла – допускает ошибки в воспроизведении ритмического рисунка в словах из 4-5 слогов со стечением согласных.

2 балла – допускает ошибки в воспроизведении ритмического рисунка в словах из 2-3 слогов со стечением согласных.

1 балл – допускает ошибки в воспроизведении ритмического рисунка в словах из 2-3 слогов без стечения согласных.

Полученную балловую оценку преобразим на рисунке 1.

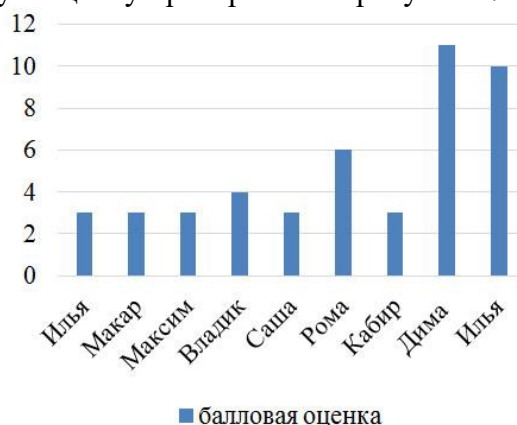


Рис. 1. Балловая оценка сформированности слоговой структуры слова у дошкольников 5-6 лет

Уровень сформированности слоговой структуры слова в балловом соотношении:

10-12 – высокий уровень

7-9 – уровень выше среднего

4-6 – баллов – средний уровень

0-3 – балла – низкий уровень

Оценка сформированности слоговой структуры слова детей 5-6 лет показала, что:

– высокий уровень имеют двое детей;

– средний уровень имеют двое детей;

– низкий уровень имеют пять человек.

В качестве критериев обследования слоговой структуры слова для дошкольников 6-7 лет выступили следующие задания и разработаны их показатели.

Задание 1. «Повтори предложения».

4 балла – ребенок точно воспроизводит слоговую структуру во всех словах предложения.

3 балла – допускает ошибки в воспроизведении слоговой структуры слов из 4-5 слогов со стечением согласных.

2 балла – допускает ошибки в воспроизведении некоторых слов без стечения согласных, состоящих из 4-5 слогов.

1 балл – допускает ошибки в каждом слове, нарушается звуковая наполняемость.

Задание 2. «Составь предложения по сюжетной картинке».

4 балла – ребенок верно воспроизводит слоговую структуру во всех словах предложения.

3 балла – допускает ошибки в воспроизведении слоговой структуры слов из 4-5 слогов со стечением согласных.

2 балла – допускает ошибки в воспроизведении некоторых слов без стечения согласных, состоящих из 4-5 слогов.

1 балл – допускает ошибки в каждом слове, нарушается звуковая наполняемость.

Полученную балловую оценку преобразим на рисунке 2.



Рис. 2. Балловая оценка сформированности слоговой структуры слова у дошкольников 6-7 лет

Уровень сформированности слоговой структуры слова в балловом соотношении:

7-8 – высокий уровень

5-6 – уровень выше среднего

3-4 – баллов – средний уровень

1-2 – балла – низкий уровень

Оценка сформированности слоговой структуры слова детей 6-7 лет показала, что:

– высокий уровень имеет 1 ребенок;

– низкий уровень имеют двое детей.

Рассмотрим процентное соотношение уровней сформированности слоговой структуры слова в группе в целом.



Рис. 3. Процентное соотношение уровня сформированности слоговой структуры слова в группе

После обследования, группа детей была поделена на две подгруппы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальную подгруппу составили дети, имеющие:

– низкий уровень сформированности слоговой структуры слова;

– средний уровень сформированности слоговой структуры слова;

– уровень сформированности слоговой структуры слова выше среднего.

Их численность составила 9 человек, то есть 75% от общей численности воспитанников группы. Соответственно с этими детьми будет проводиться коррекционная работа. Кон-

трольная подгруппа детей имеет более высокий уровень сформированности слоговой структуры слова, с ними коррекционная работа проводится не будет.

Коррекционное воздействие по формированию слоговой структуры слова осуществлялось посредством методики Н. В. Егоровой по формированию слоговой и ритмической структуры слова у детей с моторной алалией и учебно-наглядного пособия Н. В. Егоровой ««Поговори со мной малыш!» или как научить ребенка говорить». Выбор данного учебно-наглядного пособия не случаен. Пособие имеет единую систему игровых заданий и упражнений, в которой отрабатываются все классы слоговой структуры слова по классификации А. К. Марковой. Уникальность этого пособия заключается в параллельном формировании умения воспроизводить ритмическую основу слова и умения произносить различные типы слогов.

Целью коррекционной работы является формирование восприятия и правильного воспроизведения слоговой и ритмической структуры слов.

В качестве **коррекционно-развивающих задач** рассматриваем:

1. Формирование навыка правильного слогового оформления слов каждого класса – слитного произнесения слогов с правильным ударением.
2. Отработка правильного произнесения различных типов слогов.
3. Словоизменение слов текущего класса с соблюдением слоговой структуры слова в словосочетаниях и предложениях.
4. Развитие фонематического восприятия.

Коррекционная работа строилась с учетом следующих **принципов воспитания и обучения**:

- принцип единства диагностики и коррекции;
- принцип системности коррекционной деятельности;
- принцип создания зоны ближайшего развития;
- принципы наглядности, доступности, активности;
- деятельностный принцип коррекции.

В коррекционной работе использовались следующие **методы и приемы**:

- словесные: беседа, объяснение, создание ситуации успеха, задания поискового характера;
- наглядные: картинный материал учебно-методического пособия ««Поговори со мной малыш!» или как научить ребенка говорить»;
- практические: игровые упражнения, задания, разработаны авторские игровые и методические приемы.

Был определен **планируемый результат** работы: положительная динамика в формировании слоговой и ритмической структуре слов у детей 5-7 лет с задержкой психического развития.

Коррекционная работа осуществлялась в течение 6 месяцев с частотой занятий 2-3 раза в неделю в виде индивидуальных занятий. Продолжительность занятий составляла 20 мин. у детей 5-6 лет и 25 мин. у детей 6-7 лет. Занятия проводились в первую половину дня, либо во вторую половину дня после сна.

На каждого ребенка разработан индивидуальный план коррекции, включающий в себя подготовительный и основной этапы.

Подготовительный этап коррекционной работы включает в себя:

- преодоление страха речи;
- развитие понимания речи;
- расширение пассивного словарного запаса;
- активизацию подражательной речевой деятельности;
- развитие речевого дыхания;
- формирование артикуляции гласных звуков;
- формирование ритма чередования.

Основной этап коррекционной работы направлен непосредственно на формирование слоговой структуры слова и включает в себя следующие направления:

- формирование слоговой структуры слов каждого класса по классификации А. К. Марковой;
- формирование процессов словоизменения на материале слов текущего и предыдущего классов слоговой структуры;
- формирование фонологических противопоставлений гласных и согласных звуков.

По окончании коррекционной работы, направленной на формирование слоговой структуры слова, была проведена итоговая диагностика. В ней участвовали 12 детей. В качестве диагностического материала и критериев обследования слоговой структуры слова для дошкольников 5-7 лет выступили те же задания и их показатели, которые использовались на начальном этапе диагностики.

Результаты обследования детей 5-6 лет после окончания коррекционной работы представим на рисунке 4.

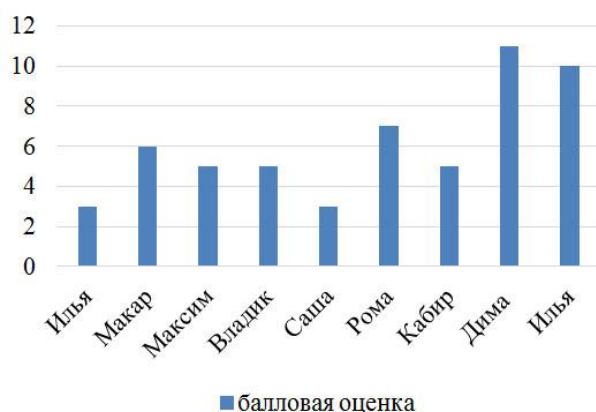


Рис. 4. Балловая оценка сформированности слоговой структуры слова у дошкольников 5-6 лет

Уровень сформированности слоговой структуры слова в балловом соотношении:

10-12 – высокий уровень

7-9 – уровень выше среднего

4-6 – баллов – средний уровень

0-3 – балла – низкий уровень

Оценка сформированности слоговой структуры слова детей 5-6 лет показала, что:

- высокий уровень имеют двое детей;
- уровень выше среднего имеет 1 ребенок;
- средний уровень имеют 4 человека;
- низкий уровень имеют 2 человека.

Результаты обследования детей 6-7 лет после окончания коррекционной работы представим на рисунке 5.



Рис. 5. Балловая оценка сформированности слоговой структуры слова у дошкольников 6-7 лет

Уровень сформированности слоговой структуры слова в балловом соотношении:

7-8 – высокий уровень

5-6 – уровень выше среднего

3-4 – баллов – средний уровень

1-2 – балла – низкий уровень

Оценка сформированности слоговой структуры слова детей 6-7 лет показала, что:

- высокий уровень имеет 1 человек;
- средний уровень имеют двое детей.

Исходя из результатов итогового обследования слоговой структуры слова, мы можем увидеть изменение процентного соотношения уровней развития в группе в целом.



Рис. 6. Процентное соотношение уровня сформированности слоговой структуры слова в группе

На рисунках 7 и 8 мы можем сравнить результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах до проведения коррекционной работы и после нее.

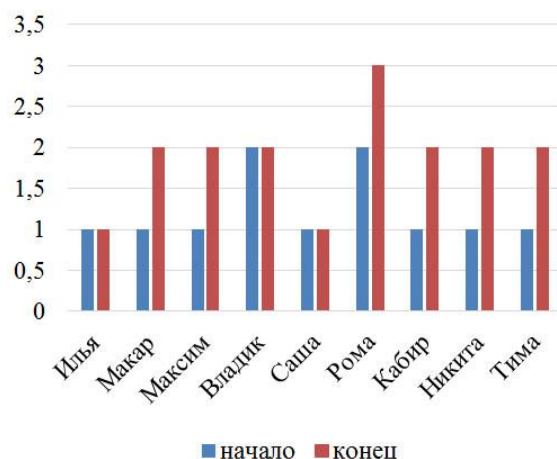


Рис. 7. Сравнительная оценка сформированности слоговой структуры слова детей 5-7 лет экспериментальной группы

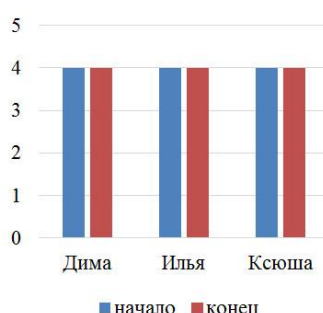


Рис. 8. Сравнительная оценка сформированности слоговой структуры слова детей 5-7 лет контрольной группы

Исходя из данных, представленных на рисунках 7 и 8 мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности слоговой структуры слова и увеличилось число детей со средним уровнем. Один человек показал уровень развития слоговой структуры слов выше среднего. Трое детей не показали положительной динамики в связи несистематическим посещением детского сада.

У детей контрольной группы уровень сформированности слоговой структуры слова не изменился.

Подводя итоги данной работы можно сделать вывод, что использование методики Егоровой Н.В. по формированию слоговой и ритмической структуры слова у детей с моторной алалией и учебно-наглядного пособия Н. В. Егоровой ««Поговори со мной малыш!» или как научить ребенка говорить», доказало свою эффективность при работе с детьми 5-7 лет группы компенсирующей направленности с задержкой психического развития.

Материалы данной работы могут быть использованы:

- в работе учителей-логопедов и воспитателей групп детских садов компенсирующего вида с задержкой психического развития;
- в работе учителей-логопедов и воспитателей групп детских садов компенсирующего вида с тяжелыми нарушениями речи;
- родителями, желающими помочь своему ребенку научиться говорить.

Список литературы

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2001. 45 с.
2. Агранович З. Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей. СПб., 2020. 24 с.
3. Визель Т. Г. Коррекция заикания у детей. М., 2009. 159 с.
4. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. М., 1987. 165 с.
5. Винарская Е. Н. Дизартрия и её топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Т., 1989. 168 с.

6. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 371 с.
7. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. М., 1994. 96 с.
8. Златоустова Л. В. Фонетическая структура слова в потоке речи. Казань, 1962. 153 с.
9. Егорова Н. В. Использование компенсаторных механизмов коррекции речи в работе с детьми с тяжёлыми речевыми нарушениями // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2017. № 12. С. 123-126.
10. Егорова Н. В. Теоретическое обоснование методики слогаделения при формировании слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи // Междисциплинарный подход в изучении и образовании : материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 55-летию института специального образования. Екатеринбург, 2019. С. 232-238.
11. Ковшиков В. А. К вопросу о нарушении различных знаковых систем в речевой деятельности детей с экспрессивной алалией // Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений. Л., 1983. С. 156-184.
12. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления : учебное пособие. СПб., 2018. 304 с.
13. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1990. № 6. С. 10-18.
14. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. С. 59-70.
15. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и развитие. М., 1992. 95 с.

**Корзухина Мария Сергеевна,
Нафикова Елена Сергеевна,**

муниципальное бюджетное дошкольное учреждение – детский сад компенсирующего вида
№ 452, 620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, улица Электриков, 18а,
sarafanova2006@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

Ключевые слова: слоговая структура слова; педагогическое взаимодействие; родители; педагоги; дошкольные образовательные учреждения; дошкольники; соматогнозис; моторная сфера; слуховое внимание; детская речь; развитие речи; речевая деятельность

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты и описаны практические приемы формирования предпосылок слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста посредством взаимодействия педагогов и каждой семьи.

**Korzukhina Maria Sergeevna,
Nafikova Helen Sergeevna,**

Municipal budgetary preschool institution kindergarten of compensating type No 452, Russian Federation, Yekaterinburg

INTERACTION OF PRESCHOOL TEACHERS AND FAMILIES OF PUPILS IN THE PROCESS OF FORMING THE PREREQUISITES OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD

Keywords: syllabic structure of the word; pedagogical interaction; parents; teachers; preschool educational institutions; preschoolers; somatognosis; motor sphere; auditory attention; children's speech; speech development; speech activity

Abstract. The article discusses the theoretical aspects and practical techniques for the formation of prerequisites for the syllabic structure of a word in preschool children through the interaction of teachers and each family.

По данным схемы системного развития нормальной детской речи, составленной Н. С. Жуковой, к трем годам слоговая структура слова практически заканчивает свое формирование. Начиная с этого возраста, в детской речи могут встречаться нарушения слоговой структуры слова главным образом лишь в малознакомых словах.

Однако с каждым годом увеличивается число детей, страдающих различными нарушениями речи. У большинства из них, в той или иной степени присутствует нарушение слоговой структуры слова после достижения ими трехлетнего возраста. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слогового состава слов (нарушение порядка слогов в слове, пропуски либо добавление новых слогов или звуков) [1].

Согласно исследованиям С. Е. Большаковой существует зависимость овладения слоговой структурой слова не только от состояния фонематических процессов, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка, но и от особенностей развития неречевых процессов [5].

Таким образом, к предпосылкам формирования слоговой структуры слова относят пространственный, динамический и ритмический факторы психической деятельности. Их зрелость проявляется в способности ребенка к последовательной переработке звуковых сиг-

налов (при восприятии) и к линейному построению артикуляционных движений (при проговаривании) (Т. В. Ахутина, И. Т. Власенко, А. Р. Лурия, А. В. Семенович и др.).

Индикатором сформированности оптико-пространственной ориентации, ритмического и динамического построения движений являются продуктивные виды деятельности, связанные с практическим освоением пространства и формированием пространственных представлений (Г. В. Бабина, О. С. Бот, А. В. Венгер, Н. Ю. Сафонкина).

Для того, чтобы представить наглядно вышесказанное, имеет смысл выстроить работу по формированию предпосылок в виде пирамиды. Вершину пирамиды представляет слоговая структура слова и звукопроизношение, а ступени пирамиды – это предпосылки для их формирования. Следовательно, начинать работу по формированию предпосылок следует с фундамента. В данном случае фундаментом является общая моторика.

Работу по развитию статической и динамической моторики следует начинать с соматогнозиса – восприятия, ощущения своего тела, поскольку трудности в моторной сфере часто взаимосвязаны с незрелым детским соматогнозисом. Дети с нарушенным общим праксисом не ощущают своего тела. Для того, чтобы помочь им уточнить схему собственного тела, сформировать ощущения местоположения предметов в пространстве относительно себя педагогами эффективно применяется ручной массаж. Он состоит из примитивных манипуляций: проминание, лёгкое пощипывание, поглаживание, что позволяет выполнять массаж педагогам без медицинского образования. Массаж может проходить с применением колючих шариков, прищепок, разнообразного природного материала. Такой массаж является фрагментарным и входит в игровой момент, который направлен на формирование соматогнозиса.

Одной из любимых игр вышеуказанного направления развития наших воспитанников является «Найди прищепки». Игра строится на принципе системности и последовательности: от нахождения части тела, на которой закреплена одна прищепка, до нахождения с закрытыми глазами, оречевления и снятия нескольких прищепок с разных частей тела. Также положительно зарекомендовала себя игра с одноразовыми стикерами, в ходе которой взрослый наклеивает стикеры разного цвета, а ребенок находит заданный стикер и оречевляет свои действия. В зависимости от поставленных задач возможны разные варианты этой игры; ребенок ищет: стикер того цвета, который изображен на карточке, стикер названного цвета; стикер не названного цвета; стикеры в заданной последовательности. Важным условием является оречевление своих действий ребенком. Также для развития соматогнозиса продуктивными являются игры на подражание: друг другу, лягушатам из гнущегося материала, героям картинок.

Инструктор по физической культуре детского сада также формирует пространственные критерии местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами. У ребенка наблюдаются существенные изменения в восприятии пространства с появлением в пассивном словаре слов, обозначающих место, расположение: вперед, назад, вправо, близко, влево, далеко.

На этой ступени пирамиды тесное взаимодействие воспитателя детского сада, учителя-логопеда с инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем и законными представителями дошкольников способствует скорейшему преодолению трудностей, формированию ощущений от собственного тела и развитию моторной сферы.

Следующим элементом в пирамиде предпосылок является мелкая моторика. Мелкая (тонкая) моторика рук – это способность выполнять точные скоординированные действия пальцами и кистями. Она развивается в разных видах деятельности: игровой (пальчиковые игры и упражнения; игры с крупой, пуговицами, камешками; игры со шнуровками), продуктивной (лепка, аппликация, рисование; раскрашивание; вырезание ножницами), познавательно-исследовательской (конструирование из лего-конструктора; конструирование из бумаги; конструирование из природного и бросового материала; графические упражнения, штриховки; собирание конструкторов и мозаик), театральной (показ разных видов театра), трудовой (самообслуживание; уход за комнатными растениями).

Кроме того, для формирования щипкового и пинцетного захвата, пространственных представлений, творческого мышления можно использовать игры с нитками бус. Во время проведения игр дети выполняют разнообразные синхронные и реципрокные движения руками. Одним из наиболее продуктивных упражнений этой серии можно называть «Скакалочку», выполняющую которую, ребенок щипковым захватом удерживает по одному концу нитки бус разными руками и координирует работу обеих рук, а также, контролируя расстояние между ними, приводит нитку бус в круговое вращение. Продолжая игры в горизонтальной плоскости, дети выкладывают отдельные предметы, сопровождая задания стихами, речевыми упражнениями, музыкой, где последней отведено особое значение, поскольку она способствует формированию и развитию слухового внимания, фонематического слуха на базе неречевых звуков, способствует регуляции процессов возбуждения и торможения, задает темп выполнения.

Примером еще одной увлекательной игры заданного направления развития является игра с венчиком и помпонами. В зависимости от поставленных задач варьируется инструкция игры: вложить помпоны в венчик; вложить сначала большие, затем маленькие помпоны в венчик; вкладывать в венчик помпоны поочередно обеими руками; достать из венчика помпоны заданных цветов и прочие.

Таким образом, для развития этого важного элемента предпосылок слоговой структуры слова важно развивать моторику во всех видах детской деятельности систематически, что может обеспечить только преемственность между дошкольным учреждением и семьей.

Следующая ступень пирамиды предпосылок – это артикуляционный праксис. Укреплению мышц артикуляционных органов, их подвижности, развитию их силы и дифференцированности движений, уменьшению напряженности органов артикуляционного аппарата способствует артикуляционная гимнастика. Для того, чтобы артикуляционная гимнастика достигла вышеуказанных целей, она должна выполняться ежедневно. В условиях детского сада общую артикуляционную гимнастику кроме учителя-логопеда в рамках речевых пятиминуток с детьми выполняет воспитатель группы, на музыкальных занятиях общую гимнастику для органов артикуляции и голоса проводит музыкальный руководитель, в домашних условиях – близкие взрослые.

Далее в пирамиде следует развитие слухоречевой памяти, восприятия, внимания, понимания речи и фонематический слух. Несмотря на то, что на предыдущих ступенях опосредованно охватывались эти направления, их самостоятельная роль велика, и следует целенаправленно заниматься их развитием. Например, взаимодействуя с музыкальным руководителем, в деятельность детей рекомендуем включить серию игр с бубенцами под музыку *stop and go*. Данные игры направлены на развитие слухового внимания и восприятия, регулирование процессов возбуждения и торможения. Бубенцы на прищепке прикрепляются к носочкам ребенка и дается инструкция: двигаться под музыку, замирать, когда музыка не звучит. Ярким маркером, который позволяет самому ребенку себя контролировать (в зависимости от задач можно использовать детский взаимоконтроль), являются звучащие во время движения бубенцы. После того, как ребенок научился выполнять условие таких игр, следует играть в любую игру под музыку *stop and go* без опоры на бубенцы.

Также для развития вышеуказанных предпосылок, взаимодействуя с воспитателем группы, рекомендуем на совместной деятельности с детьми по знакомству с окружающим миром использовать аудиотеки, которые позволяют детям не только создать более полную картину мира, но и упражняться в дифференциации неречевых звуков.

Кроме того, важной составляющей предпосылок слоговой структуры слова является использование многоступенчатых инструкций. Например, во время трудовой деятельности педагог предлагает многоступенчатые инструкции, во время выполнения которых ребенок закрепляет моторную программу, действуя в заданной последовательности.

Также положительно себя зарекомендовало системное использование игр «Что сначала, что потом» во время приборки игрушек, при совместном с детьми планировании дня, в режимных моментах (например, в процессе одевания на прогулку). В групповом помещении

доказанное положительное влияние оказывают ленивые гимнастики, утренние зарядки, динамические паузы, музыкальные зарядки-минутки.

Таким образом, при системном взаимодействии педагогов с семьями воспитанников организуется единое развивающее пространство, и процесс коррекции становится более эффективным.

Список литературы

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. СПб., 2009. 48 с.
2. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. СПб., 2007. 160 с.
3. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Изучение слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями // Логопедия: методические традиции и новаторство. 2003. С. 57-67.
4. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М., 2010. 96 с.
5. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: методическое пособие. М., 2009. 56 с.
6. Жукова Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. Екатеринбург, 2004. 320 с.
7. Курдвановская Н. В., Ванюкова Л. С. Формирование слоговой структуры слова. М., 2007. 88 с.
8. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. С. 65-70.
9. Марусина Е. А. Традиционные и современные методы коррекции слоговой структуры слова у детей с ОНР. URL: <http://logoportal.ru/statya-14197/.html> (дата обращения: 03.05.2023).
10. Ткаченко Т. А. Слоговая структура слова. Коррекция нарушений. Логопедическая тетрадь. М., 2008. 48 с.
11. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации. М., 2010. 220 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 08.11.2022 № 955 «О внесении изменений...»]. М., 2022. 27 с.
13. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №1028]. М., 2022. 190 с.
14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. М., 2004. 224 с.
15. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет. М., 2001. 96 с.

Криулина Камилла Сергеевна,

SPIN-код 8856-0995

Азовский государственный педагогический университет, 271118, Россия, г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1, kamillakryulina1995@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; индивидуальные особенности; образовательная среда; адаптация детей; социализация детей; коррекционный процесс; права ребенка; оптимальные образовательные программы; психолого-педагогическое сопровождение

Аннотация. Статья представляет собой комплексный обзор образования детей с нарушениями речи, обращая внимание на важность теоретических и практических аспектов образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения. Автор приводит различные исследования в области специальной педагогики и психологии, описывает методики работы с детьми с ОВЗ разного типа, подчеркивая важность индивидуального подхода. Главная мысль статьи заключается в том, что психолого-педагогическое сопровождение играет ключевую роль в успешном обучении и развитии детей с нарушениями речи, позволяя создать оптимальные условия для их адаптации и самореализации. Автор также подчеркивает, что недостаток соответствующей поддержки может осложнить процесс обучения, повлиять на эмоциональное состояние ребенка и привести к проблемам в социализации и учебе. Уделение должного внимания индивидуальным потребностям и создание благоприятной образовательной среды считается ключевым для успешного образования детей с нарушениями речи.

Kriulina Kamilla Sergeevna,

Azov State Pedagogical University, Russia, Berdyansk

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; children's speech; speech development; speech activity; individual characteristics; educational environment; adaptation of children; socialization of children; correctional process; children's rights; optimal educational programs; psychological and pedagogical support

Abstract. The article is a comprehensive review of the education of children with speech disorders, paying attention to the importance of theoretical and practical aspects of the educational process and psychological and pedagogical support. The author cites various studies in the field of special pedagogy and psychology, describes methods of working with children with disabilities of various types, emphasizing the importance of an individual approach. The main idea of the article is that psychological and pedagogical support plays a key role in the successful education and development of children with speech disorders, allowing them to create optimal conditions for their adaptation and self-realization. The author also emphasizes that the lack of appropriate support can complicate the learning process, affect the emotional state of the child and lead to problems in socialization and learning. Paying due attention to individual needs and creating a supportive educational environment is considered key to the successful education of children with speech disorders.

Образование играет ключевую роль в жизни каждого человека, однако для обучающихся с нарушениями речи это процесс может стать особенно сложным. Именно поэтому важно уделить особое внимание как теоретическим, так и практическим аспектам их образования и психолого-педагогическому сопровождению.

Формирование речи детей дошкольного возраста с ОВЗ является предметом исследований ученых из разных областей специальной педагогики и психологии, интересующихся проблемами нарушений слуха и разных форм психического дизонтогенеза (Н. Д. Шматко); двигательных нарушений (И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько); нарушений эмоциональной сферы (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг); органических поражений центральной нервной системы (Е. А. Стребелева); последствий социальной депривации (Ю. А. Разенкова) [7].

Исследования в области образования и психологии позволяют нам лучше понять процессы формирования и развития речи у детей с нарушениями. Благодаря этому знанию мы можем эффективнее помогать им в их обучении и развитии, открывая новые возможности для самореализации и достижения успеха.

Одной из основных задач педагогического процесса является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи. Этот вид поддержки предусматривает комплексное воздействие на различные аспекты их развития, включая обучение коммуникационным навыкам, коррекцию речевых ошибок, развитие самооценки и уверенности в себе.

Толковый словарь Д. Н. Ушакова дает следующее определение понятия «сопровождать»: идти, следовать рядом, вместе с кем-нибудь.

Само понятие «сопровождение» предполагает наличие трех взаимосвязанных элементов: путника, путь и сопровождающего, который идет рядом с путником, поддерживает его в трудных жизненных ситуациях (Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова) [15].

Таким образом, в данное понятие закладываются такие составляющие как: совместные действия сопровождающего и сопровождаемого, наличие между ними различных связей и отношений, наличие взаимодействия участников процесса сопровождения.

Феномен психолого-педагогического сопровождения в образовании играет ключевую роль в помощи детям на разных этапах их развития. Данный процесс основан на понимании индивидуальных особенностей каждого ребенка, их потребностей и способностей. Педагоги и психологи работают в тесном сотрудничестве для создания благоприятной образовательной среды, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал.

В дошкольном образовании психолого-педагогическое сопровождение направлено на помощь в адаптации детей к новой социальной среде, на формирование у них навыков самостоятельности и социализации. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать персонализированный подход к их развитию.

В школьном образовании психолого-педагогическое сопровождение помогает детям преодолевать трудности в учебе, развивать мотивацию к обучению и стремление к саморазвитию. Педагоги и психологи работают над созданием стимулирующей образовательной среды, где каждый ученик может обрести успех и достичь своих целей.

Деятельность службы психолого-педагогического сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом. На практике служба сопровождения начинает специальную работу с ребенком в следующих случаях:
 - выявление проблем в ходе массовой диагностики;
 - обращение родителей за консультациями;
 - обращение педагогов, администрации ОУ;
 - обращение самого ребенка по поводу проблем;

– обращения специалистов других социальных служб [15].

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой интегральную технологию, в рамках которой все сотрудники коллектива участвуют в осуществлении программы сопровождения. Взаимодействие всех участников коррекционного процесса необходимо не только для диагностики и профилактики речевых и психических нарушений, но и для разработки новых методов интегрированного подхода к коррекционной деятельности, способствующей развитию ребенка. Одной из форм сотрудничества между учителем-логопедом и педагогом-психологом является интегрированная образовательная деятельность, способствующая эффективной работе и получению стабильных результатов. Работа по психолого-педагогическому сопровождению осуществляется в трех направлениях: непосредственная коррекционно-развивающая работа, совместная деятельность специалистов и педагогов, консультативная помощь родителям.

Первый этап сопровождения – диагностический, включает уточнение заключений, диагнозов, анализ уровня психического развития, составление речевых профилей, рекомендации по лечению и проведение консилиумов.

Второй этап – проектирование, предполагает составление планов работы, корректировку обучения с учетом результатов диагностики, прогнозирование результатов и консультирование педагогов.

Третий этап – деятельностный, направлен на обучение, развитие, социализацию детей, активизацию познавательной деятельности и предоставление дополнительной помощи. Он включает в себя использование различных методов и оборудования, таких как портфолио, тетради, картотеки и компьютерные программы.

Содержание работы на этом этапе включает: организацию и проведение логопедических занятий в соответствии с планом в рамках коррекционно-развивающей программы; обеспечение сопровождения; индивидуальное и групповое консультирование педагогов, родителей специалистами; проведение открытых занятий, тренингов, семинаров для родителей и педагогов; выявление учащихся с трудностями в обучении, в поведении, с нарушениями мотивации; проведение психолого-педагогического консилиума по результатам диагностики учащихся, испытывающих трудности обучения и развития, выработка рекомендаций; уточнения образовательного маршрута. Формы отчетности этапа: планы или конспекты занятий, открытые занятия для педагогов, открытые занятия для родителей, заключения психолого-педагогического консилиума, характеристики, презентации, результаты тестирования в виде таблиц, графиков и схем. На деятельностном этапе сопровождения осуществляется коррекционно-логопедическая работа по авторским и адаптированным программам на логопедических занятиях, на коррекционных занятиях в сенсорной комнате, на занятиях по ритмике, логоритмике, куклотерапии.

Четвертый этап – рефлексивный. Цель данного этапа: подведение итогов сопровождения, анализ результатов коррекции и развития, определение уровня результативности. Инструментарий: материалы итогового тестирования, таблицы, графики. Главной формой отчетности сопровождения считается диагностическая карта развития ребенка, включающая индивидуальную программу сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение позволяет защитить права ребенка, обеспечить его физическую и психологическую безопасность, педагогическую поддержку и содействие в преодолении проблем развития [15].

Эффективность сопровождения определяется не только по частным данным психологической, педагогической, диагностики, но и по более общим показателям: удовлетворенность ребенка и родителей результатом работы; тенденция к формированию позитивной, адекватной Я-концепции; успешность во владении адекватными возрасту и особенностям ребенка видами речевой деятельности.

Отсутствие или неправильное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушением речи может привести к ряду негативных последствий. В частности, это может усугубить уже существующие проблемы в общении, учебе и социальной интеграции. Недо-

статок соответствующей поддержки и специализированных услуг, таких как логопедические занятия и психологическая помощь, может затруднить прогресс в развитии речевых навыков. Из-за этого у ребенка могут возникнуть трудности в общении с другими людьми, что в свою очередь может повлиять на его эмоциональное состояние и самооценку.

Кроме того, недостаток адекватной поддержки может привести к ухудшению учебных достижений, поскольку речь играет важную роль в обучении и усвоении новой информации. Ребенок может столкнуться с проблемами в чтении, письме и других академических навыках. Важно, чтобы учебный план и образовательная среда адаптировались к потребностям ребенка и обеспечивали необходимую индивидуальную поддержку.

Также стоит учитывать возможные долгосрочные последствия, включая психологические проблемы, такие как тревога, депрессия и низкая самооценка, которые могут возникнуть из-за постоянных трудностей в общении и социальной изоляции. Поэтому комплексное психолого-педагогическое сопровождение имеет критическое значение для общего развития и благополучия ребенка с нарушением речи.

В настоящее время обеспечение благополучного защищенного детства стало одним из основных национальных приоритетов России. Проблемы развития ребенка и пути их решения, направленные на расширение образовательных возможностей детей, нашли свое отражение в федеральном законе «Об образовании в РФ», Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО), Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Образование детей с нарушением речи является актуальной и важной проблемой современного образования. Теоретические и практические аспекты этого процесса требуют особого внимания и понимания.

В современном мире все больше детей сталкиваются с различными нарушениями речи, что создает сложности как для самих детей, так и для их родителей, учителей и специалистов. Для эффективной работы с такими детьми необходимо понимание теоретических основ нарушений речи, их причин и механизмов развития. Только так можно правильно подобрать методики и техники обучения, которые помогут ребенку преодолеть трудности и развить свои речевые навыки.

Практические аспекты образования детей с нарушением речи включают в себя разработку индивидуальных программ и методик обучения, проведение специальных занятий с ребенком, а также работу с его окружением – родителями, учителями и другими специалистами. Важно создать благоприятную образовательную среду, где ребенок сможет чувствовать себя комфортно и получать необходимую поддержку и помощь.

Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося с нарушениями речи, чтобы разработать оптимальную программу обучения, соответствующую его потребностям и способностям. Кроме того, важно создать благоприятную образовательную среду, где каждый ученик будет чувствовать себя комфортно и поддержанным [6].

Разработка оптимальной программы обучения детей с нарушением речи является важным и сложным процессом, который требует индивидуального подхода к каждому ребенку. В рамках данной программы необходимо учитывать не только тип и степень нарушения речи, но и возраст и интересы каждого ученика.

Первым этапом разработки программы обучения является диагностика нарушения речи, которая проводится специалистами – логопедами или специалистами по дефектологии. На основе результатов диагностики определяются основные цели и задачи работы с ребенком, а также выбираются методы и технологии обучения.

Программа обучения детей с нарушением речи должна быть комплексной и включать в себя разнообразные занятия: логопедические упражнения, игры, творческие задания, работу с различными видами речевых нарушений (дислалия, дизартрия, афазия и др.), сенсорную стимуляцию и многое другое.

В рамках программы обучения необходимо также предусмотреть работу с родителями ребенка, чтобы они могли принимать активное участие в процессе восстановления и развития речи своего ребенка. Регулярные консультации, обучающие семинары и практические занятия помогут родителям в поддержке и развитии коммуникационных навыков ребенка.

Ключевым моментом успешной разработки программы обучения детей с нарушением речи является постоянное отслеживание прогресса и коррекция программы в зависимости от достигнутых результатов. Только такой индивидуальный и тщательно продуманный подход поможет детям с нарушением речи обрести голос и возможность успешно общаться с окружающим миром.

Разработка не оптимальной и не правильной программы обучения детей с нарушением речи может иметь серьезные последствия и негативное влияние на их развитие и способности. Подобная программа может привести к дальнейшей деградации речевых навыков у детей, а также затруднить их общение и взаимодействие со сверстниками.

Во-первых, неправильно разработанная программа обучения может не учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с нарушением речи. Это может привести к неправильной оценке уровня их знаний и умений, а также неправильному выбору методов и подходов к обучению. Результатом такой неподходящей программы может быть отсутствие прогресса или даже ухудшение речевых навыков у детей.

Во-вторых, не оптимальная программа обучения может быть несбалансированной и не уделять достаточно внимания определенным аспектам развития речи. Например, она может сосредоточиться только на развитии фонетических навыков, игнорируя грамматику, словарный запас или навыки коммуникации. В результате дети могут иметь неравномерный или неполный прогресс в развитии своей речи, что затруднит ими общение и социализацию в будущем.

Кроме того, неправильная программа может негативно сказаться на мотивации детей к обучению и их эмоциональном состоянии. Если дети не видят прогресса или не чувствуют поддержки и понимания со стороны педагогов, они могут потерять интерес к чтению, письму и развитию своей речи в целом. Это может повлечь за собой ухудшение самооценки детей и негативное отношение к образованию, что в свою очередь отразится на их академических достижениях.

В итоге, разработка не оптимальной и не правильной программы обучения детей с нарушением речи может иметь серьезные последствия для их развития и успешной адаптации в обществе. Поэтому важно уделить должное внимание разработке программ, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка и обеспечивают все необходимые аспекты развития речи. Только такие программы могут обеспечить наилучшие условия для успешного преодоления трудностей и достижения наилучших результатов в развитии речи у детей с нарушением речи.

Таким образом, теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи играют важную роль в их обучении и развитии. Совместные усилия педагогов, психологов, логопедов и родителей позволяют создать оптимальные условия для эффективного обучения и успешной адаптации детей с нарушениями речи в современном образовательном пространстве.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовании играет важную роль в помощи детям на их пути к знаниям и саморазвитию. Оно основано на понимании индивидуальных потребностей каждого ребенка и направлено на создание условий для их успешного обучения и развития.

Образование детей с нарушением речи требует комплексного и индивидуального подхода, сочетая в себе теоретические знания и практические навыки. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его особенности нужно учитывать при организации образовательного процесса.

Список литературы

1. Бакунова И. В. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ставрополь, 2016. 122 с.

2. Борозинец Н. М. Логопедия: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учебное пособие. Ставрополь, 2016. 203 с.
3. Волковская Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи : учебно-методическое пособие. М., 2015. 144 с.
4. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : методич. пособие для педагогов дошкол. учреждений. М., 2011. 200 с.
5. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2015. 256 с.
6. Гаркуши Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., 2010. 192 с.
7. Елецкая О. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи. СПб., 2012. 312 с.
8. Китик Е. Е. Основы логопедии : учебное пособие. М., 2014. 196 с.
9. Кондратенко И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте. М., 2013. 224 с.
10. Крыжановская Л. М., Гончарова О. Л., Кручинова К. С., Махова А. А. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ : учебное пособие. Владос, 2018. 377 с.
11. Ланина Е. М. История логопедии : учебное пособие. Кемерово, 2014. 94 с.
12. Сорокина Н. А. Комплексная диагностика детей с речевыми нарушениями. М., 2015. 143 с.
13. Степанова О. А. Организация логопедической работы в ДОУ : методическое пособие. М., 2017. 128 с.
14. Шаховская С. Н., Волосовец Т. В. Логопедия. М., 2016. 364 с.
15. Щербак С. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования. Челябинск, 2016. 43 с.

Ларина Александра Валерьевна,

SPIN-код: 6477-8340

ассистент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Сюткина Валерия Вадимовна,

Уральский государственный педагогический университет, 620091, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, lira.sutkina@gmail.com

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ РАЗЛИЧНЫХ РЕЧЕВЫХ И ЯЗЫКОВЫХ НАРУШЕНИЙ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; нейропсихология; псевдобульбарная дизартрия; логопедическая диагностика; языковые нарушения; коррекционная работа

Аннотация. В данной статье рассматривается роль нейропсихологии и логопедии в диагностике и коррекции различных речевых и языковых нарушений. Исследования показывают, что речевые нарушения могут быть связаны с повреждением проводящих путей между областями мозга, ответственными за обработку внешних стимулов и формирование речи. Нейропсихология и логопедия позволяют определить причины нарушений и разработать эффективные методики реабилитации. Индивидуальный подход к каждому человеку является ключевым аспектом успешной коррекции.

Larina Alexandra Valeryevna,

Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Yekaterinburg

Syutkina Valeria Vadimovna,

Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Yekaterinburg

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF VARIOUS SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; children's speech; speech development; speech activity; neuropsychology; pseudobulbar dysarthria; speech therapy diagnostics; language disorders; correctional work

Abstract. This article examines the role of neuropsychology and speech therapy in the diagnosis and correction of various speech and language disorders. Research shows that speech disorders may be associated with damage to the pathways between areas of the brain responsible for processing external stimuli and speech formation. Neuropsychology and speech therapy make it possible to identify the causes of disorders and develop effective rehabilitation techniques. An individual approach to each person is a key aspect of successful correction

Согласно заявлению доктора психологических наук, доцента, академика Российской академии образования (РАО) В. С. Басюка на II Международной неделе осведомленности о дислексии и других трудностях в обучении в 2020 году, в школах России обучаются более 45 тыс. детей с нарушением речи¹. По мнению Т.Г. Визель [3], речевые нарушения могут быть объяснены с точки зрения нейропсихологии. Основным условием для приобретения ранней речи является связь области внешних стимулов (звуки, зрительные образы) с областью, отвечаю-

¹II Международная неделя осведомленности о Дислексии (dyslexiarf.com)

щей за переработку этих стимулов в речь. Это возможно благодаря наличию проводников (белых волокон) между этими областями мозга. Когда все работает правильно, формируются речевые навыки. Однако, если проводящие пути повреждены, речь не будет приобретена, либо будут наблюдаться нарушения речи разной степени тяжести [8].

Нейропсихология и логопедия играют важную роль в диагностике и коррекции таких нарушений, так как позволяют не только определить их причины, но и разработать эффективные методики коррекции и реабилитации.

Благодаря актуальности и значимости данной темы, статья об использовании нейропсихологии и логопедии в диагностике и коррекции различных речевых и языковых нарушений будет актуальна для широкой аудитории специалистов в области здравоохранения, образования и психологии.

Нейропсихологи изучают, как функционируют различные части мозга при произношении слов, понимании речи, чтении и письме. Их исследования позволяют выявлять отклонения в работе нервной системы у людей с речевыми и языковыми нарушениями и разрабатывать индивидуальные программы коррекции нарушений [11].

Логопеды, в свою очередь, применяют полученные данные для разработки методик и техник работы с детьми с различными речевыми и языковыми проблемами. Они учат правильно произносить звуки, расширять словарный запас, улучшают понимание речи и другие навыки, необходимые для нормальной коммуникации.

На протяжении многих лет нейропсихология и логопедия играли важную роль в диагностике и коррекции различных речевых и языковых нарушений. Обе эти дисциплины взаимосвязаны и дополняют друг друга, позволяя эффективно изучать и воздействовать на речь и язык человека.

Нейропсихология изучает отношения между мозгом, когнитивными функциями и поведением. Она помогает установить связи между структурой и функцией мозга человека и его способностью понимать, произносить и использовать речь. Нейропсихологические исследования позволяют выявлять дефициты и нарушения в области речи и языка, определять их причины и разрабатывать эффективные методы коррекции [7].

Логопедия, с другой стороны, занимается изучением процесса развития и функционирования речи и языка у человека. Логопедические методы и техники используются для диагностики и коррекции различных речевых и языковых нарушений, таких как дислексия, дизартрия, афазия, дисграфия и другие. Коррекция включает в себя различные упражнения и игры, направленные на развитие и восстановление утраченных или нарушенных речевых навыков [5].

Одной из главных целей нейропсихологии и логопедии является выработка индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывая его особенности и возможности. Эта дифференциация позволяет эффективно корректировать различные речевые и языковые нарушения, учитывая их причины и механизмы.

Роль нейропсихологии и логопедии в диагностике и коррекции речевых и языковых нарушений заключается в следующем:

1. Диагностика: нейропсихологические исследования позволяют выявить нарушения в области речи и языка, определить их причины и механизмы. Логопедическая диагностика помогает оценить уровень развития речевых навыков и определить необходимые коррекционные мероприятия.

2. Коррекция: на основе полученных данных о нарушении, нейропсихология и логопедия разрабатывают индивидуальные программы коррекции. Эти программы включают в себя комплексные подходы, направленные на улучшение понимания, произношения и использования речи, а также восстановление нарушенных языковых навыков.

3. Реабилитация: после коррекции нейропсихологи и логопеды помогают людям вернуться к обычной жизни и улучшить качество речи и коммуникативных навыков. Они проводят специальные тренировки, учат людей использовать компенсаторные стратегии и разрабатывают индивидуальные реабилитационные программы [12].

Таким образом, нейропсихология и логопедия играют важную роль в диагностике и коррекции различных речевых и языковых нарушений. Их интеграция позволяет эффективно изучать и воздействовать на речь и язык человека, учитывая его индивидуальные особенности и возможности.

В статье «Методы нейропсихологической диагностики» Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеевой, Я. А. Меерсона рассматриваются различные способы оценки психических процессов у пациентов с нарушениями речи [2]. Авторы выделяют несколько методов, которые могут использоваться в логопедической диагностике. Эти методы включают в себя наблюдение за поведением пациента, тестирование его когнитивных функций (памяти, внимания, мышления), а также проведение специальных тестов на определение уровня развития речи и письма.

Мы подобрали нейропсихологические упражнения для диагностики детей дошкольного возраста, имеющими нарушения иннервации артикуляционного аппарата (клиническое заключение – псевдобульбарная дизартрия).

Симптомы псевдобульбарной дизартрии легкой и средней степени могут включать в себя недостаточное контроль над мышцами речи, затруднения движений губ, языка и мягкого неба, а также слабую координацию дыхания и голосовой активности. Дети с псевдобульбарной дизартрией могут испытывать трудности с произношением звуков, формированием слов и предложений, а также с пониманием и использованием правильной интонации и ритма речи [13].

Диагностика псевдобульбарной дизартрии у детей требует комплексного подхода, включающего в себя анамнез, обследование импрессивной речи, анализ артикуляционной и акустической стороны речи, а также нейровизуальное и нейрофизиологическое обследование. Затем специалист может рекомендовать комплексную коррекцию, включающую в себя развитие и формирование речи, физическую терапию и дополнительные мероприятия для развития мышечного тонуса и координации движений, когнитивных функций.

Исходя из структуры нарушения развития при псевдобульбарной дизартрии, в комплексе упражнений были выделены блоки:

- 1) исследование высших психических функций и интеллектуальных способностей;
- 2) исследование моторики;
- 3) исследование сукцессивных функций;
- 4) исследование речевых функций:
 - оценка звукопроизношения;
 - фонематического восприятия;
 - синтаксический компонент языковой компетенции и диагностики лексико-грамматического недоразвития;
 - обследование грамматической стороны речи: падежные окончания существительных, личные окончания глаголов, времена глаголов, родовые окончания прилагательных, линейная схема фразы, порядок слов;
 - логико-грамматические конструкции;
 - обследование связной речи;
 - исследование навыков чтения;
 - исследования письма.

В настоящий момент система апробируется и совершенствуется.

Проведение логопедической диагностики с элементами нейропсихологии в период с 3 до 7 лет является необходимым шагом для поддержания уровня развития речи и языка у детей, а также для успешного развития и обучения в дальнейшем. Раннее обнаружение и коррекция проблем позволит детям раскрыть свой потенциал и овладеть навыками общения и взаимодействия с окружающими [9].

Таким образом разработанная логопедическая диагностика с элементами нейропсихологии применяемая на детях дошкольного возраста для определения уровня псевдобульбарной дизартрии, позволит более точно и детально выявить нарушения в артикуляции, дыха-

нии, интонации и ритмике речи, что поможет специалистам логопедам и нейропсихологам разработать индивидуальный план коррекционной работы для каждого ребенка, учитывая его особенности и потребности. Такая диагностика особенно важна для раннего выявления и коррекции псевдобульбарной дизартрии, что способствует более эффективной реабилитации и последующему улучшению речевых навыков у детей.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., 1975. 180 с.
2. Вассерман Л. И. Дорофеева С. А. Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб., 1997. 198 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. М., 2005. 544 с.
4. Винарская Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой системы речи // Вопросы психологии. 1967. Кн. 1. С. 150-172.
5. Волкова Л. С. Шаховская С.Н. Логопедия учебник для вузов. М., 2012. 364 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 560 с.
7. Колягин В. А. Логопсихология : учеб. пособие. М., 2006. 320 с.
8. Купцов А. М. Физиология речи : учебно-методическое пособие. Казань. 2019. 43 с.
9. Кушнир И.С. Цветков А.В. Нейропсихология: диагностика и коррекция тяжелых нарушений речи у дошкольников. М. 2021. 192 с.
10. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ решения задач. М., 1966. 240 с.
11. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для вузов. М., 2007. 381 с.
12. Репина З. А. Нейропсихология изучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Екатеринбург. 2008. 140 с.
13. Филичева Т. Б. Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
14. Хомская Е. Д. Нейропсихология. М., 1987. 310 с.
15. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: Речь и интеллектуальная деятельность. М., 1985. 180 с.

Новоселова Татьяна Геннадьевна,

SPIN-код: 8861-3330

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 361, 620072, Российская Федерация, г. Екатеринбург, улица Владимира Высоцкого, 4а, lesik-tanya@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; психолого-педагогическое сопровождение; дизонтогенез

Аннотация. В статье описывается примерная интегративная модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Раскрывается разработанное содержание мероприятий, направленных на коррекцию речи и ориентированных на развитие детей с учетом их индивидуальных особенностей, и всестороннее раскрытие интеллектуального и личностного потенциала. Автор решает важную задачу – освоения родного языка.

Novoselova Tatyana Gennadievna,

Municipal budgetary preschool educational institution kindergarten No. 361, Russia, Yekaterinburg

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; speech disorders; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; psychological and pedagogical support; dysontogenesis

Abstract. The article describes an approximate integrative model of psychological and pedagogical support for preschoolers with severe speech disorders. The developed set of measures aimed at correcting speech and focused on the development of children, taking into account their individual characteristics, and the comprehensive disclosure of intellectual and personal potential is revealed. The author solves an important task – mastering the native language.

*«Родное слово – основа всякого умственного развития
и сокровищница всех знаний»
К. Д. Ушинский*

Среди современных дошкольников большую группу составляют дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В силу ряда причин у них существенно нарушено формирование звуковой стороны речи, фонематических процессов, затруднено овладение лексикой и грамматикой. Отклонения в развитии речи у ребенка, обусловлены различными факторами, например, неврологическими заболеваниями, перенесенными травмами, нарушением слуха и т.д. Таким дошкольникам должна быть оказана своевременная педагогическая помощь. В связи с этим, становится актуальной проблема особой культуры поддержки детей с ТНР в дошкольных учреждениях.

«В наиболее общем смысле, сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, и как непрерывный процесс изучения, формирования и создания благоприятных условий, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей» [11, с. 19].

Педагоги дошкольных учреждений должны отчетливо представлять и выстраивать работу по формированию у детей правильной речи. По мнению Е. И. Тихеевой: «Воспитание ребенка должно начинаться рано и в первые годы жизни совершенствоваться исключительно на родном языке. Детские воспитательные учреждения должны жить духом своего народа. Родной язык, его беспрепятственное и всестороннее развитие должны быть поставлены в основу воспитания» [13, с 3]

Этот процесс должен быть подчинен главной задаче в дошкольных учреждениях – подготовке к успешному обучению в школе, успех в этой работе может быть достигнут только при тесном контакте педагогов, родителей и логопеда.

Остановимся подробнее на участниках психолого-педагогического консилиума.

Субъекты психолого-педагогического сопровождения

Заведующий дошкольного образовательного учреждения осуществляет непосредственное руководство в системе психолого-педагогического сопровождения:

- утверждает планы, программы, системы сопровождения, нормативные документы, регулирующие деятельность субъектов системы сопровождения;
- контролирует деятельность системы сопровождения и осуществляет ее ресурсное обеспечение;
- осуществляет координацию взаимодействия всех субъектов системы сопровождения и распределяет обязанности между специалистами.

Зам. Заведующего дошкольного образовательного учреждения:

- руководит психолого-педагогическим консилиумом;
- организует условия обучения (распределение нагрузки, составление расписания занятий и т.д.);
- осуществляет контроль (индивидуальные консультации, мониторинг качества обучения.).

Специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре):

- проводят консультации, собрания для родителей дошкольников;
- разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты;
- участвуют в семинарских занятиях, конференциях и т.д.

Родители:

- принимают участие в повышении психолого-педагогических знаний;
- участвуют в образовательном процессе.

Состав психолого-педагогического сопровождения может варьироваться от ограниченного, сведенного к одному специалисту, до весьма объемного, включающему педагогов, специалистов.

Вся деятельность в рамках системы сопровождения осуществляется в соответствии с должностными обязанностями и традиционными направлениями деятельности:

- диагностика;
- консультирование;
- профилактика;
- просвещение;
- коррекционно-развивающая деятельность.

Методологические основы сопровождения

Ясность в понимании сущности, а значит, и в организации психолого-педагогического сопровождения, вносит определенность в методологических позициях.

К. В. Адушкина и О. В. Лозгачева выделили следующие подходы, которые стали методологической основой разработок большинства программ сопровождения:

- личностно ориентированный (И. С. Якиманская), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;

- антропоцентрический (Б. С. Братусь, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков), предполагающий рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с окружающими людьми;

- ориентированный на психическое и психологическое здоровье детей (И. В. Дубровина), отдающий приоритет психопрофилактике возникновения проблем развития личности, ее психологического здоровья в условиях конкретного образовательного пространства;

- развивающего образования (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), обосновывающий необходимость проектирования системы образования, обеспечивающей развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств;

- педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова), ориентирующий сопровождение на развитие личности, сотворчество взрослого и ребенка;

- проектно-ориентированный (М. Р. Битянова, Е. В. Бурмистрова, А. И. Красило), предполагающий создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ТНР определяется адаптированной образовательной программой.

Создание условия организации обучения и воспитания детей с ТНР

Важно создать условия, в которых будут использованы сохранные возможности ребенка, «пудов здоровья», а не «золотников болезни», по образному выражению Л. С. Выготского, что позволяет развивать нарушенные и ослабленные функции.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения ставят перед собой ряд задач по созданию условий для:

- психологического комфорта и безопасности ребенка;

- удовлетворения образовательных потребностей ребенка с помощью социальных, правовых, психологических, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, в ближайшем окружении и других социумах;

- комплексной диагностики возможностей и способностей ребёнка.

Педагоги, проектирующие комфортные условия обучения для детей с ТНР с учетом индивидуальных особенностей, как говорит Л. М. Шипицына: «Работая в идеологии «команды», каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности» [3, с. 3]

Это команда единомышленников, имеющих схожие представления о существенных характеристиках детского развития, симптоматических проявлениях и механизмах различных вариантов дизонтогенез.

Знания речевого онтогенез и психоло-педагогической характеристики детей с ТНР необходимы для правильной и качественной реализации сопровождения дошкольника.

Характеристика речи детей с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи.

По мнению Е. Ф. Рау «Недостатки речи часто отражаются на характере ребенка – он чувствует себя неуверенно, становится застенчивым, молчаливым» [12, с. 3].

«Характерными для общего недоразвития речи являются ограниченный запас слов, аграмматизмы, нарушение звукового состава слов. Лексико-грамматическое и фонетическое

развитие детей, страдающих алалией и афазией, оказывается, например, недостаточным для усвоения программного материала» [9, с. 13].

I уровень развития речи характеризуется как отсутствие общеупотребительной речи. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, инертность в овладении ребенком новыми для него словами.

II уровень, характеризуется начатками общеупотребительной речи. Дети используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом. В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление в речи местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье.

Более высокий, *III уровень*, характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным и ограничено знакомыми ситуациями. Звуки, которые дети могут правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Для успешного усвоения детьми образовательного материала применяется психолого-педагогическое сопровождение как интегративная модель, осуществляемая в отношении дошкольников.

Интегративная модель психолого-педагогического сопровождения

Реализация сопровождения представлена в направлении коррекционно-развивающей деятельности детей с ТНР. Рассмотрим мероприятия, организованные специалистами.

Мероприятия музыкального руководителя

Содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» формирует творческие и культурные ценности.

Коррекционно-образовательные технологии:

Применение логоритмики для дошкольников в играх и упражнениях по пособию для педагогов и родителей О. А. Новиковская.

Технологии и методы:

- сказкотерапия, театральная-игровая деятельность;
- здоровьесберегающие технологии.

Коррекционный развивающая направленность:

В музыкальной коррекционной работе с детьми с ТНР проводятся логоритмические занятия. Используются игровая мотивация, музыкальные рассказы и импровизации. Музыка позволяет развивать внимание, музыкальное восприятие, пространственную ориентировку, способствует коррекции речевых нарушений, фонематического слуха.

Применение интеграции

Образовательная область «Физическое развитие»

В музыкальные занятия включаются упражнения, формирующие координацию слова с движением, развивающие мелкую мускулатуру пальцев рук, речевые и мимические движения.

Применяются ритмические разминки, игры, направленные на сенсомоторное развитие, игры с музыкальным сопровождением.

Образовательная область «Речевое развитие»

Проведение мероприятий, направленных на развитие слухового восприятия, развитие дыхательных, голосовых, артикуляторных навыков

Взаимодействие с семьями ребенка: консультации, беседы, семинары-практикумы.

Мероприятия инструктора по физической культуре

Содержание образовательной области «Физическое развитие» направлено на формирования у детей гармоничного физического развития.

Коррекционно-образовательные технологии:

Применение учебного пособия Л. А. Новикова «Спортивно-оздоровительная физическая культура для детей дошкольного возраста».

Технологии и методы: игровой метод, соревновательный, наглядный.

Коррекционно-развивающая направленность

Содержание образовательной области направлено на формирования интереса к физическому развитию через решение следующих специфических задач:

- развитие физических качеств;
- формирование у воспитанников потребности в двигательной активности.

Применение интеграции

Образовательная область «социально – коммуникативное развитие».

Применение ролевых игры с закреплением речевого материала.

Образовательная область «художественно – эстетическое развитие»

Использование музыки для создания положительного эмоционального фона занятий, применяемых в двигательных упражнениях в сочетании с речью.

Взаимодействие с семьями ребенка с ОВЗ

Консультации, беседы.

Мероприятия воспитателя

Коррекционно-образовательная программа:

Адаптированная образовательная программа для детей с ТНР по ФАОП

Технологии и методы:

Методические пособия с упражнениями для развития и коррекции речи, игры.

Коррекционно-развивающая направленность:

Применение интеграции

Образовательная область «Познавательное развитие»

Предполагает, развитие воображения и творческой активности, формирование представлений об объектах окружающего мира, что помогает детям развивать речь систематизирует полученные знания, обогащает словарный запас.

Образовательная область «Физическое развитие»

Формирование движений происходит при участии речи с помощью разных упражнений: физкультминутки, подвижные игры, дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика.

Динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Применение средств эстетического воздействия на развитие и коррекцию речевых нарушений у детей через разные виды работы:

- пересказ сказок и рассказов;
- заучивание фольклорных форм (стихов, диалогов);
- проговаривание скороговорок;
- разгадывание загадок;
- разучивание считалок;
- объяснение и уточнение смысла пословиц и поговорок.

Образовательная область «Социально – коммуникативное развитие»

Содержание образовательной области интегрируется с тематикой логопедической работы.

Образовательная область «Речевое развитие»

Развивать мотивацию к занятиям, понимать и осознанно употребляет слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков, состояний, свойств, качеств. Предполагает использование слов с поставленным звуком в соответствие с коммуникативной ситуацией, поведение в быту, социуме, природе.

Взаимодействие с семьями ребенка

Консультации, беседы, практикумы

Мероприятий педагога-психолога

Основная цель деятельности педагога-психолога – психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях и оказание психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ.

Коррекционно-образовательная программа:

Адаптированная образовательная программа для детей с ТНР по ФАОП

Технологии и методы:

Применение здоровьесберегающих технологий по развитию мелкой моторики. Игровые методы и приемы, сказкотерапия.

Коррекционно-развивающая направленность:

– развитие познавательной деятельности и интереса к окружающему миру, через игры, упражнения и мероприятия. Педагог ставит перед собой ряд задач:

- развитие социально-значимых умений;
- развитие коммуникативных навыков;
- развитие общих интеллектуальных умений ребенка: приемы анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- развитие мелкой моторики рук ребенка.

Применение интеграции

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Развитие мелкой моторики с использованием музыкотерапии и песка помогает улучшить эмоциональное состояние, снимает скованность, способствует процессу индивидуализации, развитию творческого потенциала.

Образовательная область «Познавательное развитие»

Развитие высших психических функций мышление, закрепление лексического материала, полученного на логопедических занятиях через игры о окружающем мире.

Взаимодействие с семьями:

Консультации, тренинги, практикумы, беседы, посещение занятий, анкетирование, изготовление памяток, рекомендаций, стендов.

Мероприятия учителя-логопеда

Правильная организация логопедического процесса определяет качество коррекционной работы, имеющей целью исправление недостатков речи.

Коррекционно-образовательные технологии, программы:

Адаптированная образовательная программа для детей с ТНР по ФАОП. Здоровьесберегающие технологии по развитию мелкой моторики, речевого дыхания.

Технологии и методы:

Игровые методы и приемы, театрально-игровая деятельность

Коррекционно-развивающая направленность:

- развитие фонетической стороны речи: артикуляционная гимнастика, постановка нарушенных звуков, автоматизация. дифференциация;
- уточнение, расширение и обогащение словаря по тематическому плану;
- формирование грамматического строя речи. Составление простых распространенных, предложений;
- развитие фонематической стороны речи. Формирование умений выделять заданный звук из ряда звуков, слогов, слов, определять место звука в слове. Формировать навык анализа и синтеза слогов, слов. Закреплять понятие звук, слог, предложение. Ознакомление с буквами;
- развивать связную речь.

Применение интеграции

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Применение практических навыков и умений в разных видах искусства, развивающих мелкую моторику. Обогащение словарного запаса через умения сопоставлять предметы окружающей среды с принятыми эстетическими идеалами.

Образовательная область «Познавательное развитие»

Применение развивающей деятельности, направленной на изучение мира и окружающего пространства, помогающей в становлении, воображения, любознательности и развитие речи, пополнение словарного запаса.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Использование специально организованных сюжетно-ролевых игр, в ходе которых решаются вопросы развития коммуникативных навыков и развитие личности в целом, совершенствуются игровые умения, через межличностное взаимодействие детей и взрослых. Учить расширять игровой сюжет путем объединения нескольких сюжетных линий. Развивать эмоции, воспитывать гуманные чувства.

Образовательная область «Физическое развитие»

Развитие общей и пальчиковой моторики с применением игр и упражнений с движением, двигательные загадки, стихи и др.

Образовательная область «Речевое развитие»

Организация логопедической деятельности по принципу стимулирование речевого развития во всех образовательных областях.

Взаимодействие с родителями

Н. К. Крупская всегда подчеркивала, что дошкольные учреждения должны работать в тесном контакте с семьей. Взаимодействуя с семьями, педагоги ставят перед собой ряд задач:

- соблюдение правил этикета;
- представление рекомендаций психолого-педагогического сопровождения;
- проведение индивидуальные консультации для родителей по вопросам обучения и воспитания;
- организация работы с родителями (проведение тематических родительских собраний);
- согласование индивидуального коррекционного плана развития ребенка;
- предоставление индивидуальной карты развития ребенка.

Организованное психолого-педагогическое сопровождение детей с ТНР, способствует достижению положительных результатов.

Практическое внедрение интегративной модели психолого-педагогического сопровождения позволило осуществлять организованную деятельность разного вида и взаимодействовать всем участникам образовательного процесса направленного на достижение включения ребенка в тщательно организованную среду, способствующую развитию речи и раскрытию интеллектуального и личностного потенциала.

Реализация основной деятельности команды по созданию специальных условий позволила выстроить содержание коррекционно-развивающей работы с обеспечением разнообразия различных способов освоения одного и того же вида деятельности. Это перестраивает наше представление о способах формирования умений и навыков, коррекции нарушений и эффективно воздействует речь.

Таким образом, решается важная задача, освоения родного языка, ведь язык – важнейшее средство человеческого общения.

