



**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**КОМПЛЕКСНОЕ
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Материалы межрегиональной
научно-практической конференции
студентов, аспирантов
и молодых ученых**

Красноярск, 26 октября 2017 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

**VI Международный научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»**

**КОМПЛЕКСНОЕ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Материалы межрегиональной
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых**

Красноярск, 26 октября 2017 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2017

ББК 74.2
К 637

Редакционная коллегия:

И.Б. Агаева (отв. ред.)

О.Л. Беляева

Г.А. Пролядова

Л.А. Брюховских

В.А. Петроченко

Л.А. Сырвачева

О.А. Козырева

К 637 Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 26 октября 2017 г. / отв. ред. И.Б. Агаева; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-145-2

ББК 74.2

ISBN 978-5-00102-145-2

(VI Международный научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

<i>Говядинкина И.А., Литвиненко Т.П.</i> ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	8
<i>Градусова А.И.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	13
<i>Кушнарева Е.Г.</i> СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	17
<i>Мудрова О.А., Пузанова А.А.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	21
<i>Офицера О.П.</i> РУКОДЕЛЬНАЯ ТАКТИЛЬНАЯ КНИГА КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПО ЗРЕНИЮ	29
<i>Панфиленко А.М., Туркина А.С.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ	39
<i>Проглядова Г.А., Ивченко О.Ю., Криворукова И.И.</i> ПРАКТИКА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ	45
<i>Ступакова М.В., Непомнящих О.И.</i> ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СЛУХОРЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ	49
<i>Толстопятова Е.В.</i> ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАБОТКИ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ	53
<i>Туркина А.С., Панфиленко А.М.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	57

Раздел II.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

<i>Агаева И.Б., Марьясова Н.Е.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	66
<i>Гартман Ю.Ю.</i> АДРЕСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	75
<i>Иванова Ж.Н., Чигринская Н.В.</i> КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 33»	84
<i>Кобышева Н.Ю.</i> РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	91
<i>Ковбай Г.Р., Дубина Н.А.</i> СЕНСОРНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	96

Козырева О.А. КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ	100
Кондрашова А.С. ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯ ДОУ	105
Лавринович С.Ф. РАВНЫЕ СТАРТОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ – ПРИОРИТЕТ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	111
Липатова Т.Г. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ИХ СЕМЕЙ ЧЕРЕЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ РАБОТУ В ШКОЛЕ	114
Магницкая Н.Г. Агаева И.Б. ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА МАТЕМАТИКИ В КЛАССЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, СЛОЖНЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	119
Мецлер А.А. РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)	126
Мещенская С.Н., Петровская В.П. СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ОПЫТ РАБОТЫ	129
Савчук Л.В. ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	135
Селезнева В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ПЛАНУ	140
Сизовская Т.И. ЧАСТНЫЕ СЛУЧАИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ	147
Смирнова Л.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ	153
Шек Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА	163

Раздел III.
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агаева И.Б., Бендеберя Л.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВЗГЛЯДЫ НА ДОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ.....	168
--	-----

Агаева И.Б., Вяземская Л.В. К ВОПРОСУ О КЛИНИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	172
Баварская Е.Н. ДИАГНОСТИКА ВЕРБАЛЬНЫХ ЗАМЕН У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	177
Баварская Е.Н., Брюховских Л.А. КАЧЕСТВЕННЫЙ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗАМЕН У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	180
Брюховских Л.А. ЗНАЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ФАКТОРА В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	186
Викулина О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОЙ СВЯЗИ (БОС) КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАФРАГМАЛЬНО-РЕЛАКСАЦИОННОГО ТИПА ДЫХАНИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ	190
Давыдова А.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ С ОНР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	196
Дорофеева Л.В. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	201
Евстратенко О.А. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ	205
Епифанова Л.П. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛЕ	211
Зубарева Т.В. СТАНОВЛЕНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	216
Кириллова М.Г. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	219
Кирпичева Ж.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ЧАСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....	224
Кочергина Н.П., Брюховских Л.А. ДИАГНАСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 2–3 ЛЕТ	229
Осипова Т.В., Луконина Е.В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	233
Осипова Т.В. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	238
Пузанева А.А., Мудрова О.А. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЗПР	249
Пузырева А.В. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	253

Сухенко А.В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	258
Уфимцев А.Е. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ НАСТРОЙКИ ПРИРОДНОГО ГОЛОСА.....	264
Чимий-ооловна Ч.Ч. ВЫЯВЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ 3-ГО КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	267

**Раздел IV.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Артюхова Т.Ю., Дайнеко И.А. КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	270
Белозерова О.А. ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМОЙ РЕЧИ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	279
Берятко М.О. СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА.....	284
Буглева Т.В. К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СДВГ.....	288
Вервейн О.В., Пасменко Т.Д. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	292
Голубева Л.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....	295
Грязева Н.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	303
Дьякова Н.И., Прусова Т.И. ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ПРОЯВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ.....	309
Иванова О.В., Немцева Ю.А., Матушкина Н.Г., Петухова Т.Ф., Тюрина Н.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	316
Ковалева Т.В. СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА.....	320
Лесникова А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	326
Лисова Н.А. НЕЙРОЭНЕРГОКАРТИРОВАНИЕ В ДИАГНОСТИКЕ СИНДРОМА ИРЛЕН.....	332

Люшкина В.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СВЕРСТНИКОВ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ	336
Мадзаева В.А. СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В КГБОУ «НОРИЛЬСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ».....	340
Митрюкова Н.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ, УЧИТЫВАЯ ИХ ТЕМПЕРАМЕНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	349
Надеждина М.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ, СПОСОБНОСТИ К ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	353
Осавалюк А.Ю. РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ НА СВЕТОВОМ СТОЛЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ	360
Пузырева А.В. ДИАГНОСТИКА РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	365
Путята И.Н., Ивкина Т.М. СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ ДЛЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	370
Решетова Е.И. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	373
Солопова Ю.В. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ, КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	378
Сырвачева Л.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ И НОРМОЙ РЕЧИ	382
Фомина Н.С., Живаева Ю.В. ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННОЙ РЕЧЬЮ И МЫШЛЕНИЕМ	386
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	393

Раздел I.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

SPATIAL MODELING IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

И.А. Говядинкина, Т.П. Литвиненко

I.A. Govyadinkova, T.P. Litvinyinko

Дети с нарушением зрения, пространственный гнозис, праксис, пространственные представления, оптико-пространственная ориентация, пространственные модели, пять – семь лет.

В статье раскрыты особенности формирования пространственного представления у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста. Описаны приемы использования различных видов пространственных моделей в условиях дошкольного учреждения.

Children with visual impairment, spatial gnosis, praxis, spatial representation, optic-spatial orientation, spatial models, five to seven years.

In this article the features of formation of spatial representations in children with vision disorders of preschool age. The techniques of using different types of spatial Modula in the conditions of preschool institution.

С каждым годом количество детей с нарушением зрения увеличивается. В настоящее время в Российской Федерации 12 % детей от рождения до 7 лет имеют различную зрительную патологию. Основные причины возникновения зрительных нарушений: врожденные факторы, генетическая предрасположенность, чрезмерные зрительные нагрузки в раннем детском возрасте, травмы.

У данной категории детей неполноценное зрение, которое дает им ограниченную, а иногда искаженную информацию. Они не способны по подражанию овладеть пространственными представлениями и нуждаются в систематизированной коррекционной помощи [9].