Список литературы

1. Генинг М. Г., Герман Н. А. Обучение дошкольников правильной речи: пособие для воспитателей детских садов. Чебоксары, 1980. 134 с.
2. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. М., 1985. 207 с.
3. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына [и др.]. СПб., 2003. 240 с.
4. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии : учеб. пособие. М., 1991. 143 с.
5. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок: пособие для воспитателя дет.сада. М., 1982. 160 с.
6. Максаков А. И., Логинова В. И., Попова М. И. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада. М. 1979. 223 с.
7. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л. П. Федоренко [и др.]. М., 1984. 240 с.
8. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: книга для логопеда. М., 1991. 208 с.

9. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левина. М., 1967. 367 с.
10. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / В. Ю. Хотинец [и др.]. Ижевск, 2022. 250 с.
11. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие / А. И. Григорьева [и др.]. Тула, 2019. 216 с.
12. Рау Е. Ф. Воспитание правильного произношения у детей. М., 1961. 36 с.
13. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада. М., 1981. 159 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду : учеб. пособие. М., 1987. 142 с.
15. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2008. 224 с.
16. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 239 с.

Облап Инга Евгеньевна,

студент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48, ingeborga02@mail.ru

Прищепова Ирина Владимировна,

SPIN-код: 1795-1030

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48, prichsepova@yandex.ru

ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; ОНР; общее недоразвитие речи; лексические единицы; семантические значения; семантические поля; парадигматические отношения; лексическая сторона речи

Аннотация. В статье рассматривается характер недостатков объема словарного запаса и нарушения организации лексической системы дошкольников с общим недоразвитием речи. Представленные теоретические основы методики констатирующего исследования позволили определить его организацию, направления и содержание, аргументированно представить полученные результаты. Обобщение методических исследований, а также учет полученных качественных и количественных характеристик экспериментальных данных стали основой для создания методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы по формированию лексической стороны речи дошкольников данной категории.

Oblap Inga Evgenevna,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "A. I. Herzen Russian State Pedagogical University", Russia, St. Petersburg

Prishchepova Irina Vladimirovna,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "A. I. Herzen Russian State Pedagogical University", Russia, St. Petersburg

THE NATURE OF VIOLATIONS OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; general speech underdevelopment; lexical units; semantic meanings; semantic fields; paradigmatic relations; lexical aspect of speech

Abstract. The article examines the nature of the shortcomings of the vocabulary volume and violations of the organization of the lexical system of preschoolers with general speech underdevelopment. The presented theoretical foundations of the methodology of the ascertaining study made it possible to determine its organization, directions and content, and to present the results in a reasoned manner. The generalization of methodological research, as well as the consideration of the obtained qualitative and quantitative characteristics of experimental data, became the basis for the creation of methodological recommendations for conducting differentiated speech therapy work on the formation of the lexical side of speech of preschoolers of this category.

Проблема исследования особенностей лексической стороны речи у дошкольников с ОНР относится к числу актуальных. Согласно литературным данным у значительного количества дошкольников на фоне общего недоразвития речи наблюдается крайне бедный словарный запас, а также недостатки его структуры и системы организации. Актуальность также связана и с небольшим количеством методических рекомендаций к проведению соответствующей дифференцированной логопедической работы.

Значимость развития лексической стороны речи детей данной категории неизменно подчеркивается в методической литературе. Она отражена и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Слово и его значения являются средством становления речи, мышления, коммуникации, познания и самовыражения и социализации в дальнейшем.

Лексический строй речи дошкольников с ОНР характеризуется разными качественными и количественными характеристиками, и, соответственно, разными уровнями его становления. Это предполагает определение соответствующих направлений и содержания методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы по формированию лексического строя детей с системным недоразвитием речи.

Данный вопрос мы рассматриваем с позиции психолингвистического подхода. В связи с чем нам удалось определить характер нарушений лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В исследованиях Ж. В. Антиповой, В. А. Гончаровой, Н. В. Серебряковой [4, 10, 15] отмечается, что для детей с ОНР характерны малый объем словаря, трудности его актуализации, недостатки структуры значения слова и семантических полей.

Бедность словарного запаса, вербальные парафазии, в том числе замены слов, недифференцированность значений глаголов и прилагательных отмечают К. В. Абрамова, А. А. Жерздева, А. С. Литвина [1, 2, 11, 12]. В своих работах они указывают на ошибки при выполнении заданий на классификацию и группировку семантически близких и далеких слов, при подборе антонимов и синонимов, при объяснении лексического значения слова, объяснении лексического значения слова. При выполнении задания на подбор ассоциаций характерны случайные и тематические ассоциации. Отсутствуют ассоциации, выражающие парадигматические отношения.

Проведенное нами исследование позволило определить характер нарушений лексической стороны речи у дошкольников с ОНР. Для констатирующего эксперимента использовалась методика Н. В. Серебряковой. Первый блок заданий направлен на изучение объема и состава активного словаря. С помощью заданий второго блока изучалось состояние семантической структуры слова и лексической системности.

Направления и содержание методики констатирующего исследования были определены с учетом следующих теоретических положений.

1. Положение о формировании лексической стороны речи в онтогенезе (А. Н. Гвоздев, В. П. Глухов, С. Н. Цейтлин) обуславливает необходимость изучения активного словаря имен существительных, глаголов, имен прилагательных [7, 16].

2. Положения о лексической системности, о семантических полях и особенностях их развития (А. Р. Лурия) позволили включить в исследование задания на классификацию и группировку слов, на подбор антонимов и синонимов [14].

3. Положение о структуре значения слова и ее развитии в онтогенезе (Л. С. Выготский) определило использование в констатирующем эксперименте заданий, направленных на объяснение значения слова, проведение ассоциативного эксперимента, исследование способности дополнять предложение словом [6].

В исследовании приняли участие дети в возрасте 6-6,5 лет. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБДОУ детский сад № 87 компенсирующего вида Красногвардейского района Санкт-Петербурга (экспериментальная группа) и на базе ГБДОУ детский сад № 26 Красногвардейского района Санкт-Петербурга (контрольная группа). Экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 дошкольников с ОНР (3-го уровня речевого развития на

фоне стертой дизартрии). Для выявления количественных и качественных особенностей лексической стороны речи проведен сопоставительный анализ результатов с контрольной группой (КГ). В неё вошло 10 сверстников испытуемых с нормальным речевым развитием. Результаты исследования позволили выделить две подгруппы дошкольников, которым необходима дальнейшая дифференцированная логопедическая работа.

В первую подгруппу вошли 6 детей ЭГ. Объем активного словаря существительных, глаголов, прилагательных был крайне ограничен, наблюдались трудности актуализации слов. Преобладали следующие замены. Вместо называния слов дети ЭГ использовали фразы, что отражает недостатки поиска слов («дупло» – «чтобы белка там жила»). Заменялись слова, которые обозначают те предметы, которые объединены общностью ситуации («воротник – рубашка»). Существительные обобщающего значения соотносились со словами другой тематической группы («овощи – фрукты», «дикие животные – лесные животные»). Обобщающие понятия заменялись на слова с конкретным значением («транспорт – автобусы»). Наибольшие трудности при исследовании словаря глаголов вызвало название слов, которые объясняют, какой голос подают животные («воркует – поет», «каркает – чирикает»). Отмечались замены прилагательных словом общего значения: «высокий – большой», «толстый – большой», «тонкий – маленький».

Дети ошибались при классификации близких по семантике существительных, неверно относили животных к диким и домашним представителям фауны. Так, дошкольники не могли отнести, например, картинки «зайца» и «собаки» к какой-либо группе, так как не дифференцировали такие обобщающие понятия, как «дикие животные» и «домашние животные».

При объяснении значения слова дошкольники опирались преимущественно на денотативный компонент значения слова. Они объясняли значение слова через его функциональные признаки или благодаря включению в контекст («фрукты – они полезные», «цветы – вкусно пахнут»). Это указывает на недостаточную сформированность структуры значения слова.

При подборе антонимов дошкольники преимущественно называли слово-стимул с частицей «не» («говорить – не говорить», «холодный – нехолодный»); вместо антонима подбирали семантически близкое слово, но другой части речи («горе – радостный», «шум – тихо»). Наиболее характерными ответами при назывании синонимов являлся подбор слов ситуативно сходных со словом-стимулом («парк – зоопарк», «улица – дома»). При проведении свободного ассоциативного эксперимента среди ответов детей преобладали ответы так называемого случайного характера. Например, вместо «говорят» ребенок называл слово «птица». Такие ошибки объясняются ярко выраженной деструктивностью семантических полей.

Вторая подгруппа состояла из 4 детей ЭГ и 2 дошкольников КГ. В единичных случаях они ошибались при актуализации существительных. Заменяли названия предметов на основе их внешнего сходства («курица – петух», «олень – лось»). Мы отметили недостаточный объем активного словаря прилагательных. Встречались замены нужных слов словами другого семантического поля («тонкий – короткий»). Это указывает на недостатки усвоения лексического значения прилагательных.

Важно отметить, что дети и первой, и второй подгруппы испытывали трудности при объяснении значения слова. Однако дошкольники первой подгруппы опирались преимущественно на денотативный компонент значения слова. Дети же второй подгруппы учитывали лишь лексико-семантические признаки предметов. Например, вместо слова «фрукты» могли назвать яблоки, бананы, груши. В связи с этим мы можем судить о незавершенности у испытуемых процесса формирования структуры значения слова.

Как и у детей первой подгруппы, при подборе антонимов преобладало называние слова-стимула с частицей «не». При назывании синонимов подбирались слова, ситуативно сходные со словом-стимулом, а также семантически близкие слова («глядеть – видеть»). В свободном ассоциативном эксперименте дошкольники использовали синтагматические и тематические ассоциации, соответственно: «травы – зелёная», «стол – еда». Парадигматиче-

ские ассоциации дети ЭГ практически не называли. Это отражает недоразвитие организации семантических полей.

8 дошкольников КГ не вошли в указанные подгруппы.

Разнородность характера недостатков и уровня развития лексической стороны речи у дошкольников позволила нам определить направления и содержание методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы по формированию лексической стороны речи у дошкольников первой и второй выделенных подгрупп.

Основу методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи составили следующие теоретические положения.

1. Представления о лексическом строе речи как целостной системе (В. В. Виноградов, Л. В. Щерба, А. А. Уфимцева, Д. Н. Шмелев) позволяют утверждать, что развитие (и, соответственно, формирование) лексического компонента осуществляется в единстве с другими компонентами языковой системы.

2. Психолингвистические представления о процессе порождения речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев) определяют необходимость расширения активного словаря существительных, глаголов, прилагательных, развитие лексико-семантических ассоциаций, организации семантических полей (классификация, синонимия и антонимия).

3. Представления о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе (Н. И. Жинкин, Н. В. Серебрякова) обосновывают последовательность логопедической работы по развитию структуры слова: от денотативного к сигнификативному и контекстуальному компоненту значения слова.

Для дошкольников первой подгруппы значимо расширение активного словаря и развитие лексической системности и организации семантических полей.

Работа по первому направлению включает в себя расширение объема словаря имен существительных с конкретным, далее – с абстрактным значением, а также обобщающих слов; расширение объема глагольного словаря; расширение объема словаря имен прилагательных.

В логопедической работе предусматривается использовать следующие приемы: называние предметных картинок, показ и называние частей целого предмета по картинке, раскладывание картинок по тематическим группам, подбор конкретных существительных к обобщающему слову.

Развитие лексической системности и организации семантических полей предполагает формирование лексико-семантических ассоциаций; развитие денотативного и сигнификативного компонентов значения слова; организацию семантических полей на основе развития парадигматических связей слова (а именно развитие классификации, антонимии и синонимии); совершенствование синтагматических отношений.

В качестве приемов в работе по данному направлению можно использовать сравнение предметов с целью нахождения сходств и различий, называние лишнего слова, разделение предметов на две группы.

При работе с первой подгруппой детей с целью расширения активного словаря, уточнения значения слова значимым становится использование игр на липучках [9], сказкотерапии и музыкотерапии [3].

Для дошкольников второй подгруппы предусматривается работа по расширению активного словаря, развитию его лексической системности и организации семантических полей.

Расширение активного словаря предполагает дифференциацию родовидовых понятий в словаре существительных и расширение объема словаря качественных прилагательных. В работе по данному направлению предполагаем возможным использовать следующие приёмы: называние предметных картинок и описание их различий; сравнение изображений на предметных картинках по форме, величине, высоте, толщине.

Формирование лексической системности и организации семантических полей будет направлено на уточнение лексико-семантических ассоциаций. Будет уточняться сигнифика-

тивный компонент значения слова. Детей будут учить называть антонимы и синонимы, подбирать слова с противоположным и с близким значением, отгадывать предметы по описанию, самостоятельно описывать предметы.

При работе с дошкольниками второй подгруппы предполагаем использование технологии решения избирательских задач (ТРИЗ), которые позволяют активизировать мыслительные операции детей, способствуют структурированию словарного запаса, развитию лексической системности [12].

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу. Оно позволило выявить количественно и качественно разные характеристики, а также разные уровни становления лексических компонентов речи и их организации у дошкольников с ОНР. Мы определили направления и содержание методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с ОНР.

Список литературы

1. Абрамова К. В., Литвинова А. С. Подходы к исследованию нарушений лексического развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Теория и практика специального и инклюзивного образования : сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб., 2019. С. 6-10.
2. Абраменко М. А., Прищепова И. В. Нарушения усвоения словаря дошкольниками с общим недоразвитием речи // Специальное и инклюзивное образование: теория и практика : сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб., 2020. С. 106-110.
3. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов-н/Дону, 2011. 109 с.
4. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... кандидата педагогических наук. М., 1998. 174 с.
5. Баряева Л. Б., Миккоева Н. В. Развивающие игры в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2014. С. 163–166.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2008. 673 с.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
8. Гибадуллина Д. М., Пяшкур Ю. С. Особенности лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Детство в современном мире : материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. Пермь, 2014. С. 197-202.
9. Голубева Г. Г., Скрыдлова Л. В., Коржакова А. А. Использование игр на липучках в коррекционной работе по развитию словаря дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб., 2018. С. 119-121.
10. Гончарова В. А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. СПб., 2002. 22 с.
11. Жерздева А. А. Особенности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное дефектологическое образование. 2017. № 2. С. 42-44.
12. Лазаревич М. А., Ивлева М. Г. Развитие лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью приемов ТРИЗ // Теория и практика специального и инклюзивного образования : сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб., 2019. С. 167-170.
13. Литвинова А. С. Исследование нарушений лексического развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное и инклюзивное образование: теория и практика : сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб., 2020. С. 177-180.
14. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб., 2020. 448 с.
15. Серебрякова Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996. 242 с.
16. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2008. 250 с.

Обухова Нина Владимировна,

SPIN-код 2441-1826

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза,
Институт специального образования, Уральский государственный педагогический
университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, kristiobuhova@mail.ru

Сергеева Анна Иосифовна,

SPIN-код 3352-6496

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дефектологии, Томский государственный
педагогический университет, 634057, г. Томск, Комсомольский проспект, 75,
anniosif@gmail.com

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; логопеды; осанка; нарушения осанки; школьники; психофизическое развитие; профилактическая работа; корригирующие упражнения; стимуляция когнитивной сферы; коррекционная работа

Аннотация. В статье рассматривается междисциплинарная проблема медицины, психологии, нейропсихологии и коррекционной педагогики – влияние состояния осанки и её коррекции на психофизическое и речевое развитие детей. Актуальность изучаемой проблемы подтверждается тем, что в настоящее время констатируется нарушение осанки фактически у всей детской популяции школьного возраста. Доказано, что осанка является фундаментом психоэмоционального и моторного здоровья человека. Авторский опыт выявил наличие нарушений осанки у детей с логоневрозом разного возраста и с нарушениями письма и чтения у школьников, получающих начальное и основное среднее образование.

Показана значимость учёта состояния осанки ребёнка учителем-логопедом и дефектологом при организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи. Анализ научных исследований выявил, что у детей с нарушениями речи укрепление осанки обуславливает стимуляцию когнитивных функций и речи, нормализует эмоциональное состояние.

В статье приведен комплекс корригирующих упражнений для укрепления разных мышц и осанки детей. Представленный комплекс упражнений адресован учителям-логопедам, дефектологам для включения в структуру коррекционно-педагогических занятий по развитию речи и неречевых функций. Сформулированы выводы о взаимосвязи состояния осанки и физического и когнитивного развития детей.

Obukhova Nina Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Sergeeva Anna Iosifovna,

Department of Defectology, Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

PREVENTION AND CORRECTION OF POSTURE DISORDERS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; speech therapists; posture; posture disorders; schoolchildren; psychophysical development; preventive work; corrective exercises; stimulation of the cognitive sphere; correctional work

Abstract. The article deals with the interdisciplinary problem of medicine, psychology, neuropsychology and correctional pedagogy – the influence of posture and its correction on the psy-

chophysical and speech development of children. The relevance of the problem under study is confirmed by the fact that currently there is a violation of posture in virtually the entire school-age child population. It has been proven that posture is the foundation of human psychoemotional and motor health. The author's experience has revealed the presence of posture disorders in children with logoneurosis of different ages and with writing and reading disorders in schoolchildren receiving primary and basic secondary education.

The importance of taking into account the state of a child's posture by a speech therapist and a speech pathologist in organizing correctional and pedagogical work with children with speech disorders is shown. The analysis of scientific research has revealed that in children with speech disorders, strengthening posture causes stimulation of cognitive functions and speech, normalizes the emotional state.

The article presents a set of corrective exercises to strengthen different muscles and posture of children. The presented set of exercises is addressed to speech therapists and speech pathologists for inclusion in the structure of correctional and pedagogical classes on the development of speech and non-speech functions. Conclusions are formulated about the relationship between the state of posture and the physical and cognitive development of children.

1. Актуальность

По данным современных источников, нарушения осанки, выявленные с помощью компьютерной оптической топографии, характерны в настоящее время у детей от 69 до 75 процентов. Следует сказать, что большинство детей из этого числа имеют речевые нарушения различной степени сложности [10].

Цель исследования: показать значимость учёта учителем-логопедом и дефектологом состояния осанки ребёнка с нарушениями речи при организации коррекционно-педагогической работы, и возможности включения в неё специальных двигательных упражнений для формирования правильной осанки.

Теоретико-методологические основы исследования:

- клинико ориентированный подход к логопедической коррекции О. Ю. Пузиковой;
- концепция П. К. Анохина о системной организации функций человека;
- положения из исследований о нарушении осанки у детей и их последствиях для психофизического развития А. С. Шалавиной и др. авторов;
- идеи нейробиологов о связи осанки с состоянием когнитивных процессов Т. Г. Визель, А. В. Семенович.

Исследователи утверждают, что осанка есть показатель психического здоровья. Концепция П. К. Анохина о взаимосвязанном и обуславливающем функционировании различных систем организма как интегративной единицы подтверждается тем фактом, что при нарушениях речи наличествует нарушение моторной сферы и несформированность или нарушения осанки [10]. Т. И. Толстова, Н. А. Козеевская указывают на почти стопроцентное нарушение осанки разного генеза у детей в медицинской статистике, начиная с 1999 года в России, к ним относится распространённый у школьников с нарушениями письма и чтения остеохондроз позвоночника, сколиоз, а также менее часто встречающийся кифоз, артроз и лордоз [7, 14]. Под остеохондрозом понимается заболеванием опорно-двигательного аппарата, вызывающее истончение костей и хрящей суставов. В МКБ-10 был диагноз, который звучал, как «юношеский хондроз позвоночника». При сколиозе у детей позвоночник отклоняется от вертикальной оси, а при лордозах и кифозах наблюдаются увеличенные по сравнению с нормой изгибы позвоночника.

Ученые считают, что нарушения осанки начинаются закладываться в младшем школьном возрасте, причем они влекут не только внешние изменения, а пагубно влияют на развитие внутренних органов, сердечно-сосудистую, дыхательную, пищеварительную систему, а также тормозят мозговые процессы из-за кислородного голодания [7]. А. С. Шалавина доказала, что в условиях интенсификации учебно-воспитательного процесса, увеличения физических и интеллектуальных нагрузок и низкой двигательной активности детей

ухудшается состояние осанки детей, которое связано с развитием дыхательной системы. В диссертационном исследовании автора раскрываются последствия нарушения осанки у детей, к ним относятся: значительное ослабление мышечно-суставной, проприорецептивной чувствительности и вестибулярного анализатора, обеспечивающих позу, равновесие, ориентировку тела в пространстве, ощущение положения тела и отдельных частей [11].

Глубокий анализ исследователями разных эпох ключевых теорий о роли осанки в целостном функционировании организма человека, позволил заключить, что осанка не является только привычным вертикальным положением человеческого тела в состоянии покоя и движения, а рассматривается в современной науке как основа здоровья и психофизического благополучия человека в целом [5, 7, 8, 11, 14, 12, 15].

Проблема правильной осанки интересовала исследователей не только в разных клинических аспектах, а была предметом внимания мастеров ораторского искусства для постановки правильного дыхания, полётности голоса, способности к адекватного паузирования речи и чёткой дикции. Осанку считают наряду с мимикой и пантомимикой невербальным кодом речи, который является предметом изучения кинесики, исследования в её области актуализировались в связи с потребностью во владении коммуникативной компетентностью в списке гибких или мягких навыков (soft skills) для конкурентноспособности на современном экономическом рынке.

Следовательно, состояние опорно-двигательной системы, проявляющееся и в правильности осанки, влияет на функционирование психоэмоциональной сферы человека. Взаимосвязь осанки и психофизического развития ребенка следует учитывать учителю-логопеду и дефектологу при организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи.

О. Ю. Пузикова, провозглашающая клинко-ориентированный подход к коррекции речи в логопедической работе, подчеркивает, что в процессе первичного внешнего осмотра учителю-логопеду обратить внимание на состояние осанки, проанализировать визуально наличие симптомов её нарушения. Считается, что в норме голова и корпус должны образовывать одну вертикальную линию, плечи – немного опущены и расположены на одном уровне. Грудная клетка чуть выдвинута вперёд, лопатки не выступают, ноги в коленях выпрямлены. Перечислим отличительные черты правильной осанки, к ним относятся: прямое положение головы и позвоночника; симметричные надплечья и лопатки; практически горизонтальная линия ключ; одинаковые треугольники талии; симметричное положение ягодич; ровные линии крыльев таза; вертикальное направление линии остистых отростков позвоночника; одинаковая длина нижних конечностей и правильное положение стоп (внутренние их поверхности соприкасаются от пяток до кончиков пальцев).

Интересен для логопедической практики тот факт, что нарушения прикуса, являясь причиной речевых проблем, свидетельствуют о нарушении осанки и возможном плоскостопии [5]. Развитие правильной речи есть сложный психофизический процесс, в основе которого лежит нормальное интегративное функционирование головного мозга и проводящих нервных путей, социальная среда, развитие зубочелюстной системы без патологий. Приблизительно две трети детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в настоящее время имеют диагноз «детский церебральный паралич». Наиболее распространёнными тяжёлыми нарушениями речи, а именно разными формами дизартрии и моторной алалией страдают дети с детским церебральным параличом. Контингент детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата и речевой сферы остро нуждается в специализированной комплексной медико-психолого-педагогической помощи [3].

Помимо детей с дизартрией и моторной алалией несовершенства двигательной и речевой функций выявляется при заикании. Этиологию неврозов и синдрома хронической усталости учёные также связывают с нарушениями осанки. Дети с логоневрозом или заиканием неврозоподобной формы отличаются несформированностью и отставанием в развитии речи и моторных функций, неточностью и ригидностью движений, атаксией и выраженным нарушением осанки. Действительно, дети с заиканием чаще всего сутулятся из-за недоста-

точной уверенности в себе и логофобии при невротической форме заикания. Во время логопедических занятий и общения в кругу сверстников они садятся на край стула и часто горбятся, опуская плечи и голову вниз, такая же ситуация возникает и в случае ответа перед всем классом. Дети втягивают и опускают голову в плечи, сутулятся в начале коррекционно-педагогической работы с логопедом и психологом по устранению заикания, а по мере слаживания клинических проявлений логоневроза и появления плавной относительно устойчивой речи специалисты констатируют тот факт, что дети распрямляют плечи, выше поднимают голову и нагибают контролировать свою осанку.

Поэтому, включение учителями-логопедами и дефектологами в коррекционно-педагогическую работу специальных двигательных упражнений для формирования правильной осанки является актуальным и целесообразным для стабилизации психоэмоциональной сферы и речевого развития детей с нарушениями речи.

2. Организация исследования

В 2022–2023 году исследовании участвовало 36 детей от 5 до 12 лет с различными нарушениями речи. У всех было выраженное нарушение осанки, подтвержденное медицинскими заключениями. Логопедическая работа проводилась с постоянным включением комплекса упражнений для укрепления осанки в процесс логопедической коррекции.

3. Содержание исследования

Элементы лечебной физкультуры для профилактики нарушения и коррекции осанки органично вплетаются в логопедические занятия с детьми по коррекции речи и занятия с дефектологом или учителем-логопедом, направленные на формирование сенсомоторной сферы и когнитивных функций.

Общеизвестна установка педагогов, соответствующая ФГОС дошкольного образования и ФГОС НОО о физическом развитии, и мотивирующая дошкольников и школьников к поддержанию правильной осанки: «Наша спинка, как тростинка! Быть сутулой не должна у детей наших спина!».

На обучающих вебинарах О. Ю. Пузикова рекомендует логопедам проводить с детьми с нарушениями речи упражнения для укрепления осанки и мышц верхнего плечевого пояса, которые общеизвестны и классически включались в структуру занятий по физическому воспитанию в дошкольных и школьных образовательных организациях. Педагог контролирует исходное положение ребёнка перед началом выполнения комплекса упражнений: прямая спина, ноги на ширине плеч, отсутствие переразгибания поясницы. Перечислим их:

1. Руки через стороны вверх – вдох, опустить вниз – выдох (3 раза).
2. Руки согнуты в локтях, кисти у плеч, круговые движения вперед, затем назад.
3. Руки согнуты в локтях, кисти у плеч, сведение локтей перед собой и разведение назад.
4. Руки сомкнуты в локтях перед грудью, пальцы слегка касаются друг друга, ладони выпрямлены, локти рывками отводятся назад.

Состояние осанки и межрёберных мышц, которые считаются инспираторными мышцами, способствующими перемещению рёберного каркаса грудной клетки и дыханию, влияет на качество речи человека. Дыхание является основой правильной речи и формирование диафрагмального дыхания с длительным выдохом реализуется как важное направление логопедической работы при коррекции любого речевого нарушения. Для укрепления осанки и межрёберных мышц, а следовательно, и процесса физиологического и фонационного дыхания О. Ю. Пузикова предлагает выполнять упражнение один раз в день желательно по семь-восемь раз:

1. «Кошечка» – в положении на четвереньках выгибаем спину вверх и вниз, оставляя плечи на месте. Работает только спина!

2. «Маятник» – нерезкие повороты головы вправо и влево с безопасной амплитудой для выполняющего упражнение.

3. «Отжимания» – в исходном положении вытянутые руки ставятся на ширине плеч, на вдохе прогиб лицом в угол, сводятся лопатки сгибаются руки, а на выдохе – руки полностью разгибаются и спина выпрямляется.

4. «Имитация плавания брассом» – в исходном положении стоя.

5. «Имитация плавания кролем на спине».

Приведём комплекс динамических двигательных упражнений, составленный на основе рекомендаций таких авторов, как В. И. Дубровский, И. О. Каптелин, И. П. Лебедева, А. А. Потапчук, М. Д. Дидур, В. П. Миновский и др. [4, 6, 12]. Предлагаемый комплекс можно выполнять детям с нарушениями речи и осанки, включать в педагогический процесс для профилактики нарушения осанки детям с речевым развитием, соответствующим возрастным показателям речевого онтогенеза. Выполнение упражнений возможно как в положении лежа, сидя, так и в положении стоя, в зависимости от психофизических возможностей ребёнка. Например, детям с детским церебральным параличом со спастическим диплегией удобнее будет совершать движения в положении сидя, или при необходимости с дозированной помощью взрослого.

1. Корригирующие упражнения для укрепления мышц ноги и свода стоп (положение сидя):

- движение пальцев ног к пятке и наоборот; носков сжимание-распрямление пальцев ног в кулак и в исходное положение;
- катание мячика от пятки к носку и обратно;
- вращение палочки подошвами ног; подбрасывание мячика ногами и др.

2. Корригирующие упражнения для предупреждения искривления позвоночника и укрепления мышц туловища:

- удержание книги на лбу в разных положениях;
- перекачивание в положении на животе с согнутыми в коленях ногами, которые держим за щиколотки руками;
- в положении на животе держать палочку за спиной с отрывом груди от пола.

3. Корригирующие упражнения для укрепления мышц рук и спины:

- в положении сидя или стоя, отведение вытянутых вперёд рук назад и хлопок впереди под ритмичный чет до 3-7 раз;
- согнутые руки поднимаем локтями вверх в потолок с ладонями на плечах вперёд и затем назад;

- имитация плавания на море вытянутыми вперёд руками под счёт до 10;

- руки впереди соединяем замок с прямыми локтями и поднимаем вверх под счёт до 10.

4. Реципрокные нейропсихологические упражнения для стимуляции работы обеих полушарий, когнитивной сферы детей:

- в положении сидя или стоя выполняется хлопок и поочерёдное постукивание левой рукой правого колена и наоборот;
- аналогичное упражнение с попеременными поглаживанием круговыми движениями живота и вертикальными движениями сверху-вниз головы и др.

Отметим, что есть упражнения, которые рекомендованы разными авторами для коррекции осанки. Упражнения постепенно по два вводились на каждом логопедическом занятии и предлагались для домашнего выполнения родителям ежедневно.

5. Результаты исследования

У 28 детей с нарушениями речи состояние осанки значительно улучшилось, у 3 не было выявлено значительных улучшений, у 5 были положительные изменения, которые сложно определить незначительными. Однако, дети в это время осенью и весной проходили неврологическое лечение, поэтому воздействие носило комплексный характер, и поэтому полученные результаты сложно верифицировать и отнести только к реализации логопедического воздействия.

6. Заключение и выводы

1. Дети с нарушениями речи входят в группу риска по формированию неправильной осанки, которая отрицательно влияет на психоэмоциональное, моторное и речевое развитие, поэтому целесообразно в коррекционно-педагогические занятия учителей-логопедов и дефектологов систематически включать упражнения для формирования правильной осанки.

2. Применение корригирующих упражнений для формирования правильной осанки улучшает не только физическое состояние детей с нарушениями речи и с проблемами в психофизическом состоянии, а способствует стимуляции речевого и когнитивного развития дошкольников в целом.

3. Значимость постановки и решение задач укрепления физического здоровья детей регламентирована законодательными документами Российской Федерации, в частности, содержанием образовательной области «Физическое развитие» федеральным государственным стандартом дошкольного образования и федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования положениями о физической культуре.

Список литературы

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Москва, 2006. 384 с.
2. Григорьева О. В. Психофизическое обоснование роли двигательной активности для здоровья человека // КНЖ 2012, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskoe-obosnovanie-rol-i-dvigatelnoy-aktivnosti-dlya-zdorovya-cheloveka> (дата обращения: 20.03.2024).
3. Дворжобский И. И. Изменения опорно-двигательного аппарата и их коррекция при нарушениях осанки у детей : автореф. ... канд. биол. наук. Москва, 1999. 19 с.
4. Дубровский В. И. Спортивная медицина. Москва, 2002. 450 с.
5. К вопросу о взаимосвязи патологий осанки и прикуса у детей и способах их выявления / Ф. С. Аюпова [и др.] // Вопросы практической педиатрии. 2022; 17 (6): С. 89-96.
6. Каптелин И. О., Лебедева И. П. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации. Москва, 1995. 400 с.
7. Каратаева Н. Б., Михайлова Н. В. Гиподинамия и состояние осанки у школьников. М., 1981. 28 с.
8. Клестов В. В. Формирование осанки: способы оценки, технологии коррекции нарушений : автореферат дисс. ... кад. мед. наук. Пермь, 2004. 25 с.
9. Медная Т. А. Междисциплинарность современного образования // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2015. Вып. 3-4. С. 840-846.
10. Нигаматьянов Н. Р., Цыкунов М. Б., Иванова Г. Е., Лукьянов В. И. Изучение осанки у детей школьного возраста по данным оптической топографии спины // Вестник травматологии и ортопедии им. Н. Н. Приорова. 2019. № 4. С. 43-45.
11. Обухова Н. В., Сергеева А. И. Диагностика и формирование осанки у детей с речевым недоразвитием в структуре коррекционной работы // Специальное образование. 2024, № 1 (73). С. 131-143.
12. Потапчук А. А., Дидур М. Д. Осанка и физическое развитие детей. Санкт-Петербург, 2001. 168 с.
13. Семенович А. В., Ланина Т. Н., Вологодина Я. О. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. М., 2014. 251 с.
14. Толстова Т. И., Козеевская Н. А. Современные представления об осанке (обзор литературы) // Российский медико-биологический вестник им. акад. И. П. Павлова. 2017. Т. 25. № 1. С. 149-156.
15. Халемский Г. А. Коррекция нарушений осанки у школьников. СПб., 2001. 64 с.
16. Шалавина А. С. Особенности состояния физиологических изгибов позвоночника и показателей внешнего дыхания у детей 7-10 лет с различными типами осанки : автореф. дисс. ... канд. биол. наук. Казань, 1999. 21 с.

Паклина Алена Алексеевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26, учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 324, 620085, Россия, г. Екатеринбург, бульвар Самоцветный, 10, paklina-a@list.ru

Фадеева Жанна Владиславовна,

учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 324, 620085, Россия, г. Екатеринбург, бульвар Самоцветный, 10, jvp72@mail.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; средний дошкольный возраст; коррекционно-развивающая работа; дизартрия; логопедическая ритмика; здоровьесберегающие технологии; здоровьесбережение; здоровье детей

Аннотация. Статья посвящена проблеме преодоления дизартрии у детей 4-5 лет посредством логопедической ритмики в условиях дошкольного общеобразовательного учреждения. Логоритмические занятия способствуют не только преодолению неречевых и речевых нарушений у дошкольников, но и помогают укреплять соматическое здоровье, развивать общемоторные навыки, формировать физиологическое и речевое дыхание детей, повышать выносливость и улучшать координацию движений. Автором представлена программа логоритмических занятий для обучающихся изучаемой категории. В результате реализации у дошкольников наблюдались улучшения моторики и всех компонентов речи, что помогало повысить эффективность логопедической коррекции. Данная статья будет интересна учителям-логопедам, воспитателям дошкольных образовательных учреждений, студентам дефектологических факультетов.

Paklina Alyona Alekseevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg, Kindergarten No. 324, Russia, Yekaterinburg

Fadeeva Zhanna Vladislavovna,

Kindergarten No. 324, Russia, Yekaterinburg

SPEECH THERAPY RHYTHMICS AS A HEALTH-SAVING TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF OVERCOMING DYSARTHRIA IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; middle preschool age; correctional and developmental work; dysarthria; speech therapy rhythm; health-preserving technologies; health preservation; children's health

Abstract. The article is devoted to the problem of overcoming dysarthria in children of middle preschool age working in a preschool educational institution. The group form of logorhythmic work is described in detail as an effective health-saving technology for the development of motor skills and all components of speech. As a result of using the presented program, preschoolers showed improvements in motor skills and all components of speech. This article will be of interest to speech therapists, teachers of preschool educational institutions, students of defectology faculties.

По последним данным Министерства здравоохранения РФ и Всемирной организации здравоохранения (2022 г.), речевые нарушения различной степени тяжести проявляются более чем у 87% детей, начиная с раннего возраста. Традиционно, 68% дошкольников с патологией речи получают специализированную помощь в России после 5-ти лет, когда речевой дефект уже закрепился. На момент поступления в начальную школу, у 20-30% детей сохраняются проявления общего недоразвития речи (ОНР), обуславливающие трудности обучения и социальной адаптации (Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. М. Шипицына) [3].

В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) отмечается стойкая тенденция к увеличению количества дошкольников, у которых помимо недоразвития речи наблюдаются неврологические и психопатологические синдромы, а также двигательная недостаточность, которая выражается в нарушениях статических и динамических координации движений, неточность выполнения этих движений, нарушениях мелкой и артикуляционной моторики [5].

По запросу родителей (законных представителей) у детей в возрасте от 3 до 5 лет проводится диагностика моторики и всех компонентов речевой системы, что является необходимым условием для своевременного психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Актуальность данного исследования заключается в том, что использование исключительно традиционных методов и приемов работы с детьми среднего дошкольного возраста с дизартрией недостаточно, поэтому применение здоровьесберегающих технологий, к числу которых относится логопедическая ритмика, становятся необходимым условием работы с детьми, имеющими органическое нарушение. Таким образом, **цель** исследования – обозначить эффективность использования такой здоровьесберегающей технологии как логопедическая ритмика у детей среднего дошкольного возраста с дизартрией.

На основе работ Г. А. Волковой, Е. Ф. Архиповой, А. В. Семенович, Е. В. Каракуловой, Н. В. Нищевой нами была разработана и апробирована на базе МАДОУ № 324 г. Екатеринбурга программа «Преодоление тяжелого нарушения речи детей среднего дошкольного возраста с дизартрией». Она направлена на коррекцию речевого недоразвития с использованием традиционных и здоровьесберегающих технологий, таких как нейрогимнастика, биоэнергопластика, межполушарное взаимодействие, мозжечковая стимуляция (баламетрикс), логопедическая ритмика и другие.

Одним из эффективных средств развития моторной и психоречевой сфер у детей с тяжелым недоразвитием речи и дизартрией является логопедическая ритмика. Это средство «оздоровления речи» детей, которое направлено на решение коррекционных, образовательных, развивающих и оздоровительных задач, и является взаимосвязью между двигательными функциями ребенка, ритмом и развитием его речи [8, 9, 11].

Логопедическая ритмика может быть применяться как самостоятельный метод коррекции или в сочетании с другими методами [10].

Логопедическая ритмика, как здоровьесберегающая технология – это система специальных упражнений, которая предполагает укрепление здоровья, воспитание культуры речи и коррекцию речевых нарушений, так как включается в систему работы с детьми среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в комплексе с коррекционными методами и лечебно-оздоровительными мероприятиями [9].

Средства логопедической ритмики разнообразны, включают в себя следующие виды деятельности: ритмические движения, упражнения на ходьбу и маршировку, которые являются необходимыми, так как у детей с речевыми патологиями отмечаются нарушения координации, неустойчивость при ходьбе, напряженность и скованность движений, нарушение переключения от одного движения к другому [14].

Упражнения для развития дыхания и голоса помогают выработать правильное речевое дыхание, продолжительность выдоха и его силу.

Формирование ритма, пропевание гласных и слогов, игры и другие виды активности помогают улучшить координацию движений, слуховое восприятие, речевые навыки, а также развивают мелкую и артикуляционную моторику [4].

Программа рассчитана на 36 занятий – в период с сентября по май. Диагностика обучающихся ведется с 1 по 15 сентября, с 15 по 30 января и с 15 по 30 мая. Занятия проводятся учителем-логопедом и встроены в расписание ДОУ, соотносятся с программой коррекции речевых нарушений.

Вводная часть составляет 7-10 минут. Темой каждого занятия являются звуки, но кроме этого оно подчинено определенной лексической теме. Лексическая тема отражена в упражнениях по развитию общей, мелкой моторики, мимической мускулатуры, в работе по развитию дыхания и голоса. Лексическая тема, грамматический строй речи, звуки, и набор упражнений отрабатывается в течение одной недели. В вводную часть включены упражнения на развитие памяти, внимания, двигательные и музыкально-ритмические упражнения, развивающие координацию речи и движения с музыкальным сопровождением и без него; упражнения на развитие продолжительного речевого выдоха и силы звучания голоса (дифференциация носового и ротового вдохов-выдохов). Для реализации вводной части активно использовались следующие методы и приемы: ходьба и маршировка в различных направлениях, подвижные игры с речевым сопровождением, упражнения, активизирующие внимание, формирующие чувство темпа и ритма и ритмодекламация для координации слуха, речи, движения и др.

Основная часть составляет 7-10 минут. Для реализации основной части использовались упражнения и игры на формирование фонематического слуха («поймай звук», «звуки подружились») и слухового восприятия, дифференциацию звуков; пропевание гласных звуков, слоговые распевки, игры на развитие грамматически правильной диалогической и монологической речи, а также пальчиковая гимнастика, модульные массажные коврики для сенсорного отклика и упражнения на развитие межполушарного взаимодействия. Построение деятельности в различной форме побуждает детей принимать активное участие в учебном процессе поддерживает познавательный интерес, активизирует речь каждого ребенка.

Заключительная часть составляет 5-7 минут. В нее включаются упражнения на развитие мелкой моторики, артикуляционной моторики, формирование артикуляционного уклада звуков, самомассаж лица, формирование речевого выдоха, выработка плавного длительного выдоха.

Эта структура занятий не является строго обязательной. Она может изменяться, носит импровизированный характер.

В период среднего дошкольного возраста, в возрасте 4-5 лет для ребенка необходимо взаимодействие со специалистами и воспитателями детского сада, родителями и создания предметно-развивающей среды для закрепления приобретенных знаний, навыков и умений, полученных на занятиях.

После реализации данной программы проводится итоговая диагностика речевого развития.

Планируемые результаты реализации программы:

- 1) обучающиеся демонстрируют совершенствования динамической и статической координации движений;
- 2) обучающиеся координируют работу статической, динамической организации артикуляционного, голосового и дыхательного аппарата;
- 3) обучающиеся употребляют существительные, глаголы, трудовые действия;
- 4) обучающиеся определяют и называют местоположение предмета, времени года и их признаки;
- 5) обучающиеся понимают и употребляют существительные с обобщающим значением;
- 6) в речи обучающихся закреплены гласные и согласные звуки, кроме шипящих звуков, находящихся в процессе автоматизации, и сонорных звуков;
- 7) обучающиеся различают на слухи называют слова с определенным звуком;

8) у обучающихся сформированы умения правильно согласовывать слова в предложении; правильно использовать предлоги в речи; образовывать форму множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных, употреблять эти существительные в именительном и родительном падежах; правильно использовать форму множественного числа родительного падежа существительных; употреблять формы повелительного наклонения глаголов; использовать простые сложносочиненные и сложноподчиненные предложения; правильно понимать и употреблять предлоги с пространственным значением (в, под, между, около); правильно образовывать названия предметов посуды;

9) закрепились в речи обучающихся умения задавать вопросы по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими;

10) обучающиеся демонстрируют самоконтроль речи [12].

Таким образом, разработанная программа является механизмом, позволяющим качественно управлять ходом коррекционного процесса.

Разработка программы ведется 2 года. Именно в этот период была разработана комплексная диагностика и реализованы пути коррекции речевых нарушений у детей среднего дошкольного возраста с дизартрией. Учитывалось заключение врачей (невролог, психиатр, лор-врачом, ортодонтом).

Взаимодействие специалистов-медиков и учителей-логопедов МАДОУ позволяет максимально решить проблемы речевого недоразвития детей.

Возможности комплексного обследования и оценки особенностей развития ребенка в период среднего дошкольного возраста высоко оценили родители, чьи дети в дальнейшем нуждаются в коррекционной логопедической помощи в условиях общеобразовательного ДОУ.

Практическая значимость программы:

1. Разработан конкретный диагностический инструментарий для выявления отклонений в сенсорном, психомоторном, речевом развитии детей среднего дошкольного возраста с дизартрией.

2. Повышение эффективности процесса коррекции моторики и всех компонентов речи детей среднего дошкольного возраста с дизартрией, что в дальнейшем повысило качество и результативность коррекционной работы в условиях общеобразовательного ДОУ.

Таким образом, по результатам реализации данной программы сделан вывод, что использование логопедической ритмики совместно с традиционными методами и приемами работы с детьми с дизартрией, повышает эффективность и результативность логопедической работы в условиях общеобразовательного ДОУ.

Список литературы

1. Аксанова Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР : учебно-методическое пособие. СПб., 2009. 366 с.
2. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения : метод. пособие. М., 2005. 59 с.
3. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2007. 256 с.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 156 с.
5. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференцированной диагностики : учебно-методическое пособие. СПб., 2003. 87 с.
6. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие : Екатеринбург, 2018. 180 с.
7. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика в системе комплексной помощи дошкольникам с общим недоразвитием речи / отв. ред. О. А. Львова. Е., 2017. 168 с.
8. Киселева Т. В., Останина А. И. Логопедическая зарядка в коррекционно-воспитательной работе с детьми, имеющими тяжелые дефекты речи : методическое руководство для проведения логопедических зарядок. Екатеринбург, 1992. 67 с.
9. Нищева Н. В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду. СПб., 2008. 5с.
10. Рычкова Н. А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием : методические рекомендации. М., 2000. 32 с.

11. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2002. 232 с.
12. Федеральная образовательная программа дошкольного образования от 30 сентября 2022 г. № 874. М., 2022. 214 с.
13. Филатова И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. М., 2013. 41 с.
14. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учебное пособие. Е., 1995. 21 с.
15. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков : учебное пособие. М., 1999. 39 с.
16. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2005. 53 с.

Паластрова Лилия Анатольевна,

Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Ресурс”»,
620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, д. 31, liliy38424@mail.ru

Стянина Анастасия Васильевна,

SPIN-код: 5976-1772

ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26,
a.piankova@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; игровые приемы; логопедическая коррекция; дидактические игры; фонетико-фонематические нарушения речи; псевдобульбарная дизартрия

Аннотация. Данная статья посвящена описанию особенностей организации работы учителя-логопеда, направленной на коррекцию фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией с использованием дидактических игр. Статья описывает основные направления логопедической работы с применением дидактических игр, которые направлены на коррекцию фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с дизартрией.

Palastrova Liliya Anatolyevna,

Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resource”, Russia, Yekaterinburg

Styanina Anastasia Vasilyevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK FOR CORRECTION OF PHONETIC- PHONEMATIC DISORDERS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH PSEUDO- BULBAR DYSARTHRIA USING DIDACTIC GAMES

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; game techniques; speech therapy correction; didactic games; phonetic-phonemic speech disorders; pseudobulbar dysarthria

Abstract. This article is devoted to describing the features of organizing the work of a speech therapist aimed at correcting phonetic-phonemic disorders in older preschool children with pseudobulbar dysarthria using didactic games. The article describes the main directions of speech therapy work using didactic games, which are aimed at correcting phonetic-phonemic disorders in older preschool children with dysarthria.

Дизартрия – это нарушение речи, которое проявляется в сложностях иннервации мышц артикуляционного аппарата. Изучением детей дошкольного возраста с этим речевым нарушением занимались такие исследователи, как Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, К. А. Семенова, М. Я. Смуглин и другие [1].

Всего в классификации О. В. Правдиной выделяется пять различных форм, данного речевого нарушения. Наиболее часто встречается псевдобульбарная форма дизартрии, которая возникает при поражении путей черепно-мозговых нервов. При этом виде дизартрии характерным является нарушение управления произвольными движениями. Высокоавтоматизированные движения, регулирующие на подкорковом уровне, сохраняются, по этой причине в речи избирательно страдают сложные в артикуляционном плане звуки, для которых необходимы более точные дифференциации мышечных движений.

Исследователи рассматривают псевдобульбарную дизартрию, как целый комплекс симптомов. Этому речевому нарушения свойственна сглаженность симптомов и неоднородностью их проявлений. Нарушено при этой форме дизартрии не только произношение звуков, страдает и просодический компонент речи, имеются сложности в развитии моторных процессов. У детей будут сложности и в общей, и в мелкой и артикуляционной моторике. У таких детей можно наблюдать мышечный тонус по типу спастичности, гипотонии, дистонии. При этом варианте речевого нарушения свойственны также синкинезии и гиперкинезы.

Как отмечают исследователи, такие как: Г. В. Гуровец, В. А. Киселева, Л. В. Лопатина, С. И. Маевская, Л. Ф. Соботович, изучавшие детей с псевдобульбарной дизартрией, этому речевому нарушению ещё свойственны и нарушения фонематического восприятия.

В ходе слухового восприятия мягких и твердых, звонких и глухих, аффрикатов, дифференциация для данных детей представляет большие трудности. У детей отмечаются трудности в звуко-слоговом анализе и синтезе, искажения слоговой структуры слов, затруднения в формировании фонематических представлений.

Учёные отмечали, что фонетико-фонематическое нарушения речи у детей с дизартрией характеризуются следующим рядом специфических черт:

- неразличимое произношение групп или пар звуков – одним звуком ребенок заменяет два - три другие звука;
- замена одних звуков теми, которые имеют более простую артикуляцию и проще в произношении;
- смешивание, смешение звуков, которое характеризуется неустойчивым использованием звуков в разных словах. Дети могут в некоторых словах употреблять звуки верно, а в других – замещать словами близкими по акустическим и артикуляционным признакам.

Безусловно, таким детям необходимо организовывать коррекционно-логопедическую работу, и желательно включать в работу применение дидактических игр. Так как игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, через игру ребенок воспринимает все, что находится вокруг него, то для эффективности развития речи дошкольников целесообразно организовывать логопедическую работу на основе игровой деятельности, а правильно подобранные дидактические игры дают возможность воздействовать на все составляющие речи. Применение дидактических игр помогает усвоению новых знаний, развитию познавательных и речевых процессов в интересной форме.

Дидактическая игра – это одна из форм обучающего воздействия. Структура дидактической игры, её цель, задачи и игровые действия содержат в себе большие возможности для формирования и развития фонетико-фонематической стороны речи дошкольников с дизартрией.

Эти игры хороши для применения в логопедической работе и тем, что их применение позволяет достигать определённых целей, которые дают возможность развить сосредоточенность дошкольников, их внимание, мышление, научить последовательности выполнения игровых правил. Можно сказать, что такие игры позволяют развивать всю психическую сферу дошкольника в целом.

Важно и то, что дидактические игры можно использовать на каждом этапе логопедической работы. Их можно применять на этапе развития моторной сферы, при коррекции звукопроизношения, формировании фонематических процессов. Дидактические игры решают такие задачи, как подготовка артикуляционного аппарата к постановке нарушенного звука и закреплению правильного звукопроизношения, а также приучают детей контролировать свое

произношение. Игры, которые связаны с движениями или различными игровыми действиями не утомляют, а снимают статическое напряжение органов артикуляции, которое характерно для детей с дизартрией.

Также стоит отметить, что выбор различных дидактических игр в работе по коррекции неречевых и речевых функций разнообразен. Логопед может выбрать игры по своему усмотрению среди большого множества, или может самостоятельно придумать игры, и применять их в своей работе.

Логопедическая работа с применением дидактических игр при коррекционной работе планируется, как на подготовительном, так и на основном этапе работы.

Работа логопеда по коррекции фонетико-фонематической стороны речи у детей с дизартрией должна содержать следующие направления:

- развитие моторики (общей, мелкой, мимической и артикуляционной);
- развитие дыхания и просодической стороны речи;
- развитие звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация);
- развитие фонематического слуха, фонематического восприятия и развитие навыков

звуко-слового анализа и синтеза.

Далее подробно раскрою каждое направление и приведу пример использования дидактических игр на каждом из этапов коррекционно-логопедической работы.

Первой направлением – развитие моторной сферы детей.

Это объёмная работа, которая содержит в себе работу, направленную на развитие: общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, речевого дыхания и формирования воздушной струи, развитие просодической стороны речи.

На каждом из этапов работы целесообразно включать дидактические игры. Развитие общей моторики – через различные подвижные игры и упражнения, которые проводятся, как во время динамических пауз на индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях, так и во время учебно-воспитательной деятельности. Это могут быть игры с мячом, скакалкой, обручем. Дети могут выполнять заданные им движения с этими предметами, всё это будет развивать общую моторику дошкольников. Можно использовать игры: «Игра с мячом», «Прыгни выше», «Хлопни и топни». В игре «Имитации» детям предлагается выполнить определенные действия: бабочка летает, кенгуру скачет, маятник раскачивается и т.д. по словесной инструкции или с опорой на наглядность. Развитие общей моторики эффективно осуществлять на занятиях по логоритмике, где дети выполняют различные упражнения с музыкальным сопровождением под четкие инструкции логопеда.

Развитие мелкой моторики направлено на совершенствование статической и динамической координации движений пальцев рук. Для этого можно использовать шнуровку, мозаику, игры с прищепками или резинками, игры с пинцетом. Сухой бассейн предполагает задания на нахождение в песке или крупе предметов, доставание из «чудесного» мешочка различных предметов. Игры в сухом бассейне могут использоваться на этапе автоматизации, когда ребёнок будет называть найденный предмет, в названии которого есть поставленный звук. Игры для развития моторики пальцев рук могут проводиться, как на индивидуальных, так и на групповых или подгрупповых занятиях, а также между различными упражнениями в качестве смены вида деятельности или отдыха. Все эти действия ребёнок выполняет в игровой форме, что обеспечивает дополнительную мотивацию к занятиям, и позволяет очень эффективно развивать мелкую моторику. Активно можно применять пальчиковые игры: «Коза, зайчик и ёжик», «Пальчики здороваются» и другие.

Большой акцент рекомендуется делать на применение пальчиковой гимнастики, которая положительно влияет на выработку тонких движений пальцев рук. Приведу примеры видов данных упражнений:

1. Игры – манипуляции. В этих играх задачей дошкольников является загибать с определённой частотой пальчики. Ребёнка можно научить выполнять данные игры, и он сможет играть в них самостоятельно, тем самым каждый раз развивая свою мелко-моторную сферу.

2. Сюжетные пальчиковые упражнения. Ребёнок читает какое-либо стихотворение или поёт детскую песенку и под счёт выполняет различные мелко-моторные действия. Примером такой игры может быть игра «Сорока-белобока».

3. Пальчиковые упражнения в сочетании со звуковой гимнастикой. В этих играх можно использовать ещё и музыкальное сопровождение. В данных играх дошкольникам можно предложить соединять пальцы каждой руки друг с другом, или выпрямлять по очереди каждый палец, под какое-либо музыкальное сопровождение.

4. Пальчиковые упражнения в сочетании с самомассажем кистей и пальцев рук. В этих играх рекомендуется применять самые привычные движения – разминание, растирание, надавливание, пощипывание. Можно для этих целей использовать и различные приспособления. Например, можно в этих играх применять массажное кольцо, игольчатый шарик и другие предметы.

Для работы над мимической мускулатурой подойдут игровые упражнения, направленные на нормализацию мышечного тонуса: открыть и закрыть глаза, нахмурить брови, надуть щёки, изображение различных эмоций, пантомимические игры. В игре «Мимический кубик» ребенок бросает кубик, на сторонах которого изображены разные эмоции, изображает ту эмоцию, которая выпала на кубике. В игре «Волшебный круг» ребенок раскручивает стрелку на круге, изображает ту эмоцию, на которой остановилась стрелка.

Для нормализации тонуса мышц можно использовать игровые приёмы проведения самомассажа, смысл которых заключается в нанесении механических раздражений, пощипывания, поглаживания, растирания лица, шеи. Движения выполняются сначала совместно с логопедом, затем по образцу взрослого. Педагог может читать какое-либо стихотворение, одновременно выполняя соответствующие действия.

Обязательным образом, в логопедическую работу с данной категорией детей нужно включать выполнение артикуляционной гимнастики. Артикуляционная гимнастика – комплекс упражнений для выработки правильных положений и движений артикуляционных органов. Сначала гимнастика для органов артикуляции проводится для всех подвижных частей артикуляционного аппарата, вне зависимости от отрабатываемого на занятии звука, но исходя из индивидуальных потребностей. Далее комплекс упражнений зависит от группы звуков, над которыми будет проводиться дальнейшая работа на основном этапе.

Так как мышление дошкольников имеет наглядно-образный характер, а также чтобы у детей не пропал интерес к артикуляционным упражнениям, используются упражнения, связанные с определёнными игровыми образами в различных сказках и стихах о приключениях язычка. Безусловно, с применением дидактических игр, детям будет интереснее выполнять артикуляционную гимнастику. Например, можно применять игры, такие как: «Артикуляционное лото», «Артикуляционные дорожки», «Артикуляционный поезд», «Волшебные часы», «Делай как я», «Зарядка языка» и многие другие.

Работа над дыханием проводится с детьми для выработки плавного длительного выдоха и развития воздушной струи, что необходимо для развития речи. Для этого подойдут следующие игры: «Подуй на лист», «Задуваем свечу», «Забей мяч в ворота», «Буря в стакане», «Вертушка», «Мыльные пузыри», «Подуй на снежинку», «Вертушка», «Сова на дереве», «Пчела на цветке», «Муха в банке», «Капелька», «Месяц на небе». Например, ребенку предлагается подуть на муху в банке, сову на дереве, пчелу на цветке, капельку на тучке, месяц на небе, так чтобы получилось раскрутить. В игре «Вертушки» ребенок дует на загнутые края вертушки через трубочку для коктейля, пытаясь раскрутить ее. Педагог объясняет, чтобы полянку раскрутить, нужно подуть плавно и длительно. В такой игровой форме отличным образом формируется правильное речевое дыхание.

На развитие просодической стороны речи подойдет дидактическая музыкальная игра «Угадай колокольчик». В данной игре используется три колокольчика (большой, средний, маленький), с разной высотой звучания. Детям предлагается слушать звучание разных колокольчиков, расположить цветные круги на соответствующие линейки, каждая из которых соответствует высоте звука, звучащего колокольчика, а также пропеть «песенку колокольчика»,

которая прозвучала в данный момент – высоким, средним и низким голосом, например: «ла-ла-ла». В начале игры логопед дает образец. В игре «Дверь открывай – слово называй», цель которой автоматизация звука в словах, развитие темпо-ритмической стороны речи, развитие зрительного восприятия и умения соотносить по цвету. Ребенку предлагается открыть двери в домике, выбрав для каждой двери палочку нужного цвета, и отстучать по соответствующей дверце ритм, повторяя за логопедом, воспроизводя ритмический рисунок на слух. Затем нужно открыть дверь и назвать картинку с автоматизируемым звуком. Данная игра подойдет для индивидуального занятия.

Для развития высоты и силы голоса, для развития навыков восприятия и воспроизведения различных интонаций используются игры-инсценировки. Игры по данному направлению могут использоваться на подгрупповых и на групповых занятиях.

Второе направление – коррекция звукопроизношения.

Формирование правильного произношения делится на три этапа:

1. Постановка звука.
2. Автоматизация.
3. Дифференциация.

Для качественной и эффективной работы дидактические игры целесообразно выполнять на каждом из этих этапов. Для постановки звуков можно применять такие игры, как «Сказка, в которой живет звук [С]», конечно, можно использовать подобные игры на любой другой звук, который нуждается в постановке. Отлично подойдет игра «Тишина», которая позволит формировать правильное произношение звука [Ш]. Игра «Пчелы собирают мёд» позволит развивать верное произношение звука [Ж]. Чтобы у детей не терялся интерес к многократному произнесению изолированного звука, можно давать разнообразные игровые упражнения в виде звукоподражаний, такие как: шуршание мышей, шум ветра, шипение змеи, гуся, надувание шарика, рычание тигра, работающий трактор, мотор.

Автоматизация поставленных звуков это процесс длительный. Важно, чтобы ребёнок не потерял интерес к работе, и применение дидактических игр поможет ребёнку проявить желание активно заниматься с логопедом. Содержание игровых заданий для автоматизации звука в слогах, словах и предложениях может быть одинаковым, но с измененным речевым, и соответственно, картинным материалом. На этом этапе для детей с дизартрией можно рекомендовать игру «Звуковые дорожки», когда ребёнок ведёт палец по линии и произносит необходимый звук. Используются различные игры, в которых педагог предлагает ребенку, например, помочь змейке доползти до норки, пчелке долететь до улья, машине доехать до заправки. Для закрепления поставленного звука в слогах можно использовать игру «Картинки-половинки», в которой логопед выкладывает на стол одну часть разрезной картинки, произнося начало слова, и предлагая ребенку закончить это слово слогом с автоматизируемым звуком, и находя вторую часть картинки. В игре «Песенка пчелы», направленной на автоматизацию звука [ж] в слогах, на развитие зрительного восприятия и умения соотносить по цвету, ребенку предлагается помочь пчелкам долететь до своего цветка, повторяя за педагогом песенку пчелы, например, «жу-жу-жу». В данной игре у каждой пчелы своя песенка и определенный цвет ведерка, которую надо посадить на цветок соответствующего цвета.

Существует большое множество интересных дидактических игр, направленных на автоматизацию звуков в словах и предложениях. Многие игры, в которых автоматизируется звук, также направлены на развитие лексико-грамматического строя. Например, в игре «Назови ласково», отрабатывается умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. В данной игре ребенок раскручивает стрелку на круге с картинками, в названиях которых отрабатываемый звук, называет картинку, на которой остановилась стрелка, затем называет эту картинку с уменьшительно-ласкательным суффиксом, например, «помидор – помидорчик». Эту игру можно использовать на подгрупповых и групповых занятиях.

Игры «Логодомик», «Логоавтобус» и «Логопоезд» подойдут для автоматизации звуков в словах, в предложениях, дифференциации звуков, развитие фонематического восприятия, навыков звуко-слового анализа и синтеза. В данных играх карточки меняются, в зави-

симости от того, какой звук автоматизируется. Ребенок правильно называет картинки в окошках, закрывая их цветными шторками. Когда все окошки будут закрыты, ребенку предлагается вспомнить и произнести, какие картинки были нарисованы. Далее эту игру можно использовать для автоматизации звука в предложении, предлагая ребенку, открывая окошки, которые закрыты фишками с изображением девочек и мальчиков, произносить, что находится у кого-то в доме. Например, для автоматизации звука [Р] в предложении: «У Ромы ракета, у Раи роза» и так далее. Игра «Где спрятался звук?» проводится с использованием фишек, на которых изображено три окошка, одно из которых закрашено цветом. Логопед вставляет одну из карточек в домик, просит ребенка назвать все картинки на карточке, предлагая определить, где находится заданный звук в названиях картинок, в начале слова, в середине слова, в конце слова, и закрыть картинки соответствующими фишками.

В игре «Посчитай слоги» дети учатся определять количество слогов в слове. В «Логодомик» вставляется карточка, каждая картинка закрывается цветными окошками. Ребенку предлагается, открывая картинку, называть ее, определять количество слогов в слове, и закрывать фишкой с соответствующей цифрой. В игре «Повтори слово» картинки закрываются фишками с цифрами (цифрой вниз) в хаотичном порядке. Ребенок открывает фишку, и повторяет название картинки столько раз, какая цифра изображена на фишке, или называет картинки, правильно согласовывая существительные с числительными. Например: «Одина ракета, две ракеты, три ракеты».

В игре «Логопоезд» картинный материал в виде деревянных фигурок, которые можно использовать в песочнице для закрепления пространственных представлений и развития мелкой моторики и тактильной чувствительности, говоря ребенку, где спрятан предмет, например, в правом верхнем углу. Найдя фигурку, ребенок называет ее, четко произнося автоматизируемый звук, а затем размещает фигурки, в соответствующие вагончики, в зависимости от позиции звука в слове. Данную игру можно использовать для дифференциации звуков, например, находя фигурки, названия которых начинаются на звук [л] и [р], и определяя их в соответствующие вагончики поезда, где на каждом вагоне стоит фишка с соответствующей буквой. Также данную игру можно использовать для дифференциации твердого и мягкого звука и для развития навыков фонематического восприятия. Например, находя фигурку, в названии которой мягкий звук, нужно опустить ее в вагончик, который обозначен фишкой зеленого цвета, а фигурку, в названии которой твердый звук, нужно опустить в вагончик, обозначенный фишкой синего цвета.

Как уже говорилось ранее, многие дети с дизартрией испытывают моторную неловкость, в том числе и трудности в моторике кистей рук. В практике замечено, что детям данной категории сложно самостоятельно открутить и закрутить крышечки. Игра «Что в доме?», направлена на автоматизацию звука в словах, дифференциацию твердого и мягкого звука, развитие фонематического восприятия, развитие мелкой моторики, зрительной памяти. В этой игре используется дом-основа с откручивающимися пластиковыми крышками. В дом-основу, вставляются карточки, в зависимости от того, какие звуки автоматизируются. Ребенок открывает окно домика, откручивая белую крышку, называет картинку, и прикручивает на ее место крышку зеленого или синего цвета, обозначающую, какой звук в данном слове, мягкий или твердый. Когда все картинки будут названы, а все окна будут закрыты цветными крышками, ребенку предлагается вспомнить и назвать все картинки.