В связи с введением ФГОС ДО п. 4.7 перед педагогами обозначена, а значит должна решаться проблема преемственности содержания дошкольного и начального общего образования, в том числе подготовка детей с нарушением зрения к поступлению в школу общеобразовательного вида.

Эта проблема стала особо актуальна для любого детского сада, в который может поступить ребенок с нарушением зрения в рамках инклюзивного образования. Перед нами была обозначена цель педагогического опыта: формирование пространственных представлений у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста посредством использования приемов пространственного моделирования.

Для реализации данной цели нами обозначены следующие задачи:

Обучающие: создать условия для овладения детьми с нарушением зрения основ пространственного моделирования.

Развивающие: развивать умение определять и оречевлять пространственные отношения между собой и окружающими предметами, а также между предметами.

Воспитывающие: воспитывать у детей желание участвовать в совместной деятельности с участниками образовательного процесса.

Новизна данного опыта заключается в комплексном подходе к коррекционной деятельности с введением созданных нами и усовершенствованных, адаптированных средств и методов по формированию пространственных представлений, а именно:

- предметные пространственные модели с использованием современных фактурных материалов, которые более реалистично передают свойства окружающих объектов;
- образные модели с опорой на включение сохранных анализаторов;
- информационные модели – авторские компьютерные игры;
- индивидуальная тетрадь с систематизированным и адаптированным дидактическим материалом.

Образовательный стандарт нам задает конструктивно-модельную деятельность, ее составляющей является пространственное моделирование.

В своей работе мы используем авторские пространственные модели, с помощью которых существует возможность ощутить форму предмета, или проникнуть в атмосферу настоящего сюжета макета или модели.

Данные модели используются в разных видах детской деятельности.

В игровой деятельности используются:

- предметные модели в творческих, режиссерских, сюжетно-ролевых, театрализованных играх;
- образные модели в виде схем и планов в играх со строительным материалом;
- в компьютерных играх используются информационные пространственные модели;
- в играх с правилами используются макеты с чертежами, в развивающих играх текстурированные схемы передвижения и объемные лабиринты.

Наглядная демонстрация пространственных моделей обогащает круг представлений, делает обучающий процесс более доступным, создается эмоционально-увлекательная атмосфера, когда ребенок проявляет самостоятельность в игровой деятельности и инициативу в исследовании окружающего мира: элементы макета вариативны и трансформируемы.

Пространственное моделирование – универсальное средство, которое может быть использовано в различных видах деятельности. К примеру, ширма в театрализованной деятельности помогает ощутить детям, кто в доме, а кто рядом или около дома, дети проигрывают пространственные отношения относительно друг друга. В театрализации и восприятии художественной литературы можно теневой театр наполнить фактурными образными моделями, но их изображение должно быть ярко выраженным признаком (заяц с длинными ушами, колючий еж, жираф с длинной шеей). Для данной модели рекомендуется создать копию, но на обратном цветовом контрасте. Карточки обыгрываются детьми как в свободной игровой деятельности по сюжетам сказок, так и на индивидуальных и групповых занятиях с педагогами. Включаются в игры: «С какой стороны», «Кто убежал дальше», «Кто выше прыгнул» и т.д. Игры с данными карточками способствуют формированию тактильной чувствительности, зрительного восприятия, воображения, анализа, сличения и пространственных представлений.

При отработке знаний по основам безопасной жизнедеятельности в двигательной деятельности возможно применение таких же объемных схем, маршрутов, лабиринтов и путаниц, адаптированных для детей с нарушением зрения.

В музыкальной деятельности возможно применение схем тела человека в различных положениях в качестве изобразительного ряда. Данные образные пространственные модели демонстрируют детям последовательность исполнения танцевальных элементов, а для детей с тотальной слепотой рельефные схемы могут использоваться по профилактике гиподинамии в качестве подвижных игр.

Такого рода схемы составлены по самообслуживанию и элементам бытового труда. В схемах отражена последовательность деятельности (будь то одевание на прогулку или алгоритм выращивания растений), для детей с глубокими зрительными нарушениями данные схемы выполнены в объемном контурном варианте.

Предметно-пространственные модели применимы в познавательно-исследовательской, коммуникативной деятельности. Совместная практическая деятельность в процессе создания моделей включает в себя конструктивное общение и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Работа с готовыми моделями направлена на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания целостной картины мира, что способствует формированию пространственных представлений.

Особенность пространственного моделирования заключается в том, что она, как игра, отвечает интересам и потребностям ребенка.

В рамках реализации педагогического опыта в детском саду нами создана предметно-развивающая среда с использованием образных пространственных моделей: настенные видеоазимуты, глазодвигательные тренажеры, зрительные ориентиры со светодиодной подсветкой, которые способствуют развитию пространственных представлений.

Пространственные представления формируются согласно основным этапам от простого к сложному:

I. Я и мое тело

II. Большой – маленький (больше, меньше)

- III. Вперед – назад (первый, последний)
- IV. Верх – низ (выше, ниже)
- V. Далеко – близко (дальше, ближе)
- VI. Что сначала – что потом (было, будет)
- VII. Учимся измерять
- VIII. Пространственные предлоги
- IX. Лево – право
- X. Схемы пространства

Нами разработано дидактическое пособие «Учись ориентироваться в пространстве». В данной тетради подобраны дидактические игры и упражнения, в которых дети учатся выделять и анализировать различные пространственные признаки, получать информацию об окружающем пространстве с привлечением всей сенсорной сферы. По окончании каждого этапа для закрепления пройденной темы создается макет.

Пространственное моделирование отличается высокой практической значимостью, может быть использовано с разной категорией детей. Со здоровыми в качестве профилактики, с детьми с ОВЗ в коррекционной деятельности.

Данный педагогический опыт может быть полезен как специалистам, работающим с детьми с нарушением зрения, так и педагогам дошкольных учреждений общеразвивающего вида. Так, к примеру, созданные педагогами пространственные модели служат дидактическим пособием для детей с тотальной слепотой.

Педагоги ДОО с энтузиазмом откликаются на разработку и реализацию проектной деятельности и создание пространственных моделей. Проектная деятельность «Мир вокруг нас» дает свои плоды в виде новых макетов, моделей и воплощается в следующем проекте «Наш город Красноярск».

Родители с удовольствием принимают участие в подготовке материала и в помощи создания пространственных моделей. Совместная деятельность с детьми и увлекательная атмосфера вдохновляет на следующие исследования. В нашем детском саду воплотился совместный проект с родителями «Я шагаю в детский сад...».

Работа в данном направлении обеспечивает развитие личности ребенка с учетом индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Дети стали определять направления движения в пространстве, в процессе собственного передвижения, передвижения других детей и различных объектов. Дети склонны наблюдать, экспериментировать, сличать, интересуются причинно-следственными связями. Более активно взаимодействовать с окружающим миром, сверстниками и взрослыми.

Метод пространственного моделирования неисчерпаем.

В дальнейшем планируется создать макет нашего детского сада с прилегающей территорией для отработки знаний детей по основам безопасной жизнедеятельности.

Дети предлагают создать пространственные модели, достопримечательностей Красноярского края, такие как «Столбы», часовня, башня администрации, на которых установлено главное красноярское время. Это будет проект по краеведению.

Весь представленный опыт педагогической деятельности представлен разными видами пространственного моделирования. Технический прогресс не стоит на месте, детей окружают современные технологии. Для работы в данном направлении мной разработана информационная пространственная модель – компьютерная игра для отработки пространственных отношений, которая может быть использована в качестве экспресс-диагностики. Также составлен алгоритм создания компьютерной игры, по которому педагог самостоятельно может создать информационную модель согласно тематическому планированию в ДООУ.

Все представленные методические разработки выставлены на персональном сайте и доступны к использованию, как педагогами, так и родителями (<http://girina.club/>).

Надеюсь, наши разработки помогут педагогам ДООУ разнообразить и сделать более эффективной совместную деятельность по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Пространственное различение. Л.: ЛГУ, 1955. 188 с
2. Белова Т.В., Солнцева В.А. Готовимся к школе // Коррекционные игры и упражнения. Издательства: АСТ, Астрель, Профиздат, 2007. 64 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Говорова Р.И. К вопросу о развитии пространственных представлений у дошкольников // Журнал Дошкольное воспитание. 1974. № 3. С. 45–48.
5. Дружинина Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методические рекомендации. М.:АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. 312 с.
6. Лаврентьева Т.В. Формирование у дошкольников действий наглядного моделирования пространства. В кн.: Особенности и закономерности формирования познавательных способностей у детей в процессе воспитательно-образовательной работы. Ереван: Луис, 1982. 65 с.
7. Мусейнбова Т.А. Формирование некоторых пространственных ориентаций: методические рекомендации // Дошкольное воспитание. 1987. № 4. 38 с.
8. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998. 181 с.
9. Подколзина Е.Н. Обучение дошкольников с косоглазием и амблиопией применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки // Дефектология. 1994. № 3. С 74–77.
10. Титова К.Е., Проглядова Г.А. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.
11. Уфимцева Л.П., Грищенко Т.А. Педагогические средства формирования зрительного восприятия слабовидящих школьников // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2008. 2008. № 1. С. 50–56.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

THEORETICAL ASPECTS OF THE COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT PROBLEM IN PRESCHOOL CHILDREN WITH 3D LEVEL LANGUAGE DELAY

А.И. Градусова

A.I. Gradusova

Коммуникативная деятельность, коммуникативные умения дошкольников, методики формирования коммуникативных умений, общее недоразвитие речи.

Статья посвящена теоретическому анализу литературных источников по проблеме коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

Communicative activity, communicative skills of preschool children, methods of forming communicative abilities, general underdevelopment of speech.

The article is devoted to the theoretical analysis of literary sources on the problem of communicative development of preschool children with general speech underdevelopment.

Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без общения с другими людьми. Общение играет большую роль в познавательном и личностном развитии ребенка [6]. В развитии сферы общения дошкольника ведущую роль играют коммуникативные умения, благодаря которым ребенок может адекватно воспринимать информацию, понимать состояние собеседника, а также правильно и доступно доносить свои мысли до окружающих людей с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации [2].

В связи с этим особого внимания заслуживает проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, так как недоразвитие всех компонентов речевой системы, когнитивные нарушения, эмоциональная неустойчивость у детей данной категории препятствует формированию у них полноценной коммуникативной деятельности [11].

Большинство авторов (О.Е. Грибова, Е.М. Мастюкова, О.С. Павлова, Т.А. Каченко и другие) сходятся во мнении о том, что дошкольники с ОНР демонстрируют недостаточную сформированность коммуникативных умений, связанных в первую очередь с недоразвитием вербальных средств общения, языковых понятий и осознанием своего речевого дефекта. Исследователи выделяют следующие недостатки в развитии коммуникативной деятельности у детей данной категории: слабая потребность в общении, низкая речевая активность, использование заученных формулировок, недостаточная сформированность форм коммуникации, неспособность оценивать высказывания других детей, неумение ориентироваться в ситуации общения, употребление примитивных невербальных

средств общения, негативизм. Кроме того, отечественными учеными выявлено, что успешность в овладении детьми данной категории коммуникативными умениями зависит от своевременно начатой специально организованной работы в данном направлении, так как это напрямую связано с социальной адаптацией и развитием личности дошкольников с ОНР [8; 9].

Современные исследователи предлагают различные способы формирования коммуникативных навыков у дошкольников с речевым недоразвитием (Е.Г. Федосеева, Н.Ю. Кузьменкова, О.С. Павлова, О.В. Дыбина), которые приведены ниже.

Е.Г. Федосеевой предложена методика формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, целью которой является обучение детей пониманию и распознаванию собеседника, а также обучение умению выражать и передавать эмоции с помощью выразительных средств. Е.Г. Федосеевой выделены следующие средства работы: моделирование проблемных ситуаций, возникающих в процессе общения; игры на закрепление приобретенных умений. Преимуществом данной методики является учет принципа закрепления приобретенных навыков в естественных условиях общения, а также принципа полифункционального воздействия на различные сферы: речевую, познавательную, эмоционально-личностную и коммуникативную, что способствует всестороннему развитию личности дошкольников [11].

Н.Ю. Кузьменковой разработана методика формирования коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР посредством обучения речевому этикету. В качестве основного средства работы в данном направлении автор выделяет моделирование разнообразных поэтапно усложняющихся речевых ситуаций: от составления ответных реплик на обращения взрослого до построения этикетных диалогов в рамках заданных этикетных ситуаций [5].

О.С. Павловой предложена методика формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе общения со сверстниками. Основными средствами, выделяемыми автором, служат различные виды детской деятельности, в процессе которых происходит целенаправленное развитие положительной мотивации к коммуникации со сверстниками, формировании кооперативных навыков, а также овладение детьми вербальными и невербальными средствами коммуникации [7]. Данная методика предполагает наличие определенного уровня речевого и коммуникативного развития у дошкольников, так как коммуникация со сверстниками является более сложным процессом, нежели коммуникация со взрослым и требует от ребенка предварительного овладения рядом коммуникативных умений.

О.В. Дыбина предлагает формировать коммуникативную деятельность у дошкольников с ОНР посредством двигательного-коммуникативного средства, предполагающего использование нетрадиционных структурных компонентов двигательного оборудования, их комбинирование. Данное оборудование, как отмечает автор, способствует активизации речи детей, развитию их коммуникативной активности в отношении сверстников и взрослых за счет информационной и эмоциональной насыщенности компонентов двигательного оборудова-

ния (цветовое и сюжетное оформление), а также необходимости в согласовании действий друг с другом [3].

О.В. Дзюба разработана система работы по развитию коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР. Автор предлагает развивать устную речь дошкольников данной категории, включать их в различные ситуации ознакомления с коммуникативными навыками, а также отрабатывать приобретенные навыки в различных ситуациях общения. Основные методы и формы работы, выделяемые автором: беседы, развивающие и дидактические игры, музыкотерапия, сказкотерапия. О.В. Дзюба указывает на то, что помимо коррекционной работы с детьми, необходимо проводить целенаправленную работу с педагогами и родителями, включающую их просвещение в вопросах психологических особенностей дошкольников с ОНР, а также оптимальных путей организации и развития их коммуникативных умений [2].

В исследованиях Т.Н. Волковской описывается система психологической помощи дошкольникам с ОНР в сфере их коммуникативного развития. Сущностными характеристиками предложенной автором системы является ее комплексность и включенность психологического компонента в систему логопедического коррекционного воздействия [1].