Третье направление – формирование фонематического слуха, фонематического восприятия и развитие навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Стоит отметить, что данный этап должен идти параллельно с автоматизацией и дифференциацией звуков. Говоря об этом этапе, подойдут игры, о которых уже говорилось ранее. Также стоит отметить следующие дидактические игры: «Где звук?», «Охотник», «Звуковая цепочка», «Повтори», «Послушай и скажи», «Назовите слово», «Делим слово», «Найди маленькое и большое слово» и многие другие игры.

Данные игры, представленные в статье, можно применять как на индивидуальных, так и на подгрупповых и групповых занятиях. На подгрупповую форму работы с детьми со схо-

жим нарушением звукопроизношения можно переходить, если у детей не возникает трудностей с усвоением информации. Желательно, чтобы применение дидактических игр было на протяжении всего коррекционного процесса работы с дошкольниками с дизартрией.

Подводя итог, стоит сказать, что организация логопедической работы по коррекции фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с дизартрией требует работы по многим направлениям. Нужно развивать моторику, звукопроизношение, формировать фонематический слух, фонематическое восприятие и развивать навыки звуко-слогового анализа и синтеза. Так как ведущая деятельность в этом возрасте – игровая, то и применение дидактических игр только способствует качеству и эффективности проводимой работы. Помимо этого, применение дидактических игр поможет в дополнительной мотивации к заданиям и проявлению интереса дошкольников.

Список литературы

1. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. Умственное воспитание дошкольника. М., 2002. 405 с.
2. Алябьева Е. А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. М., 2002. 212 с.
3. Аманатова М. М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях // Логопедия. 2007. № 1. С. 14-25.
4. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2007. 280 с.
5. Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. СПб., 2018. 190 с.
6. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. СПб., 2001. 160 с.
7. Веревкина Л. Б. Развитие фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогике : сборник статей международной научно-практической конференции. 2016. С. 40-42.
8. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2005. 220 с.
9. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. М., 2003. 233 с.
10. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб., 2003. 219 с.
11. Макарова Е. О., Шмыгун М. А. Формирование фонетического восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением речи // Филологическое образование в период детства. 2015. № 22. С. 99-102.
12. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.
13. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие. М., 1973. 272 с.
14. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М., 2012. 284 с.
15. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа (картинный материал). СПб., 1998. 44 с.
16. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М., 1987. 178 с.
17. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения (практикум по логопедии). М., 1989. 165 с.
18. Чиркина Г. В. Основы коррекционного обучения для детей дошкольного возраста. М., 1997. 156 с.
19. Шрейдер Е. А. Особенности формирования фонематического слуха у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 16-21.

Румянцева Марина Ефимовна,

учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад «Росток», 624130, Россия, г. Новоуральск, ул. Победы, д. 28Б,
marisha.rum@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
НА ОСНОВЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ УПРАЖНЯЕМОСТИ ЧЕРЕЗ
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; наглядные модели; компенсирующие группы; аграмматизмы; словообразование; словоизменение; деятельностно-игровой подход; речевые высказывания; грамматические упражнения

Аннотация. В статье представлен опыт практической работы учителя-логопеда при коррекции общего недоразвития речи у детей с тяжёлыми нарушениями на этапе завершения дошкольного образования. Описаны три вида речевых моделей, их создание и практическое применение как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе.

Rumyantseva Marina Efimovna,

Municipal autonomous preschool educational institution-kindergarten “Rostock”, Russia, Novouralsk

**FORMATION OF THE STRUCTURE OF SPEECH STATEMENT IN SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS ON THE BASIS
OF LEXICAL-GRAMMATICAL EXERCISES THROUGH THE USE OF GAME
VISUAL MODELING**

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; speech disorders; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; visual models; compensatory groups; agrammatisms; word formation; word inflection; activity-play approach; speech utterances; grammar exercises

Abstract. The article presents the practical experience of a speech therapist in correcting general speech underdevelopment in children with severe disabilities at the stage of completion of preschool education. Three types of speech models, their creation and practical application in both individual and subgroup work are described.

В образовательной деятельности, как показывает практика, при обучении воспитанников целесообразно прибегать к использованию визуальных моделей, представляющих собой определённые знаковые формы. Использование моделей делает процесс преподнесения материала более эффективным и доступным, улучшает планирование учебной деятельности, управляет познавательной деятельностью, то есть, данный вид наглядности выступает средством обучения и способом обобщения учебного материала, способствует его логическому упорядочиванию, помогает визуализировать учебную информацию.

В образовательной деятельности с дошкольниками визуализация материала через использование моделирования требует дополнительного обыгрывания для того, чтобы ребёнок мог принять данный заместитель изучаемого объекта и охотно им манипулировать (в данном случае – словесно, что для называемой возрастной категории не всегда бывает легко). С по-

мощью игрового наглядного моделирования, помимо развития речевой структурированности, наряду с уточнением знаний, развитием самостоятельности в усвоении материала, возможно развивать и психологическую базу речи, то есть, внимание, мышление, память.

Актуальность использования игрового наглядного моделирования возрастает, когда мы говорим о детях с тяжёлыми нарушениями речи, которым на каждом этапе речевого структурирования требуется визуальная опора, помогающая смягчить проблему быстрой утомляемости и за счёт этого – потерю интереса к познавательной деятельности, даёт возможность осуществлять многократную речевую упражняемость в использовании материала, увеличивая постепенно его объём.

В зависимости от возраста детей и уровня их актуального развития, учитывая при этом сложность предлагаемого материала, необходимо осуществлять и выбор вида моделирования, который смог бы облегчить малышу знакомство с новым материалом, способствовал бы непосредственному усвоению заданного, поднял бы его на более высокий уровень. Необходимо учитывать и тот факт, что готовность дошкольника взаимодействовать будет предопределена сформированными у него предпосылками к анализу, обобщению и сравнению, поскольку используемый принцип замещения, лежащий в основе моделирования, отражает особенность умственных способностей. Это очень важный момент в работе с детьми, имеющими системное недоразвитие речи, так как первичность речевых проблем зачастую обуславливает вторичные нарушения – неравномерность актуального развития. С учётом того, что для дошкольников ведущей деятельностью является игровая, логичным представляется использование именно игрового наглядного моделирования. В таком случае, использование учебно-игровых моделей предполагает наличие определённых правил, которые отражали бы содержание игры, поддерживали бы эмоциональный интерес детей к осуществляемой деятельности.

Основной контингент компенсирующих групп для детей с тяжёлыми нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте составляют воспитанники с общим речевым недоразвитием второго и третьего уровня, для которых характерны множественные аграмматизмы. При втором уровне недоразвития стойким проявлением является нарушение падежных окончаний, большое количество ошибок в употреблении родительного падежа множественного числа имён существительных, проблемы в глагольном управлении. Но при систематической коррекционной работе им уже становятся доступными различные смыслоразличительные морфологические аспекты. У воспитанников, имеющих третий уровень речевого недоразвития, красной нитью проходит грамматическая несформированность в виде трудностей использования предложно-падежных конструкций, помимо этого, затруднение вызывает употребление и согласование числительных и имён прилагательных с именами существительными, страдает словообразовательный навык и навык словоизменения. Всё это представляет собой достаточно трудоёмкий пласт работы как для ребёнка, так и для педагога. Формированию данных речевых категорий отводится время и в специальной непрерывной образовательной деятельности, и в режимных моментах. Работа ведётся как индивидуально, так и с подгруппами, скомплектованными по степени выраженности дефекта, а также фронтально со всеми воспитанниками. Следует отметить, что процесс коррекции при системном недоразвитии речи достаточно долг по времени, требует многократности повторения и закрепления через регулярную упражняемость. Это достигается через включение в новые лексические темы понятий, которые предлагались ранее.

С целью минимизирования детской усталости, педагоги постоянно находятся в поиске новых методов работы и форм взаимодействия с воспитанниками-логопатами.

Отталкиваясь от деятельностно-игрового подхода, возникла идея создания *игрового пособия, состоящего из кругов-моделей по всем лексическим темам*, в процессе использования которых при совместной игровой деятельности, предусмотренной Федеральным Государственным образовательным Стандартом, учитель-логопед помогает детям накапливать и закреплять опыт практического использования в речи грамматических форм.

Описание игровой модели-пособия: набор сделанных из картона кругов (по каждой, предусмотренной программой образовательной организации, лексической теме). Каждый круг разделён на 12 разноцветных сегментов. Сегменты имеют нумерацию от 0 до 10, два сегмента не пронумерованы. К пронумерованным сегментам прикреплены картинки (на каждом круге свои тематические картинки по определённой лексической теме). В первом сегменте – один предмет (картинка), во втором сегменте – два предмета, и так далее. Наибольшее количество картинок (предметов), а именно – 10, в сегменте с данной цифрой.

В одном из двух сегментов, оставшихся без нумерации, располагается обозначение детской ладони и скрипичного ключа, что соответствует перерыву в игре (музыкальной паузе), когда детям предоставляется возможность поиграть в игры на координацию речи и движений, либо в мелодизированные игры. Во втором, оставшемся без нумерации, сегменте – волчок с вращающейся стрелкой и сюрпризный сундучок с наклейками для дневничков успеха. Вращая волчок, ребёнок попадает на один из секторов, где ему придётся ответить на вопросы: «В сектор какого цвета ты попал?» «Что это?» «Спрячь. Нет чего?» «Много чего?» «Из чего сделано?» «Посчитай, сколько...» «Чему/кому ты обрадовался?» «Видишь что/кого?» «С чем/с кем будешь играть?» «О чём/о ком ты подумал?» «С какими предметами играешь?» «Посчитай предметы до 5» «Спрячь. Нет чего/кого?» «Думаешь о чём/о ком?» «Скажи о таком же, только маленьком» «Придумай слово-наоборот» «Придумай слово-друга» И так далее. Данное пособие вариативно и полифункционально, учитывает уровень речевого развития ребёнка с общим недоразвитием речи, адаптированную образовательную программу коррекционного обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями в соответствии с принципами системности, комплексности и интегративным обучением (целевыми установками). Происходит активизация и обогащение словаря по заданной лексической теме. Ребёнок упражняется в использовании диалогической речи, попутно закрепляя сенсорно-эталонную ориентировку через работу с основными и промежуточными цветами сегментов. У детей через обобщение и классификацию картинок формируется логическое мышление; закрепляются математические навыки, связанные с использованием зрительного образа цифры, её названием и соотношением с количеством предметов. Воспитанники получают хорошую упражняемость в согласовании различных частей речи: имён прилагательных и числительных с именем существительным, в словообразовании: относительных и притяжательных имён прилагательных, уменьшительно-ласкательных форм существительных, множественного числа имени существительного в именительном и родительном падежах и так далее. Отдельные лексические темы дают возможность поработать с многозначными словами, например, «кисть» (у винограда, у руки, у художника) при разговоре о фруктах, «ручка» (у двери, у ребёнка, у школьника) при разговоре о мебели, «хвост» (у лошади, у самолёта, у девочки) при разговоре о животных, и так далее. При разговоре, например, об овощах, дети получают возможность поупражняться в синонимии (со «словами-друзьями»): помидор – томат, либо поиграть со «словами-наоборот» (антонимами): большой-маленький (дом), высокий-низкий (стул), короткий-длинный (шарф). Играя в координационные и мелодизированные игры, малыши развивают крупную моторику тела, воображение. В процессе такого взаимодействия происходит формирование готовности к социальному взаимодействию.

Федеральный Государственный образовательный Стандарт дошкольного образования диктует необходимость пересмотра подходов в деятельности педагогов, в том числе – в коррекционной области. Принципиально новой является необходимость решения речевых задач в контексте детской деятельности, не переводя её целиком в учебную по форме и методам воздействия. Представленное выше пособие позволяет осуществлять как совместную деятельность взрослого и детей, так и самостоятельную детскую деятельность.

Применяя игровое моделирование (игровые схематичные тренажёры), используем предметы, замещающие реальные вещи условными. Хотя сюжет игры – область действительности, но в игровом моделировании воспроизводится условно, и игра в данном случае применяется как часть конкретного занятия (совместной или самостоятельной непрерывной образовательной деятельности) на этапе объяснения, закрепления или упражнения. Позици-

онируя для детей данные пособия как игру, нельзя забывать, что при всей её занимательности она не должна служить лишь каким-то развлечением, а потому должна содержать чётко поставленную цель.

По характеру организации педагогического процесса наши игры-модели можно использовать в качестве продуктивных и репродуктивных, развивающих и познавательных, коммуникативных, диагностических, тренировочных и обучающих.

Обязательным условием для применения игрового моделирования в работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи, является системность и воспроизводимость, управляемость и эффективность. Для детей с серьёзной системной речевой патологией характерен слабый навык переноса усвоенного речевого материала из одной лексической темы в другую, а также в самостоятельную активную речь. Используемые при наглядном игровом моделировании схемы (речевые тренажёры) с условными обозначениями и символами, модели кругов с наглядным картинным материалом позволяют сделать коррекционный процесс более динамичным и продуктивным, сохраняя при этом интерес детей к деятельности.

Наглядные игровые модели, используемые в процессе коррекционной деятельности, способствуют развитию у детей понятийности в практическом применении лексико-грамматических категорий, формированию целостного речевого высказывания. Модели не привязаны к определённой лексической теме или определённому речевому материалу. Они позволяют систематически и многократно повторять и воспроизводить определённые речевые конструкции словообразования и словоизменения, что в свою очередь способствует формированию относительно стойкого навыка, поскольку многократное практическое употребление словоформ способствует осуществлению переноса полученного навыка в новые условия, закреплению самостоятельного высказывания. Наблюдение за детьми показывает возрастание доли самостоятельного участия детей в предложенном им виде деятельности.

Игровое визуальное моделирование даёт возможность включить в процесс взаимодействия и активизировать в нём воспитанников, имеющих разную речевую успешность. Когда ребёнок слышит ответы «более сильных» детей, он имеет возможность, впитывая данную информацию, быстрее переходить из ближайшей зоны развития в «зону актуального развития». Это особенно важно в процессе практического усвоения словообразовательных навыков. Происходит своего рода «нащупывание» правильных словесных образцов, формируется языковое чутьё, которое помогает ребёнку в дальнейшем планировать и грамматически структурировать собственные высказывания.

Использование игровых коррекционно-обучающих моделей подчиняется следующим принципам: сочетание коллективной деятельности с индивидуально-личностным подходом; коррекционно-развивающее обучение и активность воспитанников в данной деятельности; системность; ориентация на прочность усвоения речевых образцов; практическая значимость для детей-логопатов.

Второй вид созданного и применяемого тренажёра в нашей организации для детей с системными речевыми нарушениями - Лексико-грамматический символичный тренажёр по словообразованию и словоизменению, последовательной работе над словами различной сложной структуры. Цель: отрабатывать в речи использование различных предложно-падежных конструкций; способствовать практическому образованию множественного числа имён существительных, их согласованию с числительными; тренировать в образовании и употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов, упражнять в умении задавать вопросы.

Практическое использование тренажёра: символ «треугольник» – ребёнок, выбрав картинку, отвечает на вопрос: это кто? (что?). (Активизация словаря, использование имён существительных в именительном падеже единственного числа, работа с «живыми» и «неживыми» предметами). Символ «треугольник перечёркнутый» – нет кого? (чего?). (Употребление имён существительных в родительном падеже). Символ «шагающие ножки со стрелкой» – подойду к кому? (к чему?). (Употребление имён существительных в дательном падеже). Символ «глаз» – вижу кого? (что?). (Употребление имён существительных в винительном падеже). Символ «улыбающийся смайлик»: – доволен кем? (чем?). (Употребление

имён существительных в творительном падеже). Символ «задумчивый смайлик» – думаю о ком? (о чём?). (Употребление имён существительных в предложном падеже). Символ «множество треугольников» – образование множественного числа имён существительных в именительном падеже. Символ «табличка с цифрами от 1 до 5» – согласование имён существительных с числительными один, два, три, четыре, пять. Символ «большой треугольник-маленький треугольник» – образование уменьшительно-ласкательной формы имени существительного.

В процессе использования (индивидуально, в паре, по подгруппам) данного тренажёра дети учатся задавать вопросы. При использовании тренажёра возможно применение различного словесно-речевого материала и в разных его вариациях, например, включение в работу слов по определённой лексической теме, либо проведение работы над практическим использованием слов различной слоговой структуры (отработка определённой слоговой наполняемости), добавляя слева и справа от тренажёра картинный материал.

Тренажёр «Волшебные кружочки». Цель его применения: образование единственного и множественного числа существительных в именительном и родительном падеже; согласование числительных «два» и «пять» с существительными; образование и употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов; работа по составлению предложений с заданным словом из двух, трёх, четырёх слов.

Практическое использование тренажёра: символ «один кружок-много кружков» – образование единственного и множественного числа имён существительных; символ «большой кружок-маленький кружочек» – образование уменьшительно-ласкательной формы имён существительных; символ «2 кружка – 5 кружков» – согласование имён существительных с числительными 2 и 5; символ «модели предложений» – составление предложений из определённого количества слов с заданным словом, здесь добавляется дополнительный сигнальный кружок, который можно перемещать по схеме, выбирая место для заданного слова в предложении.

В результате применения игровых моделей-тренажёров отмечается, что воспитанники компенсирующей группы начинают более внимательно относиться как к своим речевым высказываниям, так и к речи своих товарищей, к словесным инструкциям взрослых. За счёт многократности повторений постепенно уходят аграмматизмы, вырастает речевая активность детей. То есть, можно считать, что использование игровых визуальных моделей способствует преодолению лексико-грамматических трудностей у детей с речевой патологией, достаточному усвоению элементарных закономерностей языка, помогает переносить специально отработанные языковые навыки в самостоятельную речь, способствует в целом коммуникативному развитию, развивает психологическую базу речи.

Список литературы

1. Агаева Е. Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования. М., 1984. 28 с.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000. 400 с.
3. Бешенков С. А. Моделирование и формализм : методическое пособие. М., 2002. 333 с.
4. Борякова Н. Ю. Моделирование в детском саду. М., 2003. 66 с.
5. Венгер А. Л. Готов ли ваш ребёнок к школе? М., 1994. 102 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 353 с.
7. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М., 2008. 98 с.
8. Гризик Т. И, Тимошук Л. Е. Развитие речи детей 5-6- лет. М., 2006. 200 с.
9. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. Новосибирск, 2005. 229 с.
10. Жуйкова Т. П. Характеристика метода моделирования в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. Чита, 2012. С. 41-44.
11. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
12. Обучение дошкольников грамоте по методикам Д. Б. Эльконина, Л. Е. Журовой, Н. В. Дуровой: Программа. УМК. М., 2011. 192 с.

13. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве: методическое пособие для негосударственных ДОО / авт. сост. Н. В. Багичева, Л. С. Дёмышева, М. Л. Кусова, Д. О. Иваненко. Екатеринбург, 2015. 150 с.
14. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста : методическое пособие / авт.-сост. О. В. Толстикова [и др.]. Екатеринбург, 2014. 199 с.
15. Цеханская Л. И. Формирование графического моделирования в продуктивных видах деятельности дошкольника. М., 1977. 145 с.
16. Цыганов А. В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, СПб., 2010. 143 с.
17. Якубинский Л. П. Язык и его функционирование / отв. ред. А. А. Леонтьев. М., 1986. 208 с.

Степанова Анна Александровна,

студент магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, 620091, г. Екатеринбург, Россия, пр-т Космонавтов, 26, учитель-логопед, муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад № 156», 455049, г. Магнитогорск, ул. Бориса Ручьева, д. 1, к. 1, maglogoped@mail.ru

Научный руководитель

Каракулова Елена Викторовна,

SPIN-код: 4899-5256

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, г. Екатеринбург, Россия, пр-т Космонавтов, 26,

ЗНАЧЕНИЕ РИТМА В РАЗВИТИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; моторная алалия; слоговая структура слова; ритмическая способность

Аннотация. В статье рассматривается одна из наиболее сложных проблем логопедии – коррекция нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией. Отражена онтогенетическая связь ритмического и речевого развития. Проанализированы особенности усвоения слоговой структуры слова при моторной алалии и их связь с чувством ритма у детей указанной категории. Сделан вывод о важности включения в коррекционную работу с детьми, имеющими моторную алалию, приемов, позволяющих формировать чувство ритма.

Anna Alexandrovna Stepanova,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg, Municipal preschool educational institution "Child Development Center – Kindergarten № 156", Magnitogorsk, Russia

Supervisor

Elena Viktorovna Karakulova,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

THE IMPORTANCE OF RHYTHM IN THE DEVELOPMENT OF SYLLABIC WORD STRUCTURE IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA AND WAYS OF ITS FORMATION

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; motor alalia; syllabic structure of a word; rhythmic ability

Abstract. The article deals with one of the most difficult problems of speech therapy - correction of syllabic word structure disorders in preschoolers with motor alalia. The ontogenetic connection of rhythmic and speech development is reflected. The peculiarities of learning the syllabic structure of words in motor alalia and their connection with the sense of rhythm in children of this category are analyzed. It is concluded that it is important to include in the correctional work with children with motor alalia the techniques that allow to form the sense of rhythm.

Трудности восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова у детей с моторной алалией можно отнести к числу наиболее сложных и важных как в теоретическом плане,

так и с точки зрения практической деятельности проблем современной логопедической науки. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования Г. В. Бабиной [1], Л. Б. Есечко [5], В. А. Ковшикова [8], А. К. Марковой [10] и др.

Моторная алалия представляет собой языковое нарушение, при котором в речи нарушен перевод смысловой программы в языковую форму. В структуре симптомокомплекса моторной алалии обращают на себя внимание трудности овладения детьми слоговой структурой слова. Исследователи обращают внимание на разнотипный характер нарушений, который наблюдается в слоговой структуре слов в виде искажений, замен, пропусков, перестановок слогов. Замены носят нестабильный, хаотичный, разнообразный и стойкий характер. Такого рода разнотипные и нестабильные искажения не зафиксированы ни при каких других клинических формах нарушений речи.

Растущие коммуникативные потребности дошкольника с моторной алалией не могут быть полностью удовлетворены из-за несовершенных, ограниченных языковых возможностей. Нарушения слоговой структуры слова оказывают отрицательное влияние на формирование лексики, грамматического строя, фонематической системы речи ребенка и на овладение письмом и чтением.

А. Н. Гвоздев [4], Н. И. Жинкин [6], Н. Х. Швачкин [14], Д. Б. Эльконин [15] и др. употребляют термин «слоговая структура слова» с точки зрения числа слогов, входящих в это слово, их силы в зависимости от ударения. Д. Б. Эльконин также употребляет термин «ритмическая структура слова» в значении, близком термину «слоговой состав слова».

Согласно онтогенезу, овладение слоговым составом слов родного языка происходит в раннем возрасте. К 3-3,5 годам большинство детей усваивают сложный слоговой состав слов, а к старшему дошкольному возрасту почти все нормально развивающиеся дети могут правильно произносить слова любой сложности.

В онтогенетическом плане можно установить связь между слоговым ритмом речи и развитием двигательной сферы: сосанием, ползанием, ходьбой, а также с такими физиологическими актами, как дыхание, сердцебиение и т.п. По мнению Т. Г. Визель [3], гуление и лепет имеют преимущественно подкорковое и вегетативное обеспечение. У детей раннего возраста в речевых проявлениях очень рано наблюдается ритмическая повторность. Лепетная речь отражает фазу развития языка и состоит из ритмического повторения удвоенных слогов. Ее появление совпадает с возникновением ритмических движений у детей в возрасте 5-6 месяцев. Таким образом, ритм теснейшим образом связан с движением.

Любое слово имеет определенную ритмическую структуру, т.е. обладает определенным ритмическим рисунком. Ритм играет огромную роль в становлении и развитии всех видов деятельности детей как универсальный компонент психомоторики. По мнению Н. А. Бернштейна [2], невербальный ритм является базовым компонентом слогового ритма. В работах Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной [1] указывается на то, что неречевые процессы во многом определяют становление слоговой структуры слова.

С целью исследования зависимости уровня развития слоговой структуры слова от состояния неречевых функций детей с моторной алалией нами было проведено экспериментальное исследование на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 156» г. Магнитогорска.

Исследованием было охвачено 8 старших дошкольников. Оценка состояния устной речи осуществлялось с опорой на методические рекомендации Н. М. Трубниковой [13]. Полученные данные обследования старших дошкольников выявили недоразвитие всех компонентов устной речи и дали существенные основания для подтверждения логопедического заключения: общее недоразвитие речи III уровня, моторная алалия.

Сложность и вариативность проявлений нарушений речевого недоразвития при моторной алалии предполагает проведение дополнительных исследований, направленных на выявление связей развития речевых и неречевых функций.

Нейролингвистическое исследование подкоркового ритма проводилось по методике, предложенной Т. Г. Визель [3]. Детям было предложено равномерно хлопать в ладоши в за-

данном темпе, маршировать под музыку, попадать (приседать или хлопать) в сильную долю музыки, имеющей двухдольный размер. Всем участникам группы были свойственны затруднения в попадании в сильную долю музыки, дети не могли согласовывать движения с воспринимаемым на слух музыкальным ритмом. Исследование выявило снижение способности к воспроизведению интеративных движений у всех детей указанной категории, что дало нам основания для заключения о недостаточности функционирования у старших дошкольников с моторной алалией основного базисного ритма.

Исследование моторного ритма проводилось на основе заданий, предложенных Л. С. Медниковой [11]. Для диагностики были отобраны задания, ориентированные на старший дошкольный возраст. Экспериментатор предъявлял ритмические сигналы в виде отстукивания клавишами, при этом руки экспериментатора экранировались.

Количественный анализ результатов выполнения заданий на воспроизведение ритмических структур, основанных на равномерном повторе, ритме «суммирования» (|| |, ||| |) и ритме «дробления» (| ||, | |||) выявил успешность у менее половины детей. Дошкольники сокращали либо добавляли количество ударов в ритмическом ряду. Наименее успешными дети были в задании на воспроизведение ритма «дробления». Уровень успешности выполнения этого задания оценен как верхняя граница низкого уровня.

Задание на воспроизведение акцентированных неречевых звуков в разных последовательностях вызвало значительные трудности. При выполнении вводных проб задания часто требовалось повторное предъявление ритмического рисунка. Акцент в простых последовательностях (х-Х, Х-х) воспроизводился четвертью детей. Ошибки характеризовались увеличением количества ударов, неправильной постановкой акцента. Количество ошибок существенно увеличивалось с усложнением ритмического рисунка: в пробе 3 (х-х-Х, Х-х-х, х-Х-х) только один ребенок справился с заданием. Темп выполнения проб был несколько замедлен. Результаты выполнения данного задания выявили у детей с моторной алалией низкий уровень успешности моторного ответа.

Для углубленного исследования слоговой структуры слова при выборе диагностического комплекса для обследования мы опирались на онтогенетические закономерности её формирования. За основу была принята традиционная методика Р. Е. Левиной, А. К. Марковой, модифицированная Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной [1]. Была использована серия заданий, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности.

Осуществлен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Экспериментальное исследование позволило выявить следующую специфику нарушения слоговой структуры слова у старших дошкольников с моторной алалией:

Зафиксирована разница в качестве произнесения изолированных слов разной слоговой сложности при самостоятельном и отраженном проговаривании, что позволяет сделать вывод о значительном влиянии эталона произнесения на качество воспроизведения слов различной слоговой структуры.

Наблюдалось различие в качестве при воспроизведении знакомых слов различной слоговой сложности и низкочастотных слов, что позволяет сделать вывод о значительном влиянии степени усвоения лексических единиц различной слоговой структуры на качество их проговаривания.

Проговаривание слов различной слоговой структуры в составе словосочетаний и предложений подвержены большим искажениям, чем при изолированном произнесении.

С целью сравнительного анализа неречевых и речевых функций старших дошкольников с моторной алалией были определены средние значения для каждой исследуемой функции.

Экспериментальное исследование позволило выявить наличие определенной корреляции между уровнем развития чувства ритма и уровнем сформированности слоговой структуры слова. См. рис. 1.

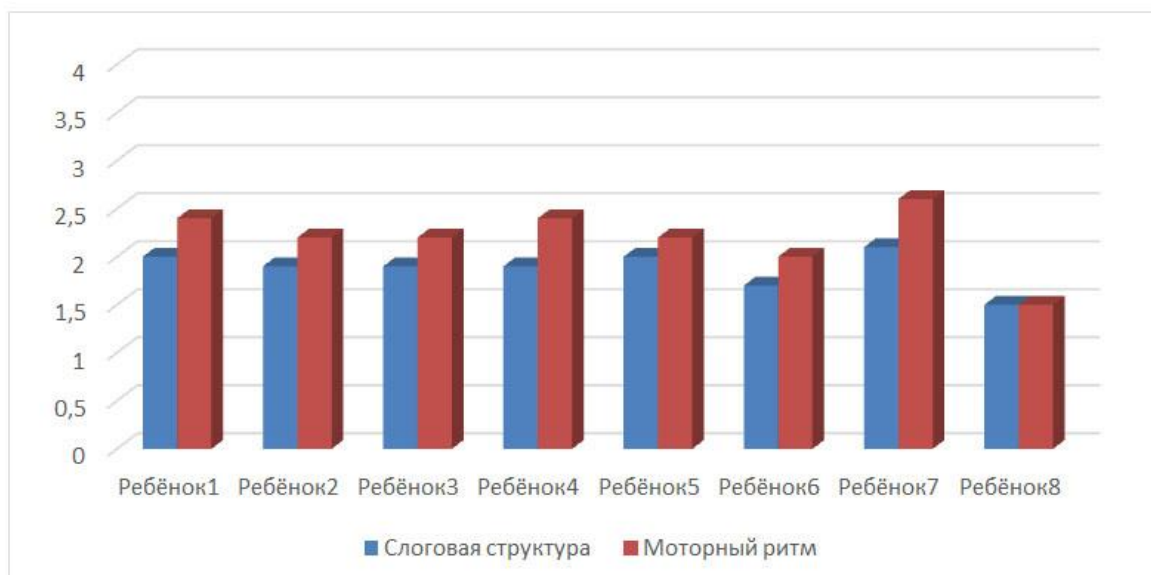


Рис. 1. Взаимосвязь уровней развития чувства ритма и сформированности слоговой структуры слова

Результаты экспериментального исследования легли в основу разработанной нами системы ритмических занятий и явились определяющей предпосылкой для включения в содержание коррекционной работы направления, посвященного совершенствованию чувства ритма у детей с моторной алалией. Последовательность формирования ритмического чувства представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Схема формирования ритма у дошкольников с моторной алалией

Работа по формированию ритмической способности реализуется через распределение задач между родителями, учителем-логопедом и музыкальным руководителем. Каждый из участников коррекционно-образовательного процесса использует разные приемы по формированию чувства ритма, опираясь на работы педагогов, использующие логопедическую и фонетическую ритмику [7].

**Направления работы по формированию ритмической способности
у старших дошкольников с моторной алалией**

Формируемые ритмы	Участники образовательного процесса	Методы и приемы работы
Нормализация биологических ритмов	Проводится родителями	В связи с тем, что у всех детей с моторной алалией выявляется неврологическая симптоматика, имеет огромное значение соблюдение режима сна и бодрствования, дозирование физической и познавательной активности в течение дня.
Формирование подкоркового (слогового) ритма	Проводится музыкальным руководителем	Выработка чувства элементарного ритма, который существенно нарушен у детей с моторной алалией. Формирование этого вида ритма достигается через отстукивание, отхлопывание, маршировку под заданный музыкальным сопровождением ритм. Ребенка учат попадать в сильную долю музыки, имеющую двухдольный размер. Работа над ритмом движений начинается с самых простых движений, совершаемых вначале под счет, а затем под музыкальное сопровождение.
Формирование правополушарного (словесного) ритма	Проводится совместном участии музыкального руководителя и учителя-логопеда	Воспроизведение постепенно усложняющихся ритмов в танце, пении, чтении стихотворений, имеющих разные стихотворных размеры (хорей, ямб, дактиль) Отхлопывание по образцу ритмических (симметричных и асимметричных) групп. Опора на различные модальности (слуховую, зрительную, тактильную) сопровождает каждое упражнение.
Формирование левополушарных ритмов	Проводится учителем-логопедом	Выработка левополушарных ритмико-смысловых координаций на основе простой диалогической речи, прозаических текстов. В качестве основного методического приема можно использовать реципрокное «дирижирование», ориентирующее ребенка в смысловых акцентах внутри синтагм. Для этого руки ребенка можно взять в свои и поочередно нажимать на них в такт словесному ритму. Использование обеих рук позволяет в равной степени воздействовать на обе половины мозговых структур и речевых органов.

Работа по воспитанию чувства ритма велась на уровне крупной, мелкой и артикуляционной моторики, помогла перенести эту способность в движение, а затем в речь. Работа над слоговым составом слова осуществлялась параллельно с работой по уточнению, расширению, активизации пассивного и активного словаря, развитию грамматического строя речи, формированию связной речи, а также психических функций.

Для определения эффективности коррекционно-педагогического воздействия было проведено контрольное исследование, показавшее положительную динамику в исправлении нарушений слоговой структуры слова, что отражено в позитивном изменении количественных и качественных параметров. Кроме того, результатом проведенной коррекционной работы следует считать не только более высокие показатели уровня сформированности слоговой структуры слова участников экспериментальной группы, но и совершенствование фонематических процессов, обогащение словарного запаса дошкольников и расширение их языковой компетенции в целом.

Таким образом, выявленная в ходе проведения контрольной фазы исследования положительная динамика в развитии изучаемых параметров у старших дошкольников с моторной алалией свидетельствует о продуктивности включения в работу методики формирования ритма и целесообразности ее внедрения в практику работы.

Список литературы

1. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова : обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М., 2005. 96 с.
2. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 2005. 214 с.
3. Визель Т. Г. Нейролингвистическая концепция коррекции ритма речи : Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития // Научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ 10-11 октября 2005. Т. 2.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1964. 87 с.

5. Есечко Т. Б. Опыт формирования слоговой структуры состава слова у детей с ОНР // Методы коррекционного нарушения звуковой стороны речи у детей. Киев, 1979. С. 22-52.
6. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика, 1954. № 42.
7. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2023. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59534142> (дата обращения: 21.02.2024).
8. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. М., 2001. 96 с.
9. Левина Р. Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей // Специальная школа. 1959. Вып. 4. С. 86-89.
10. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. С. 59-70.
11. Медникова Л. С. Развитие чувства ритма у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Архангельск, 2002. 143 с.
12. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев, 1981. 389 с.
13. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
14. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия Академии пед. Наук РСФСР. М., 1948. № 13. 256 с.
15. Эльконин Д. Б. Психология развития. М., 2001. 141 с.

Фролова Наталья Леонтьевна,

SPIN-код: 4393-0560

учитель начальных классов, средняя общеобразовательная школа № 102, 620130, Россия, г. Екатеринбург, Чайковского, 70, nataly-f1974@yandex.ru

Научный руководитель

Кубасов Александр Васильевич,

SPIN-код: 4393-0560

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, kubasov.a.v.1955@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «МАТАТА_LAB» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; младшие школьники; ТНР; тяжелые нарушения речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; нестандартные технологии; метапредметный подход; коммуникативные навыки; роботизированные наборы; образовательная робототехника; коммуникативные универсальные учебные действия; начальная школа

Аннотация. В статье раскрывается инновационная методика обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, основанная на использовании современных дидактических пособий, одним из которых является роботизированный набор MatataLab. Предлагаются практические рекомендации учителям для организации работы, связанные с изучением основ программирования для совершенствования речевых навыков учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи. На конкретном примере из программы, разработанной автором статьи, демонстрируются возможности роботизированного набора для совершенствования развивающей образовательной среды.

Frolova Natalya Leontievna,

Municipal autonomous educational institution secondary school №. 102, Russia, Yekaterinburg

Supervisor

Kubasov Alexander Vasilyevich,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

INTERACTIVE TECHNOLOGY “MATATA_LAB” AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

Keywords: speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; primary school students; speech disorders; severe speech disorders; children's speech; speech development; speech activity; non-standard technologies; meta-subject approach; communication skills; robotic sets; educational robotics; communicative universal educational activities; primary school

Abstract. The article reveals methodological problems in teaching children with severe speech impairments. The author gave practical recommendations to teachers for the work of the organization related to the study of the basics of programming to ensure the speech skills of primary school students with speech impairments. The results of this study are of great practical importance in teaching children with speech developmental disabilities.

Детями с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) в научно-методической литературе называют такую категорию детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, нет нарушений интеллекта, но при этом наблюдаются серьезные речевые нарушения, которые влияют на психическое развитие личности ребенка [6, 8, 10, 13]. С точки зрения коммуникативной теории, речевые нарушения рассматриваются как нарушения речевой коммуникации.

Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с ТНР отстает от нормы и обусловлено расстройствами мозговых структур разной степени тяжести. Это может быть полное отсутствие речевых средств общения, а может быть лишь существенное нарушение только в отдельной сфере, например, в лексико-грамматическом строе устной речи [13]. О. Е. Грибова отмечает у детей с речевыми нарушениями смещение целей коммуникации и выделяет ряд коммуникационных особенностей:

- не умеют обращаться с просьбами;
- не считают себя полноценными участниками общения;
- избегают собеседника;
- полноценный диалог подменяется формой вопросно-ответной «беседы» [10].

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (далее – УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Основы УУД надо закладывать в начальной школе, так как именно младший школьный возраст благоприятен для их овладения в силу того, что он является сензитивным периодом для развития речи и других высших психических функций.

Коммуникативные универсальные учебные действия, по мнению И. В. Возняк, «обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [15, с. 27].

Коммуникативные УУД в первую очередь связаны не с содержанием обучения, а с методами организации учебно-воспитательного процесса, поэтому для их формирования и развития необходимы средства и методы, отличающиеся от освоения предметных знаний.

У младших школьников с ТНР несформированность средств коммуникации не ограничивается речевым компонентом, а охватывает всю систему личности в целом. Недостаточность коммуникативной активности и адаптивных возможностей затрудняет взаимодействие детей с ТНР с другими людьми, расстраивает процесс формирования у них представлений об окружающем мире, нарушает речемыслительную деятельность.

Опыт работы в течение нескольких лет с детьми с ТНР убедил меня в эффективности разработанного мною коррекционного курса «MatataLab: программируем играя». В основу его положены выпускаемые промышленностью робототехнические наборы, рассчитанные на детей в возрасте от 4 лет. Их особая ценность в том, что они не требуют от обучающегося навыка читать или писать. Опорой служит воображение и внимательность. Конечно, умение читать и писать отнюдь не является препятствием для пользователей MatataLab. Наборы позволяют многократно усилить мотивационную составляющую в работе с детьми с ТНР. Важно и то, что MatataLab предполагает возможность творческой работы педагога с ним. Нами робототехнический набор использовался для развития коммуникативных навыков у детей с ТНР.

В программе разработанного коррекционного курса «MatataLab: программируем играя» предусмотрено значительное увеличение активных форм работы, направленных на вовлечение учащихся в динамичную деятельность, на обеспечение понимания ими языкового материала и приобретение практических навыков самостоятельной деятельности. Ключевая идея курса MatataLab – создание развивающей образовательной среды для

успешной социализации в условиях современного общества для всех учащихся, особенно с ОВЗ.

Приведу фрагмент моей программы и ее отражение в упражнении, выполняемом с помощью MatataLab.

Тема: Тайна русского языка. Фонетика.

Возраст детей: 9 лет

Ход задания:

Учитель: Ребята, перед вами робототехнический набор MatataLab. Этот робот при помощи блютуз – соединения может рисовать. А вот что у вас получится – это мы узнаем чуть позже. Сегодня мы будем работать с «необычным» словом, в котором есть удивительные превращения звуков и букв (в русском языке таких слов много!!!). В данном блоке занятий предлагаю вам запрограммировать робота на рисование различных букв по следующему алгоритму. *1 шаг:* «Обсудите программу». *2 шаг:* «Подберите клавиши навигации, согласно предложенной программе». *3 шаг:* «Выложите на программируемом поле». *4 шаг:* «Нарисуйте звуковую оболочку буквы». *5 шаг:* «Разместите на доске для фасилитации итоговый продукт» (полученный вариант буквы). Каждая группа выполняет свою программу.

Готовый продукт: {й} {а} {з} {ы} {к}

Итак, вы нарисовали то, как слово «звучит» в речи. Назовите его графический облик – это слово «язык». Давайте ответим на вопрос: чем отличаются слова на письме от слов в речи? (разным количеством звуков и букв). Назовите эти звуки (в зависимости от уровня владения русским языком можно попросить обучающихся дать характеристику каждому звуку, или распределить звуки на гласные/согласные). Постарайтесь правильно назвать буквы. Как вы думаете, слово «язык» имеет только одно значение? Давайте попробуем назвать все значения – выходим на понятие «многозначные слова».

Кроме того, можно продолжить работу, предлагая выполнить следующие задания: поставьте ударение, разделите слово на слоги, назвав первый слог, второй слог; измените так форму слова, чтобы его можно было перенести (например, *язы – ка*); составьте предложение с этим словом, составьте схему этого предложения; по данным схемам составьте предложения со словом «язык». Во всех случаях обучающийся не ограничивается своей тетрадью или доской, а использует в качестве вспомогательного средства набор MatataLab, который «подсказывает» ему решение поставленной учителем задачи и одновременно активизирует его мыслительную и речевую деятельность.

Приведенный единичный пример демонстрирует возможность варьирования заданий, как в сторону их усложнения, так и упрощения, в зависимости от уровня способностей и подготовки обучающегося. Достоинством MatataLab является допустимость совмещения фронтальной работы со всем классом и индивидуальной работы с отдельными обучающимися. Работа в течение ряда лет с роботизированным набором доказала эффективность его использования для развития речи обучающихся и коммуникативных навыков у них.

Программа рассчитана на детей, которые имеют трудности в речевом развитии, а также на детей, имеющих базовые пассивные знания русского языка. Изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы. Она вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть через практику в речи. Перед ребёнком ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом ее осуществления.

Основными формами работы в рамках различных модулей являются понимание, говорение, чтение, письмо. Элементы сингапурской системы [14] и использование информационных технологий позволяют снизить уровень тревожности на занятиях с детьми с ТНР, и делают любой материал доступным и интересным для всех детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями.

Работу с метапредметными технологиями не назовешь простой. На первых порах она занимает массу времени и требует от педагога уверенного владения технологией работы, его мобильности и гибкости. Зачастую что-то идет не так, умение перенаправить процесс в нужное русло, не растерявшись, приходит только с практикой. Работа с роботизированным набором MatataLab открывает перед учителем широкие перспективы. Его можно использовать в работе не только с обучающимися с ТНР, но и с детьми-инофонами для формирования у них предметных компетенций в курсе «Русский язык как иностранный». Набор позволяет сделать содержательным и интересным также и внеурочный курс обучения этих детей и по другим направлениям. В конечном итоге всё вместе позволяет решить задачу формирования у обучающихся УУД и успешной их социализации.

Список литературы

1. Атькозина А. И. Внеурочная деятельность как условие повышения качества образования младших школьников // Конференциум АСОУ. 2017. № 1. С. 28-31.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидакт. аспект. М., 1977. 257 с.
3. Балашова Е. Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях // Педагогика и психология. 2016. № 10. С. 36-38.
4. Баранов С. П., Бурова Л. И., Овчинникова А. Ж. Методика обучения и воспитания младших школьников : учеб. для вузов. М., 2013. 619 с.
5. Бездетко К. А., Егорова Т. А. Проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ-инструментов как способ формирования универсальных учебных действий // Мир компьютерных технологий : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2017. С. 32-34.
6. Вопросы логопедии: (недостатки речи, чтения и письма у учащихся мл. кл.) / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1959. 253 с.
7. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 5-9.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 350 с.
9. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 524 с.
10. Грибова О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 2. С. 12-18.
11. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. М., 2010. 159 с.
12. Крепс И. А., Бобкова М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития универсальных учебных действий у обучающихся в среднем звене // Студенческий научный форум 2015. URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/1190/15184> (дата обращения: 12.03.2024).
13. Мишина Г. А. Коррекционная и специальная педагогика : учеб. пособие. М., 2007. 244 с.
14. Мокрополова И. Ю. Использование обучающих структур сингапурской методики для повышения качества обучения младших школьников // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. Казань, 2014. С. 186-188.
15. Психологический мониторинг уровня развития универсальных учебных действий у обучающихся. 5-9 классы : методы, инструментарий, организация оценивания / сост. И. В. Возняк [и др.]. Волгоград, 2015. 79 с.
16. Разработка модели Программы развития универсальных учебных действий / А. Г. Асмолов [и др.]. URL: <https://pandia.ru/text/78/261/24136.php> (дата обращения: 12.03.2024).

Чернова Екатерина Юрьевна,

ORCID: 0009-0002-3660-9857

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 150, 620105, Россия, г. Екатеринбург, ул. Академика Парина, 45achernovakaterina@mail.ru

Папшева Татьяна Максимовна,

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 150, 620105, Россия, г. Екатеринбург, ул. Академика Парина, 45а

НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС, НАПРАВЛЕННЫЙ НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И КОНЦЕНТРАЦИИ, А ТАКЖЕ МЕЖПОЛУШАРНЫХ СВЯЗЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; кинезиологические упражнения; нейрогимнастика; самомассажи; растяжки; дыхательные практики; нейродинамические комплексы; развитие внимания; внимание детей; концентрация внимания; межполушарные связи

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт применения нейродинамического комплекса, направленного на развитие речи, концентрации внимания, а также межполушарных связей у дошкольников старшего дошкольного возраста в совместной работе специалистов дошкольного образовательного учреждения города Екатеринбурга. Представлены методы и приемы работы с обучающимися.

Chernova Ekaterina Yurievna,

Papsheva Tatyana Maksimovna,

Municipal autonomous preschool educational institution kindergarten No. 150, Russia, Yekaterinburg

NEURODYNAMIC COMPLEX AIMED AT THE DEVELOPMENT OF ATTENTION, CONCENTRATION, AND INTERHEMISPHERE CONNECTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; kinesiological exercises; neurogymnastics; self-massage; stretching; breathing practices; neurodynamic complexes; attention development; children's attention; concentration; interhemispheric connections

Abstract. This article discusses the experience of using a neurodynamic complex aimed at developing speech, concentration, as well as interhemispheric connections in preschoolers of senior preschool age in the joint work of specialists from a preschool educational institution in the city of Yekaterinburg. Methods and techniques for working with students are presented.

Актуальность проблемы. Постоянно растет число детей с нарушениями в психомоторном и речевом развитии. Перед педагогами стоит задача поиска эффективных методов и приемов коррекции, профилактики и укрепления здоровья детей в условиях образовательного учреждения. Многие специалисты внедрили в свою работу комплексы кинезиологических упражнений, в рамках здоровьесберегающей технологии, которые позволяют развивать умственные способности, психомоторную сферу и межполушарное взаимодействие [4, 7, 9, 13, 14, 15].

В основу нейродинамического комплекса легла методическая разработка наших соотечественников И. И. Анварова, А. А. Калябина, Л. В. Михляева, «Кнопки мозга», которая построена на базе программы «Гимнастика Мозга», Пола Деннисона. Данная система про-

стных, специфических движений задействует ранее не активные участки мозга и приносит пользу каждому ребенку, не зависимо от его нарушений, а также способствует развитию межполушарных связей, психомоторной функции и речи [1, с. 3].

Образовательная кинезиологии направлена на развитие межполушарного взаимодействия, способствует активизации мыслительной деятельности ребенка [10, 11, 12].

В основные задачи кинезиологии входит:

- оптимизация мыслительной деятельности головного мозга;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей;
- развитие способностей к обучению и усвоению информации
- восстановление работоспособности и продуктивности деятельности;
- снятие стресса, нервного напряжения и усталости [3, с. 120].

Цель нейродинамического комплекса: совершенствование методов и приёмов работы по преодолению основного речевого нарушения, а также развитие основных психомоторных качеств во всех видах моторной сферы.

Цели и задачи образовательной кинезиологии и нейродинамического комплекса многим совпадают, отличие в том, что в контексте данной темы нас интересует прежде всего первый базовый энергетический блок мозга, который участвует в организации памяти, внимания, регулирует эмоциональное напряжения, перерабатывает информацию о состоянии и регуляции внутренних органов и поддерживает тонус ЦНС. Его недостаточная сформированность как раз и вызывает проблемы с концентрацией внимания, темпом освоения какой-либо деятельности [2, с. 23].

Цель данного исследования – доказать эффективность применения нейродинамического комплекса в коррекции речевых нарушений, а также развития основных психомоторных качеств во всех видах моторной сферы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

В **задачи** входило изучение научной литературы по проблеме исследования, обследование речевой и психомоторной функции у дошкольников, анализ результатов исследования. На основе результатов разработать нейродинамический комплекс для развития внимания и концентрации, психомоторной функции, межполушарных связей, речи.

Отметим, что в разных источниках могут встречаться разные понятия «нейродинамика», однако суть всегда в том, что процессы нейродинамики это баланс процессов возбуждения и торможения, позволяющий обеспечить нормальную работоспособность нервной системы и мозга.

«Нейродинамика» – совокупность ряда свойств нервной системы, ответственных за работоспособность нервных клеток [17].

Павлов выделил три свойства нервной системы:

- сохранение нормальной работоспособности при высоком напряжении;
- быстрый переход от процесса торможения к процессу возбуждения;
- стабильная активность нервных процессов.

Нами обследовались 150 обучающиеся старшего дошкольного возраста, 5-6 лет. Обследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 150, города Екатеринбурга.

Для проведения констатирующего эксперимента использовалась методика обследования речи детей с общим недоразвитием речи Е. В. Мазановой, методика обследования речевого развития старших дошкольников, А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина. Для оценки показателей межполушарного взаимодействия использовалась шкала оценки психомоторного развития Н. И. Озерецкого [16].

При сборе анамнестических данных выяснилось, что у 85% детей анамнез был отягощен. У 80% детей наблюдается нарушение статической и динамической координации движений, психомоторной функции. Нарушение речевой функции, разной степени тяжести, выявлено у 120 воспитанников.

Обследование состояния речи и психомоторной функции позволяет подобрать комплекс упражнений для коррекции и профилактики речевых и психомоторных нарушений представленный в виде нейродинамического комплекса, направленного на устранение недостатков речи, развитие внимания и концентрации, а также межполушарных связей.

Нейродинамический комплекс рассчитан на учебный год, каждое упражнение многофункционально и подобрано с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Составление программы коррекционной работы строится на основе специфических **методов и приемов** таких как:

- массажи самомассаж;
- балансы и равновесие;
- гибкость, методика «Крокодил»;
- дыхательные упражнения, практика «Цигун»;
- упражнения на развитие мелкой моторики;
- глазодвигательные упражнения;
- двигательные упражнения;
- упражнения на релаксацию.

Массаж и самомассаж – воздействует на биологически активные точки. Особенно эффективным является самомассаж кистей, пальцев рук, ушных раковин. Специалисты насчитывают примерно 148 точек, расположенных на ушной раковине, связанных с различными частями тела человека. Даже простой растирающий самомассаж ушей улучшает кровообращение в организме, стимулирует кору головного мозга, улучшает слуховое внимание и восприятие ребенка. Используется как ритуал начала занятия в стихотворной форме [6, с. 38].

Балансы и равновесие – способность сохранять равновесие стоя на месте и при перемещении тела в пространстве. Во время тренировки баланса улучшается равновесие, прорабатываются глубокие мышцы, в результате ребенок лучше управляет своим телом и более уверенно передвигается.

Развитие гибкости – нормализует гипертонус и гипотонус мышц.

Гипотонус сочетается с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий.

Оптимизация мышечного тонуса является одной из самых важных задач нейропсихологической коррекции. С раннего возраста детям рекомендуется выполнять упражнения на растяжку. Многим детям специалисты назначают базовые упражнения ЛФК в младенческом возрасте.

В нейродинамический комплекс входит гимнастика «Крокодил», рекомендованная неврологами.

Дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают у ребенка самоконтроль и произвольность.

Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением.

Дыхание также можно сочетать с разнообразными вариантами упражнений для глаз и языка, двигательной активностью.

Упражнения на развитие мелкой моторики – стимулируют речевые зоны коры головного мозга, развивают слухо-моторную координацию.

Исследованиями ученых доказано, что развитие тонких координированных движений пальцев рук способствуют активизации речевой активности у детей, более эффективному преодолению имеющихся нарушений произносительной стороны речи. Для развития межполушарных связей используются синхронные и асинхронные движения двумя руками а также различные нейроигры и нейродорожки.

Глазодвигательные упражнения – позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, повышают энергетизацию организма.

Глазодвигательные упражнения также используются в сочетании с артикуляционной гимнастикой и биоэнергопластикой в качестве динамических пауз.

Двигательные упражнения – развивают межполушарное взаимодействие, снимают непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы.

Происходит «чувствование» ребенком своего тела, что способствует обогащению и дифференциации сенсорной интеграции.

Упражнения на релаксацию – способствуют расслаблению, снятию физического и интеллектуального напряжения, формированию эмоционального благополучия и укреплению нервной системы ребенка.

При выполнении специальных упражнений на релаксацию рекомендуется принять удобную позу, расслабиться и закрыть глаза.

Нейродинамические упражнения используются в структуре коррекционно-развивающих занятий логопеда, на занятиях по физической культуре, включены в программу общеразвивающих занятий воспитателя, а также используются педагогами образовательного учреждения в качестве динамических пауз, как организующее звено, завершение занятия. При организации и проведении занятий используется дополнительное оборудование: балансиры, мячи, обручи, скакалки, резинки, конусы, ортопедические коврики т.д. [8, с. 12].

Использование нейродинамического комплекса в логопедической практике способствует активизации межполушарного взаимодействия, синхронизации работы полушарий головного мозга. Повышает способность к произвольному контролю, а главное способствует коррекции недостатков речевого развития дошкольников [5, с. 43].

Список литературы

1. Анварова И. И., Калябина А. А., Михляева Л. В. Кнопки мозга развитие умственных способностей ребенка : методическое пособие. Барнаул. 2018. 106 с.
2. Деннисон П. И., Деннисон Г. И. Гимнастика мозга. Руководство для педагогов и родителей. М., 1999. 47 с.
3. Любимова Н. Кинезиология, или природная мудрость тела. СПб., 2005. 192 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие. М., 2007. 381 с.
5. Мазанова Е. В. Обследование речи детей 6-7 лет с ОНР. Речевая карта для проведения обследования подготовительной к школе группе ДОУ. М., 2022. 56 с.
6. Мурыгина Н. В., Вешнякова Л. В. Комплекс упражнений для развития у детей межполушарных связей. Интеграция кинезиологических упражнений и мозжечковой стимуляции. СПб., 2022. 64 с.
7. Немеровский В. М. Игры и психогимнастика в развитии двигательнo-познавательной сферы детей 5-6 лет в условиях ДОУ и семьи. СПб., 2008. 96 с.
8. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. М., 2007. 474 с.
9. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000. 141 с.
10. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М., 2001. 128 с.
11. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М., 2015. 320 с.
12. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / под редакцией В. Ю. Баскакова. М., 1992. 162 с.
13. Цветкова Л. С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. М., 1997. 128 с.
14. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.
15. Чистякова М. И. Психогимнастика. М., 1995. 122 с.

Интернет-ресурсы

16. Двигательный тест Н. И. Озерецкого. URL: <https://megalektsii.ru/s13169t2.html>_(дата обращения: 20.03.2024).
17. Нейродинамика: движение и продуктивность. URL: <https://4brain.ru/blog/neirodinamica-dvizhenie-i-produktivnost/> (дата обращения: 20.03.2024).

Чичканова Ирина Геннадьевна,

учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей № 18 «Яблонька»,
624960, Россия, г. Серов, ул. Кузьмина, 1, ira.chichkanova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; ОНР; общее недоразвитие речи; грамматические средства; формирование функции словоизменения; дидактические игры; существительные

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования словоизменения существительных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Недоразвитие функции словоизменения у ребенка в дальнейшем приведет к возникновению трудностей при усвоении процессов письма и чтения.

В статье описаны направления работы по формированию словоизменения существительных. Автором предлагаются задания, дидактические игры для успешного овладения детьми функцией словоизменения, которые будут интересны и полезны педагогам.

Chichkanova Irina Gennadievna,

Municipal budgetary preschool educational institution kindergarten of a general developmental type with priority implementation of activities in the artistic and aesthetic direction of children's development No. 18 "Yablonka", Russia, Serov

FORMATION OF NOUN INFLECTION BY MEANS OF DIDACTIC GAMES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; general speech underdevelopment; grammatical means; formation of the function of word inflection; didactic games; nouns

Abstract. The article deals with the problem of the formation of noun inflection in older preschoolers with general speech underdevelopment. The underdevelopment of the inflections function in a child will further lead to difficulties in mastering the processes of writing and reading. The article describes the directions of work on the formation of noun inflections. The author offers tasks, didactic games for the successful mastery of the word modification function by children, which will be interesting and useful to teachers.

При обследовании у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечаются следующие нарушения: ошибки при употреблении числа, рода, падежа существительных, прилагательных, неправильное употребление рода и числа глагола в прошедшем времени, неправильное согласование глаголов с существительными, трудности при согласовании числительных с существительными. В предложно-падежных конструкциях дети неправильно употребляют предлоги, пропускают или не употребляют их вообще.

Вопросом формирования функции словоизменения занимались следующие исследователи Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

У детей с общим недоразвитием речи формирование грамматических средств языка происходит с большими трудностями, это обусловлено тем, что грамматические значения абстрактны, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [10].

При коррекционной работе с детьми необходимо опираться на ведущий вид деятельности, в дошкольном возрасте – это игра. Данный принцип должен учитываться при организации логопедических занятий с детьми.

Игровая деятельность является важным процессом познания. Основным средством формирования грамматического строя у детей с нарушениями речи являются дидактические игры, их использование в процессе формирования словоизменения является эффективным средством закрепления грамматических навыков, благодаря эмоциональности проведения и заинтересованности детей дает возможность много раз упражнять детей в повторении изучаемого материала. Формирование словоизменения посредством дидактической игры осуществляется, учитывая личностные, возрастные и речевые особенности ребенка.

Дидактическая игра на занятии опирается на программный материал, способствует вовлечению в коррекционный процесс более сохраненные анализаторы, детям должны быть понятны назначения предметов, картинок, смысл вопросов, пособия должны быть привлекательными, количество пособий должно соответствовать количеству детей.

Опираясь на методические материалы и рекомендации Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой формирование словоизменения существительных необходимо проводить в следующей последовательности [10].

1. Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

Работа осуществляется в следующей последовательности, в начале отрабатываются формы множественного числа с окончанием –ы (коза – козы). Дошкольникам предлагаются картинки, где на одних картинках изображено одному предмету, а на других – этих предметов несколько. Дети сначала называют предмет в единственном числе, а затем вместе с логопедом во множественном, четко выделяя окончание –ы. Дети отрабатывают несколько примеров с логопедом, а затем изменяют слова самостоятельно.

Игра «Что в магазине»

У логопеда один предмет, в магазине – их несколько предметов. Логопед говорит, что у него апельсин и спрашивает ребенка, что продается в магазине. Ребенок отвечает «апельсины», логопед называет следующий предмет. Слова: огурец – огурцы, конфета – конфеты, стол – столы, банан – бананы, помидор – помидоры, диван – диваны, мандарин – мандарины, слива – сливы.

Таким же способом отрабатываются окончания других словоформ множественного числа в следующей последовательности:

- с окончанием – и (коробка – коробки);
- с окончанием – а (ведро – ведра);
- с окончанием – ја (перо – перья).

После отработки окончаний в различных словоформах, ребенку даются упражнения и игры на дифференциацию окончаний.

«Что лежит в коробочке»

Предлагаем ребенку достать картинку из коробочки, на картинке с левой стороны изображен один предмет, а с правой много предметов, ребенок и называет предмет в единственном и множественном числе. Затем карточку берет следующий ребенок и т.д.

2. Закрепление в речи беспредложные конструкции единственного числа в следующей последовательности:

- 1) винительный падеж;

- 2) родительный падеж;
- 3) дательный падеж (ежам, комарам);
- 4) творительный падеж (ложками, вилками).

Игра «Аукцион. Кто подберёт больше слов?»

Взрослый предлагает детям назвать как можно больше слов, отвечая на вопросы. При этом можно использовать предметы или картинки.

- Что можно сшить? (Платье, пальто, рубашку и т.д.);
- Что можно завязывать? (Шапку, косынку, платок и т.д.);
- Что можно надеть? (Платье, пальто, брюки, юбку и т.д.).

Одеваем куклу

Логопед говорит: «Ребята, пришли куклы Даша, Маша, Катя, Настя, Алена. Они сегодня пойдут с нами на прогулку, на улице осень, давайте их оденем тепло, чтобы они не замерзли».

Каждый берет по одной кукле и проговаривает, например, «Я одену Дашу». Дети одевают куклам одежду, затем каждый ребенок говорит, что он одел кукле. «Я одел кукле кофту, шубу, куртку, сапоги, штаны».

Игра «Что без чего».

На картинках изображены предметы, которые надо починить, у них какой-то части. Логопед задает вопрос «Без чего?»:

Стул без чего. Стул без спинки. Кастрюля без ручки.
Платье без рукава. Машина без колеса. Шуба без воротника.

Игра «В магазине сломанных вещей».

На доске картинки, у каждого предмета нет какой-то части. Логопед говорит: «Мы оказались в магазине сломанных вещей, здесь продаются предметы, у которых не хватает какой-то части, давайте посмотрим и назовем».

Игра «Забычивая Маша»

Маша каждый раз когда пекла торт и забывала что-нибудь положить. Логопед показывает картинку с предметом, который забыла положить Маша. И спрашивает: «Без чего Маша испекла пирог, дети отвечают, потом следующую картинку и снова спрашивает (без муки, без сахара, без масла, без сметаны). На данном речевом материале закрепляется винительный падеж: «Маша забыла положить муку, (сахар, шоколад, масло, сметану)».

При работе над творительным падежом, детям дается следующее задание, логопед показывает картинку и задает вопрос. «Чем управляет летчик» Дети «самолетом» (космонавт, шофер, капитан)

Игра «Угощаем животных»

Вариант 1. Дательный падеж.

На мольберте располагаются картинки с изображением детенышей животных. Логопед предлагает угостить лесных жителей. Каждому раздает карточку с угощением. И предлагает выходить и прикреплять карточку к тому детенышу, которого данной пищей будет угощать ребенок и проговаривать «Я даю сыр лисе»

Вариант 2. Творительный падеж.

Логопед предлагает угостить зверей, чтобы все лесные жители были довольны. На картинках животные. Логопед каждому дает карточку с угощением. Дети выходят, прикрепляют карточку к тому животному, которого данной пищей будут угощать, и проговаривают «Я угощаю лису сыром». (Материал: мед – медведь, мясо – волк, орех – белка, гриб – еж, морковь – заяц)

3. Овладение предложно-падежными конструкциями единственного числа.

Скажи правильно» (работа с ЛЕГО-конструктором)

1. Вариант. Ребенку предлагается фигуры людей и предметы из ЛЕГО поставить или положить в разных местах (пол, крыша, стол, стул, дверь, диван и т. д.) и проговорить, где находится фигурка, например: «Девочка сидит на стуле. Девочка стоит на лесенке, пирожок лежит на столе, булочка лежит на столе».

2. Вариант. Логопед расставляет фигуры людей и предметы из ЛЕГО по и спрашивает: «Где находится фигурка? Например: Девочка стоит перед стулом».

3. Вариант. Один ребенок расставляет предметы, а другой ребенок отвечает, где находится этот предмет. Игра повторяется несколько раз.

Игра «Лунтик пошел в гости»

Логопед показывает Лунтика (игрушка или картинка) и говорит детям, что Лунтик очень любит ходить в гости. А к кому он пойдет, мы сейчас узнаем, логопед предлагает ребятам по очереди доставать из мешочка игрушки и проговаривать, к кому пошел Лунтик « Лунтик пошел к пчеле, (муравью, кузнечiku, червяку, жабе, пауку). Можно использовать картинки.

Игра «Кто перед кем?»