А.Е. Колесниковой разработан проект «Давай поговорим». Основной идеей проекта является развитие коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР путем моделирования коммуникативных ситуаций с применением диалога. Автор выделяет несколько этапов работы, в ходе которых постепенно усложняются ситуации общения и диалоги при взаимодействии детей [4].

Таким образом, анализ имеющихся в современной литературе методик и подходов к работе по формированию коммуникативных умений у дошкольников с ОНР показал, что данные методики нацелены на развитие у дошкольников рассматриваемой категории потребности в коммуникации, обучение пониманию и распознаванию собеседника, умению применять вербальные средства общения через моделирование речевых ситуаций (в ролевых, подвижных, психокоррекционных играх).

Однако на современном этапе развития дошкольного образования изменились требования к коммуникативному развитию выпускника дошкольного учреждения, о чем свидетельствует внедрение Министерством образования и науки Российской Федерации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования ФГОС ДО выдвигает следующие:

- дошкольник овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности, способен выбирать партнеров по совместной деятельности;

- дошкольник обладает установкой положительного отношения к окружающим людям и самому себе, активно взаимодействует со взрослыми и сверстниками, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других;

– дошкольник достаточно хорошо владеет устной речью, может применять средства коммуникации адекватно ситуации общения, грамотно выстраивает речевое высказывание в ситуации общения;

– дошкольник способен совершать волевые усилия, корректировать свое поведение в соответствии с общепринятыми нормами взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

– дошкольник проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам в различных жизненных ситуациях [10].

Имеющиеся методики формирования коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР учитывают лишь некоторые аспекты коммуникативного развития современного дошкольника, что говорит об актуальности поиска новых путей работы в данном направлении.

Помимо этого, в ФГОС ДО указывается на то, что в условиях инклюзивного образования при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должны учитываться особенности их развития и специфические образовательные потребности детей. Данный факт нацеливает на необходимость создания специальных условий для формирования коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР в условиях дошкольного образовательного учреждения, что подчеркивает актуальность данной проблемы на современном этапе развития системы дошкольного образования.

Библиографический список

1. Волковская Т.Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. М., 2012. 47 с.
2. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. Калининград: Изд-во КГУ, 2009. № 23. С. 56–60.
3. Дыбина О.В. Формирование коммуникативных умений у детей с ОНР посредством двигательной-коммуникативной среды // Теория и практика общественного развития. 2015. № 14. С. 140–144.
4. Колесникова А.Е. Формирование социально-коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР: новый подход // Логопед. 2015. № 3. С. 23–31.
5. Кузьменкова Н.Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Архангельск, 2006. 197 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 143 с.
7. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1998. 190 с.
8. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и со сверстниками и его влияние на развитие личности ребенка. М: Академия, 2000. 160 с.
9. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1. С. 62–65.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart/dok.html>.
11. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1999. 191 с.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISABILITY OF AUTIST SPECTRUM

Е.Г. Кушнарева

E.G. Kushnaryova

Расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, особенности коммуникативных навыков, коррекционный курс, логопедическая работа с детьми с РАС.

В статье описываются результаты исследования особенностей коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра второй и третьей групп аутизма. Рассмотрены средства организации логопедической работы по коррекции выявленных особенностей.

Autistic spectrum disorder, communicative skills, communicative skills, corrective course, speech therapy with children with RAS.

The article describes the results of a study of the features of the communicative skills of children with autism spectrum disorder of the second and third autism groups. The means for organizing speech therapy work to correct the revealed features are considered.

Тенденция последнего времени – увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей расстройством аутистического спектра (РАС), посещающих разные образовательные учреждения [1]. Это одно из важных направлений, способствующих реализации прав таких детей на получение доступного образования, что является одним из приоритетных направлений современной образовательной политики [2].

У детей с аутизмом К. Гилберт, Т. Питерс, О.С. Никольская отмечают искаженное развитие всех психических функций, в том числе и речи. Что в свою очередь влияет на овладение коммуникативными навыками [5].

Коммуникативные навыки – передача информации посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия [9]. А.В. Хаустов, Л.И. Власова, К. Гилберт отмечают, что дети с расстройством аутистического спектра затрудняются в общении со сверстниками и взрослыми, независимо от объема словарного запаса, способности построить фразу [8]. Трудности коммуникации проявляются в отсутствии или недостаточном стремлении к общению, отсутствии ответной реакции на свое имя, неумении привлечь собеседника, вести диалог и адекватно его завершать [6]. В. Каган говорит о том, что дети с РАС затрудняются в восприятии сложных и изменчивых образов: они приводят

к защитному ограничению потока информации, связанной с общением. Поэтому ребенок заменяет общение с окружающими на общение с игрушками [7]. Таким образом, одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической деятельности является развитие коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра.

Нами было проведено исследование особенностей коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра на базе МАДОУ № 50 города Красноярска по опроснику «Оценка коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра», разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» [8].

Данная методика предназначена для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для проведения констатирующего эксперимента данный опросник заполняли родители, которые наблюдали за ребенком в домашних условиях, и экспериментатор, который наблюдал за детьми в свободной и организованной деятельности в пространстве образовательного учреждения. В случае получения отличающихся результатов наблюдения родителей и экспериментатора выводятся средние показатели. Мы условно разделили детей на две группы: в группу «А» вошли дети с РАС со второй группой аутизма, а в группу «В» с третьей. В результате констатирующего эксперимента мы выявили, что дети с РАС имеют особенности коммуникативных навыков. Ниже представим выявленные особенности.

У испытуемых группы «А» мы выявили низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, а у испытуемых группы «В» средний. Поэтому дети группы «В» в наибольшей степени готовы к осуществлению коммуникации.

Наиболее сформированным навыком среди двух групп испытуемых является навык называния, комментирования и описания предметов, людей, действий, событий, а наименее сформированными навыками являются диалоговые навыки.

Дети с расстройством аутистического спектра, как второй группы аутизма, так и третьей, не умеют социально приемлемым способом выражать эмоции и сообщать о них, они не интересуются происходящим вокруг (если это не касается значимых предметов), не задают вопросы о предметах и явлениях, отвечают на личные вопросы, но не могут поддержать диалог, сообщить о будущих или прошедших событиях.

При этом дети третьей группы аутизма, в отличие от детей второй группы, определяют принадлежность собственных вещей, осуществляют выбор между двумя предметами, просят повторить социальную игру, по напоминанию взрослых здороваются и прощаются.

Уровень сформированности коммуникативных навыков детей с РАС второй группы – низкий, а у детей с РАС третьей группы аутизма – средний.

Таким образом, для детей с расстройством аутистического спектра необходимо выстраивать специальную пространственную и образовательную среду, где будут развиваться и совершенствоваться коммуникативные навыки детей с расстройством аутистического спектра.

При организации логопедической работы для детей с расстройством аутистического спектра используются практический, словесный, наглядный методы. При планировании занятий необходимо уделять внимание выбору приемов работы с детьми разных групп аутизма (группа «А» и группа «В»), учитывать особенности коммуникативных навыков. Так для детей второй группы аутизма окажутся эффективными такие приемы, как использование наглядного расписания, игровые приемы, рассматривание иллюстраций, побуждение речевого высказывания, упражнения. А для детей третьей группы аутизма к вышеописанным приемам добавятся прием моделирования ситуаций, рассказ. Таким образом, при организации логопедического воздействия по коррекции особенностей коммуникативных навыков детей второй и третьей групп аутизма используются различные методы и приемы, которые объединяясь, дополняют друг друга.

Средствами логопедической работы по коррекции особенностей коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра являются:

- материально-техническое обеспечение;
- формы организации логопедического воздействия как средство коррекции особенностей коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- индивидуализация содержания рабочей программы логопеда.

Материально-техническое обеспечение является одним из средств формирования коммуникативных навыков детей с РАС, так как обеспечивает данный процесс необходимым оборудованием.

При организации логопедического воздействия необходимо использовать разные формы организации как средство коррекции особенностей коммуникативных навыков. Так сначала навык формируется в паре ребенок–педагог, затем ребенок – другой взрослый, и потом круг взаимодействия расширяется и отрабатывается в повседневной жизни.

Для коррекции особенностей коммуникативных навыков детей с РАС второй и третьей групп аутизма логопед разрабатывает специальный курс «Речевая практика», с целью формирования коммуникативных навыков, способствующих социально-бытовой адаптации и личностному развитию детей старшего дошкольного возраста с РАС.

В данном курсе отражаются цели и задачи, связь с образовательными областями, целевые ориентиры, которые различаются у детей с разными группами аутизма, это обусловлено уровнями сформированности коммуникативных навыков.

В структуру коррекционного курса входят такие разделы, как:

- формирование умений выражать просьбы/требования;
- формирование социальной ответной реакции;
- формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
- формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы;
- формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них;
- формирование социального поведения;
- формирование диалоговых навыков.

Таким образом, при организации логопедической работы по коррекции особенностей коммуникативных навыков с детьми старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра необходимы разные средства, которые будут способствовать положительной динамике развития коммуникативных навыков детей с РАС и дальнейшему школьному обучению [4].

Целенаправленная дошкольная работа с детьми с РАС должна включать в себя и подготовку безбарьерного образовательного пространства массовой школы для будущих первоклассников с расстройствами аутистического спектра разными средствами [3].

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Мамаева А.В., Проглядова Г.А., Черенева Е.А., Шандыбо С.В. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016.
2. Беляева О.Л., Левина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности / методические рекомендации для начинающих специалистов. Красноярск, 2015. 195 с.
3. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Подготовка безбарьерного образовательного пространства массовой школы для будущих первоклассников с нарушенным и сохранным слухом посредством детско-родительского клуба // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 3 (11). С. 4–9.
4. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенева Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016.
5. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов дефектологов. М.: ВЛАДОС. 2005. 189 с.
6. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. СПб.: Питер, 2016. 216 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2010. 288 с.
8. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. М.: РУДН, 2007. 35 с.
9. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии. М., 2012. 184 с.

ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

STATEMENT OF GRAPHIC SKILLS SKILLS AT LEARNING 2 CLASS WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

О.А. Мудрова, А.А Пузанева

O.A. Mudrova, A.A. Puzanova

Графические навыки письма, моторные навыки, графо-моторных навыков, дети с задержкой психического развития.

В статье отражена проблема формирования моторных и графо-моторных навыков письма у детей с задержкой психического развития, их влияние на уровень сформированности графических навыков письма. Авторы практически показали взаимосвязь моторных и графо-моторных навыков письма и особенности их проявления у обучающихся 2 класса с задержкой психического развития.

Graphic writing skills, motor skills, grapho-motor skills, children with mental retardation.

This article reflects the problem of the formation of motor and graph-motor skills of writing in children with a delay in mental development, their influence on the level of the formation of graphic writing skills. The authors practically showed the relationship between motor and graf-motor skills of writing and the peculiarities of their manifestation in students of the 2nd class with a delay in mental development.

В настоящее время происходят существенные изменения в педагогической теории и практике. Одной из актуальных проблем в образовании является поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их образовательными потребностями, позволяя обеспечить доступность получения или образования [1; 3; 4].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную группу, которая чрезвычайно неоднородна по этиологии, патогенезу и степени выраженности (Н.В. Бабкина, К.С. Лебединская, У.В. Ульяновская, Л.В. Кузнецова, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Р.Д. Тригер, И.А. Коробейников и др.).

Готовность ребенка к обучению грамоте складывается из многих составляющих, среди которых: развитый речевой слух, четкая артикуляция звуков родного языка, знание зрительных образов букв и умение соотносить звук с буквой, правильное распределение мышечной нагрузки руки, выработка гибкости и точности движения руки, глазомера, чувства ритма, что особенно важно для овладения письмом [1; 2; 3; 4; 5 и др.].

Проблемой изучения особенностей нарушения письменной речи у детей с ЗПР занимались и занимаются: И.Н. Садовникова, И.В. Серебрякова, Р.Н. Лалаева, Р.Е. Левина, С.В. Зорина, Е.И. Скиотис, Е.А. Логинова, Р.Д. Тригер, А.Н. Корнев и др.

Причины возникновения нарушений письма у обучающихся с задержкой психического развития во многом обусловлены несформированностью высших психических функций, осуществляющих процесс письма (У.В. Ульянова, Е.М. Мاستюкова, С. Г. Шевченко, Ю.А. Костенкова, Т.А. Власова и др.).

Своевременное выявление причин нарушения письма у ЗПР и выбор наиболее эффективных путей устранения этих проблем определяют содержание и практическую значимость данной работы.

Наше исследование проводилось во внеурочное время и индивидуально. Изучение графического навыка происходило по 2 сериям:

Серия 1 – исследование моторных умений;

Серия 2 – исследование графо-моторных навыков письма при списывании текста;

Серия 3 – исследование графо-моторных навыков письма при письме под диктовку.

Исследование моторных умений предполагало исследование координированных, произвольных движений ведущей руки и проверялось через задания «Ручная умелость» (по Л.П. Уфимцевой); «Фигуры» (по В. Мытацину); «Стежки» (по В. Мытацину); «Нарисуй фигуру» (по С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутяковой); «Обведи по контуру» (по С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутяковой).

Исследование графо-моторных навыков письма было направлено на выявление способности выполнять учебные письменные задания. Данное умение выявлялось через задания «Списывание с текста»; «Письмо под диктовку» (по Н.Г. Агарковой).

Результаты исследования графического навыка письма представлены на рис. 1.

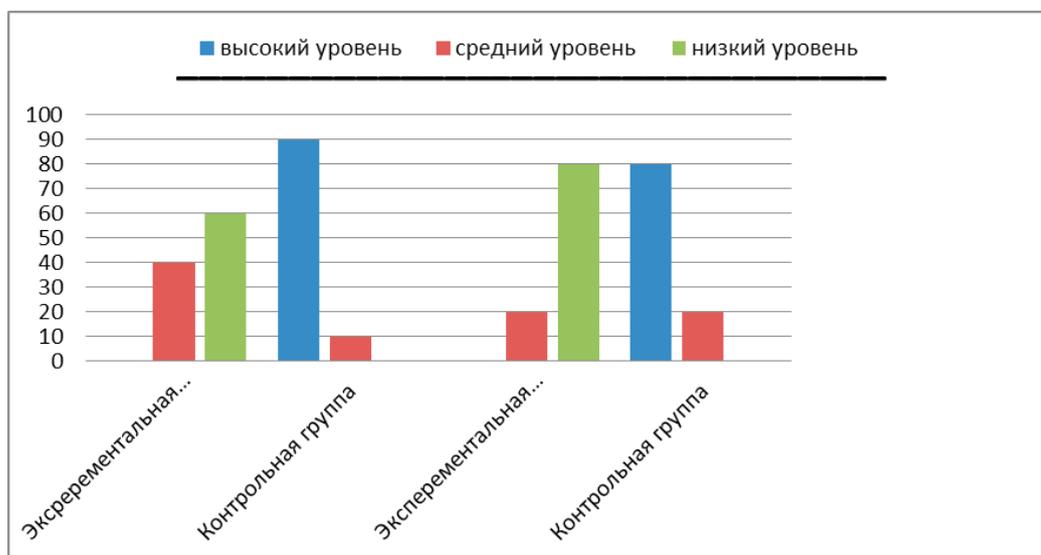


Рис. 1. Уровни сформированности графических навыков письма контрольной и экспериментальной групп

Как видно из рис. 1 данные исследования моторных навыков в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют об их слабой сформированности у детей экспериментальной группы.