На столе стоит кукла доктор, к нему выстроились в очередь животные (фигурки животных). Они встали в очередь к доктору, чтобы поставить прививку. Посмотрите внимательно и скажите, кто перед кем стоит? Например: Перед козой стоит лошадь. Перед лошадью стоит корова и т.д.

Игра «Кто за кем?»

На столе стоит кукла доктор, к нему выстроились в очередь животные (фигурки животных). Они встали в очередь к доктору, чтобы поставить прививку. Посмотрите внимательно и скажите, кто за кем стоит? Например: За козой стоит лошадь. За лошадью стоит корова и т.д.

Для закрепления предложного падежа ребенку предлагаются картинки. На картинках изображены мячики, которые лежат в разных предметах (на столе, полу, диване, полке, на стуле, на шкафу). Ребенок должен показать и сказать где лежат все мячики, картинки.

Игра «Где лежат овощи».

Задание составь предложение. На столе стоят: корзинка, коробка, тарелка, кастрюля, в них лежат овощи. Дети должны ответить, где лежит каждый овощ.

Игра «Маленькие слова»

Из шляпки выбери себе картинку. Рассмотрю картинки. Ответь на вопросы полными предложениями. Какие маленькие слова ты использовал?

Например: Где растут сливы? (Сливы растут на дереве). Где спит собака? (Собака спит под скамейкой) и т. д.

4. Формирование словоизменения существительных множественного числа. Необходимо учитывать семантику падежных значений, продуктивность форм, вариативность флексий того или иного падежа и др. Вследствие этого необходимо соблюдать следующую последовательность в работе над падежными формами существительных множественного числа.

- 1) дательный падеж (ежам, комарам);
- 2) творительный падеж (ложками, вилками);
- 3) родительный падеж (грибов, комаров);
- 4) винительный падеж (ребят, бельчат).

Игра «Огород»

Картинка «Огород», логопед «Чего много растет на огороде» Дети много помидоров, много огурцов, много кабачков, много тыкв.

Игра «Угощение для зверей»

На доске картинки со зверями (волки, лисы, ежи и т.д.). Логопед показывает картинки с едой и спрашивает ребят: «Кому мы дадим эту пищу, которая на картинке». Например: Дети «Грибы – ежам»

5. Формирование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

Игра «Вагончики»

На доске картинки поезд со зверями (волки, лисы, ежи, тигры и т.д.). Логопед показывает вагон с лисами. Скажи, за кем едут лисы? (дети отвечают «За тиграми»). Затем задается следующий вопрос.

Игра «Лесная эстафета»

Дети встают в круг, логопед предлагает детям передавать мяч по кругу и говорить, чего или кого много в лесу. Можно сначала говорит живые, а затем неживые предметы (Например: белок, лис, комаров, ежей, грибов, ягод, деревьев, палок) Можно использовать картинки.

Формирование функции словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективным, если в системе коррекционного обучения применять индивидуально-дифференцированный подход, который основан на уровне речевого развития ребенка. Использование дидактических игр будет способствовать мотивации к овладению грамматическими средствами, стимулировать запоминание и понимание речевого материала.

Список литературы

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : Книга для воспитателей. М., 1999. 276 с.
2. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. М., 2004. 287 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 480 с.
4. Доронова Т. Н. Карабанова О. А. Игра в дошкольном возрасте. М., 2002. 160 с.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. Екатеринбург, 1998. 320 с.
6. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : сборник / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. СПб., 2007. 192 с.
7. Кондратенко И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте. М., 2005. 224 с.
8. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 2003. 160 с.
9. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
10. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие. СПб. : СОЮЗ, 2000. 192 с.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 2008. 592 с.
12. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2003. 144 с.
13. Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушения грамматического строя речи у детей : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Киев, 1983. 456 с.
14. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М., 2008. 312 с.
15. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М., 2000. 128 с.
16. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. М., 2008. 224 с.
17. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи. М., 1997. 250 с.
18. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками. М., 2012. 32 с.
19. Эльконин Б. Д. Психология игры. М., 2007. 144 с.

Чувилова Анастасия Александровна,

SPIN-код: 0009-0008-9076-7761

муниципальное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 212,
620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Черепанова, 30а, nastya.chuvilova.78@mail.ru

ПРОИЗВОЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧИ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; произвольное поведение; игровая деятельность; игровые технологии; воля

Аннотация. Волевая готовность дошкольника основана на способностях трудиться и учиться, но при условии, что у детей сформировано умение самостоятельно управлять своим поведением, а именно, управлять своей деятельностью. Произвольное поведение – многокомпонентный процесс, требующий осознаваемой саморегуляции. Игровая деятельность выстраивается на произвольном поведении для оказания поддержки детям с нарушением речи.

Chuvilova Anastasia Alexandrovna,

Municipal preschool educational institution – kindergarten No. 212, Russia, Yekaterinburg

ARBITRARY BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN DURING SPEECH FORMATION

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; voluntary behavior; play activities; play technologies; will

Abstract. The volitional readiness of a preschooler is based on the ability to work and study, but on the condition that children have developed the ability to independently manage their behavior, namely, to manage their activities. Voluntary behavior is a multicomponent process that requires conscious self-regulation. Play activities are based on voluntary behavior to provide support to children with speech impairments.

Общество и государство ориентированы на обучение в течение всей жизни, а федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рассматривает среди планируемых результатов освоения дошкольниками программы сформированность умения произвольного регулирования деятельности. Г. М. Бреслав, Е. И. Рогов, В. М. Холмогорова, обосновали возможность освоения дошкольниками регулирования своим поведением [11, 12]. Л. С. Выготский определил произвольность как весомую характеристику дошкольников, взаимосвязанную с психической функцией. Л. И. Божович, Е. О. Смирнова в исследованиях выделяли необходимость произвольного поведения как одной из составляющей его развития. Проблема формирования произвольности поведения дошкольников в теории и практике педагогики малоизученна и требует дополнительного исследования, включая поиск ее решения.

Напомним, что волевая готовность дошкольника основана на способности трудиться, учиться при условии, что у детей сформировано умение самостоятельно управлять своим поведением, а именно, управлять своей деятельностью, силой воли, доводить начатое до завершения и т.д. Л. С. Выготский трактует понятие воля как один из этапов формирования процессом поведения [14]. Первоначально взрослые управляют процессом с помощью слова, затем ребенок понимает сущность требований взрослых, выполняет их. При освоении речи ребенок начинает понемногу управлять своим поведением, это первый шаг волевого разви-

тия. Главный вопрос – мотивация действий, так к шести годам формируется волевое действие, которое необходимо совершенствовать. И. М. Сеченов обосновывает рефлекторную природу произвольных действий [9]. И. П. Павлова исследует произвольные движения с помощью нервных связей. Различные внешние раздражители приводят двигательные участки коры в деятельное состояние. Сложные действия сопоставляются с комбинацией нескольких алгоритмов действий, что обусловлено также внешним воздействием. И. П. Павлов доказал, что произвольное подчинимо [8]. Так, речь – это фактор формирования произвольного поведения. Новые комбинации решаются за счет мышления, внутренним голосом или словесным указанием. Д. Б. Эльконин понимает под содержанием понятия произвольность, умение действовать по образцу. Е. О. Смирнова волю и произвольность рассматривает как различные процессы, а именно волю как личностный процесс, а произвольность как саморегуляция [6, 15].

Произвольное поведение – многокомпонентный процесс, требующий осознанной саморегуляции, например в игре. Игра раскрепощает детей и мотивирует к диалогу со сверстниками, причем произвольно, без подсказок и управления воспитателем. Произвольное поведение – важное условие социальной адаптации детей. У дошкольников оно связывается с развитием системы Я, интеллекта, моральных и культурных норм. Постепенно у детей развиваются способности соблюдать правила, тормозить некоторые свои реакции, общаться в коллективе. Следует помнить, что развитие произвольности основано на овладении техники осознания своего поведения с целью его контроля и управления.

Ключевой характеристикой произвольного поведения является его осознанность. Без понимания своих поступков, действий, дошкольники не поймут то, что они делают. Действенный способ понимания – игра с правилами, которая соотносит свое поведение с прототипом поведения, заданным правилом, что заставляет их задуматься, правильны ли их действия. Дошкольный возраст – это традиционный возраст игры, которая в психолого – педагогической литературе определяется как сюжетно – ролевая.

Т. О. Гиневская обосновала, что если сказать дошкольнику прыгать с места на определенную длину, они прыгнут на меньшую, но если, играя прыгать, дошкольники прыгнут более заданной длины прыжка [13]. З. М. Истомина доказала, что в условиях игры дошкольники увеличивают словарный запас намного больше, нежели на обычном занятии [10].

Теперь рассмотрим дошкольников с нарушениями речи. Психологические процессы у таких дошкольников, такие как внимание, память, мышление, воображение, поведение должны быть основаны на речевой активности, которая затруднена. Дошкольники с нарушением речи испытывают дискомфорт в обучении, у таких детей происходит своеобразное развитие всех психических процессов. С речевым дефектом отмечается несформированность наглядно – образного мышления, что отражается на недостаточности освоенных знаний, самоорганизации. Дошкольники не понимают в связи с недостаточными знаниями об окружающем мире, предметах, явлениях. Дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи свойственна ригидность мышления. Овладение мыслительными операциями происходит у них с затруднением, они с затруднением сравнивают, выявляют причинно-следственные связи, в целом отстают в развитии от сверстников.

Дошкольники с нарушением речи однотипны в воображении. Они долго включаются в работу, отвлекаются, много отдыхают и в итоге приходят к изображению простого предмета или короткого предложения. Следует помнить, что воспитатель для детей – это живое олицетворение смысловых уровней, но эти уровни дошкольник сможет освоить совместно с воспитателем посредством общения, совместную деятельность. Именно воспитатель приобщает дошкольника к новой деятельности, делает ее значимой. Процесс приобщения дошкольников с нарушениями речи к совместной деятельности поэтапный, необходимо только целевое его выстраивание, направленное на достижение желаемого результата [7].

Речевое недоразвитие (отсутствие фразовой речи, слов в словарном запасе) сочетается с отставанием в развитии творческого воображения.

Восприятие таких детей также недостаточно сформировано и имеет некоторые особенности в следующих пунктах:

- соотнесение образцов-эталонов с предметами окружающего мира;
- сборе разрезанной картинки;
- ориентировки собственного тела (ведущая рука, нога, части тела);
- пространственной ориентировки (спереди, сзади, сбоку и т.д.);
- написании зеркальных букв.

Внимание у таких дошкольников рассеянное, ограниченное, Р. Е. Левина отмечала в исследованиях именно зависимость внимания от речи. Доказано, что развитие речи дошкольников зависит от сформированности тонких движений пальцев кисти (рук) [4].

Память у детей с нарушениями речи снижена, продуктивность запоминания низкая по сравнению со здоровыми детьми. Дошкольники забывают сказки, стихи, поговорки и т.д. Двигательная сфера также плохо сформирована, движения нескоординированы, простые упражнения плохо воспроизводимы, плохая координация всех видов моторики: мимической, общей, артикуляционной, мелкой. Затруднения мимической моторики наблюдаются при выполнении точности заданий, движений, произвольные движения даются с трудом (подмигнуть глазом, пошевелить губами и т.д.). Тактильно – моторные ощущения влияют на изобразительное творчество детей, что также затруднено у дошкольников с проблемами в речи. Лепка, конструирование, неумение пользоваться ножницами и другими предметами (кисточкой, красками, фломастерами и тд) [1]. Эмоционально-волевая сфера характеризуется произвольной деятельностью, не той, которая определена воспитателем. Безусловно, дошкольники осознают свои недостатки и замыкаются, негативно относятся к общению, у них пропадает необходимость в общении, они ограничивают себя в групповой деятельности, что сказывается на уровне их общего развития и психологическом состоянии [3].

Все характеристики в целом не дают полноценно развиваться дошкольнику, что является серьезным препятствием гармоничного развития детей, требующего особого подхода. Ограниченность общения, речевого общения, способствует развитию таких качеств как нерешительность, застенчивость, замкнутость, заниженной самооценки, агрессии.

Каким образом попытаться решить выявленные проблемы, возможно ли решить их и какими методами?

Игра, именно игровая деятельность, причем совместная воспитателя и дошкольника, под непосредственным контролем воспитателя, обязательно поможет решить проблему. Первые игровые действия пройдут замкнуто и вяло со стороны дошкольника, однако, целенаправленная игровая деятельность вовлечет дошкольника в процесс обучения и поможет совершенствовать речевой потенциал. Именно в игровой деятельности формируется произвольное поведение ребенка, которое мотивирует его к действиям, вовлекает в учебный процесс, процесс общения и выхода из замкнутости.

Сравнивая игру детей в прошлые годы с классическими играми детей, можно отметить изменяющиеся сюжеты игры, которые вытесняют телевизор и компьютерные игры. Заложенность детей к компьютерным играм усугубляет ситуацию замкнутости дошкольников с нарушениями речи. Согласитесь, игры – логически заверченный сюжет, в образах, действиях, отношениях. Сюжет развивается от ролевых действий к образам, где дошкольники применяют речь, мимику, жесты, демонстрируют свое отношение.

Н. Н. Замятина отмечает, что современные игры дошкольников двойственны, с одной стороны новый пласт сюжетов из мультфильмов, фильмов, игр, сюжетов с супер – героями, с другой это простые действия для подражания, сюжета перевоплощения. Согласимся, что современные сюжеты скучные и иногда бессмысленные, что накладывает отпечаток на развитие дошкольников [5]. Однако, игра может задать зону развития, стать ведущей деятельностью детей. Развитая форма игровой деятельности наблюдается преимущественно у старших дошкольников, но игра – постоянно развивающийся эволюционный процесс, что определяет игру важной составной частью жизнедеятельности детей.

Развитие речи спонтанно не даст результатов, необходима организованная коррекционная работа всех педагогов детского сада [2]. Устранение недостатков в развитии речи возможно при продуманных, строго выстроенных занятиях, организованной и сплоченной рабо-

ты коллектива. Дошкольник будет чувствовать без стеснений при свободном поведении, которое должно контролироваться и дошкольником и воспитателем. В процессе игровой деятельности применяются различные формы работы: групповые и индивидуальные. Формы организации учебной деятельности рекомендуется применять комбинированные. Игры первоначально необходимо направлять на развитие произвольности, затем на познавательную активность и т.д.

Теоретический анализ результатов исследования определил, что дошкольники с общим недоразвитием речи плохо осваивают учебные занятия, и требуют специальной коррекционной работы.

Результативность игровой деятельности обусловлена возрастом детей. Игру необходимо апробировать первоначально на индивидуальных занятиях, затем на групповых. Индивидуальные занятия лучше расширять до микрогрупп, когда дошкольник осознает и начнет управлять произвольным поведением. Формирование произвольного поведения ребенка наблюдается уже с пятого или восьмого занятия. Раскрытие его речевой активности, безусловно, первоначально с маленьким словарным запасом слов, но постепенное увеличение слов, раскроет потенциал ребенка, свобода действий раскрепостит его на занятиях и смотирует на групповую деятельность, освоение учебных занятий.

Произвольное поведение в игровой деятельности будет эффективно если оно будет осуществляться в ходе специального поведения в игре (сюжетно-ролевой игре), воспитатель в которой будет создателем игровой деятельности, выстраивать принципы и правила игры, взаимодействие игроков, контролировать развитие сюжетов и подводить итоги.

Предлагается следующие решения проблемы нашего исследования:

- создать, разработать серию игровых сценариев, различных сюжетов ориентированных на развитие умений: планировать, достигать цели, осуществлять самооценку, взаимную оценку, соблюдать правила игры;
- активно мотивировать дошкольников к самостоятельным действиям, проявлению инициативы, развитию творчества.

Проблемы дошкольников возникают в основном не из-за отсутствия желания учиться, нехватки знаний, а из-за отсутствия умения контролировать свое поведение, силу воли. В дошкольном возрасте очень важно уделить данной проблеме особое внимание на этапе обучения в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, произвольное поведение дошкольников позволяет осуществлять коррекцию речевой системы, познавательной активности, улучшить психологическую атмосферу.

Список литературы

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. М., 1968. 448 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1981. 240 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 2007. 224 с.
4. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в детском саду. М., 2013. 143 с.
5. Дошкольная педагогика / под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. М., 1983. 270 с.
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001. 432 с.
7. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника. М., 2009. 369 с.
8. Львов М. Р. Основы теории речи: учеб. пособие. М., 2000. 248 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов. М., 2007. 640 с.
10. Сидорова У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР. М., 2005. 64 с.
11. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002. 119 с.
12. Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1981. 176 с.
13. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 1999. 199 с.
14. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. 840 с.
15. Эльконин Д. Б. Развитие речи. Психология детей дошкольного возраста. М., 1964. 316 с.

Шамагина Ольга Михайловна,

SPIN-код: 8380-9472

магистрант, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 «Рябинушка»», 624016, Свердловская область, Сысертский район, село Патруши, ул. Российская, 15, vtorolya@mail.ru

Научный руководитель

Каракулова Елена Викторовна,

SPIN-код: 4899-5256

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, logo@uspu.ru

ВИКТОРИНА КАК ФОРМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Ключевые слова: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедическая работа; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; ОНР; общее недоразвитие речи; глагольный словарь; глагольная лексика; викторины

Аннотация. В статье представлен краткий анализ литературы по изучению и формированию глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Раскрыта актуальность проблемы развития глагольной лексики у детей указанной категории и описаны выявленные нарушения. Автором представлены направления и содержание формирующего эксперимента, который проходил на базе МАДОУ № 17 «Рябинушка» село Патруши, направленного на формирования глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В статье рассмотрены викторины, как формы работы по развитию глагольного словаря у участников эксперимента, обозначена эффективность и значимость использования викторин в коррекционном процессе. Автором описан сценарий проведения викторин и предложены примерные варианты заданий. Проанализированы результаты проведенной экспериментальной работы, которые показали положительную динамику понимания и использования глагольной лексики у детей изучаемой категории. Статья может быть интересна специалистам, работающим в сфере дошкольного образования: учителям-логопедам, воспитателям, тьюторам, дефектологам, студентам дефектологических факультетов.

Shamagina Olga Mikhailovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 17 Ryabinushka", Russia, village Patrushi

Supervisor:

Karakulova Elena Viktorovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

QUIZ AS A FORM OF WORK ON THE FORMATION OF A VERBAL DICTIONARY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL

Keywords: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech therapy work; senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; general speech underdevelopment; verb dictionary; verb vocabulary; quizzes

Abstract. The article presents a brief analysis of the literature on the study and formation of the verbal vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. The relevance of the problem of the development of verbal vocabulary in children of this category is revealed and the revealed violations are described. The author presents the directions and content of the formative experiment, which took place on the basis of MADOU No. 17 "Ryabinushka" village of Patrushki, aimed at the formation of verbal vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. The article considers quizzes as forms of work on the development of the verbal vocabulary among the participants of the experiment, identifies the effectiveness and importance of using quizzes in the correctional process. The author describes the scenario of conducting quizzes and offers approximate options for tasks. The results of the conducted experimental work are analyzed, which showed positive dynamics of understanding and use of verbal vocabulary in children of the studied category. The article may be of interest to specialists working in the field of preschool education: speech therapists, educators, tutors, defectologists, students of defectological faculties.

Глаголы выполняют главную роль в нашем языке, составляют предикативную основу речи. Д. Н. Ушаков описывает глагол, как часть речи, означающее действие или состояние предмета, изменяющаяся по временам, лицам и числам [15, с. 565]. Глаголы играют ключевую роль в понимании и выражении мыслей, а также в коммуникации между людьми.

В своих трудах Р. Е. Левина описала особенности речевого развития детей с ОНР III уровня. Данная категория детей испытывает сложности в формировании лексико-грамматического строя речи, а именно: низкий словарный запас, значительные расхождения между пассивным и активным словарём, неточное употребление или замена одного слова на другое, неправильное согласование глаголов по родам, числам и временам, существенные ошибки в употреблении падежных форм, дети испытывают трудности в образовании и изменении слов [10, с. 76].

Вопросами формирования лексико-грамматического строя речи у детей занимались Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркина и другие. Авторы отмечают бедную глагольную лексику у детей с ОНР III уровня, неточное применение глаголов в речи, у данной категории детей навык согласования по родам, числам и падежам недостаточно сформирован, возникают сложности при подборе антонимов и синонимов [4, 5, 13, 9].

По мнению Д. Б. Эльконина наращивание лексики и формирование правильного грамматического оформления речи у детей зависят от общения с окружающими людьми, в первую очередь с родителями и воспитателями, чем больше ребёнок общается, тем больше слов он узнаёт и использует в речи. Учёный считает, что понимание значения слов является важным для формирования лексики у детей. В свою очередь лексика при использовании грамматических правил становится общением и способом познавать окружающий мир [17].

Е. Ф. Архипова в своих работах подчёркивает важность работы с контекстом при формировании лексики. Дети должны уметь анализировать контекст, в котором используется слово, чтобы лучше понять его значение и смысл. Автор отмечает, что дети с ОНР III уровня имеют ограниченный объём глаголов, неточное применение их в речи, трудности в словообразовании и подборе синонимов и антонимов [2].

Опираясь на труды учёных, можно сделать вывод, что формирование лексической структуры речи у детей с ОНР III уровня является одним из ключевых аспектов при коррекционной работе с данной категорией детей. Важность этого процесса заключается в том, чтобы помочь дошкольникам усвоить новые слова, понять их значение и научиться использовать их в различных контекстах.

Несмотря на наличие многочисленных исследований по данной теме, проблема формирования лексики у детей остаётся актуальной и значимой. В настоящее время родители меньше стали общаться с детьми, чаще всего дети смотрят телевизоры и телефоны. Воспитатели в детском саду уделяют больше внимания формированию номинативного словаря, при

этом недостаточно развивают глагольный словарь. С целью формирования глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня нами проведено поэтапное экспериментальное исследование:

На первом этапе нами было организовано и реализовано полное логопедическое обследование детей старшей группы комбинированной направленности. Диагностика проходила по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой [14]. В ходе обследования у 10 детей 5-6 лет выявлено ОНР III уровня и псевдобульбарная дизартрия.

На втором этапе констатирующий эксперимент по методикам Е. Ф. Архиповой и Н. С. Жуковой [2, 3] более подробно изучен глагольный словарь испытуемых. Результаты диагностики показали, что 8 детей (80%) имеют средний уровень сформированности глагольного словаря, 2 ребёнка (20%) – низкий уровень. Испытуемые столкнулись с трудностями при объяснении значения глагола и подборе синонимов и антонимов к словам действия. Задания, которые набрали минимальное количество правильных ответов: «объясни значения слов: летать, ползти, тащить», выполнили по одному ребёнку (ответы: летать – «птица машет крыльями»; ползти – «быть на земле, двигать ногами»; тащить – «что-то тяжелое за тобой»); «подбери синоним к слову шагать», выполнили 2 испытуемых; «подбери антоним к словам поднимать, засыпать», выполнили 2 ребёнка. Анализ результатов показал, что выполнение данных заданий находится на низком уровне и составляет 47%.

На третьем этапе нами был спланирован и реализован формирующий эксперимент на протяжении 6 месяцев в форме лексико-грамматических занятий, индивидуальных занятий и викторин. Лексико-грамматическое занятие проводилось один раз в неделю и были направлены на формирование глагольного словаря в соответствии с поставленными задачами и календарно-тематическим планированием. Индивидуальная коррекция проводилась два раза в неделю с учётом речевых нарушений каждого ребёнка. Викторины проходили один раз в месяц для закрепления навыков использования глагольного словаря. Комплекс игр и упражнений на формирование глаголов разрабатывался с учётом рекомендаций Е. А. Алябьевой [1], С. Н. Бездетко [5], И. С. Кривовяз [6, 7], Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [8], А. И. Табатчиковой [12], И. А. Чистяковой [16].

В формирующем эксперименте одной из форм работы по формированию глагольного словаря у старших дошкольников использовалась викторина. Викторина – это игра в ответы на вопросы, обычно объединённые общей темой [11, с. 180]. Более подробно рассмотрим, как викторины могут способствовать активизации и закреплению глагольного словаря у детей с ОНР III уровня.

Преимущества викторин для формирования глагольного словаря:

1. Развитие познавательного интереса. Вопросы викторин расширяют кругозор участников и стимулируют их интерес к новым темам.

2. Развитие навыков аудирования и говорения. При проведении викторин дети должны слушать и понимать вопросы, а затем отвечать на них, используя глагольную лексику.

3. В процессе викторины происходит закрепление пройденного материала. Дошкольники вспоминают глаголы и их значения, а также используют их для своих ответов.

4. Контроль знаний. Проведение викторин позволяет оценить уровень усвоения материала у детей и выявить слабые места в их знаниях.

Нами разработано 5 викторин, по следующим темам:

- осень;
- домашние животные и птицы;
- зима;
- дикие животные и птицы;
- весна.

Сценарий викторины: дети делятся на две группы, для каждой группы подготовлено по пять заданий. В задания входят вопросы, которые задаются всей группе или каждому участнику группы, за правильные ответы выдаются жетоны. Выигрывает группа, которая

наберёт больше жетонов. Длительность викторины 25-35 минут. Для викторин используются загадки, картинный и речевой материалы.

Примеры заданий для викторин:

1. Скажи наоборот.

В каждой группе дети отвечают друг за другом. За каждый правильный ответ даётся жетон.

- Летом солнце яркое, а осенью ...

- Летом день длинный, а осенью...

2. Загадки.

Загадки задаются двум группам одновременно, кто быстрее поднимет руку в группе, тот и даёт ответ на загадку. За правильный ответ получает жетон.

- У избы помоем крышу, отведёт в берлогу Мишу, труд крестьянский завершит, а потом листвою шуршит (*осень*).

- Мордочка усатая, шубка полосатая, часто умывается, а с водой не знает (*кошка*).

3. Объясни значение глагола.

Каждому участнику группы называется глагол, который он объясняет своей группе, если группа смогла отгадать глагол, то получает жетон. Глагол называть нельзя.

Речевой материал: улетают, капает, собирают, желтеют, опадают.

4. Кто как голос подаёт.

Участникам выдаются картинки с животными, дети называют глагол, как животные (птицы) издают звуки. За каждый правильный ответ выдаётся жетон.

Картинки:

- корова (мычит), кошка (мяукает), коза (мекает), курица (кудахчет), овца (блеет);

- волк (воет), утка (крякает), лягушка (квакает), ворона (каркает), воробей (чирикает)

5. Ответь на вопрос.

Логопед читает вопросы каждой группе, за каждый правильный ответ группа получает жетон.

Вопросы:

- Кто разрисовывает окна без кисти и красок? (*мороз*);

- На каком дереве зимой лучше всего смотрится красная звезда? (*на ёлке*).

6. Один – много.

Логопед каждому участнику читает предложение в единственном числе, ребёнок должен назвать его во множественном числе. За каждый правильный ответ даётся жетон.

Речевой материал:

- снежинка падает – *снежинки падают*;

- заяц прячется – *зайчата прячутся*;

7. Лишнее слово.

Для каждого участника групп логопед читает три глагола, ребёнок называет лишнее и объясняет почему. Жетон даётся, если ребёнок правильно определил лишнее слово и смог объяснить почему.

Речевой материал:

- морозит, заморозил, светит;

- снег идёт, снег падает, снег тает.

8. Кто больше.

Для задания используется картинка зайца. Каждая группа по очереди называет, что умеет делать заяц. Та группа, которая назовёт последнее слово действие, побеждает и получает жетон.

Во время проведения викторин многие дети проявляли активность и заинтересованность, также участники помогали друг другу, если при ответе на вопрос товарищ не мог сказать верный вариант. Трудности возникали при выполнении заданий: «объясни значение глагола», «кто как голос подаёт», «кто больше».

На четвертом этапе проведена оценка результатов контрольного эксперимента по методике, аналогичной констатирующей диагностике. Результаты обследования показали положительную динамику. При этом 6 детей повысили уровень со среднего до высокого, 2 – остались на прежнем уровне, 2 – низкий уровень повысили до среднего, все дети имеют прирост в показателях. На диаграмме представлены результаты успешного выполнения заданий до и после формирующего эксперимента.

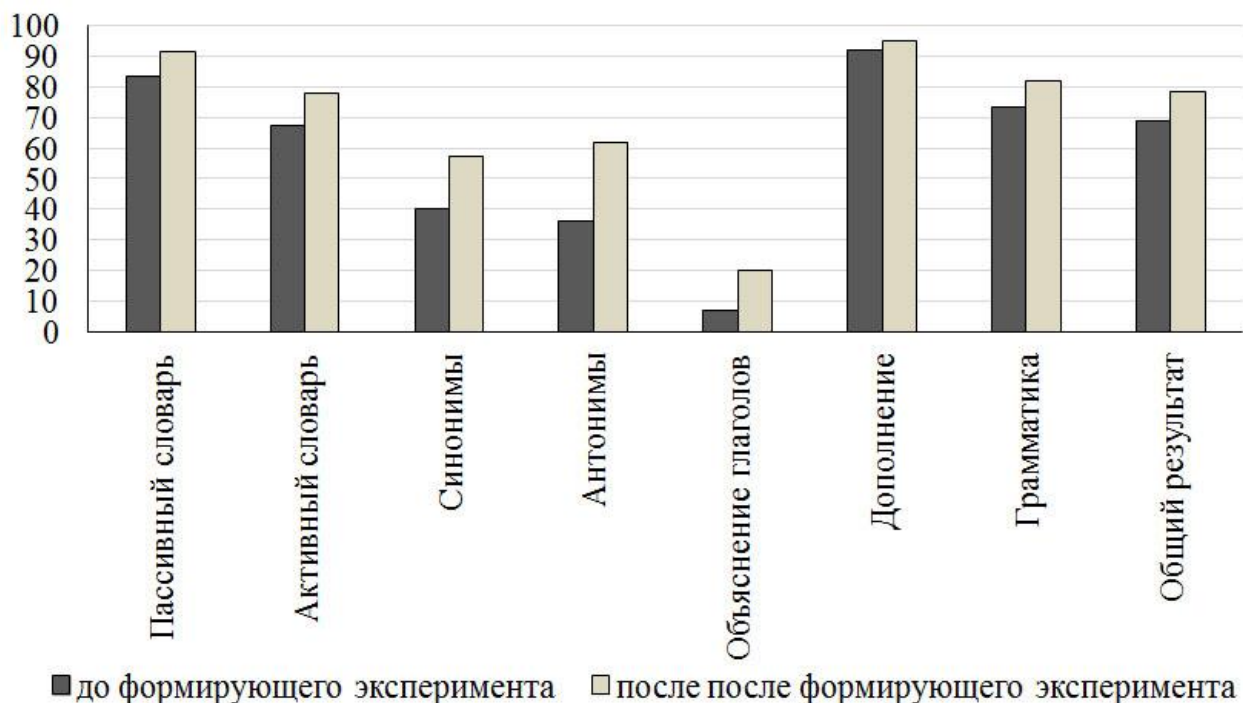


Рисунок. Результаты успешного выполнения заданий детьми до и после формирующего эксперимента

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать вывод, что задания на подбор антонимов и синонимов имеют наибольший прирост в показателях. Так же после формирующего эксперимента дети больше давали правильных ответов на задание «объясни значение глагола».

В таблице представлены задания, по которым группа испытуемых в ходе констатирующего эксперимента набрала меньше всего баллов. После формирующего эксперимента мы наблюдаем увеличение правильных ответов на представленные задания.

Таблица

Количество правильных ответов у детей до и после формирующего эксперимента

Задания	Кол-во правильных ответов до эксперимента	Кол-во правильных ответов после эксперимента
Покажи картинку «кто моет»	0	6
Покажи «кто гогочет»	2	6
«Как говорит курица?»	1	3
«Как говорит соловей?»	1	2
«Что делают топором?»	1	3
Синоним к слову «шагать»	2	5
Антоним к слову «поднимать»	2	5
Антоним к слову «засыпать»	2	7

Задания	Кол-во правильных ответов до эксперимента	Кол-во правильных ответов после эксперимента
Объясни слово «идти»	3	9
Объясни слово «летать»	1	4
Объясни слово «ползти»	1	3

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что реализованный комплекс логопедической работы по формированию глагольного словаря является эффективным. При этом использование викторин, позволяет сделать коррекционное воздействие более интересным и увлекательным, дети закрепляют пройденный на занятиях материал, учатся работать в команде и развивают критическое мышление.

Список литературы

1. Алябьева Е. А. Развитие глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями. М., 2011. 64 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие. М., 2007. 320 с.
3. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие. М., 1994. 96 с.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998. 320 с.
5. Коротчаева Е. В., Бездетко С. Н. Дидактические основы образовательного квеста в современной практике обучения // Специальное образование. 2022. № 3. С. 147-156.
6. Кривовяз И. С. Играем с глаголами. Выпуск 1. М., 2005. 8 с.
7. Кривовяз И. С. Играем с глаголами. Выпуск 2. М., 2006. 8 с.
8. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
9. Методы обследования речи у детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. М., 2023. 240 с.
10. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 365 с.
11. Словарь русского языка С. И. Ожегова. М., 1949. 2314 с.
12. Табатчикова А. Е., Каракулова Е. В. Экспериментальное изучение лексической системы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. Екатеринбург, 2022. С. 341-345.
13. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи : методическое пособие. СПб., 1999. 112 с.
14. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Екатеринбург, 1998. 51 с.
15. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М., 1935. Т. 1. 1566 с.
16. Чистякова И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников. Книга для логопедов, воспитателей и родителей. СПб., 2005. 96 с.
17. Эльконин Д. Б. Психология детей дошкольного возраста. М., 1964. 53 с.

Якупова Альбина Фанилевна,

SPIN-код: 7115 -3290

кандидат педагогических наук, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка № 104», 620041, Россия, г. Екатеринбург, улица Сулимова, 67, logopedural@mail.ru

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; ментальные карты; познавательная деятельность; познавательная активность; связная речь; монологическая речь; интеллект-карты; психолингвистика; компоненты речевой деятельности; инновационная технология

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность совершенствования монологической речи и познавательного развития детей старшего дошкольного возраста путем использования технологии интеллект-карт. Обосновывается важность и необходимость одновременного гармоничного развития и правого и левого полушария головного мозга, работа над стимулированием которых проводится при создании и использовании ментальных карт.

Yakupova Albina Fanilevna,

Municipal Autonomous preschool Educational Institution Child Development Center No. 104, Russia, Yekaterinburg

MENTAL MAP AS A MEANS OF STIMULATING COGNITIVE ACTIVITY AND THE DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGICAL SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Keywords: senior preschoolers; children's speech; speech development; speech activity; mental maps; cognitive activity; cognitive activity; coherent speech; monologue speech; mind maps; psycholinguistics; components of speech activity; innovative technology

Abstract. This article discusses the possibility of improving the monological speech and cognitive development of older preschool children through the use of intelligence card technology. The importance and necessity of simultaneous harmonious development of both the right and left hemispheres of the brain are substantiated, work on stimulating which is carried out when creating and using mental maps.

Проблема связной речи детей дошкольного возраста с нарушениями речи существовала всегда. Особенно остро этот вопрос встает в настоящее время, когда влияние гаджетов становится все более очевидным.

В рамках проекта по преемственности детского сада и школы, проводимого в Кировском районе города Екатеринбурга, участником которого является и наше дошкольное учреждение, мы узнали и о сложностях работы учителей начальных классов, которые в один голос утверждают, что практически все дети и не только дети с нарушениями речи не могут связно и последовательно рассказывать материал, изученный на уроке, отвечать на вопросы и так далее, то есть монологическая форма речи оказывается не совершенной.

Поэтому актуальность работы по развитию монологической речи детей на дошкольном уровне образования не вызывает сомнений.

Существующие виды работ по развитию монологической речи, такие как составление рассказа по плану, по опорным словам, и тому подобное оказываются малоэффективными и скучными для большинства детей. Поэтому нужно подобрать такую педагогическую технологию, которая бы основывалась на познавательном интересе, познавательной активности детей и способствовала процессу становления развернутого смыслового высказывания.

В данном контексте выбор был остановлен на технологии создания и использования ментальных карт. Данная технология показывает свою эффективность для формирования психологической базы речи, всех ее компонентов, а также всех сторон личности ребенка, поскольку в этот момент активно работают и правое и левое полушарие головного мозга. Какое же значение имеет одновременная работа обеих полушарий? Для этого определимся с основными задачами каждого из полушарий.

В левом полушарии расположены речевые центры, сенсорные и моторные области. Мышление левого полушария считается абстрактно-логическим и выполняет аналитическую функцию восприятия картины мира, то есть представляет окружающий нас мир в деталях и дает возможность изучать мир последовательно, логически и ступенчато.

В правом полушарии доминируют зрительно-перцептивные процессы, что позволяет нам говорить о врожденности перцептивных возможностей детей младенческого возраста. Помимо этого именно это полушарие головного мозга обеспечивает становление доречевого этапа в речевой деятельности малыша, а именно ее слуховых характеристик: интонации, темпа, ритма. Эмоциональных, невербальных образных компонентов, которые связаны непосредственно с вокализацией. Именно правое полушарие позволяет обрабатывать сложную информацию. Мышление «правого полушария» является наглядно-образным, интуитивным, эмоциональным и трёхмерным и благодаря этому ребенок воспринимает мир целостно.

Примерно до десятилетнего возраста доминирует преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, поэтому большинство детей этого возраста относятся к художественному типу.

Традиционная система образования долгое время ориентировалась на развитие левого полушария, а развитие творческого мышления присущее правому полушарию оставалось в стороне, в итоге талантливые дети становились обычными взрослыми людьми.

То есть, от того что и как именно будет развивать педагог у ребенка, так воспитанник и будет воспринимать окружающий его мир, а это в свою очередь зависит от того какое именно полушарие головного мозга будет стимулироваться. Чем больше информации проходит через визуальный, осязательный, слуховой, обонятельный каналы, тем лучше будут развиваться проводящие сенсорные пути, благодаря которым мы ощущаем этот мир и тем лучше они будут функционировать и наоборот недостаток этой информации будет приводить к обратному процессу.

Следовательно, логично, что необходимо одновременно гармонично развивать оба полушария, оба типа мышления, так как каждое обеспечивает разные компоненты целостного психического развития. Именно использование ментальных карт в работе педагога позволяет стимулировать и правое и левое полушарие, что позволяет провести ассоциативную связь образа со словом. То есть данный способ хранения, переработки и упорядочивания информации является речевым и рече-когнитивным.

Изучение и анализ теории Тони Бьюзена, адаптированный для дошкольников метод В.М. Акименко, собственный опыт работы над созданием и применением ментальных карт с детьми дошкольного возраста позволили разработать рекомендации для работы с детьми дошкольного возраста.

В работе можно использовать разные формы составления карт. Первая: на листе бумаги любого формата с помощью фломастеров, карандашей, картинок, рисунков, символов. Вторая: с помощью интерактивной доски и одной из установленных компьютерных программ для создания ментальных карт. Эти программы есть как платные, так и бесплатные, онлайн и офлайн. К бесплатным офлайн программам можно отнести удобные и доступные: iMindMap Ultimate 10.1.1.; FreeMind; The Personal Brain; XMind; Free Mind Map – Freeware;

.DropMind. Бесплатные online программы для создания интеллект-карт: MindMeister; Bubbl.us; Mindomo Basic; Mind42 .

Начнем с правил создания карты.

Чистый лист бумаги любого формата, который вы считаете наиболее удобен в работе с дошкольниками расположить горизонтально. Почему именно горизонтально, наше мышление не организовано линейно, оно радиантно и многомерно, то есть в центре появилась какая-то задумка, цель и постепенно появляются пути реализации этой цели, ассоциации, которые в дальнейшем становятся центральным образом уже для другого ассоциативного процесса и так может продолжаться до бесконечности. А раз этот процесс может быть длительным, то соответственно при таком расположении листа будет возможность дополнять нашу карту с учетом расширения представлений ребенка об окружающем мире, программного содержания с учетом возраста дошкольника.

Подготовьте **цветные** карандаши, фломастеры, минимум три-четыре цвета. Использование разных цветов позволит разделить информацию на отдельные подтемы и ранжировать информацию, представленную в интеллект-карте по важности. Так как примерно 80% всей информации мы получаем визуально, использование цвета позволяет облегчить восприятие материала, повысить качество его запоминания и усвоения благодаря визуальным картинкам и соответственно стимулирования подключения правого полушария.

Помимо этого хочется остановиться на основных цветах, которые способствуют лучшей скорости восприятия информации. Высокая скорость восприятия характерна для красного, желтого и оранжевого цвета. Эти цвета способствуют увеличению притока кислорода в наш мозг, способствуют активизации умственной деятельности, усиливают творческую активность. Средняя скорость для синего и черного цветов. Строгие, ограничивающие, деловые цвета. Способствуют продолжительной работе, но несколько угнетают нервную систему человека. Низкая – для зеленого, коричневого и голубого, эти цвета действуют успокаивающе и расслабляюще на нервную систему.

В центре листа обозначаем тему. Можно нарисовать ее, либо изобразить схематично, символом, подобрать и наклеить картинку, если дети читающие, то написать крупными цветными печатными буквами. Это могут сделать и дети. Изображения, используемые в карте, стимулируют правое полушарие, работа которого, позволит усвоению и запоминанию материала, представленного на карте.

Следующим этапом работы ответвления, идущие от темы, это идеи второго уровня, каждая ветвь обозначается своим цветом, ключевым словом и соответственно схематичным изображением, картинкой, подписью. Ветви, идущие от темы должны быть крупными, а дальнейшее ответвления, идеи третьего и последующих уровней будут уменьшаться. Данное деление позволит визуально выстроить иерархию и взаимосвязи в карте. Ветвей может быть разное количество, в зависимости от ассоциативных связей понятий друг с другом, представлениях детей об окружающем мире, темы карты и так далее, Благодаря включению в работу ассоциативного мышления детей можно расширять карту, делать ее более подробной.

Карту лучше читать, начиная с правого верхнего угла по часовой стрелке. Если задать другую последовательность, то очередность чтения лучше обозначить порядковыми цифрами.

Область применения ментальных карт очень обширна и с их помощью можно решать различные задачи в различных видах детской деятельности.

Технология работы с ментальными картами позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей и решать коррекционно-развивающие задачи:

- развивать психологическую базу речи (воображение в том числе);
- стимулировать познавательную, речевую и творческую активность;
- расширять представления детей об окружающем мире;
- работать над пассивным и активным словарем, грамматической стороной речи, развивать связную диалогическую и монологическую речь, выявлять и работать над проблемами, которые создают трудности в речевом развитии ребенка;
- учить общаться и взаимодействовать как со взрослыми, так и со сверстниками;

- формировать самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий;
- развивать мелкую моторику рук, пространственную ориентировку на листе бумаги;
- развивать умение планировать свою деятельность;
- развивать предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы;

- способствовать реализации самостоятельной творческой деятельности ребят.

В составлении интеллектуальной карты могут участвовать:

- педагог может создать карту на определенную тему заранее и работу на занятии построить, основываясь на содержании карты, затем в дальнейшем пополнять ее согласно программному содержанию;

- педагог в совместном взаимодействии с воспитанниками, как изучение новой темы и ее закрепление, в ходе проектной деятельности и так далее;

- дети старшего дошкольного возраста могут самостоятельно составлять интеллект карты в зависимости от темы занятия или проекта.

На первом этапе карта созданная детьми отражает то, что дети знают по конкретной теме, на последующих этапах можно проанализировать, что дети узнали нового, какой материал освоили в рамках выбранной темы, какие пробелы в знаниях еще остались.

В любом случае дошкольник остается активным участником работы по созданию ментальной карты.

Работа по развитию связной монологической речи и стимулированию познавательной активности детей, посредством использования технологии интеллект-карт проводится в разных направлениях или можно сказать последовательных этапах и разных формах организации этой деятельности: индивидуально, в подгруппах или фронтально.

Первое направление: подборка материала о предмете или объекте в ходе обсуждения темы и составления интеллект-карты.

Второе направление: закрепление, систематизация и обобщение материала. Создание обобщенной интеллект-карты может являться итогом работы по каждой конкретной изученной теме.

Третье направление: развитие монологической речи. Составление рассказов по ментальной карте.

Работа в каждом из направлений позволяет решать все перечисленные выше задачи, все зависит от компетенции педагога и индивидуальных возможностей детей, поэтому круг задач может постоянно меняться и расширяться.

В заключение можно сделать вывод: применение ментальных карт в образовательно-воспитательном процессе ДОУ, а также в ее коррекционной составляющей способствует познавательному и речевому развитию ребенка, в частности и связной монологической речи, благодаря стимулированию познавательной активности воспитанников и одновременной работе обеих полушарий головного мозга. Технология оказывается эффективной и для детей с нарушениями речи, так как на всех этапах работы предусматривается опора на наглядность и моделирование, что способствует развитию лексико-грамматической стороны речи, ее планирующей функции. В результате применения ментальных карт ребенок не только учится усваивать информацию, но и оперативно с ней работать. Систематическое и планомерное использование технологии позволит сделать мышление более организованным, четким, логичным.

Список литературы

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. М., 2011. 109 с.
2. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 34-37.
3. Бахтина В. В. Организация познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ с применением образовательной технологии «интеллект-карта» // Инновационная деятельность педагога дошкольного образования в условиях реализации образовательного и профессионального стандартов : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск, 2021. С. 392-395.

4. Бершадский, М. Е. Когнитивные образовательные технологии // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2016. № 3. С. 5-11.
5. Бьюзен Т. Супермышление. Минск, 2017. 244 с.
6. Бьюзен Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации. М., 2007. 326 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2016. 324 с.
8. Замятина Ю. Б. О методе интеллект-карт. Томск, 2018. 254 с.
9. Венгер Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М., 2000. 223 с.
10. Колчина Н. И. Использование ментальных карт в образовательном процессе в детском саду // Дошкольная педагогика. 2016. № 10. С. 15-19.
11. Луговская Е. П. Использование современной образовательной технологии «Интеллектуальная карта» в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Сборник конспектов образовательной деятельности. Анапа. 2019. 54 с.
12. Попик С. Г. Познавательное-речевое развитие детей дошкольного возраста с использованием интеллектуальных карт // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы I Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2016. С. 63-65.
13. Постникова Н. К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников и младших школьников. СПб, 2015. 197 с.
14. Шубина Л. В. Проявление любознательности младших школьников с различным уровнем развития творческого мышления : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Бийск, 2004. 25 с.
15. Чиркина Г. В. Проблемы логопедии в аспекте современных функциональных и когнитивных теорий языка // Логопед в детском саду. 2006. № 4. С. 13-15.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376.42+376.37+373.31

Белоглазова Валерия Игоревна,

средняя общеобразовательная школа № 21, 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Патриса Лумумбы 79, valeravaleron@mail.ru

Панченко Екатерина Николаевна,

средняя общеобразовательная школа № 11, 620086, Россия, г. Екатеринбург, ул. Пальмиро Тольятти, 26а, enpranch@mail.ru

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; начальная школа; младшие школьники; логопедия; дисграфия; нарушения письма; письменная речь; системное недоразвитие речи; нейропсихологическое обследование

Аннотация. Проблема выявления и коррекции дисграфии у детей с системным нарушением речи в общеобразовательных школах остается достаточно актуальной требует особого внимания, как со стороны учителя-логопеда, так и учителей начальных классов. В статье представлены результаты обследования письма младших школьников с задержкой психического развития. При проведении обследования использовался нейропсихологический подход, что позволило определить возможную локальную функциональную недостаточность. Полученные результаты позволили уточнить направления логопедической работы на занятиях по коррекции дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития.

Beloglazova Valeria Igorevna,

Municipal budgetary educational institution secondary school No. 21, Russia, Yekaterinburg

Panchenko Ekaterina Nikolaevna,

Municipal Autonomous educational institution secondary school No. 11, Russia, Yekaterinburg

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE DIAGNOSIS OF WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: Mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; primary school; younger students; speech therapy; dysgraphia; writing disorders; written speech; systemic speech underdevelopment; neuropsychological examination

Abstract. The problem of detecting and correcting dysgraphia in children with systemic speech impairment in secondary schools remains quite relevant and requires special attention from both speech therapist teachers and primary school teachers. The article presents the results of a survey of the writing of younger schoolchildren with mental retardation. During the examination, a neuropsychological approach was used, which made it possible to determine a possible local functional insufficiency. The results obtained made it possible to clarify the directions of speech therapy work in classes on the correction of dysgraphia in students with mental retardation.

В настоящее время коррекция нарушений письма у младших школьников является достаточно значимой задачей, поскольку существует тенденция к росту числа обучающихся, испытывающих трудности на письме и при чтении. Несмотря на высокую освещенность в

работах многих исследователей проблема нарушений письма у младших школьников остается достаточно актуальной [16].

Значительное количество исследований в этой области освещает проблему нарушения речи, которые могут возникать по ряду причин, одной из которых является наличие задержки психического развития у обучающихся. Дети данной нозологической группы имеют ряд психолого-педагогических особенностей, которые обязательно нужно учитывать при выстраивании коррекционной работы и учебного процесса.

Важнейшая задача учителя-логопеда в школе – это профилактика и коррекция не только устной, но и письменной речи обучающихся с ОВЗ и в частности – письма. Являясь сложным психическим процессом, письмо задействует многие мозговые центры и включает в себя различные виды гнозиса и праксиса, требует выстраивания программы последовательных действий и контроля за их выполнением. Недостаточность развития высших психических функций у исследуемой категории детей приводит к нарушению данных процессов и влечет за собой стойкие трудности в овладении школьной программой у младших школьников.

Нарушение письменной речи (дисграфия), довольно распространенная проблема в школьном возрасте у обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Оно проявляется в стойких специфических, повторяющихся ошибках. В отечественной логопедии это нарушение считается результатом недоразвития всей системы речи, совокупного нарушения определенных речевых и неречевых функций. Чаще всего дисграфия разных видов встречается у детей, имеющих тяжелые нарушения речи, задержку психического развития, умственную отсталость. Но стоит отметить, что у разных нозологий обучающихся отличается и преобладающая форма дисграфии.

Нейропсихологический анализ письма был впервые проведен и описан в небольшой книге «Очерки психофизиологии письма» А. Р. Лурия, которую вполне можно назвать провозвестницей современной когнитивной нейропсихологии. В последующих исследованиях было показано, что относительное отставание в развитии того или иного функционального компонента (например, кинетической серийной организации или зрительно-пространственных функций) определяет особенности как невербальных функций, так и устной речи или письма. Такое относительное отставание тех или иных функций обычно не мешает ребенку адаптироваться к социальным требованиям, в частности требованиям школы. Однако у части детей при резком повышении социальных требований (поступлении в школу) имеющиеся функциональные слабости могут приводить к более или менее выраженным трудностям обучения. Нейропсихологическое исследование позволяет уточнить механизм имеющихся трудностей, при этом важно, что выбранные на основе нейропсихологического исследования коррекционно-развивающие методы оказываются эффективным средством для преодоления трудностей обучения.

Логопедическое и нейропсихологическое обследование проводилось на базе школ МАОУ СОШ № 11 и МБОУ СОШ № 21 г. Екатеринбург. В рамках эксперимента в МАОУ СОШ № 11 были задействованы обучающиеся младшего школьного возраста, имеющие заключения ПМПК с вариантами обучения 7.1. и 7.2. (АООП для обучающихся с ЗПР). В исследовании, проводимом на базе МБОУ СОШ № 21, приняли участие обучающиеся младшего школьного возраста коррекционного класса. Имеющие заключения ПМПК с вариантом обучения 7.2. (АООП для обучающихся с ЗПР). Всего в эксперименте участвовало (10 обучающихся).

Для оценки навыка письма были использованы методики: исследование зрительного гнозиса (узнавание предметных изображений), задания на слухо-речевую память (запоминания 5 слов, повторение рассказа), задания на зрительную память (запоминание вербальных стимулов: запоминание букв в определенной последовательности и их воспроизведение), письменные задания (написать слова ведущей рукой, списать предложение, написать числа, сделать тоже самое другой рукой, записывание текста с печатного образца и под диктовку).

По результатам обследования, проведенного на базе МАОУ СОШ № 11, можем заключить, что все обучающиеся имеют нарушения письма – дисграфию. Все дети имеют

смешанную форму дисграфии, поскольку у каждого ребенка сочетаются ошибки, характерные для двух или трех типов нарушения по классификации Р. И. Лалаевой. Преобладающей формой является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, что характерно для детей с системным недоразвитием речи. На письме у испытуемых были выявлены следующие характерные для различных форм дисграфии ошибки: искажение звукобуквенной структуры слова, выражающееся в добавлении или перестановка букв в словах, пропуск согласных в стечениях, пропуск гласных в словах, нарушение границы слова и предложения, смешение букв, обозначающие близкие по артикуляционным и акустическим свойствам звуки, аграмматизмы, выражающиеся в ошибках при изменении формы слова и образовании новых слов.

В ходе анализа работ обучающихся удалось выделить несколько типов наиболее часто встречающихся ошибок, которые мы можем охарактеризовать как дисграфические. Приведем несколько примеров. На уровне слова: смешения букв, обозначающих близкие по акустическим и артикуляционным признакам звуки (работа – «рапота», мишка – «миска» и т.п.); пропуски согласных при их стечении (стригут – «стигут», сентябрь – «сетябрь» и т.п.); пропуски гласных (коня – «кня», карандаш – «карндаш» и т.п.); недописывание букв на конце слова (дорога – «дорог», бежит – «бежи», недели – «над» и т.п.); вставка лишних букв (ручка – «рутчка», степь – «сетепь» и т.п.); – перестановки букв (красный – «крансый» и т.п.); добавление букв (хищники – «хищиники», вишня – «вишняя» и т.п.). На уровне предложения: слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами (В озере плавает утка с утятами. – «Возере плавает утка сутятами.» и т.п.); раздельное написание частей слова (Учитель поставил двойку. – «Учитель по ставил двойку.» и т.п.); пропуски целых слов в предложении, частей предложения (Высоко в небе летают птицы. – «в небе летают» и т.п.); нарушение согласования слов в предложении (синее озеро – «синий озеро», Солнце светит - «Солнце светят», Березки надели желтые наряды. – «Березки надел желтые наряды» и т.п.). Таким образом, наиболее распространенными ошибками являются ошибки характерные для дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматической дисграфии, артикуляторно-акустической дисграфии, акустико-фонематическая дисграфия. Что позволяет сделать вывод о сочетании нескольких форм дисграфии в структуре дефекта обследуемых школьников.

Результаты обследования обучающихся коррекционного класса МБОУ СОШ № 21 показали, что все обучающиеся имеют нарушения письма, а именно дисграфию смешанного типа. Стоит отметить, что преобладающий тип дисграфии у детей, имеющих системное недоразвитие речи – это дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза. Обследование показало, что данный тип дисграфии сочетается еще с несколькими типам ошибок на письме, что позволяет сделать вывод смешанном типе дисграфии. Пять испытуемых из коррекционного класса показали ошибки на письме дисграфического характера. Искажение звукобуквенной структуры слова, добавление или перестановка букв в словах, пропуск согласных в стечениях, пропуск гласных в словах.

Характерные ошибки: на уровне слова: – пропуски согласных при их стечении (стрела – «трела», дожди – «дожи», кричат – «кичат»); – пропуски гласных (санки – «снки»), «собака – «сбака»); – вставка лишних букв (стол – «стлол»); – перестановки букв (тропа – «прота», ковром – «корвом», двор – «довр») – добавление букв (весна – «весная», тоскали – «тосакали»); – пропуски, добавления, перестановки слогов (бегемот – «гебемот», голова – «говола». На уровне предложения: – слитное написание слов, особенно предлогов с другими словами (Были чудные дни. – «быличудные дни». На ветвях ели и сосны. – «Наветвях елии сасны»). – раздельное написание слов (приставок, корня) – Летом по реке идут пароходы – «Летам пореке и дут парходы.» – запись целого предложения в виде одного (к тому же чаще всего искаженного) «слова» (Цветы стояли на столе – «ЦВТЫІСТЯТНАСТЛЕ»). *Сочетания дисграфии у младших школьников:* дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза и аграмматическая дисграфия или дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза и акустико-фонематическая дисграфия.

В ходе логопедического обследования были выявлены нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, звукопроизношения и просодической стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи, фонематических процессов. Фонематический слух у обследованных детей нарушен в разной степени. Совокупное недоразвитие фонематических процессов и кинестетического восприятия приводит к тому, что дети с трудом различают звуки по артикуляционным и акустическим признакам. Также отмечаются затруднения в определении наличия нужного звука в слове и определении его места, в использовании звуко-слового анализа и синтеза. Все вышесказанное позволяет подтвердить, что у обучающихся, которые приняли участие в эксперименте, речь нарушена как единая система.

При подборе нейропсихологических проб мы обратились к пособию А. П. Маршалкина, в котором представлена методика проведения такого обследования. Были проведены основные пробы, направленные на выявление возможных локальных недостаточностей зон, отвечающих за функции, сформированность которых необходима для корректного осуществления процесса письма. К таким пробам мы можем отнести: исследования кинестетического, пространственного, динамического праксиса, зрительного гнозиса, стереогноза, зрительной и слухо-речевой памяти, слухо-моторной координации, графомоторных функций, а также непосредственно состояния речи, счета, письма и чтения [9].

Обследование с применением нейропсихологических проб показало, что ошибки, допущенные в пробах большинством детей, соответствуют возможной локальной функциональной недостаточности в лобной и височной долях левого полушария. Помимо этого, у части детей наблюдались затруднения при выполнении проб, задействующих области височных и затылочных долей коры головного мозга, как в левом, так и правом полушарии.

Проведенное нами нейропсихологическое обследование позволило определить и уточнить основные направления коррекционной работы.

1. Развитие фонематического слуха, способности различать близкие по акустическим свойствам звуки.

2. Развитие языкового анализа и синтеза: формировать умение определять количество, последовательность и место слов в предложении, умение выделять гласные звуки в слове, умение выделять звук на фоне слова – вычленение звука в начале, в середине, конце слова - определение последовательности, количества и места звука в слове.

2. Развитие зрительного, буквенного гнозиса.

3. Развитие лексико-грамматической стороны речи, устранение аграмматизмов в устной речи и на письме.

4. Развитие восприятия и понимания речи (постепенно усложнять инструкции, грамматические конструкции, расширять словарный запас).

5. Развитие экспрессивной связной речи через распространение предложений при помощи определений и однородных членов, составление пересказов и рассказов по серии картин, началу или отрывку текста, из имеющегося опыта.

Также помимо основных вышеперечисленных направлений коррекционная работа будет включать элементы нейропсихологических приемов для:

- 1) развития высших психических функций: памяти, восприятия, внимания, мышления;
- 2) развития мелкой моторики пальцев рук, зрительно- и слухо-моторной координации;
- 3) развития пространственного и временного восприятия;
- 4) развития межполушарного взаимодействия;
- 5) формирования и развития способности структурировать, программировать и контролировать выстраиваемую последовательность действий.

Таким образом, анализ результатов проведенного нами обследования позволил обратить внимание на неречевые особенности конкретных обучающихся и скорректировать работу по преодолению дисграфии, не только устраняя характерные письменные ошибки, но и развивая психические функции, являющиеся базой процесса письма.

Список литературы

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. пособие. М., 2004. 316 с.
2. Алмазова А. А. Образование школьников с нарушениями речи: вариативный подход // Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы : материалы международной заочной научно-практической конференции. Барнаул, 2012. С. 127-129.
3. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 320 с.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М., 1956.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
6. Коломинский Я. Л., Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и развитие. СПб., 2004. 480 с.
7. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения / авт.-сост. Л. В. Зубарева. Волгоград, 2007. 67 с.
8. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
9. Маршалкин А. П. Нейропсихология. Программа и методические рекомендации к практическим занятиям. Екатеринбург, 2005. 77 с.
10. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей. СПб., 2001. 240 с.
11. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие. М., 1973. 272 с.
12. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М., 1997. 184 с.
13. Сорокоумова С. Н., Азина Е. Г., Комарова Л. Ю. Специфика логопедической помощи младшим школьникам в условиях инклюзивного образования // Инициативы XXI века. 2016. № 3-4. С. 83-86.
14. Троценко С. Н. Особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития // Вестник развития науки и образования. 2011. № 2. С. 125-128.
15. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
16. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. 2014. № 2. С. 60-70.

Казакова Светлана Викторовна,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614045, Российская Федерация, г. Пермь, улица Сибирская 24, kazakovasv.perm@gmail.com

Научный руководитель

Зеленина Наталья Юрьевна,

SPIN-код: 7010-4515

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614045, Российская Федерация, г. Пермь, улица Сибирская 24, zelenina@pspu.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГОРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: старшие дошкольники; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; формирование представлений; родной город; кейс-технологии; образовательные квесты; результаты апробации

Аннотация. В данной статье представлена экспериментальная деятельность по формированию представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Во-первых, определена сущность понятия квест; во-вторых, описана подготовка и проведение эксперимента по формированию представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; в-третьих, приведен анализ количественных и качественных результатов.

Kazakova Svetlana Viktorovna

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm

Supervisor

Zelenina Natalia Yurievna

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm

THE RESULTS OF THE USE OF QUESTS IN THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE CITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: senior preschoolers; mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; formation of ideas; hometown; case technologies; educational quests; results of testing

Abstract. This article presents experimental activities on the formation of ideas about the city in older preschool children with mental retardation. Firstly, the essence of the concept of quest is defined; secondly, the preparation and conduct of an experiment on the formation of ideas about the city in older preschool children with mental retardation is described; thirdly, an analysis of quantitative and qualitative results is given.

Формирование ценностного отношения к малой родине и своей стране – одна из главных задач современного образования. Это подчеркивается нормативно-правовыми документами регионального и краевого уровней: ФЗ об образовании, ФГОС дошкольного образования, ФАОП дошкольного образования для детей с ОВЗ, программой дополнительного образования для обучения дошкольников с использованием ИКТ-технологий «Пермячок.ru. Обучение с увлечением». Но сформировать ценностное отношение невозможно, если ребенок не имеет представления о своей малой родине и Отечестве, не знает об отечественных традициях и праздниках, не знает достопримечательностей своей малой родины и страны, не знает об особенностях ее природы.

В своем исследовании мы предположили, что применение квестов может быть одним из эффективных средств формирования представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста.

Понятие «квест» (от англ. quest – поиск) обозначает игру, требующую решения заданий для продвижения по сюжету [9, с. 71]. В качестве педагогической технологии квест впервые был описан Т. Марчем. Квесты, применяемые для решения педагогических задач, получили название образовательные. Образовательный квест – проблема, реализующая образовательные задачи, отличающаяся от учебной проблемы элементами сюжета, ролевой игры, связанная с поиском и обнаружением мест, объектов, людей, информации, для решения которой используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы.

Е. А. Игумнова, А. А. Каравка, С. А. Осяк рассматривали квест как игровую технологию. Соответственно основными характеристиками квеста будут являться: четкая, игровая цель, определенный игровой сюжет, который сопровождает поиск на разных этапах и уровнях, а также логически связанные между собой задания.

Е. В. Сафонова утверждала, что способность квеста обеспечить высокую личностную включенность в обучение, предоставить учащемуся быстрый доступ к информации и вовлечь его в продуктивное партнёрское взаимодействие даёт все основания для использования его практически на всех уровнях образования [9, с. 71]. Так в дошкольном образовании квест-технологию применяли О. В. Шохова, А. А. Ошкина.

Мы также предполагаем, что использование образовательных квестов может существенно повысить эффективность формирования представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Во-первых, квесты осуществляют частую смену деятельности, что необходимо при работе с детьми с ЗПР. Частая смена деятельности достигается за счет комбинирования в содержании квеста логических, подвижных, развивающих, музыкальных игр, творческих заданий, а также индивидуальных и коллективных заданий. Такая смена деятельности будет способствовать снижению утомляемости.

Во-вторых, игровая цель квеста (легенда) мотивирует детей к деятельности, побуждает к выполнению заданий, к стремлению помочь герою, раскрыть тайну, загадку, которую содержит квест. А так как познавательные интересы детей с ЗПР оказываются несформированными или имеют слабую степень развития, эта особенность квеста немаловажна.

В-третьих, игровые задачи квеста удерживают внимание ребенка, и процесс обучения происходит в непринужденной форме.

В-четвертых, педагог координирует (налаживает, регулирует, поддерживает интерес, обеспечивает согласованность действий) деятельность детей.

С целью изучения исходного уровня сформированности представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами была адаптирована диагностическая методика, описанная в программе социально-коммуникативного развития Л. В. Коломийченко «Дорогою добра». Опираясь на показатели развития, выделенные в программе Л. В. Коломийченко, были разработаны параметры развития, определены критерии по каждому параметру, подобран ряд методов для проведения исследования с учетом особенностей детей с задержкой психического развития. Основные направления адаптации диагностической методики: работа с инструкцией, работа с формой обращения, работа с формой подачи материала, работа с выбором видов диагностических заданий.

Результаты проведенного исследования позволили нам описать общие особенности сформированности представлений о городе у детей с ЗПР:

1. Дети не владеют сведениями о своей национальности, о национальном составе города Перми, о национальном костюме, о названии элементов национального костюма.
2. Дети не располагают сведениями о культурно-просветительских учреждениях города Перми (театрах, музеях).
3. Дети не знают занятий жителей города Перми в старину.
4. Имеют неполные сведения о достопримечательностях города Перми.

5. Общение детей ситуативно, у некоторых детей наблюдается эмоциональная неустойчивость, колебания настроения, нерешительность и скованность.

Наличие детей, отнесенных к низкому уровню сформированности представлений о родном городе (60%), актуализировало необходимость формирования представлений о городе.

Проведённое исследование выступило основой для разработки кейса образовательных квестов. В него вошло пять квестов. Предполагалось, что современным детям будет интересно вместе с родителями участвовать в образовательных квестах, поэтому 2 квеста были разработаны с участием детей и родителей («В поисках тайного некто», «Знаешь ли ты свой город») и три квеста с участием детей («Ночь музеев», «Традиционный костюм Пермской губернии», «Пермский край – город мастеров»).

В основу содержания квестов вошли:

1) сведения о своей национальности, о национальном составе города Перми, о национальном костюме, о названии элементов национального костюма;

2) сведения о культурно-просветительских учреждениях города Перми (театрах, музеях);

3) сведения о занятиях жителей города Перми в старину;

4) достопримечательности города Перми.

Для создания кейса квестов были использованы такие формы квеста как QR-квест (направлен на использование QR-кодов), медиа-квест (направлен на поиск и анализ медиа ресурсов – фотоквест), комбинированный квест (квест на улице и фотоквест), квест в реальности (главная цель в нем – вовсе не выбраться из помещения, а решить справиться с поставленным заданием).

Для проведения квестов мы использовали такие технические платформы как «Viber», «В контакте».

После апробации квестов был организован контрольный эксперимент с целью определения эффективности формирования представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством применения квест-технологии.

На рисунке 1 представлены сравнительные результаты по блоку «Город». Наблюдается положительная динамика по следующим критериям: «Узнает театры и музеи города Перми», «Знает название театров и музеев города Перми», «Знает памятники города Перми», «Знает, люди каких национальностей живут в городе Пермь», «Знает, чем занимались жители Перми в старину».

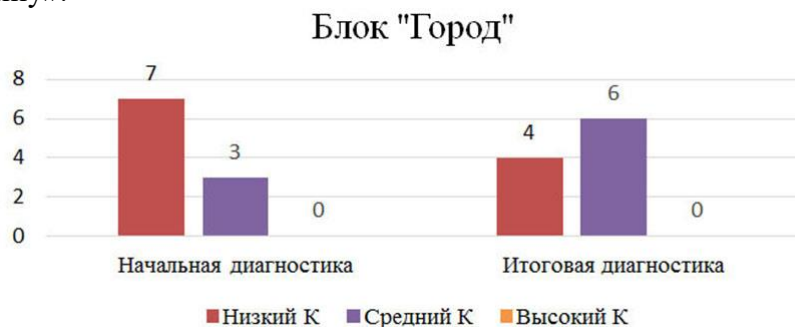


Рис. 1. Сравнительные результаты по блоку «Город»

При первичной диагностике все дети не справились с заданием по критерию «Узнает театры и музеи города Перми». При проведении итоговой диагностики 7 человек получили по 1 баллу. Большинство детей узнавали театры, рассказывали, что были там, с кем посещали театр, какое представление смотрели. Дети очень легко узнавали театр кукол, но вот рассказать, кто выступает в этом театре было гораздо сложнее. Ребятам сложнее удавалось вспомнить название музеев, чем называть экспонаты, представленные в них. Трое из 10 детей могли с подсказкой назвать представленные театры и музеи.

Заметны улучшения по показателю «Знает, чем занимались жители Перми в старину». Так при проведении констатирующего эксперимента все дети не справились с заданиями по

этому критерию. Часто дети одни понятия заменяли на другие (вместо ткали, говорили шили, гончарное дело называли лепкой из глины. Некоторые дети смогли назвать, что из бересты плетут лапти, что у кузнеца есть наковальня.

Положительную динамику мы отметили по критерию «Знает каких национальностей люди живут в городе Пермь». Так на первом этапе диагностики все дети не справились с заданием по критерию. При проведении итоговой диагностики уже 3 детей смогли назвать людей таких национальностей как русских, татар, коми-пермяков с подсказкой. Один ребенок вспомнил название головного убора татар (тюбетейка), потому что такой есть у его знакомых. Он же дополнил рассказ тем, что у татар есть свой язык – татарский.

Никто из детей не смог рассказать историю возникновения города Перми. Все подтверждали, что город не сразу стал таким большим как сейчас. Но рассказать с чего началось строительство города не смогли. Подсказка с портретом В. Н. Татищева, наводящие вопросы не помогли. Дети не знали, кто изображен на портрете, какое участие он принимал в основании города Перми.

Достаточно хорошо все дети справились с заданием «Узнай памятники города Перми». По данному критерию также была отмечена положительная динамика представлений – баллы выросли. Детям трудно рассказать, почему и кому поставлен памятник. Все дети знали о поверье про идущего пермского мишку. Все продемонстрировали на себе и рассказали подробно, что надо делать с носом медведя. Большинство детей рассказали, почему памятник «Пермяк- соленые уши» имеет такое название.

Сравнение результатов выполнения детьми диагностических заданий по блоку «Микрорайон» позволило также констатировать положительную динамику, что можно увидеть на рисунке 2. Значительные успехи дети показали по критериям «Узнает объекты своего района», «Называет объекты своего района». Так при начальной диагностике 1 ребенок не справился с заданием «Узнает объекты своего района», но при итоговой диагностике он уже смог справиться с заданием с подсказкой. При выполнении задания «Называет объекты своего района» в начальной диагностике 3 детей не справились с заданием, высокий уровень представлений ни у кого не был выявлен. Во время итоговой диагностики только один ребенок не справился с заданием, у 5 детей был диагностирован высокий уровень представлений.



Рис. 2. Сравнительные результаты по блоку «Микрорайон»

Сравнение результатов выполнения детьми диагностических заданий по блоку «Ближнее окружение» свидетельствует о наличии позитивной динамики по таким критериям как «Называет свою национальность», «Может назвать предметы национального костюма своего народа», «Узнает национальный костюм своего народа», что можно увидеть на рисунке 3.

Блок "Ближнее окружение"

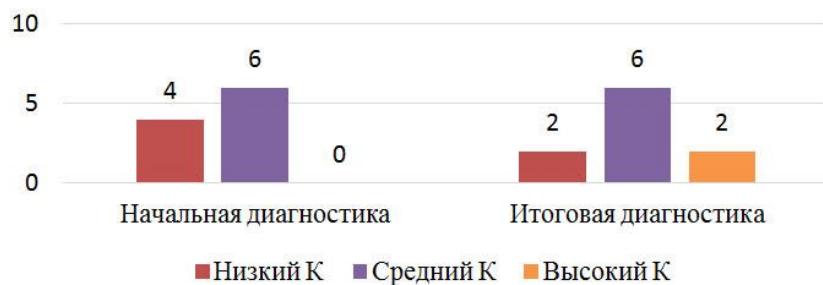


Рис. 3. Сравнительные результаты по блоку «Ближнее окружение»

Самый высокий балл по критерию «Узнает национальный костюм своего народа» только у 1 ребенка (при проведении начальной диагностики по данному критерию он получил 0 баллов, при итоговой диагностике – 2 балла). У 6 детей по данному критерию был диагностирован средний уровень сформированности представлений.

По критерию «Может назвать предметы национального костюма своего народа» отмечена динамика. Так при начальной диагностике у всех детей по данному критерию был диагностирован низкий уровень, а при итоговой уже 5 человек продемонстрировали средний уровень. Они смогли назвать предметы национального костюма с подсказкой. Почти всем детям тяжело было вспомнить название «кокошник» (назвали с подсказкой по первым буквам).

Пять детей из 10 обследуемых назвали с подсказкой свою национальность (при начальной диагностике это мог сделать только 1 ребенок).

По эмоционально-чувственному компоненту у большинства детей был отмечен средний уровень, что свидетельствует о повышении эмоциональной вовлеченности и заинтересованности детей. Это наглядно представлено на рисунке 4.

Итоговый результат



Рис. 4. Сводные результаты

Все дети с желанием пошли на диагностическое обследование, так как предполагали, что впереди их ждет новый квест. Пока шли они неоднократно спрашивали: «А сейчас снова квест будет?», «Будем играть?», «Мне понравилось собирать кости мамонта!».

Большинство детей во время обследования вели себя раскованно, непринужденно, активно, сами «шли» на контакт. Не получив инструкции, они подходили к стимульному материалу и начинали сами говорить: «А это наш герб», «Вот моя семья», «Я тут был», «Да это же бассейн!».

Дети делились своими впечатлениями о посещении того или иного места, выражали положительные эмоции: улыбку, смех, речевой восторг («Здорово!», «Класс!»).

Проведение итоговой диагностики позволило выявить, что среди обследованных детей преобладает средний уровень развития представлений о городе Пермь, которые представлены на рисунке 5.



Рис. 5. Уровни формирования представлений о городе по когнитивному показателю

Анализируя представленные результаты, можно констатировать что в третьем блоке, посвященном вопросам непосредственно о городе, совсем нет детей с высоким уровнем, преобладает средний уровень.

На вопросы второго блока о микрорайоне дети ответили лучше всего. Здесь больше всего детей с высоким уровнем.

Во всех блоках есть дети, которые остались на низком уровне. Это может быть связано:

- с особенностями детей с задержкой психического развития (снижение работоспособности, неустойчивость внимания, более низкий уровень развития восприятия, недостаточная продуктивность произвольной памяти, отставание в развитии всех форм мышления, ограниченный запас общих сведений и представлений);

- с отсутствием детей в детском саду при организации квестов (по болезни, без уважительной причины);

- с занятостью родителей (отсутствие семей при проведении совместных с родителями квестов).

В результате сравнения показателей развития по эмоционально-чувственному компоненту, можно говорить о том, что произошли изменения в положительную сторону. Дети стали проявлять инициативу в общении, стали более раскрепощёнными, позитивными.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о целесообразности использования образовательных квестов в процессе формирования представлений о городе у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В заключении, можно отметить, что проведенный опрос родителей на начало и конец эксперимента показал, что родители стали уделять больше внимания вопросу формирования представлений о городе. Их работа стала качественнее. Теперь родители не просто констатировали название объекта и достопримечательности, теперь они больше информировали ребенка о данном объекте или достопримечательности, вели с ним практическую работу (зарисовывали, создавали фотоальбом, создавали объемные макеты).

Проведенная работа с педагогами тоже дала хорошие плоды. В развивающей предметно-пространственной среде группы появились пособия, представленные на квесте для педагогов «Путешествие по Перми» (путеводители, ходилки-бродилки).

Список литературы

1. Василенко А. В. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии // Международный электронный педагогический журнал «Предметник». 2016. URL: <https://www.predmetnik.ru> (дата посещения: 10.02.2021).
2. Гавришова Е. В. Квест – игровая форма комплексного решения образовательных задач // Дошкольное воспитание. 2016. № 5. С. 79-84.
3. Елизарьева Л. В. Квест как форма организации образовательной деятельности в дошкольном учреждении // Научный альманах. 2015. № 11. С. 132-135.
4. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании : учеб. пособие. Чита, 2016. 164 с.
5. Каравка А. А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определёнными компетенциями // Мир науки. 2015. № 3. С. 20-28.

6. Киселок У. Н. Квест-игра как форма непосредственной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 4. С. 68-69.
7. Коломийченко Л. В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М., 2015. 160 с.
8. Назарова Н. М., Аксенова Л. И., Архипов Б. А. Специальная педагогика. М., 2005. 400 с.
9. Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 21.02.2021).
10. Ошкина А. А. Квест-игра – культурная практика детей дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.03.2021).
11. Сафонова Е. В. Технологическая концепция образовательного квеста // Школьные технологии. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения 31.01.2021).
12. Слепович Е. С., Полякова А. М. Специальная психология : учебное пособие. Минск, 2012. 511 с.
13. Сокол И. Н. Классификация квестов // Молодой ученый. 2014. № 6. URL: <http://www.molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/6/89.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).
14. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим и развитие речи дошкольников с ЗПР. М., 2005. 112 с.
15. Шохова О. В., Копытовская С. А. Использование квест-технологий на логопедических занятиях с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи // Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 01.04.2021).

Ощепкова Евгения Николаевна,

учитель-логопед, муниципальное бюджетное образовательное учреждение городского округа Заречный «Средняя общеобразовательная школа № 4», 624251, Россия, г. Заречный, Свердловска, 15, logo_zar@mail.ru

Топасева Евгения Алексеевна,

SPIN-код: 5324-3630

учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное образовательное учреждение городского округа Заречный «Средняя общеобразовательная школа № 4», 624251, Россия, г. Заречный, улица Свердлова 15, eva.topaseva@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; начальная школа; младшие школьники; сенсорная интеграция; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; комплексная коррекция; сенсорная сфера

Аннотация. Авторы делятся практическим опытом применения элементов «сенсорной интеграции» на коррекционных занятиях. Прослеживается увеличение обучающихся с задержкой психического развития у которых есть нарушения в сенсорной сфере. Определяется положительная динамика после проведения комплексной коррекции в условиях инклюзивного образования.

Oschepkova Yevgenia Nikolaevna,

Municipal budget educational institution urban districts Zarechny "Secondary General Education School No. 4", Russia, Zarechny

Topaseva Yevgenia Alekseevna,

Municipal budget educational institution urban districts Zarechny "Secondary General Education School No. 4", Russia, Zarechny

USE OF SENSORY INTEGRATION ELEMENTS IN THE PROCESS OF COMPLEX CORRECTION OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Keywords: mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; primary school; younger students; sensory integration; inclusive education; inclusive educational environment; comprehensive correction; sensory sphere

Abstract. The authors share their practical experience of applying elements of "sensory integration" in remedial classes. There is an increase in the number of students with mental retardation who have disorders in the sensory sphere. Positive dynamics after complex correction in the conditions of inclusive education is determined.

В настоящее время все больше детей имеют нарушения в развитии, а именно в сенсорной сфере. Это связано с различными факторами: экология, беременность мамы, сам момент родов, раннее детство, дошкольное детство, обстановка в семье, окружающая среда.

С самого рождения дети развиваются только при условии постоянной стимуляции ощущениями от собственного тела и окружающей среды. По наблюдениям Д. Айрес, ребенок сам ищет, чем сенсорно подкрепиться, т.е. качание на качели, трогание различных пред-

метов (на улице-снег, камни, земля, веточка, лепесток, листок, лужа и т.д; в помещении – стены, пол, мебель, книги, игрушки, различная посуда, продукты питания – в сыром и готовом виде), а также пробование на вкус всевозможных предметов (под присмотром родителей и что безопасно) [2].

Сенсорная интеграция – это бессознательный процесс, целью которого является организации информации, полученной с помощью органов чувств. Сенсорная интеграция базируется на ощущениях зрительной, слуховой, речедвигательной, тактильной сенсорных систем, объединяя их. Она обеспечивает стимуляцию и координацию работы анализаторов различных органов чувств [1].

В своих работах Д. Айрес выделяла то, что «Благодаря сенсорной интеграции многие части нервной системы могут работать слажено» [2, с. 257].

Российские ученые Б. М. Блохин, Ю. Б. Проничева, Ю. Е. Садовская, Н. Б. Троицкая в своих исследованиях описывают сенсорную интеграцию, как способность человека организовывать испытываемые ощущения для совершений движений, обучения и нормального поведения [4].

Ощущения, на которых базируется процесс сенсорной интеграции, составляют психофизиологическую базу, необходимую для усвоения навыков чтения, письма, счета. Для успешного овладения грамотой и математическими представлениями необходим достаточный уровень развития связной речи, лексики, грамматики, сформированность фонематических процессов, развитие мелкой и крупной моторики, логики, устойчивого внимания, переключаемости, объема памяти, протекания мыслительных процессов [9].

Обучающиеся с задержкой психического развития – это группа обучающихся, у которых наблюдается отставание в некоторых структурах головного мозга. Это не тотальное поражение всех отделов мозга, как у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а частичное. У них наблюдаются нарушения восприятия, внимания, памяти, мышления, а в частности мыслительных операций, речи, крупной и мелкой моторики, пространственной и временной ориентировки, сенсорной сферы [5].

Проанализировав научную и научно-методическую литературу определили основные направления для изучения готовности к школьному обучению младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Учитель-логопед исследовал фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, звукопроизношение, учитель-дефектолог – зрительное восприятие, пространственную ориентировку, внимание, память, мыслительные процессы, мелкую и крупную моторику [7].

Коррекционная работа с младшими школьниками с ЗПР строится с применением элементов сенсорной интеграции. Она направлена на формирование, развитие, коррекцию восприятия цвета, формы, величины, проприоцептивных ощущений, а также на развитие мелкой моторики, статической и динамической координации движений пальцев рук, развитие ритмики и переключаемости движений рук, формирование общей моторной координации, пространственной ориентировки, переключаемости и удержания внимания, достаточного объема памяти и протекания мыслительных процессов [6].

Включение элементов метода сенсорной интеграции осуществляется на индивидуальных и подгрупповых занятиях обучающихся младших классов с задержкой психического развития в процессе комплексной коррекции в заданиях, упражнениях, играх, направленных на активизацию анализаторов всех органов чувств, нуждающихся в координации работы [5]. Использование дидактических игр и упражнений дает положительный эффект к изучению и закреплению материала. Материал подается на хороших эмоциях, что вызывает интерес к изучению новой темы [12].

Процесс комплексной коррекции осуществляется следующими специалистами: учителем начальных классов, педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом. Занятия всех специалистов построены в единой системе и учитывают основные задачи коррекционно-развивающей работы [13].

Развитие сенсорной сферы в первую очередь связана с развитием моторной, поэтому в рабочие программы учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога включены задачи совершенствования координации движений, преодоления моторной неловкости и скованности движений, развития мелкой моторики [1].

На занятиях используются следующие приемы работы:

- разминка (дыхательная, двигательная, речевая);
- свободное и тематическое рисование предметов;
- творческое написание букв и цифр (в воздухе, на спинах, крупе);
- подражательные упражнения;
- игровые;
- актуализация знаний основных геометрических форм, размеров, цветов,
- понятия цвета на основе опыта, обучающегося;
- отхлопывание слогов в словах на основе слухового восприятия;
- пропевание, при чтении слов;
- присчитывание и отсчитывание предметов;
- классификация геометрических форм и фигур по цвету, форме и величине [5].

В нашей образовательной организации имеется сенсорная комната, где есть сухой бассейн, стол для рисования песком, мягкий блочный конструктор, панели, дорожки, балансировочные доски и диски, сенсорная дорожка, напольные подушки, кресла-пуфики с гранулами, лампу «Вулкан», набор CD-дисков для релаксации, установку для ароматерапии, музыкальное оборудование [13].

Также в кабинетах специалистов есть: тренажеры для дыхательной гимнастики; сенсорные дорожки для рук и ног; сенсорные коробочки; тренажеры на зрительное восприятие; игры на общую моторику, ручную моторику; песочница с кинетическим песком и пластилином; игры с красками; объемные геометрические фигуры и формы; игры с водой [3].

Основными направлениями деятельности учителя-логопеда в школе является коррекция и профилактика нарушений устной и письменной речи.

Работа над звукопроизношением включает в себя задания на:

- нормализацию мышечного тонуса, общей моторики;
- развитие мелкой моторики;
- мимическую гимнастику;
- артикуляционную гимнастику;
- развитие и нормализацию речевого дыхания;
- развитие фонематического восприятия и фонематического слуха;
- формирование и развитие навыков звукового, звукобуквенного, слогового анализа

и синтеза;

- развитие связной речи и коммуникативных навыков.

Работа над письменной речью включает в себя:

- развитие зрительного гнозиса и зрительной памяти;
- развитие буквенного гнозиса;
- формирование пространственного восприятия и представлений.
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование самоконтроля при письме, развитие графо-моторных навыков;
- развитие языкового анализа и синтеза, фонематических процессов;
- коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи;
- совершенствование лексической стороны речи [11].

Одновременно осуществляется работа по развитию общей и мелкой моторики, памяти, внимания, навыков самоконтроля, развитию познавательных процессов и произвольной саморегуляции [7].

Практически на всех этапах работы по коррекции устной и письменной речи используются элементы сенсорной интеграции. Через стимуляцию работы всех органов чувств ба-

лансируется работа нервной системы, что позволяет более эффективно проводить процесс коррекции. Применение элементов сенсорной интеграции в работе учителя-логопеда обеспечивает развитие сенсорных, моторных, зрительных, познавательных и речевых возможностей детей, повышают мотивацию к общению и снижают речевой негативизм [8].

Учителя-дефектолог в своей работе основывается на коррекции и развитии познавательной деятельности, а именно восприятия, внимания, памяти, мышления, речи. Он также корректирует пробелы предшествующего обучения по основным предметам (математика, русский язык, окружающий мир) [5].

Применяет в своей работе, как классические приемы, методы, так и нетрадиционные (дробление задания; от простого к сложному; стремление к самостоятельной работе; большее количество проб; специальное направление и организация внимания; предупреждение утомления, так и повышенного возбуждения; демонстрация важного положительного итога работы; позитивное восприятие себя и других) [12].

Включение в работу элементов сенсорной интеграции, стало неотъемлемой частью коррекционного воздействия на обучающегося с ЗПР. Все начинается с ощущений, мы можем потрогать цифры, «счет», «присчитывание и отсчитывание», буквы и предметы похожие на буквы, слова, словосочетания и предложения, объекты и предметы окружающего мира. Также обучающиеся параллельно с помощью слухового восприятия слышат, будь то это буква, цифра, явление природы или предмет кабинета, и оречевляют, т.е. при запоминании задействованы все составляющие сенсорной сферы [16].

Все это невозможно, без включения элементов сенсорной интеграции.

Мы считаем, что включение элементов сенсорной интеграции в коррекционно-развивающий процесс в значительной мере повышает сенсорное развитие младших школьников с ЗПР, что оказывает положительное влияние на формирование их познавательных способностей, а также на получение новых знаний, умений и навыков [7].

Из опыта работы с такими детьми, мы заметили, что им трудно бывает удержать внимание, вызвать интерес к занятию, добиться чтобы усвоенный материал оставался надолго в памяти и использовался на основных уроках [14].

Из вышесказанного следует, что положительное коррекционное взаимодействие с использованием элементов сенсорной интеграции с обучающимися с ЗПР будет тогда, когда присутствует динамика, переключение, спектр эмоций, разнообразие, эффект «сюрприза» и «поощрения».

Таким образом, в результате проведенной коррекционно-развивающей работы были достигнуты следующие результаты, по результатам мониторинга:

- улучшилась чувствительность к тактильным, зрительным, звуковым, слуховым стимулам;
- укрепились мелкие мышцы пальцев рук;
- снизился уровень двигательного беспокойства;
- значительно улучшилась двигательная координация;
- значительно улучшилась концентрация внимания;
- улучшилась способность к обучению и коммуникации;
- значительно улучшился эмоциональный фон;
- увеличился объем памяти;
- улучшилась способность к запоминанию;
- навыки счета и запись примеров, уравнений, задач и их вычисления;
- записывание материала на тетрадном листе;
- ориентировка в пространстве и на бумаге.

Список литературы

1. Аблислова Н. В. Семернина В. А., Савина А. П. Особенности сенсорно-перцептивных функций у детей с расстройствами аутистического спектра // Наука, образование и культура. 2023. № 2 (65). С. 37-38.

2. Айрес Э. Дж., Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М., 2024. 272 с.
3. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. М., 2024. 768 с.
4. Блохин Б. М., Проничева Ю. Б., Садовская Ю. Е., Троицкая Н. Б. Нарушения сенсорной обработки у детей // Лечебное дело. 2010. № 4. С. 24-28.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003. 654 с.
6. Краснощекова Н. В. Развитие ощущений и восприятия у детей: от младенчества до младшего школьного возраста: игры, упражнения, тесты. Ростов-н/Д., 2007. 319 с.
7. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей : пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида. М., 2009. 160 с.
8. Никифорова О. А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем : учебное пособие. Кемерово, 2012. 99 с.
9. Ньюкиктен Ч. Детская поведенческая неврология. М., 2024. Том 2. 336 с.
10. Панфилова Т. О., Каштанова С. Н. О готовности к обучению чтению и письму умственно отсталых первоклассников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 102-105.
11. Сакаева А. Н., Боброва В. В., Сагадиева Т. К. Использование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с РАС // Педагогическая наука и практика. 2022. № 2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-sensornoy-integratsii-v-korreksionnoy-rabote-s-detmi-s-ras> (дата обращения: 23.04.2024).
12. Ткаченко Л. В. Сенсорная интеграция. Дисфункция сенсорной интеграции // Воспитание и дополнительное образование. 2021. № 4 (83). С. 49-51.
13. Физиология сенсорных систем : учебно-методическое пособие / авт-сост. О. В. Ломтатидзе, А. С. Алексеева. Екатеринбург, 2022. 120 с.
14. Чулкова Р. Н. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/disktsiya-sensornoy-integratsii-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 23.04.2024).
15. Як Э. Строим мостики с помощью сенсорной реакции. Белая Церковь, 2016. 240 с.

Перетятко Дарья Сергеевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, учитель-дефектолог, 620085, г. Екатеринбург, ул. Патриса Лумумбы, 79, onlydaria@mail.ru

Цыганкова Анна Владиславовна,

SPIN-код: 4924-0103

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, anya_tsygankova@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; начальная школа; младшие школьники; познавательная деятельность; познавательная активность; компьютерные технологии; информационные технологии

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения детей с задержкой психического развития с помощью информационных технологий. Как показало теоретическое исследование авторов статьи, использование информационных технологий благоприятно влияет на познавательную деятельность детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями. В статье приведены примеры и обозначен ряд преимуществ использования компьютерных технологий. Говорится о необходимости контроля со стороны педагогов и о том, что компьютерные технологии должны использоваться как дополнительный инструмент для обучения, а не заменять традиционные методы. Статья будет интересна для студентов дефектологических факультетов, учителей коррекционного блока и учителей начального звена.

Peretyatko Daria Sergeevna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Tsygankova Anna Vladislavovna,

State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT THROUGH COMPUTER TECHNOLOGY

Keywords: mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; primary school; younger students; cognitive activity; cognitive activity; computer technology; information technology

Abstract. The article is devoted to the issues of teaching children with mental retardation using information technology. As the theoretical research of the authors of the article has shown, the use of information technology has a beneficial effect on the cognitive activity of children of primary school age with special educational needs. The article provides examples and outlines a number of advantages of using computer technology. It talks about the need for control on the part of teachers and that computer technology should be used as an additional tool for learning, and not replace traditional methods. The article will be of interest to students of defectology departments, correctional unit teachers and primary teachers.

Информационная эпоха, наступившая в середине 20 века, серьезно вошла в современную жизнь. Информатизация коснулась не только взрослого населения страны, но и стала доступна практически каждому ребенку. Дети активно изучают компьютерную технику и инновационные разработки в соответствующей сфере. Именно компьютерные технологии привлекают современных школьников и являются одним из главных источников интереса и мотивации.

Развитие компьютерных технологий не только оказало значительное влияние на образовательный процесс, но и изменило сам способ мышления детей. Современные школьники, выросшие в эпоху цифровых технологий, обладают более широким кругозором и возможностями для саморазвития. Они не только учатся использовать компьютеры и интернет в образовательных целях, но и активно создают собственный контент, участвуют в программах по развитию программирования и робототехники.

Компьютеризация школьного образования помогает детям развивать креативное мышление, логическое мышление, умение анализировать информацию и применять полученные знания на практике. Важно, чтобы школьная программа соответствовала актуальным трендам в сфере информационных технологий и позволяла детям осваивать новейшие инструменты для решения задач. Компьютерные технологии стали неотъемлемой частью образования современных школьников, помогая им развивать навыки, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире информации и технологий.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (глава 2, статья 16) [13], главным условием модернизации образовательной среды является информатизация образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [12], образовательной организации рекомендуется расширить возможности обучения с помощью информационных технологий (ИТ).

В силу своих определенных возможностей дети с задержкой психического развития имеют малую заинтересованность в образовательном процессе, что, в свою очередь, требует особого подхода к мотивации обучающихся. Задержка психического развития (ЗПР) характеризуется нарушением нормального темпа психического развития ребенка, которое проявляется в отставании формирования психических процессов и навыков от возрастных норм. Обучающиеся с ЗПР имеют трудности в усвоении учебного материала, что может привести к снижению их мотивации к обучению и познавательной активности. Познавательная деятельность представляет собой процесс получения новых знаний, умений и навыков, а также их применение в решении различных задач [15]. У детей младшего школьного возраста этот процесс тесно связан с развитием мышления, внимания, памяти и других психических функций.

В. И. Чирков в своих исследованиях отмечает, что успешное обучение тесно связано с мотивацией [14]. Учитывая, что современные дети крайне заинтересованы в компьютерных технологиях, ИТ средства могут быть использованы для улучшения качества образования и помощи детям с ЗПР в освоении новых знаний и навыков.

Компьютерные технологии предоставляют возможности для создания обучающих программ, которые могут быть адаптированы под индивидуальные особенности каждого ребенка с ЗПР, учитывая его уровень развития и потребности. Использование интерактивных заданий, мультимедийных презентаций, виртуальных лабораторий и других компьютерных средств позволяет сделать образовательный процесс более интересным, разнообразным и эффективным [2].

Применение компьютерных технологий в активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР имеет ряд преимуществ.

Во-первых, это повышает мотивацию к обучению, так как детям нравится работать с компьютером, который привлекает их своей яркостью и интерактивностью.

Во-вторых, использование компьютерных программ позволяет индивидуализировать обучение, предлагая задания разного уровня сложности, что способствует развитию самостоятельности и самоконтроля.

В-третьих, компьютерные технологии способствуют проведению диагностики и мониторинга развития познавательных процессов, что дает возможность своевременно корректировать образовательный процесс и выявлять трудности, с которыми сталкиваются дети с ЗПР.

В связи с этим использование компьютерных технологий становится одним из эффективных инструментов, способствующих развитию познавательных способностей детей с ЗПР [8; 11]. Компьютерные программы могут предоставить детям возможность обучаться в интерактивной и мотивирующей среде, которая способствует лучшему усвоению учебного материала. Благодаря компьютерам дети могут развивать навыки логического мышления, памяти, внимания, а также улучшать мелкую моторику и координацию движений. Интерактивные игры и задания на компьютере могут быть специально адаптированы под потребности детей с ЗПР, что способствует более эффективному усвоению учебного материала и развитию ключевых навыков.

Благодаря компьютерным технологиям дети с задержкой психического развития могут улучшать свои коммуникативные и социальные навыки, взаимодействуя с учебным материалом и другими детьми в виртуальной среде. Это помогает им не только учиться, но и развиваться как личности, адаптироваться к различным ситуациям и общаться с окружающими. Таким образом, компьютерные технологии являются мощным инструментом стимулирования познавательных способностей детей с задержкой психического развития, помогающим им успешно учиться и развиваться в современном мире.

Безусловно, следует учитывать, что использование компьютерных технологий должно быть строго дозировано и контролироваться специалистами. Необходимо учитывать возрастные особенности детей, их готовность к работе с компьютерной техникой и возможные риски, связанные с длительным использованием компьютера.

Одним из примеров использования компьютерных технологий для активизации познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР является использование интерактивных программ и игр. Эти программы могут быть разработаны специально для обучения конкретным предметам, таким, как математика, чтение, окружающий мир. В сети Интернет размещены различные игры, которые можно использовать на интерактивной доске или в сенсорном телефоне, где ребенок может соединять предметы между собой или выбирать нужный ответ с помощью стилуса. Представим некоторые приложения для обучения математике: Барбоскины: Таблица умножения; Намби: Математика для первого класса; Кубокот; Funexpected и др. Такие игры предоставляют интерактивную среду, которая помогает детям лучше понимать материал и сохранять его в памяти. Есть различные программы как мобильные, так и компьютерные, которые в сопровождении голосового помощника помогают ребенку сориентироваться в задании и скорректировать ошибки. Образовательные ресурсы с готовыми играми на логику, мышление, память, обучение счету и чтению: Айкьюша, Играемся, По складам, Учи.ру, Чудо-юдо и др.

Необходимо отметить также использование онлайн-курсов и видеоуроков. В последнее время особенно популярным форматом обучения стал онлайн режим, где ребенок в удобное для него время может заниматься дополнительно из дома. Обучение может проходить по разработанной программе структурированно, постепенно и долгосрочно, либо ребенку достаточно будет одной лекции, видеоурока по изучению/повторению определенной темы. Помощниками в таком формате работы могут служить такие сайты, как ЛогикЛайк, Умназия, Фоксфорд, видеохостинг Рутуб и др. Это позволяет детям получать доступ к образовательным материалам в любое время и в любом месте, что способствует более гибкому обучению. Такие курсы часто содержат интерактивные элементы и задания, которые помогают детям активно участвовать в процессе обучения.

Кроме того, электронные устройства могут использоваться для создания индивидуальных образовательных программ для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями. Это позволяет учителям адаптировать материалы и задания под потребности каждого ребенка, что повышает эффективность обучения.

Таким образом, активизация познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР с помощью компьютерных технологий является перспективным направлением развития образования [4; 8]. Однако для достижения максимальной эффективности обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, соблюдать баланс между использованием традиционных и компьютерных методов обучения, а также обеспечивать контроль и безопасность использования компьютерной техники.

Список литературы

1. Батраева Г. Н. Использование информационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Научная Идея. 2017. № 3. С. 26-32.
2. Боровик Н. В., Кузнецова Е. В. Компьютерные технологии в образовании детей с задержкой психического развития // Современное образование. 2017. № 1 (61). С. 96-101.
3. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. Москва, 1973. 287 с.
4. Зак Г. Г., Лисицына В. А. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: проблемное поле, стратегические ориентиры // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 17-26.
5. Конигина Ю. О. Особенности эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова. Екатеринбург, 2021. С. 77-79.
6. Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. Дети с задержкой психического развития. Москва, 1984. 256 с.
7. Межиева Б. У., Моисеенко Н. А. Развитие информационных технологий в системе образования // Universum: технические науки. 2021. №11-1 (92). С. 63-65.
8. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании. Москва, 2011. 144 с.
9. Павлов Д. И. Компьютерное чтение и компьютерное письмо – постановка проблемы педагогических исследований // Информационные технологии в образовании. 2022. № 5. С. 193-197.
10. Сосновских Н. А., Цыганкова А. В. Нейропсихологический анализ структуры психического дефекта у детей с задержкой психического развития // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. Екатеринбург, 2022. С. 432-435.
11. Станкевич А. А., Степанова Е. В., Чернышева О. В. Использование компьютерных технологий в обучении детей с задержкой психического развития // Современное образование. 2018. № 3. С. 125-130.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598). URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends> (дата обращения: 03.12.2023).
13. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (глава 2, статья 16). URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/16/> (дата обращения: 03.12.2023).
14. Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль, 2004. 139 с.
15. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва, 1979. 160 с.

Решетникова Анна Алексеевна,

ORCID: 0009-0006-6514-9035

Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имни В. Г. Короленко,
427621, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская д. 25,

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; младшие школьники; гибкие навыки; развитие гибких навыков

Аннотация. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд психофизических особенностей, что осложняет овладение некоторыми умениями и навыками. В данной статье рассматривается сущность понятия гибкие навыки их классификация, а так же приведён сравнительный анализ развития гибких навыков у нормотипичных детей и детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Reshetnikova Anna Alekseevna,

Korolenko`s Glazov State Engenering Pedagogical University, Russia , Glazov

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF FLEXIBLE SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: mental retardation; mental retardation; children with mental retardation; primary school children; flexible skills; flexible skills development

Abstract. Children with disabilities have a number of psychophysical features that complicate the mastery of some skills. This article deals with the essence of the concept of flexible skills and their classification, as well as a comparative analysis of the development of flexible skills in normotypical children and primary school children with mental retardation.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья, многочисленную группу занимают дети с задержкой психического развития. Дети данной нозологической группы имеют слабовыраженные отклонения в психическом развитии и занимают промежуточное положение между нормой и патологией. Впервые термин задержка психического развития был предложен Г. Е. Сухаревой и характеризовался «замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, с тенденцией к компенсации и обратному развитию» [27, с. 104].

О. А. Безрукова [3] и Е. В. Ватина [9] и др. рассматривают понятие «задержка психического развития» как нарушение нормального темпа психического развития, которое проявляется в отставании психофизиологического и социального развития ребенка от норм развития характерных для паспортного возраста.

При задержке темпов развития наблюдается отставание ребенка от своего нормально развивающегося сверстника только по срокам формирования психических процессов и речи. Задержка развития является следствием замедления темпа созревания мозговых структур и их функций при отсутствии качественных изменений в центральной нервной системе [10, с. 23].

Анализ научной литературы по проблеме развития детей с задержкой психического развития позволяет сделать вывод, что дети младшего школьного возраста по особенностям познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и характеру поведения значительно отличаются от своих сверстников [32, с. 19]. Особенное своеобразие проявляется в

развитии когнитивных процессов. Мышление у детей с ЗПР более сохранно по сравнению с детьми с умственной отсталостью. Выраженная способность к обобщению информации сочетается с недостаточно развитыми аналитическими способностями, логическим мышлением, что приводит к интуитивному решению задач [22, с. 79].

Обучающиеся с ЗПР характеризуются низким уровнем произвольности внимания, быстрой утомляемостью, неспособностью выполнять задания требующие концентрации и сосредоточения. Фрагментарность и ограниченность знаний об окружающем мире определяет восприятие детей с ограниченными возможностями здоровья которое характеризуется замедленностью переработки информации, нарушением зрительно-моторной координации. Незрелость эмоционально-волевой сферы, сложности социальной адаптации, недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сложности в понимании состояний других людей, дифференцировании эмоций – всё это определяет своеобразие нравственно-этической сферы ребёнка и влияет на формирование его личности в целом [1, с. 113–114; 9, с. 31].

Личностные особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития находятся в тесной связи с особенностями когнитивной и эмоционально-волевой сферы, вызывая проблемы с общением, волевой регуляцией собственного поведения.

С первых дней обучения в школе возникает главное противоречие – между постоянно растущими требованиями, которые предъявляются к личности ребёнка, его вниманию, памяти, мышлению, речи, и наличным уровнем развития. Это противоречие является движущей силой развития у младшего школьника. Указанные же нарушения в развитии детей с задержкой психического развития препятствуют успешному обучению детей и овладению определёнными навыками и умениями. И если многие практические и интеллектуальные задачи дети с ЗПР решают на уровне своего возраста и способны воспользоваться оказанной помощью, то навыки связанные с коммуникацией, работой в команде, анализом информации, творческим подходом к решению задачи у детей данной нозологической категории развиты слабо.

А в современных реалиях, ценность личности, как субъекта образовательных отношений, определяется в том числе набором качеств, определяющих запас приспособляемости к постоянно меняющимся условиям окружающего мира.

Преимущества в конкурентной среде, детерминированной современными рыночными отношениями получают люди, обладающие гибкими навыками, включающими в себя способности к установлению взаимодействия с другими людьми, критическое мышление, кооперацию, эффективную деятельность в стрессовых ситуациях.

Исследователи, занимающиеся анализом понятия «soft skills», мягкие или гибкие навыки, заключают, что эти навыки одинаково успешно позволяют человеку добиться успеха как в профессиональной деятельности, так и в жизни в целом. И если изначально «гибкие навыки», рассматривались в качестве одной из доминирующих характеристик личности военнослужащего армии США 60-х годов XX века, то в последствии положительный эффект от развития гибких навыков распространился на всё профессиональное образование [34]. Эволюционировав, гибкие навыки, стали определять не просто набором навыков, которые не связаны со взаимодействием с машинами, а «деятельностно важными качествами, не зависящими от специфики профессиональной деятельности, но влияющие на её эффективность, связанные с решением общих профессиональных и метапрофессиональных задач» [30].

Единого перечня гибких навыков не существует, каждая исследовательская группа выделяет свою классификацию. Согласно классификации А. Н. Антроповой мягкие навыки можно разделить на три основных группы: материальные компетенции, формальные компетенции, персональные компетенции [2].

Обратимся к другой классификации гибких навыков. В рамках международного исследования «*Future of Jobs report*», мировые работодатели-драйверы различных отраслей дали информацию о наиболее востребованных навыках сотрудников, и это позволило сформировать

ровать 3 ключевые группы (способности, базовые навыки, кросс – функциональные навыки) из 35 гибких навыков [34].

Сравнительный анализ приведённых классификаций установил, что предложенные ключевые гибкие навыки, в одной модели частично затрагивают гибкие навыки в другой модели, несмотря на то, что концептуальные модели исследователей существенно разнятся. Так или иначе во все классификациях выделяются навыки работы в команде, коммуникативные навыки, навыки гибкого реагирования на меняющиеся условия социальной среды.

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет не столько определение сущности понятия гибкие навыки и их классификация, сколько определение своеобразия их развития у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Состав гибких навыков в виде схемы, где зоной исследования станут выделенные отдельными блоками группы наиболее значимых и чаще всего выделяемых в классификациях гибких навыков и их компонентов.

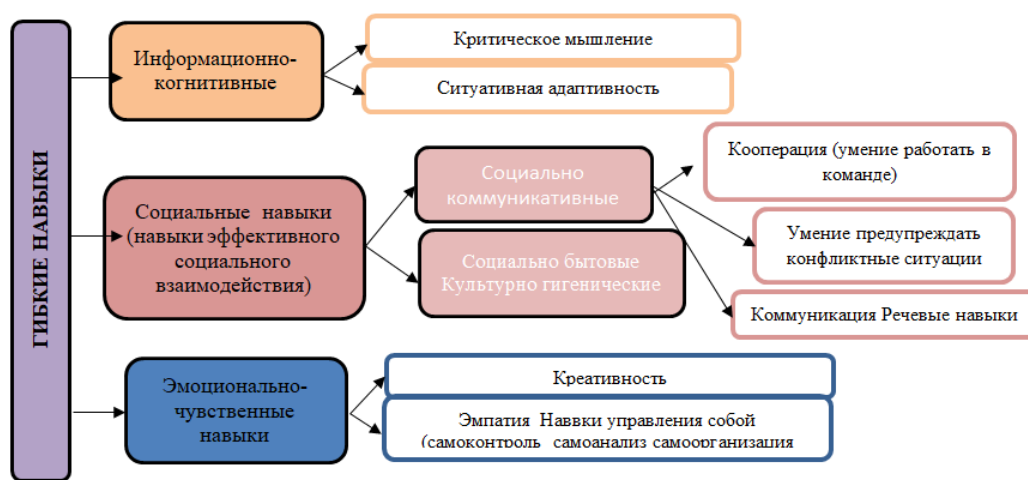


Рисунок. Классификация гибких навыков и их компонентов

Исследования по проблеме определения наиболее значимых на современном этапе развития человечества гибких навыков, выделяют такие навыки как саморазвитие, организованность, коммуникация, управленческие и межличностные навыки, адаптивность [21, 24].

В нашей стране специалисты часто выделяют четыре навыка, которые составляют «модель 4К» критическое мышление, креативность, коммуникативность, кооперация (умение работать в команде) [14].

Модель 4К частично соотносится с представленной нами классификацией, поэтому сравнительными линиями будут являться: креативность, навыки кооперации, критическое мышление, навыки коммуникации.

Изучением структуры критического мышления занимались такие учёные, как С. Брукфилд, М. Л. Варлакова, Ф. О. Керимов, В. А. Шамис и др. Исходя из их исследований выделяется четырёхкомпонентная структура критического мышления применимая и к детям с ОВЗ, где когнитивный, личностный, аналитический, деятельностный компоненты составляют её основу. В каждом компоненте выделяют ключевые умения [7].

Коммуникация представляет собой комплекс умений, таких как: умение широко обсуждать идеи; правильно предъявлять запросы к выбору ресурсов и средств, вместе их обсуждать; проявлять толерантность и уважение к партнеру; искать и находить компромиссы и т.д. [15, с. 79]. Личностные особенности и речевое развитие ребёнка младшего школьного возраста с ЗПР, не позволяет ему выстраивать положительный коммуникативный процесс.

Следующий сравнительный показатель – кооперация. Кооперация – это решение задачи через совместную деятельность [19, с. 77]. Становление продуктивных форм взаимодействия детей младшего школьного возраста с ЗПР в том числе связано связано и с отставанием в накоплении опыта речевого общения, дефектами в развитии функций речи.

Рассматривая креативность как способность к творчеству, способность нестандартно, неформально мыслить и соответственно также действовать можно выделить следующие критерии креативности: оригинальность; гибкость, т.е. способность предложить для ранее известного объекта иной способ использования, ранее не применяющийся; быстрота адаптации к условиям; вариативность [12, с. 196]. Творческие способности детей с ЗПР также отмечаются своим своеобразием, в виду ограниченных представлений об окружающем мире, неразвитостью воображения, фантазии и аналитико-синтетической деятельности

Представленные навыки и их структурные компоненты отражены в таблице (Таблица 1). На их основании будет проводиться сравнительный анализ особенностей развития гибких навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР и нормотипичных детей.

Таблица 1

Критерии оценивания гибких навыков

Навык «модели 4К»	Сравнительный критерий
Критическое мышление	Умение анализировать информацию
	Логичность мышления
	Аргументация и Рефлексивность
Коммуникация	Умение ориентироваться в ситуации общения (вступать в процесс общения, соотносить средства вербального и невербального общения)
	Аффективно-коммуникативные умения (умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению и замечать их эмоциональное состояние)
	Умение сотрудничать (согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров по общению, взаимоконтроль)
Кооперация	Умение договориться при столкновении интересов (умение решения конфликтов)
	Умение планирования сотрудничества: определение цели, функций участников, способов взаимодействия
	Умение управления поведением партнёра посредством оценки
Креативность	Оригинальность предложенных способов решения задачи
	Способность быстро адаптироваться в сложной ситуации
	Умение предложить различные решения задачи

Проанализировав большое количество литературы по проблеме формирования гибких навыков у нормотипичных детей младшего школьного возраста и детей с ЗПР, нами была составлена таблица 2.

Таблица 2

Особенности развития гибких навыков у нормотипичных детей и детей младшего школьного возраста с ЗПР

Дети с ЗПР	Навык Критерии оценки	Нормотипичные дети
Критическое мышление		
Процессы анализа и синтеза информации не соответствуют нормативам возраста. Не могут выделить существенные признаки и провести полноценный анализ явления, при отсутствии систематического анализа	Умение анализировать информацию	Преобладающим является чувственный анализ. Обучающийся способен выделять главную информацию, находить недостающую информацию; рефлексивно оценивать высказывания и мнения людей и делать обоснованные выводы, анализировать и давать краткое или развернутое описание объекта в устной или письменной форме [18]
Не могут включить один и тот же объект в разные системы обобщений, которые отражают сложные взаимоотношения между объектами окружающего мира. Логичность мышления осложняется направленностью на случайные признаки, стихийностью. Но способны к построению логических суждений по аналогии.	Логичность мышления	Начало использования логических операций. Умозаключения опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Начинается активная деятельность по установлению причинно-следственных связей, выделение более узких и более широких понятий. Активно развивается понятийное мышление [6, 17]

Дети с ЗПР	Навык Критерии оценки	Нормотипичные дети
Существуют трудности в объяснении своих действий и ответов, а любые рассуждения сводятся к интуитивному описанию или в зависимости от ситуации. Испытывают трудности при доказывании истинности суждений. [6, 11]	Аргументация и Рефлексивность	В младшем школьном возрасте происходит начало развития теоретического мышления, поскольку преобладающим является эмпирическое мышление и формальная рефлексия, т.е. обоснование решений исходя из формальных признаков сходства в задачах [25].
Коммуникация		
Невнимательны к информации других людей, смысл информации от них ускользает, поэтому они долго адаптируются к ситуации общения, диалог не поддерживают	Умение ориентироваться в ситуации общения	Обучающийся младшего школьного возраста характеризуется отсутствием устойчивых мотивов поведения, подражательностью.
Не могут понять другого человека посредством включения в данное состояние и данные обстоятельства другой личности. Не в полной мере оценивают эмоции других.	Аффективно-коммуникативные умения	Высокий уровень восприимчивости, острота восприятия. Однако сознательный контроль достигает того уровня, на котором ребёнок уже может владеть своими эмоциями
Коммуникативные потребности детей не всегда выражены, процесс общения направляется и стимулируется ранее произошедшей ситуацией. В контактах доминируют самые простые эмоциональные связи [8]	Умение сотрудничать	Увеличивается количество объектов общения, образовывается более устойчивый круг общения. Куда легче даются правильные оценки сверстников, чем самооценка. Собственные неправильные поступки дети так не классифицируют и остро реагируют на подобную оценку окружающих [31]
Кооперация		
Характерна неустойчивость и эмоциональная поверхностность контактов, дезадаптивные формы взаимодействия, импульсивность поведения, неадекватные способы выхода из конфликтов, склонность к зависимости от более активных сверстников. Низкие возможности произвольной регуляции поведения [16]	Умение договориться при столкновении интересов	Младшему школьнику особенно важно продемонстрировать себя, превзойти другого в чём либо. Однако к младшему школьному возрасту значительно возрастает количество действий (в пользу другого сверстника) и эмоциональная отзывчивость и вовлеченность в действия другого, что позволяет создавать ситуации требующие согласования действий участников группы [13, 26]
Ребёнок концентрируется на своей программе действий, проявляет слабую заинтересованность в партнёре, отсутствие реальных отношений, т.е. отсутствие обмена действиями. Нередко наблюдается ситуация когда один ребёнок ЗПР перехватывает инициативу и выполняет задачу самостоятельно, без привлечения к совместной деятельности напарника	Умение планирования сотрудничества	Эмоциональные связи взаимоотношения начинают подкрепляться нравственной оценкой. К предыдущим формам сотрудничества добавляется учебное сотрудничество. На протяжении дня дети способны сохранять длительную готовность и способность общаться со сверстниками [4]
Креативность		
Характерна стереотипность и шаблонность мышления, недостаточность поисковой мотивации. Слабо развиты ассоциативные связи, что ограничивает создание новых образов в воображении ребёнка	Оригинальность	Происходит интенсивное развитие высших психических функций. наглядно-образное мышление, произвольное запоминание, воображение переходят во внутреннюю деятельность ребенка. Активно развивается воссоздающее воображение. Данный возраст является сензитивным в развитии творческих способностей, активно работает фантазия которая позволяют быстрее развиваться творческому мышлению.
Характерно неумение анализировать какую – либо ситуацию, задачу, условия задания, что не позволяет быстро ориентироваться в различных ситуациях. Задания выполняет на интуитивном уровне, не объясняя своего опыта	Способность быстро адаптироваться	Мышление ребёнка активно проявляется в тех ситуациях, где есть задача. Внимание произвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объёму, но дети легко осваивают очень сложные умственные навыки и формы поведения (чтение, счет в уме), что позволяет им ориентироваться в различных ситуациях [23, 29]

Дети с ЗПР	Навык Критерии оценки	Нормотипичные дети
Характерна нечёткость замысла, поскольку нет чёткости структуры образа и замысла, поэтому результат деятельности не соответствует конечной цели, дети быстро переходят к исполнительской деятельности [28].	Умение предложить различные решения задачи	Характерно познавательное отношение к миру. Такой интерес расширяет жизненный опыт ребенка, знакомит его с различными видами деятельности, что позволяет предлагать ему разные способы решения вопроса [5, 20]

Таким образом, в ходе исследования нами определено понятие гибкие навыки, его содержание, рассмотрена характеристика его элементов и определены особенности развития гибких навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Сравнительная характеристика особенностей сформированности гибких навыков на основе выделенных критериев оценки, позволяет сделать вывод, что несмотря на имеющиеся особенности психофизического развития, мышление детей с задержкой психического развития является более сохранным, чем у детей с другими нарушениями умственно-психических процессов. Более сохранны способности абстрагировать, принимать помощь, способность обобщать, применять навыки в других ситуациях. Поэтому при соответствующей коррекционно – развивающей работе ребёнок может овладеть наиболее востребованными навыками XXI века и в дальнейшем стать успешным и востребованным работником.

Список литературы

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. М., 2018. 195 с.
2. Антропова А. Н. Надпрофессиональные компетенции как фактор успеха в профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 3. С. 157-158.
3. Безрукова О. А., Каленкова О. Н., Приходько О. Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2016. 112 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. труды. М., Педагогика, 1983. 272 с.
5. Большакова Л. А. Развитие творчества младшего школьника // Завуч начальной школы. 2001. № 2. С. 16-18.
6. Бутивщенко Л. Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Киев, 1989. 24 с.
7. Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Уфа, 2016. 24 с.
8. Васильева В. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 6-7. С. 35-37.
9. Ватина Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : методическое пособие. СПб., 2012. 167 с.
10. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. М., 2018. 254 с.
11. Власова Т. А., Лубовский В. И., Цыпина Н. А. Дети с задержкой психического развития : монография. М., 1984. 122 с.
12. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта задач в // Психология мышления. М., 1965. С. 434-437.
13. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2011. 443 с.
14. Дахин А. Н. Результативное образование: моделирование и структура // Школьные технологии. 2019. № 4. С. 45-54.
15. Жантасов Е. С. Современное дошкольное образование в формате 4К. // Дошкольное образование: педагогический поиск. Новосибирск, 2019. С. 128-135.
16. Желудкова А. В., Безина Г. О. Социальная адаптация детей с задержкой психического развития средствами физического воспитания // Социальная адаптация и когнитивное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры. Волгоград, 2012. С. 71-74.
17. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М., 1994. 318 с.
18. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2006. С. 7-14.
19. Зотова И. В. Особенности развития коммуникативных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 17. С. 78-81.
20. Кириллова Л. С., Лебединская В. В. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства // Проблемы и перспективы образования в России. 2014. С. 100-105.

21. Кутергин Н. Б., Тарасенко А. А., Тимофеева Л. Л. Современные педагогические технологии, расширяющие организационно-методический инструментарий образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 134-138.
22. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями. М., 2015. 160 с.
23. Линдсней Г. Творческое и критическое мышление: Хрестоматия по общей психологии. М., 1981. 354 с.
24. Лошкарева Е. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. М., 2017. 92 с.
25. Новиков П. В. Развитие рефлексии у младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 190 с.
26. Репина Т. П. Деятельность и взаимоотношения дошкольников. М., 2015. 445 с.
27. Сухарева Г. Е. Психология дошкольника с задержкой психического развития. Саратов, 2018. 86 с.
28. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 48 с.
29. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997. 362 с.
30. Цымбалюк А. Э., Виноградова В. О. Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 120-127.
31. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. М., 1977. 144 с.
32. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М., 2018. 104 с.
33. Paul G. What are soft skills? // Paper presented at the CONARC Soft Skills Conference. Texas, 1972. P. 48-56.
34. The Future of Jobs Report 2023. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023> (дата обращения: 08.04.2024).

Сергеева Анастасия Андреевна,

учитель-дефектолог, Санкт-Петербургское бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №64 Красносельского района, 198330, Россия, Санкт-Петербург, Ленинский проспект, дом 93, корпус 3, литер А, sergeevaa91@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: дошкольники; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; мышление детей; мыслительные операции; формирование мыслительных операций; коррекционно-педагогическая работа

Аннотация. В данной статье проведен обзор методических рекомендаций по формированию мыслительных операций у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Затрагиваются вопросы важности четкой последовательности формирования различных операций мышления, используется принцип от простого (предметы, изображения) к сложному (речевой материал).

Anastasia Andreevna Sergeeva,

St. Petersburg State Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten No. 53, Frunzensky District, Russia, St. Petersburg

PECULIARITIES OF CORRECTION-PEDAGOGICAL WORK ON THE FORMATION OF THINKING OPERATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: preschoolers; mental retardation; mentally retarded children; children with mental retardation; children's thinking; mental operations; formation of mental operations; correctional and pedagogical work

Abstract. This article reviews methodological recommendations for the formation of thinking operations in children with mental retardation of the senior preschool age. The questions of the importance of a clear sequence of formation of various thinking operations are touched upon, the principle from simple (objects, images) to complex (speech material) is used.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что развитие мышления у дошкольников с задержкой психического развития остается наиболее актуальной проблемой. Как показывают исследования в области специальной педагогики и психологии с каждым годом количество детей с задержкой психического развития растет. Изучению особенностей развития мышления у детей с задержкой психического развития посвящены работы многих исследователей: Н. Ю. Боряковой, Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, Л. М. Шипицыной и других. В данных исследованиях авторы изучают особенности и причины задержки развития мышления. Отмечается, что общим нарушением при задержке психического развития является нарушение познавательной деятельности и личностная незрелость у детей [7]. Развитие познавательной деятельности неразрывно связано с мышлением, именно благодаря мышлению, его аналитической и синтетической функций происходит знакомство с окружающей действительностью. Чтобы ребенку выявить особенности или закономерности, происходящие между предметами или явлениями, необходимо их проанализировать, сравнить, произвести умозаключения.

Развитие мыслительной деятельности у дошкольников походит несколько стадий:

- наглядно-действенное (формируется у ребенка первым и предполагает непосредственное взаимодействие с предметами, основными особенностями данного вида мышления являются наблюдательность, внимательность и переход к действиям);
- наглядно-образное (предполагает решение задач с использованием образов (наглядный материал) или путем моделирования предметами во внутреннем плане, особенностями этого вида мышления является система образов, запечатлённых в памяти дошкольника);
- словесно-логическое (начинает формироваться на базе достаточно развитых предыдущих видов мышления и предполагает, что дошкольник действует не с предметами или образами, а оперирует понятиями и знаниями, находит общие закономерности окружающего мира и оформляет эти знания и навыки в словесные высказывания, особенностями являются умение дошкольником рассуждать и производить умозаключения и выводы, а также аргументировать их).

Однако дошкольники с задержкой психического развития имеют специфические нарушения формирования всех стадий мышления и испытывают трудности в познании окружающего мира [9]. Исследования показывают, что детям с задержкой психического развития сложно вычленить основные части предмета, они не обращают внимания на детали, а перебирают предметы по несущественным признакам [14]. В исследованиях В. И. Лубовского отмечаются ошибки при выполнении задания на исключение предмета, на определение основного признака, сравнении и обобщении предметов, а также при выполнении классификации предметов на группы. Автор это связывает с тем, что дошкольники выбирают предметы с яркими внешними признаками и качествами предмета, без учета основного их назначения. Особые трудности у детей вызывает понимание и осмысление крылатых фраз и выражений [8]. В своих работах Е. П. Забудская выделяет сложности в представлении какого-либо заданного признака предмета, а также в выявлении закономерностей между предметами и их свойствами [6].

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют недостаточную сформированность основных мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, сравнение. В исследованиях Т. А. Власова выделяет следующие нарушения мыслительной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: низкая заинтересованность и работоспособность, медленное выполнение действий, недостаточное развитие таких функций мышления как анализ, синтез, обобщение, сравнение, подмена истинных причинно-следственных связей на схожие; трудности слухоречевой памяти [2].

Важнейшим психическим процессом, влияющим на формирование мышления, является речь. Мышление и речь тесно взаимодействуют друг с другом и оказывают значительное влияние на развитие личности [10]. Однако у детей с ЗПР появляется системная речевая недостаточность на фоне задержки психического развития, которая выражается в бедности словаря и сложности его актуализации.

У старших дошкольников с задержкой психического развития оказываются недостаточно сформированными мыслительные операции, непосредственно связанных с речью:

- анализ: невозможность детей выделить и назвать основной признак;
- сравнение: предметы сравниваются по незначительным или второстепенным признакам;
- классификация: трудности в осознании и названии принципов классификации, даже при верном выполненном задании;
- обобщение: невозможность подобрать и называть предметы, относящиеся к одной группе.

В ходе моей коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими задержку психического развития, применяется принцип формирования и последовательного развития операций мышления, приведенный Е. А. Стребелевой, в котором используется постепенное усложнение материала, используемого на занятиях. Приемы, применяемые на занятиях с старшими дошкольниками, способствуют развитию всех мыслительных операций (сравне-

ние, классификация и обобщение), особое внимание уделяется формированию словесно-логического мышления (подбор противопоставлений и аналогий, выявление причинно-следственных связей в окружающем мире, а также развитие умения формулировать выводы в виде рассуждения и умозаключения). Необходимо отметить, что усложнение материала происходит в следующей последовательности: от взаимодействия с реальными предметами к взаимодействию с наглядным материалом (картинки, фотографии, изображения), а затем и к работе с речевым материалом без опоры на наглядность (игры «Продолжи предложение», «Подбери пару», «Сначала потом», чтение художественных произведений).

Коррекционная работа включает игры на развитие познавательных и мыслительных способностей, которые включают: установление сходств, различий, отношений между предметами; классификацию предметов в зависимости от заданного признака; объединение предметов в группы по заданным признакам и называние этих групп обобщающими словами, выявление общего признака среди множества предметов; установление умозаключений и причинно-следственных связей в окружающем мире. При проведении занятий должна предшествовать предварительная работа, которая направлена на актуализацию словарного запаса и раннее изученного материала.

Развитие таких мыслительных операций, как анализ у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо формировать умение выделять части и главные признаки предмета, находить заданные предметы из множества других. Например, чтобы ребенку научиться выделять части и признаки предмета, сначала нужно его охарактеризовать. Педагог задает примерные вопросы: Кто/что это? Для чего применяется? Какой он? Дошкольнику предлагают познакомиться с предметами, например, овощи, фрукты, игрушки, а также время и возможность рассмотреть их. Выделение признаков, частей предмета начинается с обсуждения по примерному плану: цвет, размер, форма, материал. Педагог с ребенком выделяют части предметов: у чайника есть дно, носик, крышка, и ручка; у стула – сиденье, спинка и ножки. Дальнейшая работа проводится по обучению выделения признаков предмета. Педагог задает ребенку вопросы: Какой цвет? Какой формы? Какого размера предмет? Высокий или низкий? Круглый или овальный? Обучение определению части (детали) предмета и его признаков. Сначала дошкольник находит заданную деталь предмета, затем педагог предлагает ребенку рассмотреть детали и назвать ее признаки. Для примера, Какая спинка у стула? – высокая, деревянная, коричневая. Если ребенок затрудняется ответить, педагог может задать несколько дополнительных наводящих вопросов. По мере освоения, ребенку предлагается понаблюдать за предметом, уже не трогая его, задания предлагаются в описанной выше последовательности. Следующим этапом будет выполнение заданий без использования реального предмета, а с помощью наглядного материала (изображения, картинки, фотографии). Наглядный материал не должен иметь лишних предметов или деталей, быть четким и приближен к реальному предмету, предпочтительно на белом фоне.

Коррекционно-развивающая работа по развитию мыслительных операций синтеза у детей с задержкой психического развития начинается с формирования навыка составления целого изображения из отдельных его частей. В работе применяются разрезные предметные и сюжетные картинки из 4-5-6 частей или пазлы, мозаики, раздаточный материал (фигуры), счетные палочки или спички, конструктор. Последовательность выполнения задания: определение предмета, выявление назначения каждой части предмета, соединение отдельных частей, получение целого изображения или предмета.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию умения ребенка устанавливать различия и сходства, выполнения операций сравнения, в предметах выполняется в следующем порядке:

- соотнесение одного предмета с другим: предлагается два предмета, которые отличаются друг от друга только одним признаком (например, круги одного размера синего и красного цвета);
- определение признака сравнения. Задача ребенка выявить различия и сходства между предметами по цвету, форме размеру, длине, количеству и т.д. Если ребенок затруд-

няется ответить, педагог может задать несколько дополнительных наводящих вопросов. В итоге дошкольник выясняет какой признак предметы отличает, а какой делает похожими.