Среди детей экспериментальной группы (далее – ЭГ) 60 % имеют низкий уровень развития *моторных навыков*, 40 % средний уровень; что не обнаружено среди детей контрольной группы (далее – КГ) 90 % – с высоким уровнем сформированности моторных навыков наиболее сложными для выполнения стали задания «Нарисуй фигуру, обведи контур».

В то же время среди детей ЭГ 80 % детей имеет низкий уровень развития *графо-моторных* навыков. Данные дети затруднялись выполнять задания на «списывание с текста» и «при письме под диктовку».

У детей КГ 80 % детей находились на высоком уровне; и только 20% детей имеют средний уровень. Трудности у детей КГ составили задания на «списывание с текста (текста)» «при письме под диктовку (предложений, текстов)».

Процесс формирования графического навыка письма у большинства младших школьников продолжается в течение всего периода обучения в начальной школе. Только у детей, имеющих высокий уровень сформированности графического навыка письма, этот процесс можно считать завершенным. Для того чтобы скорректировать работу педагога по развитию графического навыка письма, мы подробно проанализируем особенности выполнения заданий каждой серии. Уровни сформированности моторных навыков представлены на рис. 2.

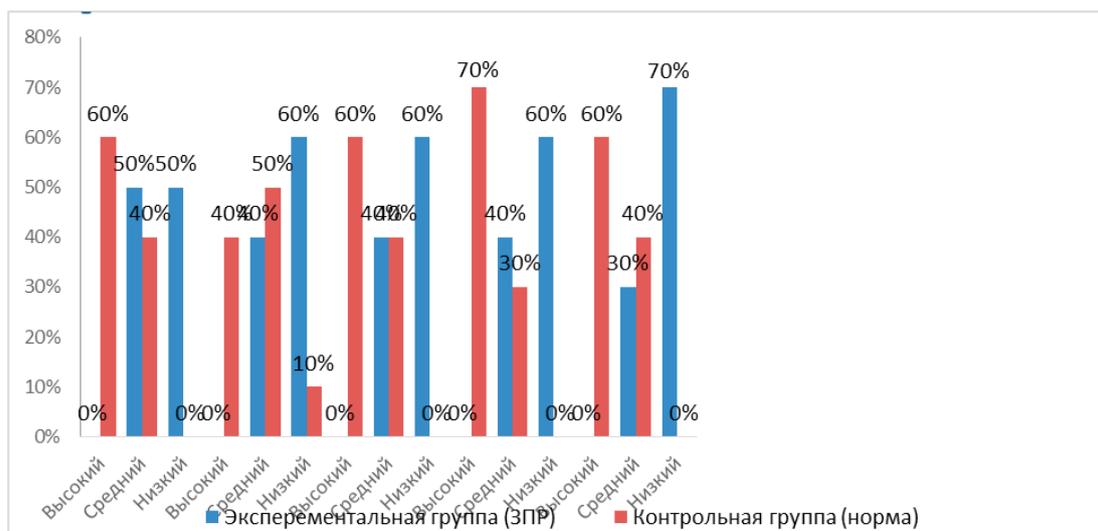


Рис. 2. Результаты исследования моторных навыков у обучающихся ЭГ и КГ

На рис. 2 представлены результаты исследования моторных навыков для формирования моторных навыков у детей КГ и ЭГ.

При выполнении задания «Ручная умелость» обучающиеся ЭГ показали средний и низкий уровни сформированности по 50 % (по 5 детей), а обучающиеся КГ оказались на высоком 60 % (6 детей) и среднем 40 % (4 детей) уровнях.

Ученики ЭГ, оказавшиеся на среднем уровне, показали следующие особенности выполнения заданий: у учащихся отмечается моторная неловкость, излишнее напряжение руки и пальцев. Допускались особенности при выполнении задания: неправильное продевание шнура в отверстие (пропускает 1–2 дырочки), вставляли шнурок в неправильном направлении, сильно сжимали шнурок, шнурок захватывали двумя руками, медленное настраивание на каждое продевание

шнурка в отверстие. У учеников ЭГ, оказавшихся на низком уровне, выявлялись следующие особенности: при выполнении дети испытывали затруднения как при определении направления в движении шнурка, так и при выполнении двигательного акта (несформированность зрительно-ручной координации, несовершенство мелкой пальцевой моторики), несинхронное чередование. Длительное время выполнения задания – в пределах 3–5 минут. Ученики на данном уровне допускали большое количество ошибок, например таких как: шнурок продевает несколько раз в одно отверстие; не ориентируется в пределах пластинки; сильно сжимали шнурок двумя руками; шнурок захватывали всеми пальцами, а не щипковыми захватами; движение руки резкое, дерганное, не точное; на замечания взрослого реагирует агрессивно, отказывались выполнять задания при неудачах.

При выполнении задания «Фигуры» ЭГ показала средний (40 % детей) и низкий (60 % детей) уровни, а обучающиеся КГ оказались на высоком (60 % детей) и среднем (40 % детей) уровнях.

У обучающихся ЭГ, выполнивших задание на среднем уровне, отмечались моторная неловкость, излишнее напряжение руки и пальцев, несинхронное чередование перенапряжения руки. У детей на данном уровне прослеживаются такие ошибки, как: неровность линий (угловатые, дрожащие); увеличение или уменьшение контура на 1 мм; сильное сжатие руки при захвате ножниц и бумаги. Обучающиеся ЭГ оказавшиеся на низком уровне, испытывали затруднения в движении руки с ножницами, при выполнении двигательного акта (несформированность зрительно-ручной координации, несовершенство мелкой пальцевой моторики), частый отрыв ручки с ножницами от бумаги, несинхронное чередование перенапряжения руки, трудно выполнять движения руки и удерживать ножницы. На данном уровне дети допускали следующие ошибки: вырезание отдельных деталей фигуры более чем в два раза; вырезание фигуры больше или меньше чем на 2 мм; вырезание своей придуманной фигуры в образце или вне его; не ориентируется в пределах вырезаемой фигуры; отказывается выполнять задания.

При выполнении задания «Стежки» обучающиеся ЭГ оказались на среднем (40 % детей) и низком (60 % детей) уровнях, а обучающиеся КГ оказались на высоком (80 % детей) и среднем (20 % детей) уровнях.

На среднем уровне у учеников ЭГ отмечалась нечеткая координация движений глаза и руки ребенка, моторная неловкость, скованность движений руки, неумение делать отрывы в строго определенных местах, несинхронное чередование перенапряжения руки. При этом точки соединены правильно от 80 до 50 %. На данном уровне отмечались ошибки, допускаемые детьми: пропуски элементов, неправильный захват ручки, соединение происходит не с заданной точкой, сильное сжатие ручки пальцами, движение кисти руки почти не осуществляется. Обучающиеся ЭГ, выполнившие задания на низком уровне, испытывали затруднения в координации движений глаза и руки (несформированность зрительно-ручной координации). Количество правильно соединенных точек менее 50 %, при выполнении задания допускается большое количество ошибок: пропуски элементов, смещение верха и низа, линии неровные или незаконченные, не имеют начала, соединение происходит не с заданной точкой, координация движения от точки к точке не прямая, движение кисти руки и пальцев почти отсутствует.

Выполняя задания «Нарисуй фигуру», ученики ЭГ оказались на среднем (40 % детей) и низком (60 % детей) уровнях, а обучающиеся КГ оказались на высоком (70 % детей) и среднем (30 % детей) уровнях.

Учащиеся ЭГ, оказавшиеся на среднем уровне, излишне спешили или наоборот выполняли задание очень медленно, плохо ориентируются в микропространстве, не точно отражая фигуры на листе (пропускает или добавляет клетки к фигурам), сдвигает элементы рисунков (в стороны), координация руки и движения пальцев скованное, напряженное. При этом допускает значительное количество ошибок, например: от 3 до 6 линий не прямые, от 4 до 9 углов соединены неправильно, от 5 до 6 линий выходят за пределы контура, от 6 до 9 углов соединены неточно. *Ученики ЭГ, оказавшиеся на низком уровне* при выполнении заданий, допускали большое количество ошибок, совершали частый отрыв ручки от бумаги, наблюдалось несинхронное чередование перенапряжения руки, трудно выполняли движения руки и удерживали ручку, затрачивали время на задания от 135 и более секунд, не ориентируются на листе, фигуры выполняют в разных частях листа, координация руки и движения пальцев отсутствует.

При выполнении задания «Обведи контур» ученики ЭГ оказались на среднем (30 % детей) и низком (70 % детей) уровнях, а обучающиеся КГ оказались на высоком (60 % детей) и среднем (40 % детей) уровнях.

Учащиеся ЭК, оказавшиеся на среднем уровне при выполнении данного задания, выполняли его очень медленно, плохо ориентировались в пространстве, не точно отражали фигуры на листе (искажали их форму или размеры линий), наблюдалась координация руки и движения пальцев скованное, напряженное. При этом допускали значительное количество ошибок, например: от 3 до 6 линий не прямые, от 4 до 9 углов соединены неправильно, от 5 до 6 линий выходят за пределы контура, от 6 до 9 углов соединены неточно. *Учащиеся ЭГ, оказавшиеся на низком уровне*, испытывали затруднения в движении руки, при выполнении двигательного акта (несформированность зрительно-ручной координации, несовершенство мелкой пальцевой моторики) наблюдался частый отрыв ручки от бумаги, несинхронное чередование перенапряжения руки, трудно выполняли движения руки и удерживали ручку.

Уровни сформированности графо-моторного навыка письма серии 2 и 3 контрольной и экспериментальной групп, представлен на рис. 3.

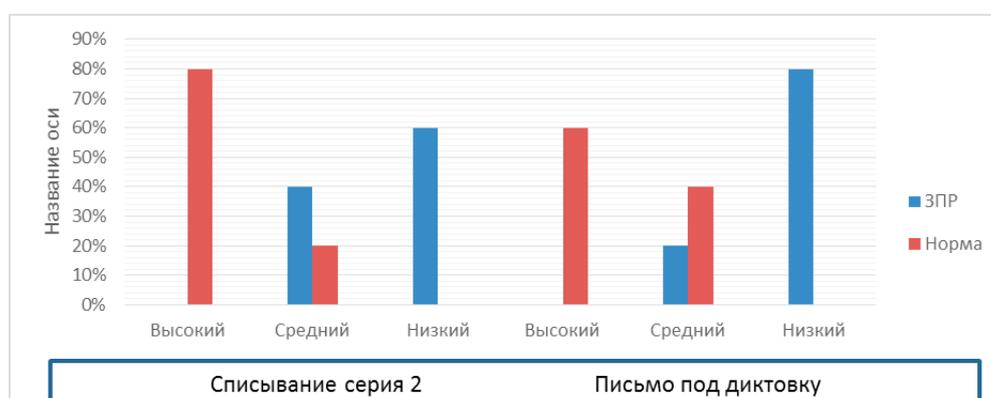


Рис. 3. Результаты уровней сформированности графо-моторного навыка письма контрольной и экспериментальной группы

Из показанных данных на рисунке мы видим, что контрольная группа справилась с заданием на письмо и списывание намного лучше, чем экспериментальная группа. Из рис. 7 видно, что экспериментальная группа испытывает значительные затруднения при письме под диктовку.

Анализ выполнения серии 2 и 3, направленных на формирование графомоторных навыков письма рассмотрим ниже.

Более подробно рассмотрим задания «списывание» у детей экспериментальной и контрольной групп. У большинства учеников данной группы ошибки не замечаются, исправляются только при помощи учителя; темп деятельности очень низкий, слова и слоги списываются по буквам и буквенным элементам. Ребенок допускает ошибки при списывании с рукописного текста и печатного текста, а также ошибки при списывании предложений, слов и слогов. У детей данной группы наблюдаются большое количество графических ошибок.

При выполнении задания «Списывание» обучающиеся ЭГ оказались на среднем (40 % детей) и низком (60 % детей) уровнях, а обучающиеся КГ оказались на высоком (80 % детей) уровне.

Обучающиеся ЭГ, оказавшиеся на среднем уровне, допустили такие ошибки, как: смещение сходных по написанию букв и ее элементов; нарушение ориентировки в рабочем поле строки (буква и ее элементы иногда не попадают в строчку); буквы при написании прижаты к верхней строчке или плавают по середине строки; не соблюдается наклон письма букв и их элементов, дети при письме не соблюдают интервал между буквами в словах, неравномерно расставляют слова на строке; нередко обнаруживается ломанность, вычурность письма. *Учащиеся ЭГ, оказавшиеся на низком уровне,* допустили такие ошибки, как: смещение сходных по написанию букв и ее элементов; нарушение ориентировки в рабочем поле строки (буква и ее элементы иногда не попадают в строчку); буквы при написании прижаты к верхней строчке или плавают по середине строки; не соблюдается наклон письма букв и ее элементов, дети при письме не соблюдают интервал между буквами в словах, неравномерно расставляют слова на строке; пишут буквы слишком размашисто или слишком узко; очень часто в работах учеников встречается разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево; не соблюдают расположение букв по линии строки, то есть не держат линейность при письме; не выдерживают нужную высоту букв (слишком крупно, слишком мелко); нередко обнаруживается ломанность, вычурность письма; имеет место «заборность», условность письма; не соблюдается связанность букв при письме; полная неразборчивость почерка, «каша».

Рассмотрим более подробно следующее задание «Письмо под диктовку» у детей экспериментальной и контрольной групп.

При выполнении задания «письмо под диктовку» обучающиеся ЭГ оказались на низком (80 % детей) уровне, а обучающиеся КГ оказались на высоком (60 % детей) уровне.