Формирование навыка выявления основного признака у предметов и умения объединять их в группы происходит в данной очередности: определить основную характеристику и принадлежность заданных предметов (транспорт, насекомые, животные), их признаков, благодаря которым происходит операция обобщения заданных предметов в одну группу. Например, ребенку предлагается несколько предметов (груша, яблоко, апельсин и слива), задача дошкольника назвать все предметы, одним словом.

Коррекционная работа по формированию навыка классификации, умения группировать предметы по заданным признакам в разные группы, проводится в следующей очередности:

- выявление содержания предметов. Порядок заданий такой же, как при формировании навыка обобщения. Задача ребенка выделить предметы с одинаковыми признаками и объединить в группу. Например, из предметов ребенку нужно найти все красные или из предметных картинок найти все изображения квадратной формы;

- выявление предметов с разными признаками и распределение их по группам. В упражнениях педагог задает общий признак для каждой группы. Например, ребенку предлагаются счетный материал в виде геометрических фигур, и педагог просит его разложить в одну сторону круги, а в другую треугольники;

- выявление существенного признака классификации. На этом этапе предполагается определение ребенком главных и второстепенных признаков, самостоятельное распределение по группам предметов или изображений и называние основного признака для каждой группы. Например, ребенку предлагаются предметные картинки с животными, педагог просит выбрать признак и разложить изображения на группы по этому признаку. Задача дошкольника самостоятельно разложить изображения по группам и назвать основной признак.

Основной целью при формировании словесно-логического мышления является развитие умения рассуждать, делать выводы, умения устанавливать причинно-следственные связи, дошкольнику необходимо освоить операции абстрагирования, научиться понимать скрытый смысл различных выражений (пословицы, поговорки). Развитию данного навыка помогает:

- отгадывание загадок или слов по заданным признакам (например, спелый, красный, круглый; длинные, кудрявые, пушистые);

- решение логических задач. Применяются игры по подбору смысловых пар («Подбери пару», например, противоположности (светлый-темный), действия (заяц –прыгает), признака (заяц- трусливый), что ест (лошадь-овес), кто кем будет (щенок-собака); нахождение причинно-следственных связей (бегут ручьи, потому что тает снег), сначала-потом (яйцо-птенец);

- понимание грамматических конструкций (например, Петя после театра пошел в магазин, куда сначала пошел Петя; Лена младше Юли, кто старше?)

- составление рассказов по сюжетным картинкам. Сначала используется для описания используется одна сюжетная картинка, усложнением задания является описание серии сюжетных картинок и составление их в правильном порядке;

- чтение детской художественной литературы, содержащей различные пословицы или выражения, и обсуждение с ребенком их значения. Например, басни Л. Н. Толстого, русские народные сказки «Волк и Лиса», «Волк и Коза», «Три калача и одна баранка» и другие. После прочтения произведения, необходимо задать несколько вопросов по тексту, найти и определить скрытый смысл выражения и обсудить его с ребенком, выявить главную мысль текста.

Для примера предлагаю ознакомиться с коррекционно-развивающим занятием для старшего дошкольника с задержкой психического развития, основной целью которого является развитие мыслительных операций по лексической теме «Дикие животные»:

Педагог зачитывает слова: лиса, кабан, волк, рысь и просит ребенка подобрать обещающее понятие (назвать одним словом). Затем педагог предлагает угадать загадку: Этот зверь с двумя клыками, с очень мощными ногами и с лепешкой на носу. Роет землю он в ле-

су. Кто это? После ответа, педагог дает для рассмотрения изображение кабана и просит ответить на вопросы: Где живет? Какое это животное? Какие части тела есть у кабана? Чем покрыто тело кабана? Чем питается? После обсуждения и ознакомления с основными признаками кабана ребенку предлагается сравнить его изображение с изображением свиньи и описать все сходства и развития этих животных (место обитания, цвет, размер, части тела, покров тела). Далее ребенку предлагается несколько предметных картинок с дикими и домашними животными, после чего педагог просит выбрать основной признак и разложить изображения на группы по этому признаку. Задача дошкольника самостоятельно разложить изображения по группам и назвать основной признак. Дополнительно также используются игры «Сложи картинку» (собрать из пазлов изображение кабана), «Собери дом» (выложить из палочек место обитания для диких животных). Затем ребенку предлагается игра «Четвертый лишний», где ему необходимо определить, какая карточка лишняя (карточки с изображением лося, волка, коровы, ежа). Дошкольник выявляет основной признак объединения и убирает несоответствующее изображение. Завершается занятие чтением русской народной сказки «Волк и коза», далее педагог задает ребенку вопросы по тексту и просит объяснить значение выражения «Ты не о моем корме хлопчешь». После разбора текста педагог и ребенок прощаются.

Преимуществами приемов и методов коррекционно-развивающей работы по формированию мышления у дошкольников с задержкой психического развития являются четкая очередность выполнения заданий, которую несложно внедрить на занятия любой лексической темы. Применение в работе основного принципа развития от простого к сложному позволяет подбирать материал разной сложности и учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей с задержкой психического развития, что позволяет делать занятия более интересными и продуктивными, и, несомненно, имеет важную значимость в деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы

1. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М., 2002. 64 с.
2. Власова Т. А. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. М., 1973. 173 с.
3. Власова Т. А. Лубовский В. И. Цыпина Н. А. Дети с задержкой психического развития. М., 1984. 256 с.
4. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М., 2001. 172 с.
5. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология 1972. № 5. С. 7-15.
6. Забудская Е. П. Особенности развития словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // XXI Всероссийская студ. науч. прак. конф. НГУ. Нижневартовск, 2019. С. 287-290.
7. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. М., 1982. 128 с.
8. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989. 264 с.
9. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 3-8.
10. Маркова Л. С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития: практическое пособие. М., 2002. 187 с.
11. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. М., 2004. 192 с.
12. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. СПб., 2004. 432 с.
13. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск, 1989. 269 с.
14. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М., 2005. 180 с.
15. Ульяновская У. В. Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М., 2002. 176 с.
16. Шипицына Л. М. Специальная психология. М., 2016. 287 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

УДК 376.1+81'221

Галан Марина Александровна,

SPIN-код: 3079-9735

Херсонский государственный педагогический университет, 273003, Россия, г. Херсон, ул. Университетская, д. 27, maral822@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ. ОБУЧЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ PECS

Ключевые слова: детская речь; речевая деятельность; тяжелые множественные нарушения развития; альтернативная коммуникация; вспомогательная коммуникация; альтернативное общение; вербальная речь; методики альтернативного общения

Аннотация. При тяжелых и множественных нарушениях развития многие дети не могут использовать язык, как коммуникацию, в силу неврологической патологии. Это ограничение влечет много проблем. Поэтому была создана концепция альтернативной и вспомогательной коммуникации. Современные средства альтернативной и вспомогательной коммуникации представлены основными группами: простейшие средства и средства коммуникации с использованием простой техники. В статье рассмотрены требования к символам системы поддерживающей коммуникации и рассмотрены принципы работы по внедрению системы альтернативной и вспомогательной коммуникации.

Galan Marina Aleksandrovna

Kherson State Pedagogical University, Russia, Kherson

TECHNOLOGIES OF ALTERNATIVE MEANS OF COMMUNICATION IN WORKING WITH CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES DEVELOPMENTAL DISORDERS. LEARNING THROUGH ALTERNATIVE COMMUNICATION PECS

Keywords: children's speech; speech activity; severe multiple developmental disabilities; alternative communication; auxiliary communication; alternative communication; verbal speech; alternative communication techniques

Abstract. With severe and multiple developmental disorders, many children cannot use language as communication due to neurological pathology. This limitation causes many problems. Therefore, the concepts of alternative and auxiliary communication were created. Modern means of alternative and auxiliary communication are represented by the main groups: the simplest means and means of communication using simple technology. The article examines the requirements for symbols of a supportive communication system and discusses the principles of work for the implementation of an alternative and supportive communication system.

Значительное количество детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития имеет тяжелые нарушения речи, несформированность вербальной речи, или сформиро-

ванность речи, уровень понимания которой окружающими настолько низок, что не позволяет использовать его как средство коммуникации. Такие нарушения могут быть обусловлены органическим поражением мозга, следствием чего могут быть алалия, дизартрия, афазия, нарушение интеллектуального развития, нарушение слуха, генетические патологии. Коммуникативные компетенции таких детей находятся также на разных уровнях сформированности.

Коммуникация – процесс обмена сообщениями между двумя и более собеседниками. Это происходит в тот момент, когда один человек посылает сообщение другому в речевой (вербальной) или неречевой (невербальной) форме:

- вербальная коммуникация – коммуникация с помощью речи;
- невербальная коммуникация – общение с помощью других средств (вспомогательные устройства, мимика, положение тела, эмоциональные проявления и т.п.).

При тяжелых и множественных нарушениях развития многие дети не могут использовать язык, как коммуникацию, в силу неврологической патологии. Это ограничение влечет много проблем. Каждому человеку хочется быть понятным и ребенок не исключение, поэтому невозможность выразить свои желания влияет на становление личности в целом. Необходимо вовремя понять ребенка и дать ему возможность освоить и общаться через способ коммуникации [1; 8].

Многим не говорящим детям трудно привлечь соответствующее внимание окружающих к своим потребностям и желаниям.

Понимание важности этих вопросов привело к поиску новых путей альтернативных средств коммуникации для детей с комплексными нарушениями. Такие поиски нашли свое отражение в концепции альтернативной (для детей у которых совсем нет речи) и вспомогательной (поддерживающей) (если речь развита недостаточно) коммуникации.

Альтернативная коммуникация – это форма общения с помощью жестов, мимики, картинок, фотографий, пиктограмм, помогающих технических средств ребенку адаптироваться к социуму [9; 11; 14].

Обучение детей с помощью средств альтернативной коммуникации значительно повышает уровень их социализации, улучшает качество жизни.

Итак, альтернативная и вспомогательная коммуникация представлена системой специальных методов и средств, призванных, с одной стороны, помочь детям с временной задержкой речевого развития, а с другой – облегчить понимание вербальных сообщений (т.е. устной речи) лиц с ТМНР [3; 16; 7].

Альтернативная коммуникация может быть:

- необходима постоянно;
- применяться как временная помощь;
- рассматриваться как помощь при обучении вещанию.

Современные средства альтернативной и вспомогательной коммуникации представлены основными группами:

1. Простейшие средства: жесты, предметы, фотографии и другие изображения, символы. Они помогают выражать потребности, касающиеся жизнедеятельности ребенка, получать представление о последовательности событий в течение определенного промежутка времени, а также овладевать основными языковыми структурами. Специалистами разработаны стандартизированные наборы символов: блиссимволика, леб-система, система PECS и другие. Все эти средства используют для развития вербальной речи, а также как инструмент общения для неговорящего ребенка. Именно рисунки и жесты «дарят язык» ребенку, чтобы он мог рассказать о своих потребностях, или наоборот, о том, что он не хочет делать. Пиктограмма тоже выступает средством формирования звукопроизношения и речи, учит детей идентифицировать изображение – символ с реальностью.

2. Средства коммуникации с использованием простой техники, средств, воспроизводящих речевые сообщения, среди которых говорящие игрушки, а также электронные записные книжки, фотоальбомы, коммуникаторы и т. п. и многофункциональные средства комму-

никации на основе сложных технических устройств, таких как: сенсорные экраны, синтезаторы речи и другие. С их помощью можно создавать и хранить в памяти устройств голосовые сообщения и создавать условия для активного общения людей со значительными нарушениями речи.

«Требования к символам системы поддерживающей коммуникации:

- предметы и игрушки должны быть яркими и интересными для ребенка;
- лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребенку;
- изображения должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик, доставать из ящика);
- жесты должны быть простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении;
- слово должно быть написано специальным шрифтом» [11, с. 123].

Рассмотрим некоторые принципы работы по внедрению системы альтернативной и вспомогательной коммуникации:

1. Принцип «От более реального к более абстрактному». Специалисты в подборе средств вспомогательной коммуникации ориентируются на реальный уровень развития ребенка, а не на его биологический возраст. Работу по использованию графических средств коммуникации начинают с фотографий. Этому опережает использование реальные предметы, игрушки. Схема использования графических стимулов выглядит следующим образом: фотографии → картинки с изображением реальных предметов → рисунки → символы → значки → схемы.

2. Принцип «избыточности информации» предполагает одновременное использование нескольких коммуникативных средств (например, жест, слово, пиктограмма), ориентирование на индивидуальные способности, возможность выбора средства коммуникации самим ребенком.

3. Принцип мотивации. Выбор коммуникативного средства зависит от коммуникативных возможностей ребенка и круга его интересов. Основная идея данного принципа заключается в определении шкалы интересов каждого ребенка и умении взрослого включить его в процесс общения (желанию общаться и получению радостных эмоций от общения на первых шагах должна отводиться первостепенная роль. Правильность речи находится на втором плане. Самое главное, чтобы ребенок почувствовал ситуацию успеха, чтобы она захотела общаться, поэтому обучение должно проходить на таком уровне, на котором ребенок сможет добиться этого успеха).

4. Принцип функционального использования подразумевает индивидуальный подбор коммуникативного средства в зависимости от функциональных возможностей ребенка: слуха, зрения, движения, чувственности. Образование коммуникативной среды вокруг ребенка: уровень предъявления символа или средства, возможность участия ассистента.

Следовательно, в целях развития социальных навыков, улучшения социального взаимодействия, активизации и развития коммуникативных компетенций у детей с тяжелыми интеллектуальными и комплексными нарушениями развития, кроме привычных методов и приемов, следует применять вариативные – нетрадиционные формы и методы на невербальном уровне, которые будут способствовать их социальному развитию, обеспечивают компенсаторное обучение на основе общения посредством альтернативной коммуникации PECS.

PECS (picture exchange communication system) – система общения посредством обмена картами, которая была разработана как метод альтернативного общения для лиц с аутизмом и эффективно используется в мировой и отечественной практике коррекционно-развивающего обучения детей с ментальными нарушениями.

PECS не является стандартизированной методикой по строго определенным правилам. Это – основа формирования мотивации к общению у ребенка и выработка навыков использования средств альтернативной коммуникации [14].

Использование PECS способствует развитию когнитивных, сенсомоторных возможностей детей, стимулирует и активизирует их деятельность, в том числе и коммуникативную.

Опора на «графическую» речь помогает становлению импрессивной речи детей, что в свою очередь создает благоприятные предпосылки для формирования экспрессивной речи.

Важным условием реализации данной методики является сотрудничество специалистов с родителями ребенка, обучение их эффективно взаимодействовать с ребенком, поскольку эффективное семейное воспитание является залогом успешного его развития [12].

Поэтому на подготовительном этапе необходимо помочь родителям, у которых возникают значительные трудности в процессе обучения и воспитания детей с ментальными нарушениями, во взаимодействие с ребенком через общую игру, «присоединение» к любимым занятиям ребенка, построение приятного, радостного взаимодействия, которое будет мотивировать ребенка к общению.

Развитие общения и речи не должно вызывать у ребенка негативные эмоции, сводиться к монотонному автоматизированному заучиванию слов, а должно быть приятной потребностью в связи с ежедневной социально-бытовой деятельностью и взаимодействием с родными. При этом родителям важно помочь в обретении бдительности к значению поведения ребенка, его невербальным коммуникативным сигналам, а также, чтобы они больше осознавали свои реакции на детское поведение, свой стиль общения.

Использованием PECS предусматривает определенную алгоритмизацию выполнения этапов обучения:

- 1) организационная и психологическая подготовка к обмену специальными картами;
- 2) обучение обмениваться карточками с педагогом и сверстниками;
- 3) передача карт в пространстве;
- 4) обучение распознаванию изображения на карточках (соотнесение изображений с реальными предметами);
- 5) обучение составлению предложений по карточкам;
- 6) обучение давать ответы на простые вопросы с помощью карт;
- 7) обучение делать комментарии с помощью карт.

При введении ребенка в мир карт PECS необходимо сформировать навыки соотнесения настоящих предметов с его изображением [10].

Все это требует обеспечения специально обустроенного учебно-развивающего пространства в комнате (классе). В частности, реализация стимулирующего оснащения как составляющей общего педагогического дизайна (системы использования знаний об эффективной учебной работе в процессе использования учебных материалов) будет способствовать решению этих задач.

Следовательно, на стенах комнаты (класса), где находится ребенок, развешиваются плакаты с изображением разных предметов, видов деятельности. Таким образом, ребенок с комплексными нарушениями развития с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его изображением.

Использование карт PECS относится к наглядным методам обучения.

Особенностью их есть то, что они тесно связаны со словесными средствами и практической деятельностью детей.

Наглядные методы обучения способствуют переводу образов в знаковые формы, предметно-наглядных значений – в идеальные, то есть в слово, в мысль. Дети ведь учатся познавать суть воспринятых наглядно объектов, устанавливать между ними внутренние связи, а затем словесно воспроизводить это в собственной речи.

Карточки PECS способствуют предметному соотношению понятий, теоретических положений, что поможет детям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями лучше воспринять и усвоить учебный материал.

Использование PECS для развития связной речи учащихся младших классов будет способствовать пониманию детьми малодоступных отвлеченных компонентов словесного общения на основе их предметного соотношения [14].

При этом следует учитывать, что количество вводимых карточек и темп их усвоения ребенком подбираются педагогом в соответствии с уровнем его интеллектуального развития, возможностями усвоения знаний.

В процессе практической реализации методики целесообразно использовать следующие задачи:

1) различение объектов (выбери предмет по образцу, найди предмет на рисунке, узнай тень, найди по контуру и др.);

2) группирование и различение предметов (образования пар, названия одним словом, заberi лишний предмет и т.п.);

3) группировка предметов (группировка по заданному признаку: цвет, форма, размер); объектов (разложение по образцу, нахождение места в строке, разложение по определенной последовательности изображения и др.);

4) упорядочение и преобразование объектов (составление предметов из частей, разрезных рисунков, дополнение контура, соединение точек, составление с букв слов и т.п.);

5) наименование объектов (выбери слово, подбери надпись к предмету, обозначь цифрой количество предметов и др.).

Следующим этапом работы педагог переходит от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением до создания тематических стендов (расписание дня, санитарно-гигиенические навыки).

Затем ребенка обучают самостоятельно выбирать нужную карточку из предложенных серий. У него формируется способность выстраивать логический ряд, представляющий собой определенный план действий [10].

Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует формирование и развитие устной речи у детей с тяжелыми интеллектуальными и комплексными нарушениями развития.

Предлагаемую методику используем во всех видах деятельности ребенка: игровой, учебной, самообслуживающей и социально-бытовой, изобразительной и предметно-практической, речевой деятельности в процессе физического, сенсорного, художественно-эстетического воспитания детей [5].

Особый коррекционно-развивающий эффект достигается при использовании карт PECS на уроках литературного чтения и русского языка. Так, использование карточек рекомендовано применять при выполнении следующих видов работы:

1. Составление картинного плана текста или рассказа.

Педагог размещает на наборном полотне серию рисунков. Все рисунки размещены вразброс. Педагог читает текст по частям – абзацам, затем задает вопросы к содержанию прочитанного и предлагает найти рисунок, который подтверждает ответ. Рисунок закрепляется на доске.

Каждому следующему вопросу к содержанию прочитанного отвечает определенный рисунок. Разместив последовательно иллюстрации, дети получают картинный план текста. Таким образом, они усваивают последовательность описания событий в каждом произведении.

2. Осознание составных частей текста, его структуры.

На наборном полотне представлена серия сюжетных рисунков. Педагог читает по частям текст, дети отыскивают к каждой из них соответствующий рисунок.

Такой вид работы помогает детям лучше усвоить содержание текста и его строение.

3. Самостоятельное составление рассказа.

Этот вид работы требует наличия двух экземпляров серии сюжетных рисунков. Одна группа рисунков демонстрируется детям, а вторая уложена на подставную доску. Дети внимательно рассматривают демонстрируемые рисунки. Они напоминают, что каждый устный или письменный текст имеет определенное начало, с которого можно узнать, о ком или о чем речь пойдет в тексте. Педагог предлагает отобрать из серии рисунков тот, пользуясь которым можно приступить к рассказу. Рисунок выставляется на доске. Педагог спрашивает детей, о чем можно продолжить рассказ, какой рисунок будет следующим. Дети ищут нужный рису-

нок и выставляют его на доске. Затем им предлагается указать на иллюстрацию, наиболее удачно отражающую содержание конца текста [6].

Такой вид задач способствует закреплению в сознании детей знаний о структурных частях текста, формирует навыки самоконтроля по соблюдению последовательности при рассказе текста.

Вышеперечисленные виды упражнений не только знакомят детей с составными частями текста, но и способствуют формированию умений составлять план текста и рассказывать, следуя составленному плану.

Важным элементом использования карт PECS является их функциональность, то есть возможность применения в случае необходимости. Формирование умений использовать PECS помогает ребенку удовлетворять свои потребности, получать необходимые предметы.

Следовательно, при использовании методики PECS при проведении уроков с детьми с тяжелыми ментальными нарушениями происходит расширение словарного запаса, накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, активизация и развитие когнитивной, сенсомоторной сферы ребенка; формирование предпосылок для становления вербальной речи и выполнения практической деятельности.

Методика PECS призвана научить ребенка самостоятельно инициировать и вступать в коммуникацию с другими людьми, является эффективным средством развития речевой и познавательной деятельности ребенка.

Список литературы

1. Альтернативные средства общения в обучении слепоглухих детей с тяжелыми нарушениями двигательного и психоречевого развития : Материалы Всероссийского научного-практического семинара. М., 2017. 78 с.
2. Блах Р. Календари. Пособие по формированию средств общения. Сергиев Посад, 2007. 79 с.
3. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. М., 2008. 240 с.
4. Йоханссон И. Словарь жестов: пособие по обучению детей жестовой речи. СПб, 2001. 111 с.
5. Калинникова Л., Магнуссон М. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию // Сборник научных трудов и материалов 7-ой Восточно- и Центрально-Европейской научно-практической конференции. Архангельск, 2009. 240 с.
6. Козлова К. М. Обзор способов альтернативной коммуникации, применяемых в отечественной практике специального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. С. 120-127
7. Козырева В. П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2011. 183 с.
8. Красюк О. В. Использование ассистивных технологий в образовательном пространстве специальной школы // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии : сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 2014. С. 221-225.
9. Овчинникова Е. А., Нигматуллина И. А. Формирование навыков коммуникации младших школьников с бисенсорными нарушениями с использованием верботонального метода // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогическая наука. 2018. С. 57-62.
10. Рыскина В. Л. Система альтернативной коммуникации и применение GoTalk в работе с детьми с нарушениями развития как одного из вспомогательных технических средств AAC // Образовательные технологии в коррекционном процессе : сборник научно-методических трудов с международным участием. Санкт-Петербург, 2013. С. 214-218.
11. Тверская О. Н., Щепелина М. А. Альтернативная и дополнительная коммуникация // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Пермь, 2018. С. 67-71.
12. Сайтханов А. Ф. Вопрос альтернативной коммуникации // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогическая наука. 2018. С. 183-188.
13. Сироткин С. А., Смирнова О. И. Этика взаимоотношений и общения со слепоглухими : методическое пособие. М., 2006. 86 с.
14. Федосова А. Опыт использования альтернативной коммуникации GO TALK и JAB TALK // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии : сборник статей международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2014. С. 229-233.
15. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М., 2011. 416 с.
16. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация : методический сборник. Новосибирск, 2012. 31 с.

Задорина Валерия Юрьевна,

SPIN-код: 1578-6130

государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10, lerochkazadorina@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: рисование; аппликации; изобразительное искусство; изобразительная деятельность; методика преподавания рисования; уроки рисования; тяжелые множественные нарушения развития; грубые нарушения интеллектуальной деятельности; методы коррекции, творческие задания; нетрадиционные техники

Аннотация. В данной статье предлагается один из вариантов помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития адаптироваться среди сверстников, используя нетрадиционные техники и материалы, как способ положительного влияния на развитие художественно-творческих способностей детей.

Zadorina Valeria Yurievna,

The State budgetary educational institution of the Sverdlovsk region “Yekaterinburg school No. 3”, implementing adapted basic general education programs, Russia, Yekaterinburg

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN VISUAL ARTS LESSONS

Keywords: drawing; applique; fine art; fine art activities; methods of teaching drawing; drawing lessons; severe multiple developmental disabilities; gross intellectual disabilities; correction methods, creative tasks; non-traditional techniques

Abstract. This article suggests one of the options for helping children with severe multiple developmental disabilities adapt among their peers using non-traditional techniques and materials as a way to positively influence the development of children's artistic and creative abilities.

Развитие специального образования в России на современном этапе определяется социально-экономическими и политическими изменениями, происходящими в нашей стране. Основной проблемой в настоящее время является повышение качества специального образования. Дети, находящиеся в учреждениях социальной защиты имеют множественные нарушения развития. Обучающиеся нашей школы имеют в основном умственную отсталость тяжелой степени, которая сочетается с нарушениями слуха, зрения, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Эти проблемы со здоровьем могут сочетаться в различных вариантах.

Обучающиеся с ТМНР имеют грубые нарушения всех психических процессов. У них отмечаются грубые нарушения интеллектуальной деятельности, речи и коммуникации, сенсорной сферы, общей и мелкой моторики, а также саморегуляции поведения и деятельности. Детям с ТМНР свойственна познавательная пассивность, связанная с низким познавательным интересом, а также несформированность произвольной деятельности и самоконтроля. Снижение общей психической активности у детей приводит к ограниченности их жизненно-

го опыта, недостатку в развитии эмоционально-волевой сферы и поведения. Как правило, у таких детей отсутствует критическое мышление, они не испытывают потребности в познании, у них отмечается отсутствие интереса, внимания к окружающему миру.

Включение изобразительной деятельности в программу обучения детей с выраженной умственной отсталостью продиктовано не только традиционным подходом к вопросам обучения и воспитания, но, главным образом, необходимостью включения таких детей в разнообразные виды доступной деятельности. В коррекции психического развития детей с ТМНР значительная роль отводится изобразительной деятельности, как продуктивному виду деятельности. Продуктивная деятельность оказывает положительное влияние на коррекцию восприятия, мышления, представления и память детей с тяжелой умственной отсталостью. Также с помощью изобразительной деятельности возможна корректировка недостатков познавательной деятельности детей, расширение кругозора, освоение способов деятельности, развитие различных анализаторов. Формируется целенаправленная деятельность детей, корригируются недостатки моторно-двигательной сферы, развивается образное мышление. Уровень развития мелкой моторики тесно связан с речью и способствует ее развитию. В процессе изобразительной деятельности происходит взаимодействие всех анализаторных систем ребенка: слухового, зрительного и пространственного восприятия. Проблема, возникающая на уроках, это то, что дети не понимают инструкцию, которую дает педагог. Плохо ориентируются в узнавании основных цветов, не ориентируются на плоскости листа. Нарушения мелкой моторики лишает движения точности и силы. Удерживают пишущий предмет неправильно. Нажим на карандаш или кисточку слабый или очень сильный, что мешают в нанесении линий и краски на лист бумаги. Из-за нарушений высших психических функций детям с выраженными нарушениями интеллекта сложно изображать предметы и образы. Они испытывают сложности или совсем не могут фантазировать, придумывать сюжеты.

Но, тем не менее, у каждого человека есть потребность в творческой деятельности и творческие способности. Опыт показывает, что одно из самых важных условий раскрытия творческих способностей обучающихся – это создание общей атмосферы комфортности, свободы и увлеченности. При выполнении заданий детям могут оказываться разные виды помощи: одобрение учителя, дополнительные разъяснения, совместная работа со взрослым. В любом случае общение должно строиться таким образом, чтобы каждый ребенок мог порадоваться результату своего собственного или коллективного творчества. При обучении детей с ТМНР эффективно использовать нетрадиционные техники рисования, которые наиболее доступны данной категории детей.

Важным условием является разнообразие методов работы с детьми. Необычная обстановка, как и необычное начало урока, разнообразные материалы, различные по смысловой нагрузке задания – все то, что определяет непосредственность детского восприятия.

Вся система коррекционно-педагогической работы призвана реабилитировать и социально адаптировать обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным тружеником, который наравне со всеми людьми может включиться в трудовую и общественную жизнь и приносить пользу обществу.

Для развития навыков и умений в изобразительной деятельности используются следующие принципы: наглядности и доступности, индивидуального подхода, системности и комплексности, практической направленности, коррекционно-развивающей направленности, опоры на сохранные функции.

Постоянный поиск форм и методов организации учебного процесса позволяет делать работу более разнообразной, эмоционально и информационно насыщенной.

Интересными занятиями, которые стимулируют творческий потенциал детей, а значит, развивают их художественно-творческие способности, являются различные занимательные занятия. Занимательность означает качество, вызывающее не просто любопытство, а глубокий, устойчивый интерес. Цель проведения занимательных занятий - создать устойчивую мотивацию к художественно-творческой деятельности, стремление выразить свое отно-

шение, настроение в образе. Опираясь на опыт работы с детьми с ТМНР наиболее целесообразно использовать нетрадиционные техники такие как:

1. Рисование пальцами или ладошками. Ребенок опускает палец или ладонь в краску (гуашь) и наносит отпечатки на бумагу. При необходимости рисунок можно дополнить деталями. Примерные темы уроков: «Дерево», «Птицы», «Цветы» и др.

2. Рисование «тычком». Используется кисть с жестким ворсом. Рисунок делается сухой кистью. Кисть опускают в краску и наносят на бумагу отдельные мазки, держа кисть вертикально. Таким способом можно изображать животных (особенно хорошо получаются пушистые животные), растения, природные явления и др.

3. Рисование отпечатками. Для нанесения рисунка используют разрезанные овощи, фрукты, корочки апельсина, пробки, пенопласт и т. п. Используя такие материалы можно оформлять самые различные поверхности изображаемых объектов, при таком способе исполнения изображаемая поверхность становится фактурной.

4. Рисование поролоном. На палочку приматывается кусок поролона, обмакивается в краску и наносится на лист бумаги. Так можно нарисовать «снег», «песок», «воду» и т. п.

5. Рисование губкой для мытья посуды. Губку опустить в краску и нанести отпечатки. Этим способом можно раскрашивать коллективные работы, например «Обои для уголка отдыха».

6. Рисование смятой бумагой. Бумага сминается с комков, окунается в краску и путем отжима наносится рисунок. Темы для такой техники: «Узоры на окнах», «Ледоход», «Горы» и т. п.

7. Рисование свечой. Предварительно на лист бумаги наносится рисунок свечой. Затем ребенок наносит краску на лист бумаги. Следы от свечи не окрашиваются, в результате появляется рисунок: «Снежинка», «Дом», «Волшебное дерево» и др.

8. Рисование солью. Наносится краска, сверху рисунок посыпается солью. Темы для такой техники: «Дует ветер», «Снег», «Радуга», «Цветы на лугу» и т. п.

9. Рисование окрашенной крупой. На рисунок наносится клей, поэтапно ребенок насыпает цветную крупу: «Красивый цветок», «Овощи», «Фрукты» и др.

10. Рисование листьями свежими и высушенными (из гербария). На листочки деревьев наносится краска, затем оставляются оттиски на бумаге: «Осенний лес», «Красивый узор на листе», «Ковер» и др.

11. Рисование разведенным кофе, растворимы кофе смешивается с водой и получается подобие краски, эту «краску» можно наносить кисточкой на готовый рисунок или рисовать с помощью шаблона, например тема урока: «Угощаем гостей, накрываем на стол».

В изобразительной деятельности можно использовать нетрадиционные техники и материалы при изготовлении аппликаций:

1. Аппликация из окрашенных гуашью семян клена, так называемых «вертолётчиков». Так можно изготовить аппликацию: «Астры в вазе», «Люпины», «Первоцветы» и др. Выполнять аппликации животных и птиц. Оформлять декоративные детали одежды (платья и юбочки).

2. Аппликация из рваной на мелкие кусочки газетной бумаги. Темы уроков: «Валенки», «Кит», «Зебра».

3. Аппликация из разрезанных вдоль шишек хвойных растений.

4. Аппликация из нарезанной или мелкой хвои: «Новогодняя елка».

5. Аппликация из цветной и фактурной бумаги нарезанной на мелкие кусочки, так можно выполнять различные коллажи на разные темы. Очень эффектно смотрятся аппликации «бабочек», сделанных из множества кусочков цветных иллюстрированных журналов.

6. Аппликация из ваты: «Кошка», «Овечка», «Облака» и др.

7. Аппликация из ватных дисков: «Зимние деревья», «Пальма», «Сугробы», «Ёлочки» и др.

8. Аппликация из стружки карандашей и палочек от мороженого «Барашек».

9. Аппликация из нарезанной пряжи: цветы, ягоды, животных и др.

10. Аппликация из разноцветных высушенных листьев из гербария. Например: пейзаж «Осенние деревья»

Важно, чтобы всякий раз на уроке создавалась новая ситуация, чтобы дети, с одной стороны, могли применить усвоенные ранее знания, навыки, умения, с другой - искали новые решения, творческие подходы. Именно это вызывает у ребенка положительные эмоции, радостное удивление, желание созидательно трудиться.

Чтобы у детей не формировался стереотип в рисовании (рисовать только в альбоме), листы бумаги могут быть разными: в форме круга, квадрата, треугольника. Для коллективной работы можно рисовать на одном большом рулоне обоев. Со временем ребенок начинает понимать, что для рисунка можно выбрать любой листок: это определяется тем, что предстоит изображать. В процессе работы часто используется рисование по шаблонам, причем если дети вначале работают с простыми по форме шаблонами, то постепенно форма шаблонов усложняется, составляется из нескольких деталей.

Цвет и фактура бумаги тоже часто разнообразная. Это влияет на выразительность рисунков и ставит перед необходимостью подбирать материалы для рисования, продумывать колорит будущего творения, а не ждать готового решения. При организации уроков дети могут рисовать, сидя за отдельными столами, за сдвинутыми вместе столами, сидеть за столами, расположенными в один ряд и т.д.

В процессе систематического труда рука ребёнка с ограниченными возможностями становится более уверенной, кисть более подвижной, пальцы гибкими.

Таким образом, я полностью согласна с мыслью И. В. Никаноровой, что «в творческой практике иной раз созревший замысел нуждается в необходимом материале, а другой раз материал своими формами рождает замысел».

Можно сказать, что нетрадиционные техники рисования являются эффективным методом обучения детей с ТМНР в изобразительной деятельности и имеют ярко выраженную коррекционно-развивающую направленность. Оказывают положительное влияние на развитие мелкой моторики рук. Работа с нетрадиционными техниками изображения помогает ребенку преодолеть чувство страха перед неудачей, способствует стимулированию положительной мотивации.

Список литературы

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. М., 1991. 176 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1960. 500 с.
3. Грек В. А. Рисую штрихом. Мн., 1992. 27 с.
4. Грошенков И. А. Занятия Изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М., 2002. 224 с.
5. Захарова Ю. В. Рисуем вместе необычными способами // Дефектология. 2010. № 7. С. 11-22.
6. Зеленина Е. Л. Играем, познаем, рисуем: Кн. Для учителей и родителей. М., 1996. 37 с.
7. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность: обучение детей техническим навыкам и умениям // Дошкольное воспитание. 1991. № 2. С. 17-18.
8. Комарова Т. С. Как можно больше разнообразия // Дошкольное воспитание. 1991. № 9. С. 8-10.
9. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб., 2002. 19 с.
10. Лыкова И. А. Цветные ладошки. М., 1996. 59 с.
11. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. М., 2007. 11 с.
12. Мосин И. Г. Рисование : учебное пособие. Екатеринбург, 1996. 134 с.
13. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М., 2010. 101 с.
14. Утробин К. К., Утробина Г. Ф. Увлекательное рисование методом тычка. М., 2007. 56 с.
15. Фатеева А. А. Рисуем без кисточки. Ярославль, 2006. 49 с.

Закеряева Лариса Николаевна,

SPIN-код 4237-3820

учитель, государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620 049, Россия, Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10, larazk@mail.ru

**ВОПРОСЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ,
ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
(ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)**

Ключевые слова: олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; особые образовательные потребности; специальные индивидуальные программы развития; мониторинг; базовые учебные действия; личностные планируемые результаты; тяжелые множественные нарушения развития; практические рекомендации

Аннотация. В статье даётся обоснование и раскрывается целевое назначение специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми множественными нарушениями развития. Определяются необходимые условия для проектирования и реализации специальной индивидуальной программы развития, вносятся рекомендации по структурированию разделов программы с учетом практического опыта. Приводятся средства оценивания и варианты мониторинга для отслеживания коррекционно-педагогической деятельности по формированию базовых учебных действий и планируемых личностных результатов освоения учащимися специальных индивидуальных программ развития.

Zakeryaeva Larisa Nikolaevna,

State budgetary educational institution of the Sverdlovsk region “Yekaterinburg School № 3, implementing adapted basic general education programs”, Russia, Yekaterinburg

**ISSUES OF DESIGNING SPECIAL INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAMS
FOR STUDENTS WITH MODERATE, SEVERE, DEEP MENTAL RETARDATION,
SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS
(PRACTICAL RECOMMENDATIONS)**

Keywords: oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; special educational needs; special individual development programs; monitoring; basic educational activities; personal planned results; severe multiple developmental disorders; practical recommendations

Abstract. The article provides justification and reveals the purpose of a special individual development program for students with moderate, severe, deep mental retardation, severe multiple developmental disorders. The necessary conditions for the design and implementation of a special individual development program are determined, recommendations are made for structuring sections of the program, taking into account practical experience. Evaluation tools and monitoring options are provided to track correctional and pedagogical activities on the formation of basic educational actions and planned personal results of students' development of special individual development programs.

Не такой, как все, особенный, неповторимый, отличный от других. Этот список можно продолжать еще долго. Данные слова являются синонимами понятия «индивидуальность». Если мы говорим об особых образовательных потребностях детей с интеллектуальными нарушениями, то нельзя не сказать о создании оптимальных путей развития и обязательной индивидуализации обучения. Охватить широкий диапазон особенностей и потребностей обучающихся с тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития возможно с помощью специальных индивидуальных программ развития каждого ребёнка (СИПР). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями дети обучаются по двум видам программ: Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (ФАООП вариант 1) и ФАООП вариант 2 для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития. На основе стандарта и ФАООП УО (ИН) разрабатывается адаптированная основная образовательная программа (АООП). Определение одного из вариантов АООП осуществляется на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк). Для каждого обучающегося по варианту 2 разрабатывается СИПР. СИПР – это документ, индивидуальная программа развития, представляющая собой форму или содержание обучения ребенка с умственной отсталостью, ТМНР, разрабатывается на один год. Программа определяет необходимую потребность в образовании, уходе, присмотре, включая взаимодействие семьи и школы. Целевое назначение СИПР в преодолении несоответствия между процессом обучения ребенка с психофизическими нарушениями по образовательным программам определенного года обучения, ступени обучения и реальными возможностями ребенка исходя из структуры его нарушения, познавательных потребностей и возможностей. Важно помнить, что индивидуальная образовательная программа, как и любая другая программа, разрабатываемая специалистами образовательных учреждений, должна быть утверждена руководителем образовательного учреждения. Данное положение имеет место как в законе «Об образовании», так и в уставе образовательного учреждения. Индивидуальная образовательная программа проектируется и реализуется для нуждающегося в ней ребенка *с согласия родителей* (законных представителей), что также закреплено в нормативных правовых документах в сфере образования. Родителей (законных представителей) ребенка с ограниченными возможностями здоровья следует в обязательном порядке ознакомить с содержанием индивидуальной образовательной программы. Оптимальным вариантом является совместное проектирование индивидуальной образовательной программы педагогами и родителями обучающихся, что во многом зависит от желания и компетентности родителей. Подготовка к разработке СИПР начинается с оценки развития ребенка. Важно иметь сведения о состоянии его здоровья, например, случаются ли у ребенка эпилептические приступы, есть ли аллергические реакции и др. Подобная просьба не будет являться нарушением закона, так как она мотивирована не запросом дополнительных документов для приема обучающегося, а необходимостью получения информации о ребенке для разработки СИПР и создания условий ее реализации. Жёсткой критике со стороны дефектологов, олигофренопедагогов подвергается требование не разрешать знать учителю диагнозы своих учеников. В своём выступлении на Международной конференции «Современные проблемы умственной отсталости», Москва, 2023 год, доктор педагогических наук, профессор В.В. Воронкова отметила, что «данное требование равносильно тому, что палатный врач не знает диагноз больного, которого он лечит».

При поступлении ребёнка в образовательную организацию специалисты знакомятся с ним и его семьёй (законными представителями), проводят психолого-педагогическое обследование с целью последующей разработки СИПР и определения оптимальных условий её реализации. Целью первичного психолого-педагогического обследования (ППО) ребёнка является получение первого представления об актуальном развитии ребенка, его индивидуальных особенностях, что поможет специалистам образовательной организации спланировать работу на начало учебного года. Углубленное психолого-педагогическое обследование (УП-

ПО) проводят с целью оценки актуального развития ребёнка, выявления имеющихся умений, знаний, обоснования включения образовательных задач (ожидаемых результатов обучения) по учебным предметам и коррекционным курсам в СИПР. В проведении ППО и УППО участвуют все члены экспертной группы: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, учителя музыки, физкультуры, родители (законные представители) ребёнка.

СИПР выполняет *нормативную* функцию – фиксирует нагрузку ребенка, закрепляет порядок освоения индивидуальной программы и выбора образовательного маршрута; *информационную* – содержит информацию о совокупности познавательной и образовательной деятельности обучающегося за определенный временной промежуток; *мотивационную* – как мотивировать ребенка или эту мотивацию формировать: использование игр, продуктивной деятельности; *организационную* – вопросы организации учебного процесса, какие предметы, коррекционные курсы, продолжительность занятий и др., *прогностическую функцию* – планируемые результаты, заложена перспектива развития ребенка.

При проектировании СИПР соблюдаются структурные компоненты, обозначенные в ФАООП.

Одной из практических рекомендаций является тщательное, обдуманное, объективное составление характеристики на обучающегося. Анализ педагогических характеристик показывает, что не всегда этот важный документ отражает индивидуальные особенности усвоения детьми программного материала, составляется поверхностно и схематично. При описании особенностей проявлений познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления следует описать *виды восприятия* и их особенности у конкретного обучающегося: зрительное, слуховое, тактильное, узнавание, различение, дифференциация объектов (игрушек, предметов мебели, звуков, сенсорных характеристик – цвета, формы, размера); при описании *произвольного внимания* характеризуются его свойства – объём, распределяемость, устойчивость, концентрированность, переключаемость (С. Л. Рубинштейн), либо – непроизвольное внимание, для которого требуется постоянная активизация, отмечается удерживание внимания в продуктивной деятельности столько то секунд. Характеристика *памяти* – произвольная (возникает в результате активного и сознательного намерения), непроизвольная (образы, мысли, слова и чувства возникают без сознательного намерения), кратковременная – ребенок рассматривает картинку и из кусочков ее собирает, как запомнил, долговременная – ребёнок рассматривает картинки, вспоминает, из каких сказок эти герои или какому герою принадлежат эти вещи (колпачок Буратино, стрела царевны- лягушки). Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти. При описании процессов *мышления* (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, обобщения, систематизации, установление причинно-следственных связей) характеризуется уровень сформированности мыслительных процессов, если выявить невозможно, то не описывать.

Следующей практической рекомендацией является предложение автора статьи о разделении 4 раздела «Содержание образования в условиях образовательной организации и семьи» на подразделы для более четкого структурирования и конкретизации представленного в них содержания, а именно:

4. Содержание образования в условиях образовательной организации и семьи

4.1. Формирование базовых учебных действий

4.2. Коррекция проблемного поведения, причины проблемного поведения, способы коррекции

4.3. Личностные планируемые результаты

4.4. Содержание учебных предметов и коррекционных курсов

Для определения направлений и содержания программы формирования БУД (раздел 4.1) педагоги, специалисты, работающие с конкретным ребёнком, обсуждают и планируют для реализации общий блок формируемых действий (ОБФД) 2 раза в год: в мае – обсуждение итогов за год и определение блока формируемых действий на новый учебный год, в декабре

– анализ достигнутых ребенком результатов, в случае необходимости – возможность коррективки.

Таким образом, на каждом занятии учебного или коррекционного курса все педагоги формируют, планируемые в СИПР, базовые учебные действия у обучающегося.

В ФАООП УО (ИН) вариант 2 определены общие направления формирования личностных планируемых результатов у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, ТМНР (раздел 4.3), например: формирование персональной идентичности. Коллективно обсудив, педагоги школы решили конкретизировать каждое из общих направлений формирования личностных планируемых результатов, что даёт возможность осуществить выбор параметра и применить в отношении отдельно взятого обучающегося с учётом возрастных и психофизических возможностей.

Формирование персональной идентичности:

- определяет свои внешние данные (цвет глаз, волос, рост и т.д.);
- определяет свой демографический статус;
- определяет состояние своего здоровья;
- определяет круг своих интересов;
- определяет стиль жизни (мало сплю, устал, много ем);
- определяет свою половую принадлежность (без обоснования);
- различает пол окружающих людей;
- обладает спектром толерантных установок по отношению к представителям противоположного пола;
- имеет представление о своей этнической принадлежности;
- осознаёт уникальность и специфику не только своего народа, но и других референтных групп (осознаёт этническое и расовое разнообразие);
- идентифицирует себя со своей этнической группой;
- определяет свою возрастную группу;
- проявляет уважение к людям старшего возраста;
- осознаёт себя представителем определенной профессии.

Для обучающихся отделения «Милосердие», в котором проживают дети с самыми тяжёлыми нарушениями, паллиативные, определены следующие направления по формированию личностных планируемых результатов:

Социальные навыки:

- участвует в совместной элементарной игровой деятельности;
- вступает в контакт, инициируемый педагогом;

Компоненты социально – познавательной сферы:

- проявляет интерес к новым предметам и игрушкам, новым видам деятельности;

Навыки адаптации:

- сообщает о дискомфорте, вызванном внешними факторами (температурный режим, освещение и. т.д.) доступным ему способом;
- сообщает об изменениях в организме (заболевание, ограниченность некоторых функций и т.д.) доступным ему способом;

Формирование эстетических потребностей, ценностей, чувств:

- наблюдает за окружающими предметами и явлениями, прослушивает музыкальные произведения (некоторые учащиеся реагируют на музыку поднятием и размахиванием рук, раскачиванием и др.).

Следующие практические рекомендации касаются *средств мониторинга* и оценки *динамики обучения*. Для составления полного представления о результатах коррекционно-педагогической работы с обучающимся подлежат оцениванию не только предметные планируемые результаты, но и оценка сформированности базовых учебных действий и планируемых личностных результатов.

В таблице 1 (проект школы) представлена качественная характеристика выполнения действий обучающимся и балльная система оценивания действий.

Таблица 1

Оценка результатов формирования базовых учебных действий (БУД)

Качественная характеристика выполнения действий обучающимися	Условное обозначение
не делает/не удерживает	1
выполняет со значительной помощью, редко (обычно не выполняет)	2
выполняет с незначительной помощью / не всегда (чаще выполняет)	3
действие сформировано	4

Для оценки и отслеживания динамики формирования базовых учебных действий используются параметры оценивания (по Е. Н. Елисеевой, Е. А. Рудаковой, Е. В. Семеновой).

В таблице 2 представлен фрагмент варианта оформления мониторинга оценки и отслеживания динамики формирования БУД у обучающейся по СИПР (2 класс)

Таблица 2

Сводная таблица формирования у обучающейся по СИПР базовых учебных действий с 2022 по 2024 год

Параметры	Софья А.			
	2022-2023 уч. год		2023-2024 уч. год	
	май	декабрь	май	декабрь
Подготовка обучающегося к обучению, к эмоциональному коммуникативному взаимодействию с педагогом	1	2*	2	3*
Формирование учебного поведения				
Направленность взгляда на говорящего взрослого, на задание	1	2*	2	2
Умение выполнять инструкции педагогического	2	3*	3	3
Использование по назначению учебных материалов (игрушек)	2	3*	3	4*

Примечание * отмечается положительная динамика.

Данные таблицы свидетельствуют о наличии у обучающейся положительной динамики по отдельным параметрам мониторинга формирования базовых учебных действий.

Формирование жизненных компетенций, социально-личностных личностных качеств и социально-значимых личностных установок у обучающихся с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, ТМНР происходит медленно, но с положительной динамикой. При составлении СИПР педагог выбирает доступные, актуальные уровню развития обучающегося на данном этапе личностные планируемые результаты с учётом зоны ближайшего развития. Педагог отслеживает наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям каждого обучающегося. Автор статьи предлагает следующие критерии оценивания формирования личностных результатов освоения СИПР:

Н – начальный уровень С – средний уровень В – высокий уровень

- Н С оценивается в 1 балл
- С В оценивается в 1 балл
- Н В оценивается в 2 балла

В таблице 3 представлен фрагмент варианта оформления мониторинга оценки и отслеживания динамики личностных результатов освоения СИПР обучающейся с 2019 по 2023 учебный год.

Таблица 3

Сводная таблица формирования личностных результатов освоения СИПР обучающейся с 2019 по 2023 учебный год

Параметры	Марина С.	
	2019 уч. год	2023 уч. год
Формирование персональной идентичности		
Физические характеристики персональной идентификации	Н	В (2 б.)
Гендерная идентичность	С	В(1 б.)
Возрастная идентификация	С	В(1.б.)
Проявляет уважение к людям старшего возраста	Н	С(1 б.)
Этническая идентичность	Н	В(2 б.)
Формирование социально-эмоциональной составляющей		
«Уверенность в себе»	Н	С(1 б.)
Осознает, что может, а что ему пока не удастся		
Понимает язык эмоций (позы, мимика, жесты и т.д.)	С	В(1 б.)

Приведенные данные демонстрируют положительную динамику у обучающейся по СИПР в части формирования личностных результатов.

Практические рекомендации касаются также подраздела 4.4 Содержание учебных предметов и коррекционных курсов, а именно: для детей, обучающихся по СИПР в классах, а не на домашнем обучении, необходима разработка рабочей программы, это связано с заполнением обязательной документации – классного журнала. Обучающиеся класса не однородны по степени психофизического развития, поэтому тема урока одна, а виды учебной деятельности и планируемые предметные результаты разные. В таблице 4 представлен фрагмент календарно-тематического планирования по учебному курсу «Речь и альтернативная коммуникация» для обучающихся 2 класса.

Таблица 4

**Календарно-тематическое планирование по учебному курсу
«Речь и альтернативная коммуникация»**

№ п/п	Тема предмета	Кол-во часов	Программное содержание	Виды учебной деятельности	
				1 подгруппа	2 подгруппа
1	Здравствуй, школа!	4	Путешествие по школе (ориентировка в помещениях школы: коридор, класс, туалет, спортзал). Усвоение правил поведения учащихся в школе. Умение приветствовать взрослых в школе и друг друга. Различение звуков речи, произнесение гласных звуков. Письмо верти-	Участвуют в экскурсии по школе. «Самостоятельно» или с помощью провожают игрушку в одно из названных помещений школы. Находят на фотографиях своего учителя, других учителей, rozpoзнают по имени, отчетству. Участвуют в игре	Участвуют в экскурсии по школе, ходят парами. Поддерживают зрительный контакт (во время беседы, при предъявлении инструкции). Реагируют на своё имя взглядом, поворотом головы. Выполняют инструкции «Пойдем, стой!».

№	Тема	Кол-во	Программное	Виды учебной деятельности	
			кальных и горизонтальных линий.	«Назови себя». Дифференцируют своё имя и фамилию Рассматривают себя в зеркало и на фотографиях в разном возрасте. Соотносят своё имя с графическим изображением. Называют свой пол или подбирают пиктограмму. Выполняют артикуляционные упражнения, произносят гласные звуки Рисуют прямые линии в вертикальном и горизонтальном направлении.	Участвуют в игре «Прикоснись». Понимают и используют жесты «Привет, пока, дай». Совершают черкательные движения, ставят точки.

В итоге, специальная индивидуальная программа развития создаёт условия для более эффективного обучения, учитывает различия между обучающимися и в тоже время – это практический инструмент, который помогает педагогу развиваться и стать настоящим профессионалом.

Список литературы

1. Головчиц Л. А., Цареёв А. М. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дефектология. 2014. № 1. С. 3-13.
2. Елисеева Е. Н. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / Е. Н. Елисеева, О. В. Истомина, Е. А. Рудакова. Псков, 2018. URL: https://vestnik.edu.ru/uploads/files/a6127f5a14705fe0c1c41ebe36_08809d.pdf (дата обращения: 20.03.2024).
3. Елисеева Е. Н., Рудакова Е. А., Семенова Е. В. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития. Методические рекомендации. Псков – Екатеринбург, 2023. 33 с.
4. Кузма Л. П., Клещева Л. А. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью // Кубанская школа. 2016. № 3. С. 39-43.
5. Мишина Г. А., Стребелева Е. А., Шилова Е. А., Мартышевская Д. М. Структура личностных достижений школьников // Специальное образование. 2022. № 1. С. 119-132.
6. Морозова С. С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. М., 2008. 154 с.
7. Назаркина С. И., Царёв А. М., Бгажнокова И. М. Организация «Службы семьи и ребенка» в Пскове // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 4. С. 28-35.
8. Рудакова Е. А., Сухарева О. Ю. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 20-22.
9. Рязанова А. В. Основные принципы организации развивающей среды для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 38-43.

10. Семенова Е. В. Психологические особенности позитивных и негативных эмоциональных состояний школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 204 с.
11. Скира Е. В. Формирование базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2020. 26 с.
12. Стребелева Е. А., Закрепина А. В. Методика педагогического обследования первоклассников с умственной отсталостью // Дефектология. 2017. № 6. С. 56-65.
13. Хабарова И. В., Кознева Т. М, Смирнова Л. В., Желнина П. А. Оценка сформированности коммуникативных базовых учебных действий детей с умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2018. № 44 (2). С. 22-30.
14. Царёв А. М., Головниц Л. А. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 12-19.
15. Царёв А. М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 4. С. 12-22.

Майорова Марина Владимировна,

студент магистратуры, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, marina.ma1@mail.ru

Научный руководитель

Токаева Татьяна Эдуардовна,

SPIN-код: 5794-0674

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, ttoakaeva@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРИНЯТИЯ РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ключевые слова: дошкольная олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; младшие дошкольники; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; телесно ориентированная терапия

Аннотация. В статье раскрыта актуальность проблемы принятия родителями детей с нарушениями в развитии, в том числе детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Раскрыта сущность понятия принятия, описаны некоторые характеристики семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, описаны факторы, влияющие на принятие-непринятие проблемы. Также затронут вопрос психолого-педагогических условий работы с проблемами данной категории семей. Затронуты педагогические технологии и телесно ориентированная терапия.

Mayorova Marina Vladimirovna,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm

Supervisor

Tokaeva Tatyana Eduardovna,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm

THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF THE PROBLEM OF ADOPTION BY PARENTS OF A PRESCHOOL CHILD WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: preschool oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; younger preschoolers; family education; parents; parent-child relationships; body-oriented therapy

Abstract. The article reveals the relevance of the problem of acceptance by parents of children with developmental disabilities, including preschool children with mental retardation. The essence of the concept of acceptance is revealed, some characteristics of families raising children with disabilities are described, the factors influencing the acceptance-non-acceptance of the problem are described. The issue of psychological and pedagogical conditions of work with the problems of this category of families was also touched upon. Pedagogical technologies and body-oriented therapy are affected.

Появление в семье ребенка с физическими и (или) психическими нарушениями становится трагическим событием для его родителей. Практически в ста процентах случаев данный факт тяжело переживается родителями. На этом фоне нередко возникает стресс, повышение уровня психического напряжения, изменение в эмоциональной и поведенческой сфере родителей, обострение чувства вины, растерянности, потери перспектив, и даже смысла жизни.

На степень принятия-непринятия проблемы, на глубину переживаний родителей оказывает влияние то, каков диагноз ребёнка, каковы его характеристики, выраженность нарушений, стойкость, необратимость, длительность и то, имеют ли какие-либо отклонения в развитии сами родители [9].

Актуальность исследования прослеживается, на наш взгляд, наиболее остро в необходимости поиска наиболее эффективных технологий, форм, методов, условий, по оказанию психолого-педагогической помощи в формировании позитивных детско-родительских отношений в семьях с детьми младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Изучением проблем детско-родительских отношений, проблем семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, занимались отечественные и зарубежные ученые В. М. Бехтерев, В. А. Вишневский, Т. Гордон, А. Н. Елизаров, И. Ю. Левченко, М. М. Либлинг, И. И. Мамайчук, И. М. Марковская, Д. Митчелл, Р. В. Овчарова, К. Роджерс, И. В. Саломатина, А. Торнбал и др. Исследованием же особенностей семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, занимались ряд авторов: А. В. Абрамова, И. Ю. Левченко, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, В. В. Сабурова, В. В. Ткачева и др. – центром внимания работ которых являлся общий психологический климат семьи [11].

Е. В. Егорова, раскрывая суть понятия «принятия» пишет, что с появлением ребёнка (в особенности первенца), супруги сталкиваются с двумя кризисами: фактом принятия появления нового члена семьи и фактом принятия родительских ролей, и второй момент – изменение дистанции между супругами. Данные кризисы могут спровоцировать негативные поведенческие реакции, даже если оба родителя предварительно готовились к предстоящему важному событию. Но как итог, кризисы в семьях, где появился первый и последующие дети с нормальным развитием, в конечном итоге, переживаются своевременно и успешно [2].

Все иначе с принятием ребенка с умственной отсталостью его же родителями. В первую очередь, принятие здесь – это длительный период, в течение которого не исключено возникновение проблем внутри семьи, и между семьей и обществом. Проблема внутри семьи возникает по причине того, что ребенок с умственной отсталостью как в младенчестве, так и в раннем дошкольном возрасте и, что весьма вероятно, в последующем, не способен выполнять свою роль в семье [16].

Таким образом, семьи, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, являются наиболее уязвимыми и имеют ряд особенностей.

По В. С. Четчикову, особенности таковы: изолированность от общества (избирательность контактов с людьми ближнего и дальнего круга из-за чувства стыда и страха); погружённость и заикливание на проблеме ребёнка (чувство безысходности положения). Последствия таких реакций родителей будут отражаться на ребёнке и на детско-родительских отношениях [14].

Каждая семья уникальна, но несмотря на это, можно выделить типы, по которым семьи, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, можно выделить в общие группы. Исходя из реакции на диагноз ребенка, выделяют три группы родителей: «Родители авторитарного типа» – своей целью они видят лишь оздоровление ребёнка, при этом зачастую выдвигая нереальные требования ребёнку, не учитывают его реальных возможностей, следовательно, не принимают ребенка и его диагноз, банальный отказ от ребёнка после того, как становится известен его диагноз. «Родители невротического типа» – пассивность, отсутствие возможности выхода из сложившейся ситуации, не понимание того, что многое в развитии ребёнка зависит от них самих – это и есть основная характеристика данного типа родителей. «Родители психосоматического типа» – семьи, склонные к гиперопеке, частым проявлениям жалости по отношению к своему ребёнку и постоянному поиску специалистов, которые способны поменять ситуацию [4].

Стоит подчеркнуть, что принятие ребенка родителями означает признание его как отдельной личности со всеми присущими ей качествами, понимание его права на

индивидуальность, в том числе отличие от всех остальных (и от самих родителей в том числе) [5].

И. В. Макаров, доктор медицинских наук, главный научный сотрудник, руководитель отделения детской психиатрии ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева», в сборнике «Умственная отсталость у детей и подростков» дает следующее определение: «Умственная отсталость – группа различных наследственных, врожденных или рано приобретенных состояний общего психического недоразвития». Согласно МКБ-10, умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [13].

На принятие-непринятие родителями ребенка с умственной отсталостью влияет его характеристики (выраженность нарушений, их стойкость, необратимость и длительность). Также стоит принять во внимание психолого-педагогические условия принятия родителями ребенка младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Психолого-педагогические условия – психологически обоснованные особенности организации педагогического процесса, определяющие успешность учебно-познавательной деятельности и включающие в себя действия, направленные на развитие продуктивного мышления, и на совершенствование самого педагогического процесса [1].

По Л. М. Шипицыной, психолого-педагогические условия для принятия в семье ребенка с отклонением в развитии в большинстве случаев ограничиваются консультациями (например, консультациями по формированию родительской компетентности или по вопросам его воспитания и обучения), но при этом упускается очень серьезный аспект – эмоциональное состояние самих родителей [15].

В. В. Ткачева отмечает, что стоит обращать пристальное внимание на взаимоотношения родителя с ребенком, так как это и средство поддержания контакта, и своеобразный метод воспитания. В связи с чем, одним из главных параметров родительско-детских отношений является характер эмоциональной связи, т.е. эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь) [12].

В качестве вывода можно сказать, что психолого-педагогические условия принятия родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья, включая и ребенка младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, не должны ограничиваться только внутри семьи, и формальными консультациями со специалистами, психолого-педагогические условия должны учитывать характер уже сложившихся к этому к возрасту, периоду времени детско-родительских отношений в каждой семье и уже в симбиозе со специалистами и характером внутри семейных отношений необходимо выстраивать коррекционную работу, направленную на преодоление проблемы принятия родителями своего особенного ребенка.

Работа с родителями ребенка младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью по преодолению проблемы принятия *с применением особых технологий, направленных на принятие родителями детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, должно опираться на согласованность траектории и родителей, и специалистов: их общие цели, их обоюдное желание, их совместные усилия и возможности, сроки и желаемый результат – все это поможет с более высокой вероятностью разрешить проблемы семьи, касающиеся принятия и сблечь силы и энергию всех участников процесса.*

Итак, педагогическая технология – это сложная система, состоящая из методик, приёмов, которые объединяют концептуально связанные между собой образовательные цели, различные формы, средства, приёмы организации учебного и воспитательного процессов [8].

М. Ю. Олешков добавляет к вышеизложенному следующее: «педагогическая технология должна быть универсальной, тиражируемой и воспроизводимой» [7].

Нас же интересуют технологии работы, применимые к проблеме принятия родителями детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, среди которых есть группы: игровых технологий; информационно-коммуникационных технологий; здоровьесберегающих технологий; проектных технологий; кейс-технологий и др. [6].

В нашем же исследовании мы подробнее остановимся на телесно-ориентированной терапии, чьи методы включаются в некоторые уже упомянутые выше технологии работы с семьями, имеющими детей с отклонениями.

О. В. Скачкова дает следующее определение: «телесно-ориентированная терапия – направление психотерапии, работающее с психологическими и физическими проблемами и неврозами пациента, а также психосоматическими нарушениями через процедуры различного телесного контакта, как связь между телом и умом, выражающая наше отношение к себе и окружающему миру, таящаяся в нашем сознании и теле» [10].

Целью ТОТ может являться возвращение ребенка к его изначальному физическому благополучию, с помощью мобилизации его внутренней энергией тела. Благодаря эффективно выстроенной работе, специалист может снять психофизические зажимы, скорректировать и профилактировать различные нарушения развития, снизить воздействие психических, психосоматических расстройств, проработать переживаемыми депрессивные и тревожные симптомы.

По мнению ряда крупных нейропсихологов, коррекция с применением нейропсихологических методов всегда должна начинаться с двигательных методов телесно-ориентированной терапии, а основными направлениями являются: восстановление контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, осознание своих проблем в виде телесных аналогов, межполушарное взаимодействие, развитие невербальных компонентов общения с целью улучшения психического самочувствия ребенка при взаимодействии с окружающими. Именно последний пункт является для нас важнейшим и ключевым в контексте проблемы принятия ребенка с ОВЗ его родителями [3].

Подводя общие итоги хочется сказать, что в решении проблемы принятия родителями ребенка младшего дошкольного возраста целесообразно применение, помимо всего прочего, телесно ориентированной терапии, поскольку благодаря ей обнаруживаются внутриличностные конфликты (зажимы, блоки); восстанавливаются связи между психикой и телом; становятся положительным самоотношение; формируется адекватная самооценка; человек обучается оптимальному применению возможностей своего тела; происходит преодоление коммуникативных барьеров и совершенствование способностей общественного взаимодействия – все это станет для семьи отличным дополнением к традиционным видам взаимодействия со специалистами.