Обучающиеся ЭГ, оказавшиеся на среднем уровне, задания выполняют, допуская 3 – 4 ошибки, ошибки исправляются частично самостоятельно, либо

при помощи учителя; темп деятельности средний, слова и предложения пишутся по словам и буквам; ребенок не справляется с заданием, поэтому ему предлагается более легкое задание; пишет медленно, часто отстает от других при письме; буква и ее элементы иногда не попадают в строчку; буквы при написании прижаты к верхней строчке или плавают по середине строки; смещение сходных по написанию букв и ее элементов; не соблюдается наклон письма букв и их элементов.

Обучающиеся ЭГ, оказавшиеся на низком уровне, допускали значительное количество ошибок; ошибки не замечаются, исправляются только при помощи учителя; темп деятельности очень низкий, слова и слоги пишутся очень медленно, по буквам. Ученики допускали значительное количество ошибок при письме под диктовку текста, предложений, слов и слогов. При письме нами были выделены следующие графические ошибки:

- дети при письме не соблюдают интервал между буквами в словах,
- неравномерно расставляют слова на строке;
- пишут буквы слишком размашисто или слишком узко;
- очень часто в работах учеников встречается разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево;
- не соблюдают расположение букв по линии строки, то есть не держат линейность при письме;
- не выдерживают нужную высоту букв (слишком крупно, слишком мелко); нередко обнаруживается ломанность, вычурность письма; имеет место «заборность», условность письма;
- ошибки в написании букв, отличающихся по количеству элементов,
- пропуски элементов (особенности соединения букв, включающих одинаковые элементы),
- включение лишних элементов,
- неправильное расположение элементов,
- не соблюдается связанность букв при письме;
- полная неразборчивость почерка, «каша».

Таким образом, у обучающихся 2 класса, имеющих задержку психического развития, несформированными оказались как моторные, так и графо-моторные навыки, что отразилось при выполнении письменных работ. Следовательно, графические навыки письма у обучающихся с задержкой психического развития нуждаются в целенаправленном формировании, что и будет отражено в наших дальнейших публикациях.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Говорецкая Е.Г. Развитие моторной ловкости пальцев рук учащихся с нарушением интеллекта посредством системы упражнений / Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. С. 2–6.

2. Агаева И.Б., Говорецкая Л.А. Формирование навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта / Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс]. С. 9 – 12.
3. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 196 с.
4. Габова М.А. Технология развития пространственного мышления и графических умений у детей 6–7 лет: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2008. 136 с.
5. Орос Е.В., Проглядова Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
6. Титова К.Е., Проглядова Г.А. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.

РУКОДЕЛЬНАЯ ТАКТИЛЬНАЯ КНИГА КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПО ЗРЕНИЮ

THE TACTILE HANDMADE BOOK AS A TOOL THE REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BY VISION

О.П. Офицерова

O.P. Officerova

Тактильная рукодельная книга, дети-инвалиды по зрению, развитие тактильного восприятия.

В статье рассматривается значение рукодельной тактильной книги в реабилитации детей-инвалидов по зрению на примере изданий Красноярской краевой специальной библиотеки – центра социокультурной реабилитации инвалидов по зрению.

The tactile handmade book, disabled children by vision, the development of tactile perception.

The article deals the importance of handmade tactile books in rehabilitation of disabled children by vision on the example of the publications of the Krasnoyarsk Regional Special Library-Center for Socio-Cultural Rehabilitation of the disabled people by vision.

Одной из задач любой библиотеки является привлечение своих читателей к чтению. Книга во все времена служила не только источником знаний, но способствовала развитию различных навыков и умений. Поэтому важную роль книга играет в жизни каждого ребенка, начиная от самого его рождения. Еще В.А. Сухомлинский сказал: «Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя». А если ребенок не видит? Как сделать книгу доступной и открыть для него это окно в мир?

В фондах специальных библиотек для инвалидов по зрению имеются издания так называемых специальных форматов: аудиокниги, рельефно-точечные и рельефно-графические книги. Они доступны инвалидам по зрению благодаря использованию таких каналов информации, как слух и осязание. Но ребенок воспринимает мир через образы, через картинку и игру. И в специальных библиотеках приходят к пониманию, что решить проблему доступности картинок для детей с нарушением зрения возможно путем создания тактильных книг.

Тактильные книги для слепых и слабовидящих детей появляются за рубежом (Финляндия, Швеция) в 1980-х гг. XX в. В России, ознакомившись с зарубежным опытом, начинают создавать подобные книги в 1990-х гг. сначала в Тульской областной специальной библиотеке для слепых, а в 2000-х гг. – в Санкт-Петербургской государственной библиотеке для слепых. Специалисты этих библиотек стояли у истоков не только изготовления рукодельных тактильных книг, но и разрабатывали методики их создания, стандарты и требования к ним. Например, главными требованиями ко всем рукодельным тактильным книгам являются в первую очередь их безопасность для детей и прочность [3].

Определимся с некоторыми терминами и понятиями. *Тактильная книга* – это инновационный вид издания, который объединил достоинства специальных форматов для незрячих и слабовидящих и качественно дополнил их. Она по максимуму использует все сохранные анализаторы инвалидов по зрению, помогая создавать полноценные образы предлагаемых предметов. А использование разнообразного ассортимента материалов для осязательных иллюстраций развивает и обогащает их тактильные ощущения.

Различают тактильную книгу и рукодельную тактильную книгу. Тактильными называют рельефно-точечные и рельефно-графические книги, выпускаемые с применением технических средств и большим тиражом специализированными издательскими комплексами, издающими литературу для незрячих (ИПТК «Логос» ВОС, МИПО «Репро», НПО «Чтение» ВОС). Созданием специальных цветных иллюстрированных рельефных книг и книжек-игрушек для детей с нарушениями зрения занимается также благотворительный фонд «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей», созданный в 1994 г. по проекту Всемирного десятилетия развития культуры ООН и ЮНЕСКО.

Тактильные книги, изготовленные без применения технических средств и имеющиеся в одном-двух экземплярах, стали называть рукодельными. Очевидно, что создание таких книг занимает много времени и носит трудоемкий характер, тем не менее, основной ее чертой является эксклюзивность и огромное разнообразие способов изготовления.

Согласно стандарту определяют два типа тактильных рукодельных изданий: ассоциативные и дидактические (развивающие) [1; 3].

Ассоциативная тактильная книга по своей сути является репродуцированным изданием обычной плоскочечатной книги. Только плоские иллюстрации в ней максимально упрощаются, становятся объемными и приобретают контур и фактуру. Это различные русские народные сказки и сказки других народов, а также произведения писателей, которые благодаря рукотворным изданиям становятся доступными незрячим детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Дидактическая тактильная книга (пособие) – это самостоятельное издание познавательного характера, предназначенное для помощи в обучении, развитии, воспитании и реабилитации детей с проблемами зрения. Тематика таких книг самая разнообразная, а содержание может быть построено по принципу, решающему определенную, конкретную задачу.

По материальной конструкции различают четыре вида тактильных рукодельных изданий: книжное издание, книжка-игрушка, комбинированное издание, комплексное издание.

Книжное издание обычно содержит текст, напечатанный укрупненным и/или рельефно-точечным шрифтами, и объемные иллюстрации, которые создаются вручную из различных природных и других материалов, на ощупь максимально приближенных к оригиналу [5].

Книжки-игрушки