Список литературы

1. Глебова М. В. Система психолого-педагогических условий развития продуктивного мышления старшекласников // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 115-119
2. Егорова Е. В. Рождение первого ребёнка, как нормативный кризис в жизни семьи. // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности. 2017. № 1. С. 290-294
3. Короленко А. М. Телесно-ориентированная практика (а примере методики семейной мягкой школы как средство психокоррекции детей с ограниченными возможностями здоровья // Северный регион: наука, образование, культура. 2018. С. 43-48.
4. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М., 2008. 78 с.
5. Луганская М. П., Ярославцева Е. Ю. Кризисы детского возраста: воспитываем без крика. Ростов-на-Дону. 2016. 154 с.
6. Методическая копилка // Современные педагогические технологии. URL: https://kp-muk1.edu.yar.ru/metodicheskie_rekomendatsii/sovremennye_pedagogicheskie_tehnologii.html (дата обращения: 20.03.2024).
7. Олешков М. Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения. Екатеринбург, 2005. С. 5-19.
8. Понятие педагогической технологии в педагогике // Научное издательство СибАК. 2021. URL: <https://sibac.info/blog/ponyatie-pedagogicheskoy-tehnologii-v-pedagogike> (дата обращения: 20.03.2024).

9. Пюра Д. С. Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2019. № 15 (253). С. 247-250
10. Скачкова О. В., Дуданова С. А. Телесно-ориентированная терапия в работе с детьми с ОВЗ. URL: <https://bibneva.ru/telesno-orientirovannaya-terapiya-u-detej-s-ovz/> (дата обращения: 20.03.2024).
11. Ткачева В. В. Исторический экскурс в проблему семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Психология семьи и больной ребенок. СПб., 2007. С. 15-18.
12. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учебное пособие. М., 2007. 318 с.
13. Умственная отсталость у детей и подростков // Клинические рекомендации протокол лечения. URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=%D0%9A%D0%A0_%D0%A3%D0%9E..pdf (дата обращения: 20.03.2024).
14. Чётчикова В. С., Ермолова В. М. Оптимизация межличностных взаимоотношений в диаде родитель-ребёнок с ОВЗ посредством адаптивного фитнеса. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 6-2. С. 133-138.
15. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб., 2005. 477 с.
16. Эфилти Э., Жумабаева А. Исследование проблем родителей с ребенком с умственной отсталостью // Психологические науки. Universum: психология и образование. Бишкек. 2021. № 5. С. 7-12.

Макарова Анна Сергеевна,

SPIN-код: 4940-8871

учитель,

государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат „Эверест“, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620142, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, д. 14, anna.makarova_s@mail.ru

Семенова Елена Владимировна,

SPIN-код: 8436-8160

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, д. 26, iso@uspu.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; тяжелые множественные нарушения развития; игровые технологии; дидактические игры; социализация детей; социальная адаптация; диалоговая речь; детская речь; речевая деятельность; коммуникативные навыки

Аннотация. В статье рассматриваются важные аспекты формирования коммуникативных умений у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях образовательной организации. Подчеркивается значимость развития жизненных компетенций, в том числе и необходимость развития коммуникативных умений и диалоговой речи у данной категории обучающихся. Приводятся взгляды различных ученых на исследуемые аспекты, рассматривается классификация речевых игр и несколько примеров таких игр.

Makarova Anna Sergeevna,

The State budgetary educational institution of the Sverdlovsk region “Yekaterinburg boarding school “Everest”, implementing adapted basic general education programs”, Russian Federation, Yekaterinburg

Semenova Elena Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russian Federation, Yekaterinburg

GAME TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS AMONG STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Keywords: oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; intellectual disabilities; intellectual disabilities; severe multiple developmental disabilities; gaming technologies; didactic games; socialization of children; social adaptation; dialogue speech; children's speech; speech activity; communication skills

Abstract. The article discusses important aspects of the formation of communicative skills in students with severe multiple developmental disabilities in an educational organization. The importance of the development of life competencies is emphasized, including the need to develop communicative skills and conversational speech in this category of students. The views of various scientists on the studied aspects are presented, the classification of speech games and several examples of such games are considered.

В соответствии с федеральным государственным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) основным ожидаемым результатом освоения специальной индивидуальной программы развития (СИПР) обучающимся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью является развитие жизненной компетенции, позволяющей достичь максимальной самостоятельности в соответствии с психическими и физическими возможностями конкретного обучающегося. Развитие самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, включение в жизнь общества через индивидуальное поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и увеличение повседневных социальных контактов является важнейшим аспектом в обучении детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Первостепенной задачей при работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями становится их социализация. Социализация – процесс усвоения и активного воспроизводства индивидами социального и культурного опыта [3, с. 471].

Т. Парсонс в своих научных трудах о понимании процесса социализации исходит из того, что усвоение ребенком различных социальных ролей, отражающих различные ориентации социальной среды, являются важнейшим механизмом социальной адаптации ребенка. По мнению Т. Парсонса механизмами усвоения социального опыта выступают имитация и идентификация. Подражая и отождествляя себя со своим социальным окружением, ребенок усваивает правила поведения в обществе, приобретает навыки коммуникации и взаимодействия с другими людьми [5].

Социальная адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также это вид взаимодействия личности с социальной средой. Социальная адаптация детей с различными нарушениями интеллекта невозможна без речевого общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми [1, 16].

Социально-коммуникативное развитие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) ставит своей целью формирование адекватной самооценки детей, преодоление тревожности, скованности, замкнутости в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Процесс формирования и развития коммуникативных навыков основан на понимании особенностей развития и индивидуального потенциала каждого обучающегося с тяжелыми множественными нарушениями развития, наличии специального алгоритма педагогического воздействия, направленного на развитие коммуникативных навыков в процессе различных видов деятельности на уроках и во внеурочной деятельности [11].

Важно научить обучающегося применять отработанные коммуникационные операции в аналогичных или новых ситуациях, научить использовать полученные навыки в различных видах деятельности [4, 13].

Процесс формирования коммуникативных навыков и развитие коммуникативного опыта обучающихся с нарушением интеллекта должны происходить в процессе применения педагогом современных педагогических технологий. Педагогические технологии формирования коммуникативных умений и навыков у обучающихся с ТМНР включают следующие направления коррекционного воздействия:

- развитие невербальных средств коммуникации;
- коррекция и развитие произносительной стороны речи;
- формирование диалогической речи;
- совершенствование коммуникативных умений в условиях речевой ситуации, организованной в форме ролевой игры [4, 18].

Непосредственная работа по развитию коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ТМНР осуществляется с помощью игровых технологий не только в процессе учебной деятельности, но и во внеурочной деятельности, на внеклассных мероприятиях. Эта работа состоит из нескольких этапов:

1. Подготовительный этап

Цель работы – создание условий для формирования коммуникативных умений и навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ТМНР.

Направления работы:

- создание доброжелательных отношений;
- формирование у обучающихся эмпатии по отношению друг к другу и учителю;
- развитие познавательной деятельности;
- развитие импрессивной стороны речи.

2. Начальный этап

Цель работы – накопление и активизация средств коммуникации.

Направления работы:

- развитие невербальных средств коммуникации (мимика, жест, интонация);
- развитие языковых средств;
- формирование диалогической речи (умение отвечать на вопросы, задавать вопросы, выступать инициатором диалога).

3. Тренировочный этап

Цель работы – формирование умений и навыков использовать средства коммуникации в различных ситуациях общения.

Направления работы:

- создание речевых ситуаций, которые позволяют организовать непосредственное общение обучающихся со сверстниками и взрослыми;
- использование адекватных средств общения [7, 8].

Игра является одним из эффективных средств развития коммуникативных навыков, социализации обучающихся с нарушением интеллекта с тяжелыми множественными нарушениями развития, поскольку именно через игровую деятельность дети обучаются коммуникации, социальному взаимодействию, сотрудничеству. Игра – это один из видов деятельности, значимость которой заключается не только в ее результатах, но и в самом процессе. А. В. Запорожец подчёркивает, что ребёнку необходимо овладеть способами игрового воспроизведения действительности: научиться пользоваться игрушками, подчиняться правилам игры, учиться игровому взаимодействию со сверстниками и взрослыми [9].

В игровой деятельности происходит не только развитие коммуникативных навыков у обучающихся, но и умение соблюдать правила игры, а также развиваются психические процессы.

В процессе игры дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словаря, развивается грамматический строй речи, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики [14].

В психологии и педагогике существуют различные взгляды на игру, существует множество классификаций игр. А. В. Запорожец совместно с А. П. Усовой разработал классификацию игр, включающую творческие, подвижные и дидактические игры. Дидактическая игра – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания [20].

Дидактические игры являются одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей [1].

Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует педагог, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение необходимых знаний и навыков. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок мог достичь игровой цели только усвоив программный материал [15].

По содержанию все дидактические игры можно разделить на:

- математические;
- сенсорные;

- речевые;
- музыкальные;
- природоведческие;
- игры для ознакомления с окружающим [20].

А. Р. Маллер в своих научных трудах приводит классификацию речевых игр. По его мнению, речевые игры, способствующие формированию коммуникативных навыков у обучающихся, могут быть различных видов: пальчиковые, подвижные, сюжетные, ролевые и сюжетно-ролевые игры, театрализованные, а также дидактические игры [12].

В пальчиковых играх используются разные движения пальцами. Такие игры воздействуют на мелкую моторику рук, что позволяет развить речь обучающегося. Они имеют заметное влияние на приобретение опыта невербального общения. Пальчиковые игры можно использовать как в начале урока, так и на физминутке.

Подвижные

При организации подвижных игр следует учитывать необходимость смены видов деятельности. Активные и оживленные игры следует сменять на спокойные, малоподвижные игры и наоборот – после активной игры следует выбрать менее активную деятельность. В ходе самой игры необходимо чередовать моменты активного речевого взаимодействия и отдыха. В связи с тем, что у детей с интеллектуальными нарушениями снижен темп деятельности, следует выбирать простые и понятные речевые подвижные игры. Это поможет создать ребенку ситуацию успеха и развить его речь без эмоционального утомления и физической усталости.

Уровень развития речи детей соответствует степени сформированности тонких движений рук. Например, говорящим детям лучше удаются изолированные движения пальцев рук, чем неговорящим. У неговорящих детей, как правило, движения напряженные, пальцы сгибаются и разгибаются только вместе, и не могут двигаться изолированно. Свободные движения пальцев рук соответствуют определенному уровню развития речи и, следовательно, мышления [12, 17].

При обучении ребенка сюжетной игре, педагог может использовать игрушку, которая заинтересует обучающегося. Обычно, это игрушки, которые легко приводятся в движение. Например, это может быть кукла или машинка.

Следующий вид речевых игр – это ролевые и сюжетно-ролевые игры. Обучающимся дается определенная роль и в соответствии с ней дети воссоздают цепочки игровых действий. Сюжетно-ролевые игры – это согласованное выполнение обучающимися ролевых действий в соответствии с сюжетом. Они являются источником формирования социального сознания ребёнка и возможности развития коммуникативных навыков, моделирования реальных жизненных ситуаций.

Последним видом речевых игр являются дидактические игры – это обучающие игры с правилами. К дидактическим играм относятся матрешки, пирамидки, пазлы, разрезные и парные картинки и т. д. [17].

Обучая игре, педагог играет с каждым обучающимся индивидуально, а затем коллективно: в парах, в малых группах, а позже и со всем классом одновременно или совместно с другими классами. После многократного повторения игры с педагогом обучающиеся начинают играть самостоятельно.

В качестве примера речевой дидактической игры можно привести игру «Диалог».

Цель игры – формирование навыков вербальной коммуникации. Игра представляет собой набор 34 карточек:

- 6 карточек с вопросами;
- 28 карточек с заданием.

Примеры карточек приведены на рисунке 1.

Есть ли у тебя домашнее животное?
Позови друга на прогулку
Отдай вещь учителю, ассистенту по его просьбе
Пригласи друга в гости
Поздоровайся с учителем, с ассистентом
Какая игра у тебя самая любимая?
Поблаговари одноклассника
Пригласи друга в игру

Рисунок. Примеры карточек в игре «Диалог»

Игра проводится в индивидуальной форме или в парах. Педагог предлагает обучающемуся выбрать карточку среди предложенных, читает задание или вопрос. Обучающийся выполняет предложенное задание, а затем ему нужно поддержать диалог с педагогом или одноклассником.

В процессе игры обучающийся выполняет простую инструкцию педагога, при выполнении задания на карточке и при дальнейшем общении между собой или с педагогом обучающиеся учатся диалоговой речи, учатся соблюдать очередность высказываний в диалоге. При ответе на вопрос дети учатся поддерживать диалог со сверстником или взрослым. Позже обучающиеся учатся проявлять инициативу в диалоге: один ребенок является инициатором, второй – поддерживает диалог.

Вторым примером может быть игра «Позови».

Цель игры – формирование навыков вербальной коммуникации. В игре используется мяч. Мяч должен быть ярким. Размер мяча подбирается так, чтобы дети смогли удержать его в руках.

Обучающиеся сидят за столами. Педагог предлагает рассмотреть яркий мяч. Вызывает одного ребенка и предлагает ему вместе поиграть с мячом, покатавать его друг другу. Затем произносит: «Я играю с Машей. Маша, с кем ты хочешь играть? Позови». Маша зовет: «Ваня, иди». Маша катает мяч с Ваней, затем садится, теперь Ваня зовет друга. [10].

В процессе игры обучающиеся выполняют инструкцию педагога, учатся диалоговой речи, учатся обращаться друг к другу по имени, выбирать партнера для игры, взаимодействовать со сверстником.

При организации дидактических игр, направленных на формирование коммуникативных умений, педагог должен сам играть с детьми, заражать их своим эмоциональным настроением. Очень важно поддерживать каждого ребенка, помогать в удовлетворении естественной потребности в общении, осуществлении эмоционального контакта с другими детьми и взрослыми, возможности проявления своих чувств [19].

Таким образом, целенаправленное развитие коммуникативных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ТМНР дает существенное обогащение коммуникативного опыта обучающихся и способно решить многие проблемы. Одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных навыков у обучающихся является речевая дидактическая игра.

Список литературы

1. Газман О. С. Харитонов Н. Е. В школу – с игрой. М., 1991. 96 с.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М., 1998. 592 с.
4. Джукич Т. Г., Сергун В. В. Современные педагогические методы развития и коррекции коммуникативной функции обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР // Специальное образование. 2017. Т. 1. С. 68-71.
5. Дорошенко О. М. Понятие социализации личности: факторы, механизмы, этапы // Психология и педагогика служебной деятельности. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsializatsii-lichnosti-factory-mehanizmu-etapy> (дата обращения: 06.05.2024).
6. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сб. игр и упражнений. М., 2006. 64 с.
7. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. 2009. № 1. С. 86-94.
8. Емельянова И. А. Пути формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 2. С. 41-44.
9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1986. Т. 1. 316 с.
10. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. М., 1993. 191 с.
11. Каткова И. А., Шохова О. В. Коммуникативная компетентность в условиях социально-психолого-педагогического сопровождения в образовательной вертикали // Гуманитарные науки. 2022. № 1 (57). С. 101–107.
12. Маллер А. Р. Социальное образование детей с нарушениями интеллекта (выраженная интеллект. недостаточность). ФГОС. М., 2015. 224 с.
13. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / под ред. М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко. Мн., 2009. 276 с.
14. Пазынина Л. М. Сопровождение процесса социализации детей с ТМНР // Символ науки. 2020. № 10. С. 104-107.
15. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии. М., 1996. 269 с.
16. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / под ред. Л. А. Карпенко, А. В. Петровского. М. 2006. 176 с.
17. Садвакасова Н. А. Особенности содержания коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-2. С. 270-273.
18. Ткачева В. В. Развитие коммуникативных компетенций ребенка с интеллектуальной недостаточностью как составляющая успешной интеграции // Специальное образование. 2017. Т. 1. С. 190-193.
19. Толкова Н. М. Формирования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством применения игровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 253-256.
20. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976. 94 с.

Макарова Елена Викторовна,

SPIN-код: 3140-6263

учитель, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 10, makelvik@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ключевые слова: олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; математические представления; количественные представления; методы обучения; компьютерные технологии; методика преподавания математики

Аннотация. Формирование количественных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями требует специального подхода и учета их особенностей развития. При обучении таких детей используются конкретные примеры и наглядные материалы; применяются разнообразные методы обучения и приемы педагогического воздействия, такие как дидактические игры и компьютерные технологии; учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, трудности и особенности овладения математическими знаниями.

Makarova Elena Viktorovna,

State Budgetary educational institution of the Sverdlovsk region "Yekaterinburg School No. 3, implementing adapted basic general education programs", Russian Federation, Yekaterinburg

FEATURES OF THE FORMATION OF QUANTITATIVE REPRESENTATIONS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Keywords: oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; intellectual disabilities; intellectual disabilities; mathematical concepts; quantitative concepts; teaching methods; computer technologies; methods of teaching mathematics

Abstract. The formation of quantitative representations in students with intellectual disabilities requires a special approach and consideration of their developmental characteristics. When teaching such children, specific examples and visual materials are used; various teaching methods and methods of pedagogical influence are used, such as didactic games and computer technologies; individual characteristics of each child, difficulties and peculiarities of mastering mathematical knowledge are taken into account.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) формулирует задачу при обучении детей с интеллектуальными нарушениями: овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту жизненных задач.

Количественные представления являются основой для развития математических навыков и понимания чисел. Они включают в себя умение сравнивать, считать, классифицировать и решать задачи, связанные с количеством.

Общими факторами, которые влияют на формирование количественных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями, являются:

- инертность, тугоподвижность нервных процессов, это снижает их работоспособность, повышает утомляемость и отвлекаемость, ведет к отсутствию целенаправленных действий, снижает интерес к окружающему;
- низкий уровень ориентировочной деятельности; недоразвитие общей и мелкой моторики, это ограничивает практический чувственный опыт;
- недостаточная деятельность анализаторов, несовершенство их взаимодействия, это затрудняет накопление сенсорного опыта;
- нарушение развития речи, это – бедность словаря, трудности в формулировке собственных высказываний, непонимание или искаженное понимание обращенной речи [19].

Особенности развития обучающихся не позволяют формировать устойчивые математические представления, они не могут полноценно усвоить учебный материал, осуществить перенос усвоенного способа действий в новую ситуацию, применить математические знания в повседневной деятельности, на практике [3, 10]. Для последующей социализации в обществе ребенка с интеллектуальными нарушениями важным условием является формирование правильных, устойчивых математических представлений, одним из компонентов которых являются количественные представления [10, 12, 14]. У детей с интеллектуальными нарушениями эти навыки могут развиваться медленнее и требовать дополнительной поддержки и индивидуального подхода.

Успех формирования математических представлений и количественных представлений, в том числе, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями зависит от того, будут ли учтены педагогом трудности и особенности овладения детьми математическими знаниями, в том числе первоначальными понятиями, составляющими основу всех остальных математических отношений [2, 9].

Одной из особенностей формирования количественных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями является ограниченность их когнитивных возможностей. Это означает, что они могут испытывать трудности в понимании абстрактных понятий, таких как числа и операции с ними, что может затруднять освоение количественных представлений.

У обучающихся с трудом формируются правильные понятия о числе и составе числа, они с трудом овладевают конкретным счетом. Часто дети не могут показать количество пальцев или составить множество предметов, равное указанному числу [4, 18].

Обучающиеся выполняют действия и не обращают внимание на полученные результаты. При пересчете предметов они не указывают конечное число. Можно сказать, что они механически воспроизводят числовой ряд в пределах количества предметов. Это – «безытоговая» деятельность [17].

Для большинства из них абстрактный счет остается недоступным.

При сравнении количества предметов обучающиеся судят о множестве не по количеству его элементов, а по их пространственным характеристикам, например, они считают, что больше тех предметов, которые визуально занимают больше места в пространстве [13, 14].

Важно использовать конкретные примеры и наглядные материалы, чтобы помочь им связать абстрактные понятия с конкретными объектами и ситуациями. Формировать понятие о числах необходимо на основе практических действий с реальными предметными группами [7, 13]. Практическая деятельность под руководством педагога должна носить учебно-игровой характер.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают затруднения с абстрактными символами.

Многие обучающиеся имеют проблемы с чтением и пониманием письменных символов, таких как цифры и знаки математических операций. Дети не могут назвать цифру, забывают ее графический образ, путают ее с другими цифрами [4].

Поэтому важно использовать наглядные материалы, визуальные образы и игры с использованием конкретных объектов для представления количественных понятий.

Другой особенностью является необходимость повторения материала.

Обучающимся с интеллектуальными нарушениями требуется большее количество времени и практики для усвоения количественных понятий. Важно предоставлять им достаточно времени для повторения и закрепления изученных понятий.

Концентрическое расположение учебного материала позволяет в процессе обучения обеспечить непрерывное повторение и постепенное усложнение материала [18], производить повторение задания в новой ситуации, при смене наглядного материала, изменении приемов работы [14].

В процессе обучения знания сохраняются неполно, неточно, объединение знаний в системы происходит с трудом, что приводит к уподоблению знаний у обучающихся. Обучающиеся быстро утрачивают те существенные признаки, которые позволяют различать числа, действия, правила и т.д. [9].

Отмечается «застревание» обучающихся на принятом способе практических действий, решения примеров, задач. Они с трудом переключаются с одной умственной операции на другую, качественно иную, пользуются усвоенными ранее шаблонами. Например, обучающиеся, которые складывают и вычитают приемом пересчета, с большим трудом овладевают приемами присчитывания и отсчитывания [9].

Необходимо тщательно продумывать способы демонстрации учебного материала, а также инструкции к заданиям (вербальная инструкция, показ образца действия) [17].

Кроме того, учитывая особенности развития обучающихся, необходима частая смена видов деятельности на уроке [12, 16].

Также следует учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Каждый обучающийся с интеллектуальными нарушениями имеет свои особенности и уровень актуального развития. Поэтому важно использовать индивидуальный подход в обучении, необходимо адаптировать методы обучения, учитывая специфические потребности и возможности каждого обучающегося. Некоторым детям может потребоваться больше времени и поддержки, чтобы достичь определенных целей, в то время как другие могут быстрее усваивать материал [5, 15].

Для эффективного формирования количественных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями также важно использовать разнообразные методы обучения и приемы педагогического воздействия.

Это могут быть дидактические игры, визуальные материалы, манипулятивные задания. Интерактивные методы помогут детям лучше понять и запомнить материал.

В ряде случаев целесообразно использование вспомогательных способов игровой тренировки по количественным представлениям, компьютерных технологий, например, использование на уроках интерактивных презентаций, обучающих компьютерных игр [8, 13].

Основные преимущества использования компьютерных технологий при формировании количественных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями: индивидуализация обучения, т.к. компьютерные программы могут быть настроены на уровень понимания каждого конкретного ребенка; визуализация математических понятий с помощью компьютерных технологий в виде рисунков, игр и других интерактивных форматов; развитие навыков работы с современными технологиями, что поможет им быть более самостоятельными в будущем [1].

Необходимость использования мультисенсорных методов связана с тем, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями имеют проблемы с некоторыми сенсорными каналами (например, зрение или слух). Несовершенство зрительного восприятия и мелкой моторики проявляется в обучении написания цифр, часто наблюдается зеркальное письмо цифр [9]. Использование мультисенсорных методов обучения может помочь им лучше воспринимать и запоминать информацию.

Важно учитывать мотивацию и интересы детей.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями проявляют себя, как пассивные, бездеятельные наблюдатели. Для них характерно отсутствие интереса к познавательным задачам, что проявляется и в негативном отношении к занятиям. [6, 11].

Дети испытывают трудности в обучении, поэтому важно создавать стимулирующую и поддерживающую обстановку. Использование дидактических игр, наград и поощрений может помочь детям быть более мотивированными и заинтересованными в процессе обучения.

Дидактические игры являются эффективным способом привлечения внимания и мотивации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Игры, песни, ролевые игры и другие интерактивные методы могут помочь им лучше усвоить количественные понятия.

Формирование количественных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями требует специального подхода, учитывающего их индивидуальные особенности и потребности. С помощью визуальных методов, индивидуализированного обучения и систематического подхода можно содействовать развитию математических навыков в целом и количественных представлений, в частности, у данной категории обучающихся.

Список литературы

1. Артюх Т. В., Ионова А. А., Бичоль О. М. Роль информационных технологий в специальном образовании младших школьников // *Специальное образование*. 2017. Т. 1. С. 47-50.
2. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). СПб., 2002. 479 с.
3. Бездетко С. Н., Горбунова Н. Е. Особенности мышления у учащихся начальных классов с умственной отсталостью // *Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза*. 2014. С. 27-28.
4. Бубнова Ю. А. Особенности развития элементарных математических представлений у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // *Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья*. 2020. С. 140-146.
5. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнюкова [и др.]. М., 2010. 239 с.
6. Горбова Ж. Е. Основные направления коррекционной работы по формированию математических представлений у учащихся с нарушением интеллекта // *Актуальные проблемы образования в России и за рубежом*. 2013. С. 143-146.
7. Гриханов В. П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач. Мн. 2011. 55 с.
8. Закрепина А. В., Бутусова Т. Ю., Кинаш Е. А., Камелькова А. И. Анализ динамики учебной деятельности первоклассников с интеллектуальными нарушениями // *Интеграция образования*. Т. 26, № 2. 2022. С. 266-296.
9. Иукова С. И. Особенности усвоения математических знаний, умений и навыков учащимися коррекционной школы VIII вида // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2015. № 18. С. 65-69. URL:
10. Клыпуненко В. В., Безукладникова А. В. Методика обследования количественных представлений старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости // *Оригинальные исследования (ОРИС)*. Выпуск Том 11. Выпуск 2. С. 191-198. URL: <https://ores.su/ru/journals/oris-jrn/2021-oris-2-2021/a230225> (дата обращения: 25.03.2024).
11. Куликова Н. С. Психолого-педагогические особенности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием // *Специальное образование*. 2016. № XII. С. 180-184.
12. Мейрамова А. Т. Особенности формирования количественных представлений и понятия о числе у учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на уроках математики // *Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза*. 2014. С. 99-101.
13. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / авт.-сост. Б. П. Пузанов [и др.]. М., 2001. 272 с.
14. Ольхина Е. А., Соловьева А. А. Оценка сформированности жизненных компетенций у умственно отсталых обучающихся на уроках математики // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 61-4. С. 252-255.
15. Плотникова Т. Ю. Методика формирования элементарных математических представлений у детей с нарушениями в развитии. Тольятти, 2021. 99 с.
16. Смольникова Л. Е. Особенности развития элементарных математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // *Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС*. 2017. С. 285-287.
17. Усанов К. Х. Особенности обучения детей с умственной отсталостью математике // *Academic research in educational sciences*. 2023. № 5. С. 565-575.
18. Филиппова С. А. Особенности формирования математических знаний у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида // *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 2009. № 3. С. 43-46.
19. Чумакова И. В. Формирование доречисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта: Кн. для педагога-дефектолога. М., 2001. 88 с.

Михалева Ксения Александровна,

учитель, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620041, Россия, г. Екатеринбург, ул. Красина, д. 37А,
MihalevaKsenia29@yandex.ru

Зак Галина Георгиевна,

SPIN-код: 9376-0420

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, д. 26,
galina.zak@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ С НУМИКОНОМ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ключевые слова: олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; Нумикон; математические представления; методика преподавания математики; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; учебные курсы; игровые методы обучения; упражнения

Аннотация. В статье описан начальный опыт работы с системой Нумикон, отражены этапы по реализации учебного курса «Игры и упражнения с Нумикон», введенного в 2023 году для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра. Первый раздел «Знакомство с формами Нумикона» предполагает проведение разнообразных игр, задействующих все каналы сенсорного восприятия, и упражнений, направленных на формирование математических представлений обучающихся.

Mikhaleva Ksenia Alexandrovna,

The State budgetary educational institution of the Sverdlovsk region "Yekaterinburg school No. 3, implementing adapted basic general education programs", Russia, Yekaterinburg

Zak Galina Georgievna

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

IMPLEMENTATION OF THE TRAINING COURSE "GAMES AND EXERCISES WITH NUMICON" FOR STUDENTS WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION, WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Keywords: oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; intellectual disabilities; intellectual disabilities; Numicon; mathematical concepts; methods of teaching mathematics; ASD; autism spectrum disorders; childhood autism; autistic children; training courses; game-based teaching methods; exercises

Abstract. The article describes the initial experience of working with the Numicon system, reflects the stages of the implementation of the training course "Games and exercises with Numicon", introduced in 2023 for students with moderate and severe mental retardation, with autism spectrum disorders. The first section "Acquaintance with the forms of Numicon" involves a variety of games involving all channels of sensory perception, and exercises aimed at forming mathematical representations of students.

С 1 сентября 2023 года в первом классе (первый год обучения) Екатеринбургской школы № 3, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы,

начали реализацию программы курса «Игры и упражнения с Нумикон», который предполагает поэтапное изучение материала в течение 2х занятий в неделю (2 академических часа). Программа курса составлена с учетом особенностей обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, а также их образовательных потребностей. Ее эффективность повышается, если также учитываются индивидуальные возможности обучающихся, что свидетельствует о возможности выбора видов и форм деятельности в процессе проведения занятий [15].

Нумикон, являясь одновременно и программой, и набором наглядного материала, направлен на формирование и развитие математических представлений. Формы Нумикона устроены так, чтобы обучающиеся имели возможность манипулировать ими, учиться распознавать паттерны и соотносить их с соответствующими числами. Авторы-разработчики данной программы убеждены, что работа с формами Нумикона позволяет задействовать как можно больше каналов сенсорного восприятия обучающегося – и слух, и зрение, и осязание, также подключаются движение и речь [1, 4].

Основной задачей на первом году обучения стало знакомство с формами и деталями Нумикона, т.е. основными его паттернами. Нумикон был разработан, в первую очередь, для того чтобы помочь обучающимся научиться наглядно представлять числа и обращаться с ними, работая с формами, переворачивая, соединяя и передвигая их, однако одновременно с этим формируются пространственные представления и некоторые представления о форме и величине [6].

Для того, чтобы Нумикон стал эффективным методом обучения, на начальном этапе знакомства с его формами и деталями применялись различные игры и упражнения [14]. Обучающиеся манипулировали формами, надевали на пальцы разноцветные штырьки, вылавливали детали сачком из воды и проводили их поиски в песке и фасоли. Далее игры немного усложнялись, тогда обучающиеся уже собирали бусы, нанизывая в определенном порядке штырьки на шнурок, делали оттиски деталей в альбомах для рисования и отпечатки на пластине, также пытались определить на ощупь с помощью «волшебного мешочка» определенную форму Нумикона [12, 13].

На следующем этапе добавлялись упражнения на заполнение формами Нумикона рабочей доски, сначала преимущественно четными деталями, так как их форма наиболее простая для соединения друг с другом, и сложностей с выполнением упражнения не возникало, также применялись игры на сравнение форм Нумикона по размеру, где обучающимся приходилось выкладывать формы в определенной последовательности, например, от меньшей к большей [11]. В дальнейшем количество деталей увеличивалось, соответственно, и повышался уровень сложности задания. Одновременно с этим обучающиеся выполняли упражнения на воспроизведение узоров и копирование повторяющихся элементов, восстановление рядов, предложенных взрослым. Так обучающиеся познакомились со штырьками, еще одним основным рабочим инструментом Нумикона. Примеры упражнений:

1. *Упражнение «Покрыть всю доску».* Предложите обучающимся доску и корзинку с формами Нумикона. Задание – выложить формы на доске так, чтобы не осталось свободных мест.

2. *Упражнение «Копирование повторяющихся элементов с помощью штырьков».* Приготовьте доску и корзинку со штырьками. Выложите из штырьков на доске узор из повторяющихся элементов и попросите обучающихся скопировать этот узор. Повторите это упражнение несколько раз с разными узорами.

На этапе закрепления обучающимся предлагались упражнения, направленные на установление соответствия между формами Нумикона и их плоскостными изображениями. Затем уже научились узнавать формы Нумикона только по их форме, уже без опоры на цвет. В зависимости от уровня освоения обучающимися материала контурные схемы необходимо было видоизменять. Если изначальный вариант схемы включал формы от 1 до 5, а обучающиеся освоили только формы 1-3, на схемах проводили дополнительные линии, чтобы на изображении были формы, доступные для обучающихся. Примеры упражнений:

1. *Упражнение с бумажными схемами для наложения.* Приготовьте доску и положите на нее одну из схем для наложения. Подготовьте также корзинку с формами Нумикона. Пусть обучающиеся выбирают из корзинки формы и накладывают их на соответствующие изображения цветного шаблона.

2. *Упражнение с контурной схемой.* Положите на доску схему, на которой формы Нумикона изображены в белом цвете, и возьмите корзинку с формами Нумикона. Попросите обучающегося разложить формы, накладывая их на соответствующие изображения контурной схемы.

Помимо этого, бумажные схемы использовались не только для упражнений с наложением их на рабочую доску, но и как образцы для обучающихся при построении уже объемных конструкций [13]. Это стало подготовительным звеном, основой для изучения форм Нумикона именно с точки зрения обучения математическим представлениям. Здесь также уже наиболее эффективно проходила отработка таких словесных инструкций, как «дай», «возьми», «покажи», что, в свою очередь, позволило обучающимся научиться также использовать указательный жест и жест «дай». Если у обучающегося сформирована речь, то он проговаривает все просьбы.

Для дальнейшей успешной работы с Нумиконном необходимо, чтобы обучающиеся твердо усвоили, какую форму имеет каждая из деталей [5]. Начинали работу с форм 1-4 и постепенно включали остальные. На сегодняшний момент преимущественно всеми обучающимися класса освоены формы от 1 до 5, двое обучающихся уже используют формы 6 и 7. При отработке материала использовали штырьки – сначала присваивали каждой форме цвет штырька, что в общем-то почти соответствовало цветам самих форм (1 – красный, 2 – синий, 3 – желтый, 4 – зеленый) [16]. Затем уже вне зависимости от цвета штырька просили обучающихся в соответствии с заданным условием, инструкцией правильно поставить штырек на определенную форму (например, на форме 4 могли уже стоять не только штырьки зеленого цвета, но и других). Примеры упражнений:

1. *Упражнение «Найди форму».* Подготовьте формы 1-4 из набора, выложенные по порядку на доске, и корзинку со штырьками. Выложите из штырьков на доске копию какой-нибудь из форм и попросите обучающегося найти соответствующую форму. Предложите проверить, та ли форма выбрана. Для этого надо наложить форму поверх копии из штырьков.

2. *Упражнение «Башня».* Необходимо выбрать одну из форм Нумикона и установить ее на доске. Затем в каждое отверстие формы нужно вставить по штырьку. Далее обучающиеся продолжают строить «башню», подбирая комбинацию форм Нумикона.

На протяжении всей работы, направленной на ознакомление обучающихся с формами Нумикона, взрослый присваивал каждой форме ее имя-число. При выполнении каждого упражнения взрослый проговаривал и обращал внимание обучающихся на название определенной детали. Например, «Это 1», «Дай 2», «Покажи 3», «Возьми 4». Это позволило использовать числа-названия форм Нумикона в разнообразных ситуациях, то есть при выполнении всех игр, упражнений. Если в начале пути только взрослый все показывал и озвучивал, то сейчас обучающиеся самостоятельны в правильном последовательном расположении форм Нумикона на рабочей доске (от меньшего к большему, от 1 до 5), также в выстраивании штырьков на форме в соответствии с инструкцией взрослого «Поставь на 3» и обращении с просьбой дать необходимую форму, деталь Нумикона. Если речь сформирована, то обучающийся проговаривает, например, «Дай 3», если нет – показывает жест «дай» и указывает на то место рабочей доски или схемы, где должна располагаться форма «3».

Таким образом, за первый год обучения обучающиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра перешли от выполнения простых игр упражнений на заполнение рабочей доски формами Нумикона и штырьками к более сложным, истинно математическим. Однако пока все усвоенное входит в раздел «Знакомство с формами Нумикона». Стоит отметить, что двое обучающихся способны выполнять задания, не используя при этом сами формы Нумикона. Это упражнения, направленные на нахождение соответствия одинаковых форм Нумикона, их контурных изображений, а также соотнесения формы Нумикона уже с цифрой и определенным количеством предметов.

Сразу усвоить математические понятия сложно из-за их абстрактности [2, 3]. Обучающиеся могут не понимать инструкцию, не запоминать формы Нумикона и их название, неверно располагать детали на рабочей доске и т. п., при этом могут проявлять негативную реакцию, реакцию протеста, отказа от выполнения задания, что сопровождается, например, криком, разбрасыванием материалов с рабочего места. Конечно, в связи с особенностями контингента обучающихся каждая новая деятельность или упражнение могут вызывать подобные реакции [8, 9]. Однако при многократном повторении одного и того упражнения, использовании привычных и доступных для обучающихся инструкций все нежелательные реакции сглаживаются, обучающиеся реагируют со временем на усложнение задания более спокойно [10]. Помимо этого, для построения более эффективного учебного процесса могут быть использованы современные педагогические технологии обучения, т. е. информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Их использование позволит во многом компенсировать имеющиеся недостатки развития у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра. Средствами ИКТ могут быть разработаны интерактивные презентации и игры, направленные на использование уже не реальных форм Нумикона, а их изображений. Упражнения станут более разнообразными как по уровню сложности, так и по самому содержанию. Включение данных упражнений в структуру занятия повысит мотивацию обучающихся к формированию математических понятий. К тому же возможность передачи интерактивных презентаций и игр через сеть Интернет или электронные носители семьям обучающихся, гарантирует закрепление изученного материала в домашних условиях [6]. Поэтому работа по системе Нумикон будет продолжаться и заключаться в дальнейшем знакомстве с оставшимися формами Нумикона через разнообразные игры и упражнения, также в упорядочивании числа и формы Нумикона, расположении числа на числовой прямой, соотнесения формы с предметом и др.

Список литературы

1. Аткинсон Р., Тэйкон Р., Винг Т. Нумикон. Базовый уровень. Руководство для учителя и карты с заданиями. М., 2010. 83 с.
2. Бакли С. Как научить математическому мышлению? // Синдром Дауна. XXI век. 2009. № 2. С. 25-28.
3. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). СПб., 2002. 479 с.
4. ДаунсайдАп. Электронная библиотека. URL: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/> (дата обращения: 05.05.2024).
5. Кац Е. М. Нумикон. Игры и задания с деталями знаменитого конструктора. М., 2023. 88 с.
6. Зак Г. Г., Лисицына В. А. Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) средствами ИКТ // Здоровье и безопасность в современном образовании : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 63-65.
7. Нумикон. Доказано, начальные математические ресурсы развивают навыки счета. URL: <https://global.oup.com/education/content/primary/series/numicon/?region=international> (дата обращения: 05.05.2024).
8. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М., 2001. 407 с.
9. Перова М. Н. Преподавание математики в коррекционной школе. М., 2013. 256 с.
10. Помораева И. А., Позина В. А. Формирование элементарных математических представлений. М., 2015. 176 с.
11. Сладкова Е. А., Терентьева К. Ю. Использование Нумикона на занятиях группы подготовки к школе // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 2. С. 48-55.
12. Сладкова Е. А., Терентьева К. Ю. Нумикон и другие способы познакомиться с математикой // Сделай шаг. 2011. № 3. С. 5-9.
13. Сладкова Е. А., Терентьева К. Ю. Нумикон как эффективный метод обучения детей с синдромом Дауна математике // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 3. С. 48-55.
14. Стальгорова Е. И. Система «Нумикон» : помощь в обучении детей с синдромом Дауна основам математики // Синдром Дауна XXI век. 2010. № 1. С. 46-50.
15. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя. М., 2015. 221 с.
16. Юлдабаева Д. Р. Организация коррекционной помощи в обучении детей с Синдромом Дауна по системе Нумикон. Алматы, 2015. 31 с.

Петривная Ольга Владимировна,

Азовский государственный педагогический университет, 271118, Российская Федерация, г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1, petrivnaya.olga.83@mail.ru

Научный руководитель

Лапп Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного, начального и специального образования, Азовский государственный педагогический университет, 271118, Российская Федерация, г. Бердянск, ул. Свободы, д. 101/1, lapp-elen1965@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; речевая деятельность; детская речь; коммуникативные навыки; коммуникативное развитие; дошкольники; дошкольные образовательные организации

Аннотация. В исследовании отмечается, что у детей с расстройством аутистического спектра нарушения коммуникации проявляются в виде несформированности базовых коммуникативных функций, диалоговых и социоэмоциональных навыков, когнитивных процессов. Для коррекции коммуникации ребенка с расстройством аутистического спектра предлагаются комплексные технологии: включенное наблюдение и беседы с педагогами, которые работают с детьми; упражнения и разнообразные игры, способствующие формированию коммуникативных навыков; методы телесно-ориентированной психотерапии по Е. Максимова и коррекционной работы на основе теории построения движения Н. Бернштейна.

Petrivnaya Olga Vladimirovna,

Azov State Pedagogical University, Russian Federation, Berdyansk

Supervisor

Lapp Elena Alexandrovna,

Azov State Pedagogical University, Russian Federation, Berdyansk

FEATURES OF COMMUNICATION CORRECTION OF CHILDREN WITH ASD IN THE CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Keywords: ASD; autism spectrum disorders; childhood autism; autistic children; speech activity; children's speech; communication skills; communication development; preschoolers; pre-school educational organizations

Abstract. The study notes that in children with autism spectrum disorder, communication disorders manifest themselves in the form of an unformed basic communicative functions, dialogical and socio-emotional skills, and cognitive processes. To correct the communication of a child with an autism spectrum disorder, complex technologies are offered: included observation and conversations with teachers who work with children; exercises and various games that contribute to the formation of communication skills; methods of body-oriented psychotherapy according to E. Maximov's and correctional work based on the theory of motion construction by N. Bernstein.

Проблема коррекции коммуникации детей с РАС в современной психолого-педагогической парадигме является **актуальной**. Согласно данным коррекционной педагогики и специальной психологии [2; 4], у детей дошкольного возраста с РАС коммуникатив-

ные навыки нарушены, что проявляется в виде несформированности базовых коммуникативных функций, диалоговых и социоэмоциональных навыков, когнитивных процессов.

Цель исследования – установление индивидуального профиля коммуникативного развития ребенка с РАС в условиях образовательной организации, реализующей АООП, путем решения следующих **задач**:

- выбор ряда методик, позволяющих выявить особенности коммуникативных навыков у детей с РАС;
- констатация имеющихся нарушений коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста;
- разработка коррекционной программы коммуникации детей с РАС и ее апробация.

Участие в программе коррекции коммуникации принимали 4 детей с РАС (Ульяна Н., 4 г. 3 м., Борис Х., 5 л., Денис К., 5 л. 6 м., Артем В., 6 л.), все из полных семей, имеющие рекомендации ЦПМПК (обучение по АООП для детей с РАС).

Результаты обследования, направленного на изучение коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС, подтвердили нарушения, составленные на основании ознакомления с медицинской документацией, беседы с родителями, данными включенного наблюдения, анкетирования родителей. Полученные данные исследования, а именно: средний (50%) уровень развития коммуникативных навыков у большинства дошкольников с РАС – показали необходимость целенаправленного обучения детей с РАС по специально разработанной коррекционной программе.

С целью проведения психолого-педагогической коррекции по таким направлениям как формирование базовых коммуникативных навыков, закрепление коммуникативных навыков с учетом эмоционального опыта ребенка с РАС использовались различные технологии:

- включенное наблюдение и беседы с педагогами, которые работают с детьми;
- упражнения и разнообразные игры, способствующие формированию коммуникативных навыков;
- методы телесно-ориентированной психотерапии по Е. Максимовой;
- коррекционной работы на основе теории построения движения Н. Бернштейна) [6, с. 81].

Осуществлялось формирование коммуникативных навыков в ходе как совместной коммуникативно-речевой деятельности, так и предметной, конструктивной и игровой деятельности; также включена совместная учебная и изобразительная деятельность [9; 10].

Педагогическая коррекция была построена на основе принципов комплексного воздействия, систематичности, обучения «от простого – к сложному», наглядности, дифференцированного и индивидуального подходов к обучению, сторон психического развития и их связи с коммуникационным процессом [4; 5; 6; 8; 10; 15].

Алгоритм реализации коррекционной программы предполагал последовательное выполнение таких действий:

1. Выбирается целью обучения коммуникативный навык, который требуется сформировать.
2. Моделируется ситуация, которая провоцирует ребенка на коммуникационные высказывания.
3. Ребенку обязательно должно быть предоставлен временной отрезок, чтобы он попытался самостоятельно сформулировать высказывание.
4. Если видно, что ребенку формулирование высказывание доставляет явный дискомфорт, оказывается помощь в виде речевой подсказки.
5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка.
6. В повседневной жизни требуется закрепить навык, желательно при участии нескольких взрослых, с которыми контактирует ребенок.

Формирование коммуникативных навыков проходило в *индивидуальной форме* [1], где коррекционные занятия включали:

1) работу с границами тела (упражнения на заземление, массажные техники, упражнения «контакт с телом») для снижения избегания контактов, беспокойства при появлении чужих людей, инициация собственных контактов, повышение уровня адаптации к переменам в окружении;

2) основы саморегуляции (растяжки, дыхательные упражнения, массаж в парах, упражнения на заземление и на снятие мышечных зажимов) для снижения проявлений неадекватного поведения (агрессии);

3) различные варианты физического контакта членов группы для развития проявления внимания к одноклассникам, желания устанавливать контакт [12].

Закрепление конкретного коммуникативной компетентности в *подгрупповой форме* осуществлялось по определенному алгоритму действий на том этапе, когда ребенок с РАС мог самостоятельно использовать его при взаимодействии со взрослыми:

1) работа по формированию базовых коммуникативных навыков в паре ребенок – дефектолог:

- умения выражать требования или просьбы с использованием вербальных / невербальных средств коммуникации;
- навыка социальной ответной реакции;
- запроса информации;
- комментирования и сообщения информации [10; 13];

2) закрепление коммуникативного навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (логопедом, психологом), и родителями по методике Н. А. Бернштейна [9];

3) закрепление коммуникативного навыка в малой группе при участии учителя-дефектолога:

- формирование невербальных навыков общения: умения соблюдать дистанцию по отношению к говорящему; разговаривать, при этом быть повернутым лицом к собеседнику; в зависимости от окружающей обстановки регулировать громкость голоса; ждать подтверждения слушающего, прежде чем продолжить сообщение;

- формирование вербальных коммуникативных навыков: умения разъяснить ситуацию или проявить настойчивость, повторяя сообщение; инициировать и завершить диалог стандартной фразой; поддержать разговор (организованный собеседником, делясь информацией с собеседником, на разные темы, при помощи обратной связи и т.д.) [13; 15].

Таким образом, реализация коррекционно-педагогической программы по формированию коммуникации у детей с РАС предполагает формирование базовых коммуникативных навыков в паре с дефектологом, закрепление коммуникативного навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком, и родителями, а также закрепление коммуникативного навыка в малой группе при участии учителя-дефектолога.

В ходе контрольного исследования выявлена положительная динамика в развитии коммуникации детей с РАС, как-то: развитие интенциональной направленности речи, возможность использовать ее в различных социальных ситуациях, при взаимодействии с другими людьми, замечен рост коммуникативного запаса слов.

В процессе обучения у детей с РАС сформировались базовые коммуникативные навыки в паре, используя невербальные и вербальные средства коммуницировать.

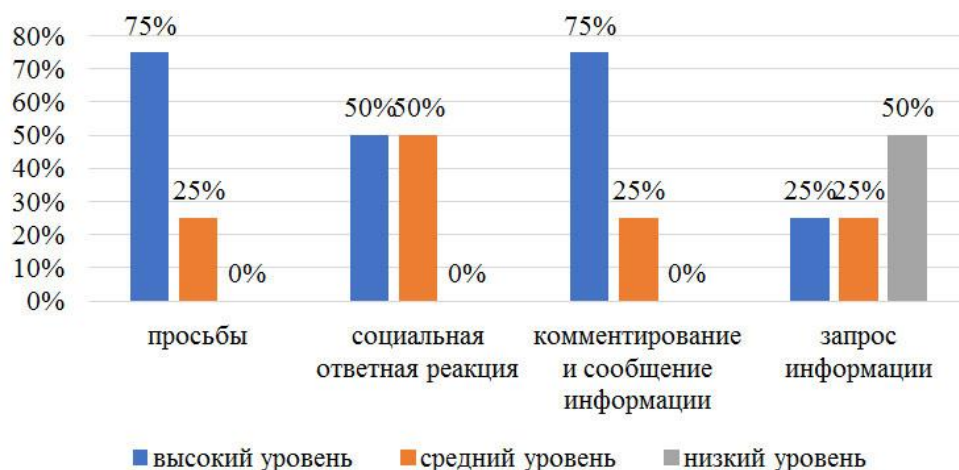


Рисунок. Формирование базовых коммуникативных навыков в паре у детей с РАС после обучения

После проведенной коррекции 75% детей с РАС (3 чел.) свободно выражают различные просьбы в процессе общения; 25% дошкольников (1 чел.) при необходимости выразить свои желания испытывают затруднения. Значительная часть детей с РАС (50% – 2 детей) продемонстрировала сформированность социальной ответной реакции; еще 50% (2 чел.) не всегда адекватно реагируют на высказывания и действия окружающих людей; аутичных детей с несформированностью ответной реакции не выявлено. 75% детей дошкольного возраста с РАС (3 чел.) способны без затруднений сообщать информацию и комментировать свои действия, окружающие события; 25% (1 реб.) при необходимости дать комментарий испытывают небольшие трудности; не способных детей прокомментировать происходящую ситуацию и ответить на вопросы педагога нами не выявлено. С целью получения информации задавать разнообразные вопросы без каких-либо затруднений могут 25% детей с РАС (1 чел.); 25% дошкольников (1 чел.) демонстрируют частичную сформированность навыков запроса информации; оставшуюся группу – 50% (2 чел.) – составили дети с РАС, практически не способные задавать вопросы, которые были бы направлены на получение новой для детей информации.

Динамика отмечается и при закреплении коммуникативного навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (логопедом, психологом), и родителями при использовании методов телесно-ориентированной психотерапии **в соответствии с определёнными уровнями построения движений, описанными Н. А. Бернштейном.**

Выводы. При программировании каждого вида групповых (микрогрупповых, индивидуальных) занятий с детьми с РАС следует прописывать общий подход и определять цели, задачи и ожидаемые результаты коррекционной работы, однако, так как разделение на группы осуществляется лишь по набору формальных признаков особенностей проявления РАС, то в каждом отдельном случае специалисту дефектологического профиля следует составлять индивидуальный образовательный маршрут ребенку с РАС.

Список литературы

1. Ануфриева К. И. Роль изобразительной деятельности в работе с детьми с РАС // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сб. ст. XII Международной научно-практ. конференции. 2017. С. 61-63.
2. Баксанский О. Е., Сафоницева О. Г. Персонализация образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (РАС) в возрасте 6-10 лет // Вопросы обеспечения качества лекарственных средств. 2016. № 1 (11). С. 57-68.
3. Долгих Л. Ю. Развернутость и семантическая структура высказываний детей с РАС в разных коммуникативных условиях // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 73-80.
4. Дячкина Е. С., Холодная А. Д., Моисеева Е. В. Формирование коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра методами психолого-педагогической коррекции // Концепт. 2016. Т. 10. С. 1-5.

5. Захарова Г. Е. Игра – основное средство развития общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования : сб. материалов междунар. научно-практ. конференции. 2017. С. 139-141.
6. Защиринская О. В. Невербальная коммуникация лиц с РАС: теоретический абрис проблемы с позиции когнитивно-поведенческого подхода // Наука. Мысль. 2016. № 6-2. С. 80-87.
7. Ихсанова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб., 2017. 208 с.
8. Кулешова Е. А. Режим дня как здоровьесберегающий фактор в дошкольном образовании детей, с РАС // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций : сб. ст. 6-й Международной научно-практической конференции. 2016. С. 83-86.
9. Манелис Н. Г., Хаустов А. В. Ребёнок с РАС идёт в детский сад. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольных образовательных учреждениях. Воронеж, 2014. 104 с.
10. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 2010. 342 с.
11. Потапова Ю. А. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития // Форум молодых ученых. 2017. № 2. С. 33-42.
12. Хаустов Т. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. М., 2007. 35 с.
13. Koegel R. L., O'Dell M. C., Dunlap G. Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts // Journal of autism and developmental disorders. 1988. Vol. 18. P. 525-538.
14. Lovaas O. I., Simmons J. Q., Koegel R. L., Stevens-Long J. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy // Journal of applied behavior analysis. 1973. Vol. 6. P. 131-166.
15. Carr E. G. Behavioral approaches to language and communication // Communication problems in autism. New York, 1985. P. 37-57.

Плотнер Марина Анатольевна,
SPIN-1904-5351

учитель, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620049, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10, mplotner@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕПБУКА НА УРОКАХ РАСТЕНИЕВОДСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития; инновационная деятельность; индивидуальный подход; лэпбук; тематические папки; учебные пособия; трудовая деятельность; растениеводство; уроки растениеводства

Аннотация. В статье описаны использование технологии и методики лэпбука на уроках растениеводства с обучающимися тяжелыми и множественными нарушениями развития. Данная технология способствует формированию познавательной активности, усвоению элементарных трудовых навыков, а также успешной социализации, поскольку предполагает взаимодействие учащихся в малой группе. Приведённые конкретные примеры демонстрируют, как работа над заданиями лэпбука дает возможность обучающимся сконцентрировать внимание на определенном аспекте более глобальной темы, позволяет расширить их жизненные компетенции.

Plotner Marina Anatolyevna,

State Budgetary educational Institution of the Sverdlovsk region "Yekaterinburg School No. 3, implementing adapted basic general education programs", Russian Federation, Yekaterinburg

USING A LAPTOP IN CROP PRODUCTION LESSONS FOR STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Keywords: severe multiple developmental disabilities; innovative activity; individual approach; lapbook; thematic folders; teaching aids; work activity; plant growing; plant growing lessons

Abstract. The article describes the use of laptop technology and techniques in crop production lessons with students with severe and multiple developmental disabilities. This technology contributes to the formation of cognitive activity, the assimilation of basic work skills, as well as successful socialization, since it involves the interaction of students in a small group. The given specific examples demonstrate how working on laptop assignments gives students the opportunity to focus on a certain aspect of a more global topic, and allows them to expand their life competencies.

Учебно-познавательная деятельность у детей с ограниченными возможностями здоровья на низком уровне, и очень важно, чтобы процесс обучения проходил в условиях благоприятного психологического климата, что в свою очередь ведет к повышению учебной мотивации, к ситуации успеха. В условиях реализации ФГОС учителю приходится искать новые средства обучения, которые соответствуют новым требованиям и целям обучения. Использование нестандартных форм проведения уроков способствуют развитию и коррекции мыслительной деятельности. Инновационная деятельность является находкой для современных педагогов. Новые приемы и методы воспитания, современные технологии обеспечивают развитие личности ребенка, а также реализацию совместной творческой деятельности детей,

во время которой дети проявляют доброжелательное отношение друг к другу, оказывают помощь друг другу.

Трудовое обучение является подготовкой детей и подростков с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, ТМНР к доступной трудовой деятельности. Развитие интереса к трудовой деятельности, формирование навыков работы с различными инструментами и оборудованием, освоение отдельных операций и технологий по изготовлению различных изделий, по работе с почвой, с растениями опирается на умения и навыки, сформированные у обучающихся в ходе занятий по растениеводству, и нацелено на освоение доступных технологий. Обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития испытывают затруднения в планировании своих действий, поиске информации, оценке ситуации, прежде всего из-за недостаточного уровня интеллектуального развития, низкой мотивации, отсутствия жизненного опыта. Для реализации познавательной активности обучающихся с ТМНР на уроках растениеводства помимо традиционной системы обучения, можно использовать также альтернативные технологии, которые дают возможность повышать качество образования. Любая информация лучше запоминается, когда она интересна. Что можно сделать, чтобы пройденный материал запомнился и остался в памяти обучающегося с тяжелыми и множественными нарушениями развития, что бы он научился пользоваться полученными знаниями по определенной теме? У обучающихся с ТМНР для повышения мотивации на уроках растениеводства можно и нужно использовать методику лэпбука.

Лэпбук является одним из современных средств инновационной деятельности в образовательном процессе. Лэпбук создала американская писательница и мама Тэмма ДЮБи. В дословном переводе с английского лэпбук обозначает – «наколенная книга». Это тематическая папка, содержащая множество кармашков, окошек, миниатюрных книжечек. Оно может вместить огромное количество материала, а именно: карточек, иллюстраций, схем, дидактических игр, художественного слова.

Лэпбук – это не просто книжка с картинками, а самодельная интерактивная папка, и учебное пособие, включающие в себя кармашки, двери, окошки, карточки. Ребенок или группа ребят, взяв в руки такую папку, выполняют задание, рассматривают картинки, разбирают схемы, тем самым в легкой и непринужденной форме учат и закрепляют пройденный материал.

Лэпбук посвящается определенной теме и является заключительным этапом ее изучения.

Лэпбуки имеют яркое оформление, четкую структуру, интересно оформленный материал – различные развивающие и творческие задания, которые спрятаны в кармашках, «окошках», обычных и фигурных конвертах, разных блокнотах, мини-книжках, книжках-гармошках. Выполняя задания на схемах, рисунках, на карточках, играя, ребенок может в легкой и непринужденной форме узнавать что-то новое, проводить наблюдения, закреплять и совершенствовать свои знания по определенной теме.

Применение лэпбуков на уроках растениеводства для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, должно быть направлено на развитие знаний, трудовых умений и навыков, которые необходимы для успешной социально-трудовой адаптации.

Самый первый лэпбук, который был мною разработан по растениеводству, назывался «Комнатные растения». Данный лэпбук предназначен для самостоятельной игровой деятельности по заданной теме. Лэпбук содержит разнообразные дидактические игры, например: «Подбери пару» в этой игре обучающиеся при помощи карточек подбирают пару одного цвета горшочка и цветка, бабочку и цветок. В дидактической игре «Найди мою тень» обучающиеся находят тени растений. Обучающиеся карточки: «Инвентарь для ухода за комнатными растениями», «Что необходимо для роста?», «Схема посадки комнатного растения», «Схема пересадки комнатного растения», «Как размножаются комнатные растения» с помощью этих карточек обучающиеся запоминают, выбирают нужные картинки. Книжки-малышки рассказывают в доступной форме, как растет цветок, как ухаживать за комнатным растением, какие части есть у комнатного растения. Фото комнатных растений помогут обу-

чающимся с ТМНР изучить комнатные растения, находить и сравнивать уже знакомые растения. На фотографиях представлены содержание лэббука «Комнатные растения».



Рис. 1. Наглядное представление лэббука «Комнатные растения»

При изготовлении лэббука обязательно нужно учитывать индивидуальные интересы каждого ребенка, а также обязательно учитывать возможности ребенка с ТМНР. Темы и материалы должны быть элементарными, соответствующими его уровню развития. И если мы делаем лэббук не для коллектива, а для одного обучающегося, не забываем ориентироваться на его уровень актуального развития: какие темы нуждаются в изучении, закреплении.

Создание лепбука необходимо начинать с выбора темы. После того как выбрали тему, необходимо написать план. Ведь лэббук - это не просто книжка с картинками. Это учебное пособие. Поэтому надо продумать, что он должен включать в себя, чтобы полностью раскрыть тему. А для этого нужен план того, что вы хотите в этой папке разместить. Теперь надо придумать, как в лэббуке будет представлен каждый из пунктов плана. То есть нарисовать макет. Здесь нет границ для фантазии: формы представления могут быть любые. От самого простого, до игр и развивающих заданий. И все это необходимо разместить на разных элементах: в кармашках, блокнотиках, мини-книжках, книжках-гармошках, вращающихся кругах, конвертиках разных форм и т.д. Продумайте, какой вид будут иметь ваши кармашки, и как будет организована в них информация. Когда все это сделано, приступаем к изготовлению самого лэббука. Каждый лэббук уникален, как уникален и его создатель, нет правильного или неправильного метода его создания.

На основе всего выше сказанного мной были разработаны и вместе с ребятами изготовлены лэббуки по растениеводству: «Полив комнатных растений», «Перевалка комнатного растения», «Бегония», «Бархатцы», «Пеларгония» которыми обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития занимаются на уроках растениеводства.

На представленных ниже фотографиях показаны различные задания, которые способствуют запомнить, выучить и повторить новый материал.



Рис. 2. Лэббук «Бархатцы». Лэббук «Пеларгония (герань)»

Технология лэпбука обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие обучающихся с ТМНР. Успешное использование лэпбука на уроках растениеводства, прежде всего, расширяет знание обучающихся об окружающем мире. Это отличный способ для повторения пройденного учебного материала; закрепления и систематизации полученных знаний и трудовых навыков. А если к созданию лэпбуков привлечь ребенка - это научит его самостоятельно собирать и организовывать информацию по изученной теме и лучше понять, и запомнить материал.

Такая необычная подача учебного материала обязательно привлечёт внимание ребёнка, и он ещё не раз вернется к этой папке, чтобы полистать – поиграть в неё, а заодно, незаметно для себя самого, повторить пройденный материал.

Можно сделать вывод, что метод «Лэпбук» актуален и очень эффективен на уроках растениеводства для обучающихся с ТМНР. При использовании данного метода происходит формирование субъектной позиции у ребёнка, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию ребёнка с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Список литературы

1. Воронкова В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной коррекционной общеобразовательной школе VIII вида : пособие для учителя. М., 2006. 246 с.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. М., 2013. 239 с.
3. Долгачева В. С. Обучение общественно полезному труду в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Комнатное цветоводство : пособие для педагога. М., 2013. 119 с.
4. Еременко А. В. Педагогические возможности лэпбука как средства трудового воспитания детей // Вестник науки. 2023. № 6 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-lepbuka-kak-sredstva-trudovogo-vospitaniya-detey> (дата обращения: 12.04.2024).
5. Керман Н. М. Технология. Цветоводство и декоративное садоводство. 5 класс : учеб. пособие для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. М., 2019. 159 с.
6. Керман Н. М. Технология. Цветоводство и декоративное садоводство. 6 класс : учеб. пособие для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. М., 2020. 192 с.
7. Малер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. М., 2000. 172 с.
8. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл. / под ред. В. В. Воронковой: в 2 сб. М., 2015. Сб. 2. 304 с.
9. Галле А. Г., Головинская Е. Ю. Подготовка младшего обслуживающего персонала: Учебник для 5 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида по курсу «Технология». Самара, 2013. 96 с.
10. Блохина Е., Лиханова Т. Лэпбук – «наколенная книга» // Обруч. 2015. № 4. С. 29-30.
11. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI междунар. науч. конф. Пермь, 2015. С. 162-164.
12. Кулясова С. Н., Анохина Л. В. Лэпбук как инновационный подход в работе с детьми с ОВЗ // Инновационная наука. 2018. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lepbuk-kak-innovatsionnyy-podhod-v-rabote-s-detmi-s-ovz> (дата обращения: 12.04.2024).
13. Платонова Н. М. Программно-методическое обеспечение для 10-12 классов с углубленной трудовой подготовкой в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида : пособие для учителя. М., 2006. 331 с.
14. Тарасова О. Н. Лэпбук как интересное получение новых знаний детьми с особыми образовательными потребностями // Наука и социум : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2021. № XVII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lepbuk-kak-zanimatelnoe-poluchenie-novyh-znaniy-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami> (дата обращения: 11.04.2024).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599. М., 2023. 72 с.
16. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026. М., 2023. 403 с.

Семенова Елена Владимировна,

SPIN-код: 8436-8160

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, iso.semenova@yandex.ru

Головлева Вера Николаевна,

заместитель заведующего по воспитательной и методической работе, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, Екатеринбург г, Рассветная ул, строение 13а, veragol89@gmail.com

Галимова Марина Валерьевна,

учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, г. Екатеринбург, Рассветная ул., строение 13а, galimova-marina@mail.ru

Дружинина Юлия Александровна,

педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, Екатеринбург г, Рассветная ул, строение 13а, drouioulia@mail.ru

Чапаева Ольга Олеговна,

учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 266, 620072, Свердловская обл, Екатеринбург г, Рассветная ул, строение 13а, ooa.86@mail.ru

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: дошкольники; тяжелые множественные нарушения развития; дошкольные образовательные учреждения; детская речь; речевая деятельность; альтернативная коммуникация; дополнительная коммуникация; социализация детей; визуальное расписание; пиктограммы

Аннотация. В статье представлен опыт работы по внедрению в образовательный процесс альтернативных и дополнительных средств коммуникации при работе с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Описывается последовательность введения пиктографической системы в обучение и направления образовательной деятельности с детьми с использованием альтернативной и дополнительной коммуникации.

Semenova Elena Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University; Russia, Yekaterinburg

Golovleva Vera Nikolaevna,

Galimova Marina Valerevna,

Druzhinina Julia Aleksandrovna,

Chapaeva Olga Olegovna,

Municipal budgetary institution of preschool education – compensating type kindergarten № 266, Russia, Yekaterinburg

ALTERNATIVE AND ADDITIONAL COMMUNICATION SYSTEMS AS A WAY OF SOCIALIZATION CHILD WITH MULTIPLE DIFFICULT DEVELOPMENTAL DISORDER

Keywords: preschoolers; severe multiple developmental disabilities; preschool educational institutions; children's speech; speech activity; alternative communication; additional communication; socialization of children; visual schedule; pictograms

Abstract. The article presents experience in introducing alternative and additional means of communication into the educational process when working with preschool children with severe multiple developmental disorders. The sequence of introducing the pictographic system into teaching and the direction of educational activities with children using alternative and additional communication is carried out.

Обращение к вопросам использования альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации связано с появлением в контингенте детского сада детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Это вызвало у педагогов достаточно много вопросов, связанных с определением направлений и средств обучения детей данной категории. Основные сложности этой деятельности можно определить, сформулировав ряд вопросов, которые стали ключевыми для поиска необходимого инструментария для коррекционно-развивающей работы. Обозначим их в предлагаемой вниманию коллег статье.

Прежде всего, как установить контакт и обучать детей, которых мало что мотивирует?

Как справиться с нежелательным поведением, которое мешает обучению и совместной деятельности?

Как помочь ребёнку с трудностями в понимании речи?

Как быть с обучением детей сложным и многоступенчатым навыкам?

Отвечая на эти вопросы педагогический коллектив детского сада стал открывать для себя мир альтернативной и дополнительной коммуникации.

В современной научно-методической литературе альтернативную и дополнительную коммуникацию рассматривают как любую форму коммуникации помимо речи, которая облегчает социальное взаимодействие человека с другими людьми. Она применяется для расширения коммуникативных возможностей людей, которые не говорят или у которых речь недостаточно развита. Коммуникация называется альтернативной, когда человек общается с собеседником без использования речи, при помощи альтернативных средств. Если речь человека недостаточно развита то, он сможет общаться с помощью дополнительной коммуникации. Она дополняет и поддерживает речь. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации одни и те же [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 18].

Изучение специальной литературы по проблеме воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) позволило авторам статьи определить, что категория детей с особыми образовательными потребностями имеет ряд особенностей: отсутствие стремления к общению, нарушения в поведении, недостаточную гибкость в контактах, эмоциональную истощаемость, системное недоразвитие речи. У большинства детей с ТМНР отсутствует или нарушается способность к устной речи [4, 8, 11, 13, 14, 16, 17]. Указанные выше особенности становятся препятствием для общения ребёнка с тяжелыми множественными нарушениями с окружающими, нарушают его социализацию и адаптацию в обществе. Именно поэтому необходимо обучать детей с ТМНР использованию альтернативных и вспомогательных средств коммуникации (жесты, мимика, системы символов, пиктограммы). Обучение необходимо выстраивать таким образом, чтобы невербальные средства стали стимулом, а не препятствием к использованию речевых средств общения.

Для формирования и развития коммуникативных навыков разработаны системы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), которые позволяют научить обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития элементарным навыкам общения в доступных для них пределах. При выборе средств АДК рекомендуется учитывать когнитивные, лингвистические, психосоциальные и моторные способности ребёнка. Необходимо выяснить понимает ли ребёнок обращенную речь, может ли соотносить предмет и его изображение со словом [1, 2, 4, 5, 8, 11, 13, 16, 17].

Введение альтернативной и дополнительной коммуникации стало важным аспектом в совершенствовании коррекционно-развивающей работы с детьми в группах компенсирующей направленности МБДОУ № 266 г. Екатеринбурга. Опыт педагогов по использованию средств АДК показал, что выбор этих средств для конкретного ребёнка может быть комбинированным или меняться по мере развития. В процессе внедрения АДК в коррекционно-развивающую работу с детьми с ТМНР педагоги ориентировались на ряд принципов, представленных в литературе: от более реального к более абстрактному; постоянной поддержки мотивации и заинтересованности; функционального использования коммуникации и др. [17].

Практический опыт показал, что ежедневная работа педагогов дошкольной организации позволяет обеспечивать помощь детям с тяжелыми множественными нарушениями развития в процессе овладения альтернативной и дополнительной коммуникацией, где особое место занимает жестовая речь. Жесты и движение тела - составная часть принадлежавшей нам ежедневной коммуникации. В условиях отсутствия и ограниченности разговорной речи альтернативные и дополнительные средства коммуникации становятся единственным доступными и понятными средствами для сообщения информации и взаимодействия с окружающим миром. Работая с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития над коммуникацией с помощью жестов, педагогический коллектив подразумевает не язык жестов (русский жестовый язык), а метод поддерживающей коммуникации – «коммуникация с опорой на жесты» и изначально разработанный для неговорящих маленьких детей, способных слышать [19]. При работе с системой жестов можно реализовать любую функцию и мотивы коммуникации (отказ, согласие; получение желаемого; социальное взаимодействие; информирование).

Образовательная деятельность с детьми с ТМНР позволила констатировать то, что они формируют навыки выражать отказ или одобрение (нравится – не нравится) и использовать жесты «нет – да» движением головы. Дети научаются выражать просьбу продолжить действие с помощью доступного жеста и комментирования словом «еще».

Следующим этапом работы является обучение детей с ТМНР самым простым формам вежливости: благодарность, приветствие, расставание, принятие и выражение просьбы. Для этого педагоги разрабатывали ситуации, в которых воспитанник просил понравившуюся игрушку, предмет и использовал жест «Дай». В ходе этого этапа обучения важно было учитывать правильность построения вопроса. Обратим внимание на то, что ребёнку необходимо научиться понимать вопросы и выбирать предпочитаемый предмет: «Тебе дать это?», «Что тебе дать...?», «Хочешь ...?», «Что ты хочешь ...?». Здесь важным является выстраивание коррекционно-развивающей работы по стимулированию ответов «да» - «нет» с помощью жестов и использование жеста «дай».

Далее вводится обучение детей с ТМНР подражанию предметным, соотносящим, орудийным и предметно-игровым действиям взрослого с помощью жестов (например, сервировка стола игровыми аналогами посуды, укладывание куклы спать, одевание куклы). Взрослые постоянно оказывали каждому ребёнку помощь в имитировании адресованных ему жестов и жестовых комментариев взрослого относительно выполнения действий в режиме дня, их завершения: «умываться», «есть», «заниматься», «гулять» и др.

Важным в коррекционно-развивающей работе с детьми с ТМНР является обучение детей пониманию последовательности действий и событий. Поэтому педагоги обращали на это особое внимание и учили детей понимать жест выражающий последовательность действий «сначала – потом», а также понимать завершенность действия («все», «конец», «закончили»). Обратим внимание на то, что для содействия пониманию вопросов поискового характера «Где...?» важно показывать указательным жестом предмет: «Покажи...».

В социальном взаимодействии важно уметь выражать свои эмоции, чувства, привязанности: радость, любовь, страх, грусть, злость. Дети с ТМНР с помощью взрослого обучаются использовать жесты для выражения эмоций и объяснения своего состояния, например, обнимающее движение и поглаживание себя по щеке – «я тебя люблю», улыбаться – «радость», сжать кулаки и нахмуриться – «злость», провести «слезы» вниз по щекам – «грусть».

Анализ научно-методической литературы по обучению детей с ТМНР позволил сделать вывод о необходимости включения в образовательный процесс с этой категорией детей метод пиктограмм – использование в целях коммуникации символических изображений, картинок, заменяемых слова. При введении картинок и пиктограмм дети последовательно учатся узнавать и показывать реальный предмет, действие; узнавать предмет или действие на фотографии; узнавать нарисованный предмет или действие; узнавать предмет или действие на пиктограмме. На каждом этапе ребёнка обучают соотносить предмет или действие с его изображением [1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 15, 16, 17, 18].

Процесс введения графических изображений в коррекционно-педагогическую работу и коммуникацию с детьми индивидуален: с кем-то из детей можно пропустить этап фотографий, кто-то сразу перейдет к черно-белым изображениям или пиктограммам. Картинки и пиктограммы могут использоваться единично, например, при выражении просьбы о помощи во время одевания, раздевания или сводиться в коммуникативные таблицы и папки. Количество карточек увеличивается по мере усвоения ребёнком их значения. Введение следующего символа происходит только после того, когда педагог удостоверился, что предыдущий достаточно отработан и усвоен. Их круг расширяется от изображений, обозначающих жизненно важные понятия («пить», «есть», «туалет», «больно»), к изображениям, обозначающим состояния, явления и др., входящие в круг интересов ребёнка [15].

В ходе обучения детей с ТМНР альтернативной или дополнительной коммуникации с помощью пиктограмм использовались следующие приемы. По мере накопления графические символы помещались в коммуникативные таблицы, папки и книги, которые позволяли общаться детям с помощью взрослого на различные темы. Обратим внимание на то, что коммуникативные таблицы изготавливаются для общения ребёнка в различных ситуациях (занятия, прием пищи, умывание, свободного времени и др.) в детском саду и дома. Для создания коммуникативной таблицы необходима плотная основа, к которой при помощи контактной ленты прикрепляем заранее выбранные фотографии, картинки, пиктограммы. При наличии у ребёнка большого словарного запаса таблицы объединяются в папки. Размеры и содержание коммуникативной папки определяются потребностями и возможностями конкретного ребёнка.

Наряду с этим педагоги дошкольной организации разработали и апробировали содержание коммуникативных папок. Представим в статье их краткое описание. На первой странице размещаются картинки, которые позволяют ребёнку поздороваться и попрощаться с собеседником, сообщить о своем настроении, попросить о помощи, поблагодарить. На странице «Мои потребности» размещаем изображения, которые обозначают основные жизненно важные понятия («пить», «спать», «есть», «туалет» и т.д.). Пиктограмма «Я хочу» позволит составлять фразы: «Я хочу есть», «Я хочу пить» и др. Исходя из потребностей и возможностей ребёнка в папке могут быть следующие разделы: «Мой детский сад», «Календарь», «Прием пищи», «Мой дом», «Любимые игрушки», «Разное». «Разное» может содержать фотографии или изображения, сгруппированные по различным лексическим темам. Для удобства использования коммуникативной папки целесообразно сделать закладки и оглавление. Важно, чтобы папка периодически пополнялась новыми пиктограммами, фотографиями, картинками, особенно после важных для ребёнка событий (праздников, прогулок по городу, поездок и т.п.), а также каждый день передавалась домой для общения с родными и близкими.

В практике работы с детьми с ТМНР активно используется визуальное расписание. Визуальное расписание – это способ предоставления информации в форме, которую легче понять, чем устную речь. Визуальные методы предоставления информации помогают привлечь и удержать внимание, проясняют вербальную информацию, позволяют выразить абстрактные понятия, такие как время, последовательность и причинно-следственные связи, обеспечивают структуру для понимания и восприятия сообщений, а также полезны при смене видов деятельности и мест [3, 8, 9, 10, 16, 18]. Для составления расписания педагоги детского сада используют индивидуальные картинки, фотографии, которые понятны ребёнку и отображают действия, которые необходимо выполнить. На разработанной карточке воз-

можно расположение рисунка и подписи. Изображение обозначает то задание, которое будет выполнять ребёнок.

Учитель-дефектолог в условиях образовательной организации учит ребёнка пользоваться определенным видом визуальной поддержки, для начала используется не более одного-двух средств поддержки одновременно, а затем постепенно увеличиваем их количество до достижения желаемого результата. В детском саду используется визуальное расписание, чтобы развить у ребёнка навыки самостоятельной игры, педагоги детского сада начинают работу с одной картинкой. Когда ребёнок научится самостоятельно реагировать на эту картинку, добавляется еще одна, и продолжается работа с двумя картинками, пока ребёнок не научится самостоятельно выполнять оба вида игровых действий. Затем педагог продолжает добавлять картинки одну за другой, пока ребёнок не научится выполнять все действия, которые соответствуют его возрасту.

На первом этапе обучения педагоги детского используют планшет «сначала-потом». Он помогает ребёнку научиться следовать инструкциям, понимать, что сразу за выполнением инструкции следует поощрение. После того, как ребёнок освоил работу с планшетом «сначала – потом», педагог переходит к обучению более сложным визуальным конструкциям с постепенным введением в качестве поощрения словесную похвалу. С ориентацией на визуальное расписание ребёнок поэтапно осваивает сложные комплексные навыки, среди которых может быть прием пищи, самостоятельное одевание – раздевание, поход на прогулку, культурно-гигиенические навыки и др. Для формирования данных навыков выстраивается целостная цепочка, последовательность действий, которой следует ребёнок при её выполнении.

Педагогами детского сада используется визуальное расписание как способ наглядного представления видов деятельности (занятий) и подсказок, ориентирующих ребёнка на то поощрение, которое последует за правильным поведением. Внедрение визуального расписания должно быть индивидуальным для каждого ребёнка, но при этом иметь общие основные три этапа: подготовительный этап, этап освоения расписания индивидуального занятия, этап освоения расписания дня в группе. Для большинства детей необходим подготовительный, «нулевой», этап, который заключается в выработке навыка различения визуальных стимулов. Данный этап продолжается до появления устойчивого навыка соотнесения картинки с предметом, затем можно перейти к первому этапу – внедрения визуального расписания индивидуального занятия. Второй этап работы – внедрение общего группового расписания всего дня. Занятия специалистов ДОУ являются наиболее подходящими для начала работы с визуальным расписанием, поскольку позволяют проработать дефициты визуального восприятия ребёнка, чтобы далее использовать тот визуальный материал, которого требуют жизненные и учебные ситуации, не думая о его сложности.

Визуальное расписание – эффективная стратегия обучения и воспитания детей. Наличие наглядной структуры значительно улучшает качество жизни ребёнка, помогает осваивать новые сложные навыки, снижает тревожность, дает возможность выбора, а главное, учит эффективной коммуникации. Универсального визуального расписания не существует, оно создаётся или подбирается, исходя из поставленных задач. Само по себе расписание работать не будет: требуется целенаправленная работа по обучению ребёнка использовать визуальные подсказки в жизни. Необходимо регулярно вместе с ребёнком обращаться к расписанию, четко соблюдая его структуру и придерживаясь системы поощрения. Использование визуального расписания только в рамках детского сада может быть не эффективным, поэтому обязательным условием внедрения данной технологии будет участие родителей.

Время и усилия, затраченные на поэтапное внедрение визуального расписания в работу педагогического коллектива детского сада, принесли положительные результаты во многих направлениях развития детей: значительно повысилось понимание правил нахождения в группе, что особенно актуально для детей с ограничениями в понимании речи. Начали формироваться навыки сотрудничества, в том числе, в незапланированных ситуациях. Как следствие, заметно снизились проявления нежелательного поведения, повысилась эффективность индивидуальных и групповых занятий.

Более сложной визуальной конструкцией стало отражение режимных моментов в течение дня – зарядка, завтрак, занятия, прогулка, обед, сон. Карточки с изображением заданий (или действий), которые необходимо выполнить выстраиваем в ряд. Педагог совместно с ребёнком называет каждую карточку, например, сейчас делаем зарядку, потом завтракаем, потом идём на занятие в музыкальный зал и т.д. По мере выполнения заданий, карточки с выполненными заданиями снимаются с расписания. Допускается применения карточек с изображением поощрения.

Эффективное использование альтернативной и дополнительной коммуникации детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития невозможно без системной, постоянной поддержки формируемых коммуникативных умений не только в условиях образовательного учреждения, но и дома. Необходимо единообразие требований и способов коммуникации, использование общих методов и приемов обучения в процессе освоения символов, поэтому участие родителей важно на всех этапах введения средств АДК. В данной статье представлены некоторые возможные варианты использования средств альтернативной коммуникации. Опыт практической деятельности педагогов детского сада по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации показывает, что любая из вышеперечисленных систем может стать эффективным помощником для «неговорящих» детей как в условиях дошкольного учреждения, так и в семье.

Список литературы

1. Алексеева Е. И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 102-105.
2. Альтернативная и дополнительная коммуникация / ред.-сост. В. Рыскина. СПб., 2016. 288 с.
3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / ред.-сост. М. Лелюхина. URL: <http://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/19211.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).
4. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями : учебно-метод. пособие. СПб., 2017. 48 с.
5. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 2017. С. 7-16.
6. Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Рабочая тетрадь «Я говорю», упражнения с пиктограммами «Ребёнок и его игрушки» : учебно-методическое пособие. М., 2017. 32 с.
7. Вечканова И. Г. Абилитационно-социализирующий потенциал использования альтернативной и дополнительной коммуникации в игре и с игрой для детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 170-177.
8. Вентланд М., Гайдукевич С. Е., Горудко С. Е. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие. Минск, 2006. 276 с.
9. Горохова Ю. М., Танцюра С. Ю., Крупа Н. Б. Азбука общения: Коррекционно-развивающая программа по альтернативной коммуникации для детей 4-7 лет с ОВЗ. М., 2018. URL: <https://mkounshi.ru/files/docs/dokumenty/detskiy-sad/93658583-a4-1.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).
10. Гусева Л. Н., Рубцова М. А. Обучение альтернативной коммуникации детей раннего возраста с ОВЗ. Волгоград, 2021. 147 с.
11. Комарова С. Н. Активизация экспрессивной речи детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Казань, 2020. 154 с.
12. Купчаева П. Е., Христолюбова Л. В., Цыганкова А. В. Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 189-201.
13. Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР / Т. А. Соловьева [и др.]. М., 2023. URL: https://ikprao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Methodicheskie_rekomendacii_po_ispolzovaniju_sredstv_alternativnoj.pdf (дата обращения: 20.03.2024).
14. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми множественными нарушениями развития : учебно-методическое пособие / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, Е. В. Семенова. Екатеринбург, 2023. 29 с.
15. Тверская О. Н., Кряжевских Е. Г. Языковая система МАКАТОН в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях перехода на ФГОС ОВЗ // Современные подходы

и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сборник методических материалов. Пермь. 2018. С. 130-140.

16. Течнер фон. С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М., 2014. 362 с.

17. Штягтнова Е. А. Альтернативная коммуникация : методический сборник. Новосибирск, 2012. 30 с.

18. Щеглова Н. А., Заширинская О. В. Зрительное восприятие альтернативной коммуникации детьми с интеллектуальной недостаточностью // Петербургский психологический журнал. 2022. № 41. С. 86-109.

19. Wilken E. Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2006. 255 p.

Семенова Елена Владимировна,

SPIN-код: 8436-8160

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, iso.semenova@yandex.ru

Колочкова Дарья Алексеевна,

SPIN-код: 4708-1672

учитель, высшая квалификационная категория, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3», методист регионального ресурсного центра сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области, 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10; магистрант института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, pratoria@mail.ru

БАЗАЛЬНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: особые образовательные потребности; интеллектуальные нарушения; тяжелые множественные нарушения развития; двигательные нарушения; педагогическое сопровождение; образовательный процесс; коррекционно-педагогическая работа

Аннотация. Статья посвящена проблемам включения обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития в образовательный процесс. Рассматривается понятие «тяжёлые множественные нарушения развития» и сложности, с которыми сталкиваются педагоги при работе с представленной категорией детей. Обсуждается технология базальной стимуляции, разработанная немецким специальным педагогом А. Фрелихом, и её применение в работе с обучающимися с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Технология основана на использовании простых стимулов для развития восприятия и коммуникации у обучающихся. Описываются виды базальной стимуляции: оральная, соматическая, вестибулярная и вибрационная.

Semenova Elena Vladimirovna,

Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

Kolochkova Darya Alekseevna,

State Budgetary Educational Institution “Ekaterinburg School No. 3, implementing adapted basic general education programs”, Sverdlovsk region Regional Resource Center for Children with Intellectual Disabilities and Severe Multiple Developmental Disabilities in the Sverdlovsk Region, Ural State Pedagogical University, Russia, Yekaterinburg

BASAL STIMULATION AS A MEANS OF CORRECTION AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Keywords: special educational needs; intellectual disabilities; severe multiple developmental disabilities; movement disorders; pedagogical support; educational process; correctional and pedagogical work

Abstract. The article is devoted to the problems of including students with severe multiple developmental disorders in the educational process. The concept of «severe multiple developmental disorders» is discussed.

ders» and the difficulties faced by teachers when working with this category of children are considered. The technology of basal stimulation developed by German special educator A. Frelich and its application in work with students with severe multiple developmental disorders is discussed. The technology is based on the use of simple stimuli for the development of perception and communication in students. Types of basal stimulation are described: oral, somatic, vestibular and vibratory.

Ряд документов международного и федерального уровня законодательно гарантирует всем детям, проживающим на территории Российской Федерации, право на образование и включение их в образовательную среду. основополагающие документы, закрепляющие данное право – «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация о правах инвалидов», «Саламанская декларация», а также федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в котором указано, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют возможность получения образования с учетом их особых образовательных потребностей и при создании специальных условий обучения [1]. Однако, педагоги до сих пор сталкиваются с рядом трудностей при включении в образовательное пространство обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР). До вступления в силу в сентябре 2016 года «Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (ФГОС УО), утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599, такие дети были исключены из образовательного процесса и к ним применялся дискредитирующий термин «необучаемые», из-за чего они фактически были лишены возможности развиваться [4].

В настоящее время нет единого подхода к пониманию определения *«тяжёлые множественные нарушения развития»*. «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ФГОС НОО ОВЗ), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598, вводит это понятие в правовое поле. Определение понятия «тяжёлые множественные нарушения развития» с точки зрения содержательного аспекта тесно соприкасается с такими дефинициями, как «сочетанные нарушения», «сложные нарушения» и «комплексные нарушения» [2, 3, 16]. Ключевой признак, по которому дети объединяются в представителей обозначенной полиморфной группы один: сочетание и взаимное влияние друг на друга нескольких первичных, стойких, необратимых нарушений, например, двигательных, сенсорных, интеллектуальных, вызванных поражением различных функциональных систем организма ребёнка [10]. А. М. Царёв подчеркивает, что тяжёлые множественные нарушения развития представляют собой совокупность психофизических нарушений, вызванных органическим поражением центральной нервной системы и имеющих значительную степень выраженности. В первую очередь, он акцентирует внимание на том, что понятие «тяжёлые множественные нарушения развития» подразумевает яркую выраженность интеллектуального нарушения [15].

И. Л. Рязанова, цитируя зарубежных авторов, дает следующее определение понятию «тяжёлые множественные нарушения развития» – это комплексный синдром, неотъемлемой частью которого является умственная отсталость в тяжёлой или глубокой степени, сочетающаяся с поражением одной из систем организма – сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой или соматическими нарушениями в различных сочетаниях [12].

Сложность совокупности первичных и вторичных нарушений обосновывает тот факт, что обучающиеся с ТМНР нуждаются в подборе специального узко направленного инструментария коррекционно-педагогической работы, который будет не только способствовать развитию коммуникативной, двигательной и сенсорной сфер, но и будет им доступен. Зачастую на стадии подбора эффективных методик практикующие специалисты сталкиваются с рядом ограничений, основным из которых можно выделить то, что детям с ТМНР, как правило, не доступны традиционные способы коммуникации. Они не понимают обращенную речь и не могут выполнить инструкции педагога, воспроизведенные вербальным или жестом-

вым способом. Следовательно, специалистам приходится изучать инновационные, часто пришедшие из-за рубежа, методики и технологии работы с обучающимися с ТМНР [5].

И одной из таких технологий стала разработанная в 70-е годы XX века немецким специальным педагогом А. Фрелихом педагогическая *концепция базальной стимуляции*, которая в настоящее время внедряется в практику специального образования России и успешно применяется соотечественниками [7]. При разработке концепции А. Фрелих выдвигал предположение о том, что три компонента развития ребёнка: коммуникация, восприятие и движение тесным образом взаимосвязаны [14]. Понятие «базальный» рассматривается как простой, базовый, не требующий никаких предпосылок, а понятие «стимуляция» рассматривается в контексте того, что специалист, решивший применять данную технологию, предлагает ребёнку простые стимулы, которые он не может получить сам в виду своих нарушений [8].

Основная цель базальной стимуляции – помочь ребёнку с тяжёлыми множественными нарушениями развития понять, что он способен самостоятельно оказывать влияние на окружающий мир благодаря развитию восприятия собственного тела. В центре концепции базальной стимуляции стоит способность воспринимать и вступать в коммуникацию. Кроме того, концепция базальной стимуляции основывается на современных исследованиях в области компенсаторных ресурсов человеческого организма [11]. Базальная стимуляция оказывает благотворное влияние на психическое развитие ребёнка с ТМНР, так как в её основе лежит обработка сигналов и информации, полученных из внешнего мира. И чем больше сигналов получает обучающийся, тем успешнее он их дифференцирует и классифицирует, тем быстрее осуществляется переход с одного уровня психического развития на другой [9]. Современные сторонники применения технологии базальной стимуляции выделяют три её вида: оральную, соматическую, вестибулярную и вибрационную. Познавательная деятельность в онтогенезе начинает развиваться как раз с *вестибулярной стимуляции*, которая адресована вестибулярной системе и обеспечивает ребёнку восприятие пространственной информации. Именно вестибулярная система первой начинает свою работу, наделяя ребёнка первым вестибулярным опытом ещё в утробе матери. Вестибулярная стимуляция подразумевает работу с изменением положения тела и его частей в пространстве, а также работу с колебаниями в пространстве, к которым может относиться покачивание ребёнка в рамках реализации содержания образования по коррекционному курсу «Двигательное развитие». По мнению автора концепции А. Фрелиха, вестибулярная стимуляция способствует появлению у детей элементарного внимания и сосредоточенности [6].

Соматическая стимуляция является одним из немногих доступных каналов воздействия на ребёнка с ТМНР. Специалист, будь то эрготерапевт, инструктор по ЛФК или учитель, «моделирует» образ тела обучающегося. А. Фрелих уделяет внимание некоторым особенностям проведения базальной стимуляции: прикосновения специалиста должны быть уверенными и «четкими», непрерывными и контрастными; первое прикосновение рекомендуется выполнять раскрытой ладонью. Каждый раз на занятиях с применением технологии базальной стимуляции движения необходимо выполнять в одной и той же последовательности, соблюдая одно и то же направление, симметрично. Сначала стимулируется туловище, затем конечности, и в последнюю очередь лицо.

Оральная стимуляция является разновидностью соматической стимуляции и осуществляется в области лица. Воздействие выполняется строго по направлению изнутри наружу и сравнимо с образом «цветка с лепестками», то есть, от центра в стороны, где центром считается переносица. При этом стимулируется сначала лоб, виски, щеки, затем постепенно специалист может перейти к губам, подбородку и воздействовать на полость рта изнутри [3].

Вибрационная стимуляция основывается на развитии чувствительности к колебаниям воздуха, вызываемым движением тел в пространстве, иными словами, этот вид стимуляции можно назвать «особым слухом» ребёнка. Вибрационная стимуляция прямым образом воздействует на органы костной системы человека, которые, воспринимая импульсы, передают их остальным органам чувств. Оптимальное положение тела для воздействия на него при

помощи вибрационной стимуляции – лежа на спине на жесткой поверхности. Для воздействия на тело подойдут такие вибрирующие предметы, как массажные кресла, массажеры, электрические зубные щетки, игрушки и резонирующие музыкальные инструменты [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что концепция базальной стимуляции, основанная на обращении к базовым чувствам ребёнка, имеет большой потенциал в области образования обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Она является несложной в освоении современными специалистами, работающими с данной нозологией обучающихся и, в большинстве своем, не требует специальных средств, необходимых для организации образовательного пространства. Базальная стимуляция является не просто доступным средством взаимодействия ребенка с окружающим миром, но и способствует развитию сенсорной, двигательной и коммуникативной сфер.

Рекомендуется принять во внимание то, что данная статья носит строго обзорный характер и не даёт рекомендаций по применению технологии базальной стимуляции. Рекомендации планируются к представлению в дальнейших материалах исследования по данной теме. Для формирования более чётких представлений о приемах работы по педагогической концепции А. Фрелиха целесообразно ознакомиться с источниками литературы.

Список литературы

1. Абкович А. Я. Психолого-педагогические условия инклюзии младших школьников с двигательными нарушениями : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. 270 с.
2. Бгажнокова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно-методические материалы. М., 2007. 181 с.
3. Беркович М. Б. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими множественные нарушения развития : методическое пособие. СПб., 2016. 96 с.
4. Бондаренко Н. П. Использование метода базальной стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми или множественными нарушениями физического или психического развития // Ребенок и общество. Волгоград, 2016. № 2. С. 37-44.
5. Глазкова И. Е. Использование элементов концепции базальной стимуляции в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования : сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Киров, 2023. С. 59-63.
6. Захарева Л. Н. Базальная стимуляция как эффективный метод коррекционной работы с обучающимися с глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми множественными нарушениями развития (на примере использования в условиях учреждения интернатного типа, в том числе отделения «Милосердие») // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале, Екатеринбург, 2022. С. 160-165.
7. Захарева Л. Н. Содержательные аспекты образования обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях учреждения интернатного типа (отделение «Милосердие») // Современные проблемы умственной отсталости. М., 2023. С. 122-126.
8. Лучко И. А. Использование метода базальной стимуляции в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Безбарьерная среда в школе и обществе : сборник материалов IV Международного Форума. СПб., 2014. С. 166-169.
9. Миненкова И. Н. Использование метода базальной стимуляции в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Мн., 2007. С. 69-74.
10. Организационно-содержательные аспекты образования обучающихся с тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми и множественными нарушениями развития: методические рекомендации / авторы-составители Л. Н. Захарева, О. В. Котова. Екатеринбург, 2020. 160 с.
11. Рабэ З. Гайдукевич С. Е., Гайслер В., Готан Ф. Метод базальной стимуляции по А. Фрелиху // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Минск, 2008. С. 65-69.
12. Рязанова И. Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР // Universum: Психология и образование. 2018. № 5 (47). URL: <http://7universum.com/ru/psy/authors/item/5845> (дата обращения: 29.05.2024).
13. Соргина Ж. С. Практические рекомендации по применению метода базальной стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии // Молодой ученый. 2022. № 28 (423). С. 123-125.

14. Турусова В. В. Базальная стимуляция как метод работы с детьми со множественными нарушениями в развитии // Альманах Казанского федерального университета. 2018. С. 201-205.
15. Царёв А. М. Система педагогической помощи лицам с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: в условиях лечебно-педагогического центра : дис. ... канд. пед. наук. СПб. 2005. 180 с.
16. Элленби И. Право детей на развитие. Мн., 2007. 484 с.
17. Эльнебю И. Без твоего прикосновения я умру... Значение тактильной стимуляции для развития детей. Минск, 1999. 108 с.
18. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1-3 года. М., 2018. 351 с.

Сидорова Алёна Александровна,

SPIN-4739-7792

учитель, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 10, leshk35@mail.ru

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ключевые слова: олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; педагоги; педагогическая деятельность; этические аспекты; профессиональная этика; специальные образовательные учреждения; социальная адаптация; конфиденциальность; защита персональных данных

Анотация. Статья посвящена этическим аспектам работы педагога с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Рассматриваются особенности таких детей, специфика работы с ними, а также этические нормы и принципы, которыми должен руководствоваться педагог в процессе взаимодействия с учениками. Особое внимание уделяется вопросам уважения к личности ребенка, поддержки его развития, создания комфортной образовательной среды и роли педагога в социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями.

Sidorova Alyona Alexandrovna,

The Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region is the state budgetary educational institution of the Sverdlovsk region “Yekaterinburg School No. 3, implementing adapted basic general education programs”, Russia, Yekaterinburg

ETHICAL ASPECTS OF A TEACHER'S WORK WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Keywords: oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; intellectual disabilities; intellectual disabilities; teachers; pedagogical activity; ethical aspects; professional ethics; special educational institutions; social adaptation; confidentiality; protection of personal data

Abstract. The article is devoted to the ethical aspects of the teacher's work with children with intellectual disabilities. The features of such children, the specifics of working with them, as well as ethical norms and principles that a teacher should follow in the process of interacting with students are considered. Special attention is paid to the issues of respect for the child's personality, support for his development, creation of a comfortable educational environment and the role of a teacher in the social adaptation of children with intellectual disabilities.

Работа педагога с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, требует особого подхода и внимания к этическим аспектам. Эти дети часто испытывают трудности в общении, обучении и социальной адаптации, поэтому педагогу необходимо учитывать их особенности и предоставлять им дополнительную поддержку [8, с. 2]. Соблюдение этических норм помогает создать доверительные отношения между педагогом и ребенком, что способствует успешному обучению и развитию. Кроме того, этические аспекты работы педагога защищают права и достоинство детей с интеллектуальными нарушениями, предотвращая дискриминацию и неправомерное отношение к ним [2, с. 97].

Педагог, работающий с детьми с интеллектуальными нарушениями, должен руководствоваться принципами профессиональной этики. Это включает в себя уважение к личности

каждого ребенка, создание условий для его развития и обучения, а также защиту его прав и достоинства. Педагог должен быть внимательным к особенностям каждого ребенка, помогать ему преодолевать трудности и поддерживать его в процессе обучения. Соблюдение этических норм позволяет педагогу установить доверительные отношения с детьми и их родителями, что является основой успешной работы в данной сфере.

Профессиональная этика педагога – это система моральных принципов, норм и правил поведения, которые определяют отношения между педагогом и его учениками, коллегами, родителями и обществом в целом. Она основывается на таких ценностях, как справедливость, честность, уважение к личности, ответственность и профессионализм. Педагог, соблюдающий принципы профессиональной этики, стремится создать благоприятную образовательную среду, где каждый ребенок может развиваться и достигать своих учебных целей.

Педагог, работающий с детьми с интеллектуальными нарушениями, руководствуется теми же основными принципами и ценностями, что и любой другой педагог. Однако, учитывая особые потребности этих детей, он может придавать большее значение некоторым из них. Например, педагог может особенно стремиться к созданию поддерживающей и стимулирующей среды, которая учитывает индивидуальные потребности каждого ребенка. Он также может придавать особое значение эмпатии и пониманию чувств и потребностей учеников, поскольку многие дети с интеллектуальными нарушениями могут испытывать трудности в выражении своих эмоций и потребностей [1, с. 15-19].

Работа педагога с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, имеет ряд особенностей. Во-первых, педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его способности и потребности. Это может включать разработку индивидуальных планов обучения, использование дополнительных материалов и методов обучения, а также предоставление дополнительной поддержки и поощрения.

Во-вторых, педагог должен создавать поддерживающую и стимулирующую образовательную среду. Это может включать использование наглядных пособий, визуальных подсказок и структурированных заданий, чтобы помочь детям лучше понимать материал и успешно учиться.

В-третьих, педагог должен быть готов к тому, что некоторые дети могут испытывать трудности в общении, социальном взаимодействии и самообслуживании. Поэтому важно предоставить им дополнительную поддержку и помощь в освоении социальных навыков и бытовых умений.

Наконец, педагог должен быть терпеливым, эмпатичным и готовым к постоянному обучению и совершенствованию своих навыков. Работа с детьми с интеллектуальными нарушениями требует особого подхода и умения находить индивидуальный подход к каждому ребенку [3, с. 45].

Работа педагога с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, требует особого подхода и учета специфических особенностей этих детей. Некоторые из этих особенностей могут включать:

1. Отставание в умственном развитии, что может влиять на способность усваивать новый материал и выполнять учебные задания.

2. Трудности в общении и социальном взаимодействии, что может проявляться в проблемах установления контактов с другими детьми, неумении следовать правилам и распоряжениям.

3. Сложности в самообслуживании и бытовых навыках, что может требовать дополнительного обучения и поддержки в освоении этих навыков.

4. Возможные проблемы с эмоциональной регуляцией и поведением, что может требовать особого внимания и подхода со стороны педагога.

Учитывая эти особенности, педагог должен быть готов к тому, чтобы адаптировать свою работу и методы обучения, чтобы наилучшим образом соответствовать потребностям каждого ребенка [12, с. 51–52].

Каждый ребенок уникален и имеет свои индивидуальные особенности, поэтому педагог должен учитывать эти особенности при работе с каждым ребенком. Это включает в себя

понимание их способностей, интересов, сильных и слабых сторон, а также их эмоциональных и поведенческих особенностей. Учет этих особенностей позволяет педагогу адаптировать свои методы обучения и подхода к каждому ребенку, чтобы наилучшим образом соответствовать их потребностям и помочь им достичь своего потенциала [11, с. 21].

Взаимодействие педагога с детьми с интеллектуальными нарушениями должно основываться на уважении к личности каждого ребенка. Педагог должен проявлять терпение, понимание и поддержку, помогая детям преодолевать трудности и стимулируя их развитие. Важно создавать комфортную образовательную среду, где каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным. Педагог должен быть готов к тому, чтобы адаптировать свои методы обучения и подхода к каждому ребенку, учитывая их индивидуальные потребности и возможности [2, с. 34].

Уважение к личности ребенка с интеллектуальными нарушениями особенно важно, поскольку эти дети могут испытывать трудности в общении, обучении и социальной адаптации. Педагог должен проявлять особое внимание к их индивидуальным потребностям, помогать им преодолевать трудности и поддерживать их развитие. Уважение к личности ребенка с интеллектуальными нарушениями создает доверительные отношения между педагогом и ребенком, что способствует успешному обучению и развитию.

Педагог должен активно поддерживать и стимулировать развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями. Это может включать использование различных методов обучения, предоставление дополнительной поддержки и поощрения, а также помощь в освоении новых навыков и знаний. Педагог должен быть терпеливым и эмпатичным, помогая ребенку преодолевать трудности и достигать своих учебных целей. Стимулирование развития ребенка помогает ему раскрыть свой потенциал и способствует его успешной адаптации в обществе [13, с. 32].

Педагог играет важную роль в создании комфортной образовательной среды для детей с интеллектуальными нарушениями. Это включает в себя создание поддерживающей и стимулирующей атмосферы, где каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным. Педагог должен учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка, адаптировать свои методы обучения и подхода к ним, а также предоставлять дополнительную поддержку и помощь. Комфортная образовательная среда помогает детям с интеллектуальными нарушениями успешно учиться и развиваться, а также способствует их социальной адаптации и интеграции в общество [4, Т 5, с. 67].

Педагог играет важную роль в социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями. Это включает помощь в освоении социальных навыков, подготовку к самостоятельной жизни и интеграцию в общество. Педагог должен помочь детям научиться общаться с другими людьми, следовать правилам и распоряжениям, а также справляться с повседневными задачами. Социальная адаптация помогает детям с интеллектуальными нарушениями стать полноценными членами общества и жить независимой жизнью.

Педагог играет важную роль в помощи детям с интеллектуальными нарушениями в освоении социальных навыков. Это может включать обучение общению с другими людьми, следованию правилам и распоряжениям, а также решению повседневных задач. Педагог должен быть терпеливым и эмпатичным, помогая детям преодолевать трудности и развивать необходимые социальные навыки. Освоение социальных навыков помогает детям с интеллектуальными нарушениями успешно адаптироваться в обществе и вести независимую жизнь [11, с. 217].

Педагог играет важную роль в подготовке детей с интеллектуальными нарушениями к самостоятельной жизни. Это может включать обучение их повседневным навыкам, таким как уборка, приготовление пищи, управление финансами и другие. Педагог должен быть терпеливым и эмпатичным, помогая детям преодолевать трудности и развивать необходимые навыки для самостоятельной жизни. Подготовка к самостоятельной жизни помогает детям с интеллектуальными нарушениями стать независимыми и успешно функционировать в обществе.

Педагог должен соблюдать конфиденциальность и защищать персональные данные детей с интеллектуальными нарушениями. Это включает в себя сохранение тайны информа-

ции о ребенке, его здоровье, семейной ситуации и других личных данных. Педагог должен быть внимателен к защите этих данных и не разглашать их без согласия родителей или законных представителей ребенка. Соблюдение конфиденциальности и защита персональных данных помогают защитить права и достоинство детей с интеллектуальными нарушениями [13, с. 107].

Педагог должен соблюдать конфиденциальность информации о ребенке с интеллектуальными нарушениями. Это включает сохранение тайны информации о здоровье, семейной ситуации и других личных данных ребенка. Педагог должен быть внимателен к защите этой информации и не разглашать ее без согласия родителей или законных представителей ребенка. Соблюдение конфиденциальности помогает защитить права и достоинство детей с интеллектуальными нарушениями.

Педагог должен обеспечить защиту персональных данных детей с интеллектуальными нарушениями. Это включает в себя сохранение конфиденциальности информации о ребенке, его здоровье, семейной ситуации и других личных данных. Педагог должен быть внимателен к защите этих данных и принимать меры для предотвращения несанкционированного доступа или разглашения. Защита персональных данных помогает защитить права и достоинство детей с интеллектуальными нарушениями [1, с. 308].

Статья рассматривает этические аспекты работы педагога с детьми с интеллектуальными нарушениями. Описываются основные принципы и ценности, которыми должен руководствоваться педагог, а также особенности работы с такими детьми. Важность учета индивидуальных потребностей каждого ребенка подчеркивается. Также обсуждаются вопросы конфиденциальности и защиты персональных данных.

Соблюдение этических норм в работе педагога с детьми с интеллектуальными нарушениями имеет большое значение. Оно помогает создать доверительные отношения между педагогом и ребенком, способствует успешному обучению и развитию детей, а также защищает их права и достоинство. Этические нормы позволяют педагогу учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка, адаптировать свои методы обучения и подхода к ним, а также оказывать дополнительную поддержку и помощь. Соблюдение этических норм является основой успешной работы педагога с детьми с интеллектуальными нарушениями [9, с. 164].

Список литературы

1. Аксёнова Л. И., Архипова Е. А., Белякова Л. И. Специальная педагогика : учебное пособие для вузов. М., 2004. 395 с.
2. Батюшков В. К. Профессиональная этика : учебное пособие. М., 2005. 105 с.
3. Бурменская Г. В., Волоскова Н. Н., Захарова Е. И. Психология образования : учебное пособие. М., 2005. 376 с.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М., 1983. Т 5. 680 с.
5. Галанов А. С., Капустин Ю. В., Щербаков Р. Н. Этика : учебное пособие. М., 2013. 350 с.
6. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика : учебное пособие. М., 2006. 365 с.
7. Лубовский Д. В. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989. 100 с.
8. Мазур Е. С. Этика : учебное пособие. Люберцы, 2016. 216 с.
9. Морозов С. А., Черниговская Т. В. Философия и методология науки : учебное пособие. М., 2013. 260 с.
10. Никандров Н. Д. Этика : учебное пособие. М., 2004. 200 с.
11. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]. М., 2002. 480 с.
12. Петрова В. Г., Белякова Л. И. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие. М., 1998. 160 с.
13. Разин А. В. Этика : учебное пособие. М., 2008. 327 с.
14. Словарь-справочник по специальному образованию / авторы-сост. О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов, И. А. Филатова. Екатеринбург. 2008. 192 с.
15. Титаренко А. И. Этика : учебное пособие. М., 2007. 258 с.

Сустретова Лилия Назифовна,

SPIN-код: 9617-2128

государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», 620049, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10, badertdinova-l@mail.ru

ОЦЕНКА ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ПРОФИЛЬНОМУ ТРУДУ У ВЫПУСКНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ключевые слова: олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; трудовое обучение; итоговая аттестация; критерии оценивания; контрольно-измерительные материалы; дифференцированный подход; методика преподавания технологии

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы трудового обучения детей с интеллектуальными нарушениями в связи с изменением состава обучающихся и необходимостью разработки новых подходов к оценке уровня усвоения учебных знаний и навыков в предметной области «Технология». Предлагается примерный алгоритм для оценки результатов трудового обучения выпускников с умственной отсталостью (Вариант 1).

Sustretova Lilia Nazifovna,

State Budgetary Educational Institution «Yekaterinburg school No. 3, implementing adapted basic general education programs», Russian Federation, Yekaterinburg

ASSESSMENT OF THE SUBJECT RESULTS OF SPECIALIZED WORK FOR GRADUATES WITH MENTAL RETARDATION

Keywords: oligophrenopedagogy; mentally retarded children; mental retardation; intellectual disabilities; intellectual disabilities; labor training; final certification; assessment criteria; control and measuring materials; differentiated approach; methods of teaching technology

Abstract. The article discusses the problems of labor training of children with intellectual disabilities in connection with the change in the composition of students and the need to develop new approaches to assessing the level of assimilation of educational knowledge and skills in the subject area “Technology”. An approximate algorithm is proposed for evaluating the results of labor training of graduates with mental retardation (Option 1).

Проблема обучения и воспитания детей и подростков с особыми образовательными потребностями всегда привлекала внимание многих ученых и практиков из-за ее важности для успешной социальной адаптации и подготовки данной категории учащихся к самостоятельной жизни [2, с. 5; 3, с. 3; 10, с. 5].

Трудовое обучение всегда занимало важное место в общей системе образовательной работы, способствуя развитию общетрудовых навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями [14]. Однако, несмотря на проводимую в образовательных учреждениях работу, значительная часть выпускников с интеллектуальными нарушениями все еще недостаточно подготовлена к самостоятельной жизни и к трудовой деятельности [11, с. 1].

За последние годы в школах, осуществляющих обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – АООП) значительно изменился контингент обучающихся – увеличилась численность детей с ТМНР, с расстройствами аутистического

спектра, двигательными и речевыми нарушениями, а также другими расстройствами, отражающимися на динамике социализации.

Актуальность проблемы трудового обучения и воспитания в учреждениях, реализующих исключительно АООП, связана еще и с введением с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС УО), предусматривающего изменения в организации и содержании трудового обучения школьников. В Стандарте для обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1) образовательные результаты по этим учебным предметам дифференцированы по двум уровням: достаточному и минимальному. При этом в качестве образовательных результатов выделены не только относящиеся непосредственно к изучаемому предмету, но и базовые учебные действия, которые частично можно соотносить с понятием общетрудовых умений, необходимых для осуществления любого вида трудовой деятельности.

В связи с этим, в настоящее время существует необходимость в разработке новых подходов к оцениванию сформированности учебных знаний и умений по профильному труду у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Согласно требованиям ФГОС УО и в соответствии с федеральной адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФАООП УО) общеобразовательной организации по завершению реализации АООП обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1) проводят итоговую аттестацию (далее – ИА) в форме двух испытаний: первое – предполагает комплексную оценку предметных результатов усвоения обучающимися русского языка, чтения (литературного чтения), математики и основ социальной жизни; второе – направлено на оценку знаний и умений по выбранному профилю труда [12].

Следовательно, требуется проанализировать, какие изменения необходимо внести в положение об ИА по трудовому профилю обучающихся с интеллектуальными нарушениями в соответствии с новыми нормативными документами.

В соответствии с ФАООП УО каждое образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает экзаменационный материал с учетом профилей трудового обучения, организованных в образовательной организации.

С 2024-2025 учебного года проведение ИА станет обязательной в соответствии с письмом Министерства просвещения РФ от 19 мая 2020 г. № ДГ – 493/07.

До 2023-2024 учебного года подготовка и проведение ИА по трудовому обучению в ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» проводилось на основе рекомендаций о порядке проведения экзаменов по трудовому обучению выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (Письмо Министерства образования РФ от 14.03.2001 № 29/1448-6).

Необходимо отметить, что с 2014 года наша образовательная организация являлась стажировочной площадкой Министерства общего и профессионального образования Свердловской области по внедрению федеральных государственных образовательных стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

За это время созданы полноценные условия для реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, создан банк методических материалов, усовершенствовано информационное оснащение образовательного процесса, созданы современные материально-технические условия и с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

С 2022 года образовательное учреждение является участником национального проекта «Доброшкола», в рамках которого были переоборудованы профильные учебные мастерские согласно новым современным технологиям, пересмотрены и скорректированы рабочие программы педагогов с учётом востребованности на рынке труда в регионе Свердловской области, внесены изменения в систему оценивания сформированности учебных

знаний и умений по предметной области «Технология», усовершенствована профориентационная работа по профессиональному самоопределению обучающихся.

Целью итоговой аттестации по трудовому обучению является проверка соответствия знаний выпускников требованиям АООП, глубина и прочность полученных знаний и практических навыков, их применение [1, с. 85].

Задачи итоговой аттестации обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

1. Определение уровня освоения выпускников образовательной программы с учётом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей.
2. Определение уровня усвоения и отработки практических умений и навыков по профилю трудового обучения.
3. Определение отношения обучающихся к предмету и труду в целом.
4. Выявление уровня организации индивидуальной образовательной стратегии и путей дальнейшей социализации выпускников.

Для выпускников данной категории образование считается успешным, если они владеют основами выбранной профессии, готовы и ориентированы на работу в этой области. Поэтому основой подготовки к ИА должен быть принцип комплексной оценки качества условий, созданных в образовательных учреждениях (нормативно-правовых, информационных, организационных, содержательных, аналитических) [5].

Предметные результаты освоения АООП предметной области «Технология» включают освоенные обучающимися знания, умения и навыки, специфичные для каждого направления профильного труда и готовность их применения в дальнейшем. Предметные результаты обучающихся с интеллектуальными нарушениями АООП предметной области «Технология» определяет два уровня овладения: минимальный и достаточный. Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с интеллектуальными нарушениями [12].

Так как АООП определяет два уровня овладения предметными результатами, то и контрольно-измерительные материалы для итоговой аттестации разрабатываются в двух вариантах. Но учитывая, что в последние годы в контингенте обучающихся отмечается устойчивая тенденция к увеличению детей, имеющих комплексные (множественные) нарушения: РАС, тяжёлые нарушения речи, двигательные нарушения, а так же другими расстройствами, то для них готовится третий вариант задания.

Для подготовки контрольно-измерительных материалов для ИА экспертной комиссии на психолого-педагогическом консилиуме (далее – ППк) необходимо определить уровень (достаточный, минимальный, ниже минимального) каждого обучающегося, исходя из его потенциальных возможностей и структуры дефекта. Это позволит использовать определенные критерии оценивания знаний и умений по трудовому обучению.

Обеспечение дифференцированной оценки достижений, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет определяющее значение для оценки качества образования [5].

Основанием для уровневой дифференциации экзаменационного материала для обучающихся должна быть выписка из решения ППк. Специалисты экспертной группы в состав, которых включены: учителя, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальный педагогический работник, медицинский работник на основании комплексной оценки:

1. Успеваемости обучающегося по предметной области «Технология».
2. Мониторинга предметных и личностных результатов, базовых учебных действий.
3. Представления классного руководителя.
4. Представления учителя трудового обучения.
5. Представления педагога-психолога.
6. Портфолио обучающегося —

принимают решение об уровне освоения программы по изучаемому трудовому профилю (достаточный, минимальный, ниже минимального) и форме ИА по изучаемому трудовому профилю.

Необходимым условием допуска к ИА является изучение содержания материалов программ по изучаемому профилю не менее двух лет до ИА.

Форма проведения ИА согласовывается с родителями выпускников.

После согласования формы проведения ИА с родителями, учителя трудового обучения разрабатывают контрольно-измерительные материалы с учётом психофизических особенностей развития каждого обучающегося, то есть, используя дифференцированный и индивидуальный подход.

Дифференцированный подбор контрольно-измерительных материалов позволяет оценить динамику достижений и качественных изменений в психическом и социальном развитии конкретного ребенка [1, с. 26].

Экзаменационный билет по трудовому обучению состоит из двух теоретических вопросов, которые направлены на выявление знаний, а также из практической экзаменационной работы.

Для обучающихся первого уровня (достаточный уровень освоения программы) форма ИА: практическая экзаменационная работа и устные ответы по билетам, всего 10-15 билетов.

Для обучающихся второго уровня (минимальный уровень освоения программы) форма ИА: практическая экзаменационная работа и устные ответы по билетам или тестовые задания. Всего 5-10 билетов с адаптацией заданий в соответствии с психофизическими особенностями обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Для обучающихся третьего уровня (уровень освоения программы ниже минимального) в качестве альтернативной формы устным ответам по билетам можно использовать собеседование по итогам выполнения практического задания [6, с. 4].

Необходимо учитывать, что не все обучающиеся с интеллектуальными нарушениями могут дать устный ответ на экзаменационный вопрос. Поэтому для таких выпускников экзаменационные материалы должны содержать специальные приложения (разрезные пооперационные карты с текстом и графическим изображением процесса выполнения операции; речевые карты с ключевыми словами, помогающими построить связный ответ; схемы; таблицы и т.д.) [5, с. 7].

Для обучающихся с грубыми речевыми нарушениями и/или РАС могут быть разработаны тестовые задания, с упрощением инструкций к заданиям, упрощением содержания задания при сохранении уровня сложности [9, с. 65]. Темы тестовых заданий даются и разбираются заранее, провидится дополнительная работа по разъяснению сложных терминов и слов, подбирается дополнительная визуализация.

Для обучающихся с умственной отсталостью, с ТМНР, но с сохранной речью, можно предложить устно ответить на вопросы по учебному предмету «Профильный труд», устно описать картинку, соотнести инструменты с названием и др.

Для выполнения практической экзаменационной работы каждый обучающийся получает образец-эталон готового изделия и инструкционную карту, шаблон, рисунок или фотографию объекта, знакомится с образцом и техническими требованиями к изделию.

Требования к отбору материала и инструментов для изготовления должны быть дифференцированы по уровням. Члены комиссии анализируют и оценивают процесс выполнения обучающимся изделия в ходе практической экзаменационной работы и качества изделия.

Обучающиеся второго уровня освоения программы при выполнении практического задания могут обращаться за помощью к учителю.

Для ребят третьего уровня освоения программы учитель трудового обучения отбирает совместно с обучающимся макет изделия из ранее изготовленных в ходе освоения образовательной программы для оценки аттестационной комиссией, или обучающийся изготавливает под руководством учителя новое изделие по предложенной теме. Учитель готовит обучающегося к ИА: обучает алгоритму описания изделия по технологической карте.

Собеседование представляет собой диалоговую форму общения выпускника и членов аттестационной комиссии на основе выполненной практической работы. Обучающийся представляет изделие, отвечает на вопросы аттестационной комиссии (от 2 до 5 вопросов).

В ходе беседы выявляется умение выпускника рассказать о последовательности выполнения работы, о трудовых операциях и приёмах, используемых материалах и инструментах, а также об их дальнейших планах и способность общения со взрослыми. Время собеседования до 20 минут.

Результаты ИА обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Вариант 1) по трудовому обучению оцениваются в форме «зачет» и (или) «незачет». Сводный результат «зачет» и (или) «незачет» выпускник получает по результатам двух испытаний ИА, где особое значение придаётся оценке практической работы.

В случае незачёта обучающемуся предоставляется возможность пересдачи в установленные сроки распорядительным актом общеобразовательной организации.

При разработке системы оценки достижений, обучающихся в освоении содержания АООП необходимо ориентироваться на представленный в Стандарте перечень планируемых результатов.

Для оценки ИА по трудовому обучению необходимо учитывать индивидуальные возможности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Выполнение и результат практической экзаменационной работы оценивается по следующим критериям:

- умение подобрать нужный инструмент, приспособление и организовать свое рабочее место, выполнение требований техники безопасности при работе;
- правильность и темп выполняемых приемов ручной и механической обработки материалов, то есть соблюдение технологии при выполнении работы;
- соответствие изделия чертежу (рисунку) и заданным техническим требованиям (время, точность, чистота обработки) или качество выполненной работы;
- количество времени, затраченное на выполнение работы;
- самостоятельность.

По критерию *качество выполненной работы* результаты практической работы могут оцениваться, как соответствует/соответствует, но ниже требуемого качества/не соответствует.

По критерию *затраты времени на выполнение работы* результаты практической работы могут оцениваться, как работа выполнена в срок, на выполнение работы затрачено времени, больше установленного по норме на 10%, 25%, на выполнение работы затрачено времени больше установленного.

По критерию *соблюдение технологии при выполнении работы* результаты практической работы могут оцениваться, как работа выполнялась в соответствии с технологией/ в соответствии с технологией, отклонения от указанной последовательности не имели принципиального значения/с отклонениями от технологии/ с грубыми отклонениями от технологии, применялись непредусмотренные операции.

Самостоятельность выполнения практических заданий оценивается с позиции наличия / отсутствия помощи и её видов:

- задание выполнено полностью самостоятельно;
- выполнено с опорой на образец (технологическую карту);
- выполнено с помощью учителя;
- задание не выполнено при оказании различных видов помощи.

По критерию *соблюдение техники безопасности* оценивается:

- соблюдение рабочего порядка на рабочем месте (да/нет);
- наличие всех необходимых инструментов и материалов к началу работы (да/нет);
- уборка рабочего места по окончании выполнения задания (да/нет).

При оценке устных ответов принимается во внимание:

- правильность ответа по содержанию, свидетельствующая об осознанности усвоения изученного материала;
- полнота ответа;
- умение практически применять свои знания;
- умение последовательно излагать ответ.

Усвоенные предметные результаты могут быть оценены с точки зрения *достоверности* как «верные» или «неверные».

По критерию *полноты* предметные результаты могут оцениваться как полные, частично полные и неполные.

Оценка тестовых заданий:

- «зачёт», если обучающиеся верно выполняют от 35% до 50% заданий;
- «незачёт», если обучающееся верно выполняет меньше 35% заданий.

При выставлении итоговой оценки учитывается как уровень знаний ученика, так и овладение им практическими умениями и навыками.

Оценка «зачёт» ставится выпускнику 1 уровня освоения программы, если:

- содержание ответа соответствует поставленному вопросу (проблеме), обучающейся может с помощью учителя или самостоятельно обосновать, сформулировать ответ, привести необходимые примеры; допускает единичные ошибки, которые сам исправляет/ (или) содержание ответа соответствует поставленному вопросу (проблеме), но обучающейся излагает материал недостаточно полно и последовательно, затрудняется самостоятельно привести примеры и делает это с помощью учителя;

- практическая работа выполнена самостоятельно, в срок или на выполнение работы затрачено времени, больше установленного по норме на 10%, 25%; качество выполненной работы соответствует или соответствует, но ниже требуемого качества; работа выполнялась в соответствии с технологией или в соответствии с технологией, отклонения от указанной последовательности не имели принципиального значения; с соблюдением техники безопасности.

Оценка «незачёт» ставится выпускнику 1 уровня, если:

- ответ на вопрос содержит ошибки или большое количество неточностей, искажающих содержание ответа, ответ не в полной мере соответствует вопросу (проблеме), не умеет привести примеры и объяснить материал, даже с наводящими вопросами;

- практическая работа выполнена с помощью учителя, на выполнение работы затрачено времени, больше установленного; качество выполненной работы соответствует, но ниже требуемого качества; работа выполнялась с отклонениями от технологии; с нарушением техники безопасности.

Оценка «зачёт» ставится выпускнику 2 уровня освоения программы, если:

- содержание ответа соответствует поставленному вопросу (проблеме), но обучающейся излагает материал недостаточно полно и последовательно, затрудняется самостоятельно привести примеры и/или делает это с помощью учителя;

- практическая работа выполнена самостоятельно с опорой на образец (технологическую карту) или с незначительной помощью учителя, в срок или на выполнение работы затрачено времени больше установленного; качество выполненной работы соответствует или соответствует, но ниже требуемого качества; работа выполнялась в соответствии с технологией или с незначительными отклонениями от технологии; с соблюдением техники безопасности.

Оценка «незачёт» ставится выпускнику второго уровня, если:

- ответ на вопрос содержит ошибки или большое количество неточностей, искажающих содержание ответа, ответ не в полной мере соответствует вопросу (проблеме), не умеет привести примеры и объяснить материал, даже с наводящими вопросами.

- практическая работа не выполнена при оказании различных видов помощи.

Оценка «зачёт» ставится выпускнику 3 уровня освоения программы, если: самостоятельно описывает алгоритм изготовления по технологической карте, отвечает на вопросы аттестационной комиссии.

Оценка «незачёт» ставится, если выпускник 3 уровня освоения программы: при собеседовании не смог описать алгоритм изготовления по технологической карте, не ответил на вопросы экзаменационной комиссии.

Экзаменационная комиссия, кроме выставления оценки за экзамен по трудовому обучению, даёт рекомендации выпускнику по дальнейшему трудоустройству или продолжению образования в профессиональных образовательных учреждениях.

Для оценки достижений обучающихся с умственной отсталостью важно применять принципы педагогической дифференциации и индивидуального подхода. Предложенный алгоритм оценивания предметных результатов образования выпускников с умственной отсталостью (Вариант 1) может быть использован образовательными учреждениями при составлении положения об итоговой аттестации по трудовому обучению.

Список литературы

1. Богданова А. А. Организация и технологии оценки результатов обучения школьников с ОВЗ: опыт региональных инновационных площадок Ленинградской области : научно-методическое пособие. СПб., 2022. 237 с.
2. Бордачев С. С., Волох Т. П., Изотова В. И. Комплект диагностических материалов «ТЕХНОЛОГИЯ» : методическое пособие для педагогов образовательных учреждений, работающих с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. М., 2020. 207 с.
3. Васенков Г. В., Гужанова В. С. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями: коррекционно-развивающая технология профориентационной работы. Методические рекомендации. М., 2020. URL: <https://ikpr-gao.ru/metodicheskie-rekomendacii-soderzhanie-3/3-27/> (дата обращения: 07.05.2024).
4. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. М., 1969. 216 с.
5. Жигулина М. Л., Токарская Л. В., Линькова И. С. Организационно-содержательные аспекты разработки экзаменационных заданий по трудовому обучению для выпускников с нарушением интеллекта. Екатеринбург, 2010. 75 с.
6. Журавлева Е. Ю., Шевченко Л. Е. Методические рекомендации по подготовке и проведению итоговой аттестации по трудовому обучению в образовательных организациях Краснодарского края, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью. Краснодар, 2020. 100 с.
7. Ковалева Е. А. Трудовое обучение во вспомогательной школе. М., 1988. 95 с.
8. Максимова М. В., Фроленкова Л. Д. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся, воспитанников с особыми образовательными потребностями // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: материалы научно-практической конференции. Екатеринбург, 2009. Ч.2. 239 с.
9. Методические рекомендации по разработке и реализации программ предметной области «Технология» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата / под ред. Е. А. Кинаш. М., 2021. 123 с.
10. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудоустройства во вспомогательной школе. М., 1980. 183 с.
11. Соловьёв В. А., Евтушенко И. В. Готовность умственно отсталых старшеклассников к самостоятельной трудовой деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 8. С. 62-68.
12. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1026/federalnaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obshcheobrazovatelnaia-programma/?ysclid=lvwor2sc88835130794> (дата обращения: 07.05.2024).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.04.2024).
14. Шинкаренко В. А. Формирование общетрудовых умений у младших школьников с легкой умственной отсталостью // Альманах Института коррекционной педагогики. 2022. Альманах № 47. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-47/formation-of-general-labor-skills-in-junior-schoolchildren-with-mild-mental-deficiency> (дата обращения: 07.05.2024).
15. Щербакова А. М., Платонова Н. М. Программно-методическое обеспечение для 10-12 классов с углубленной трудовой подготовкой в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: Пособие для учителя. М., 2006. 331 с.

Научное издание

Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза

Материалы

XIX Международной научно-практической конференции
памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию
Института специального образования УрГПУ

Научные редакторы:

Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии; директор Института специального образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Объем: 6,29 Мб. Уч.-изд. л. 35,1. Усл. печ. л. 51,7.
Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru

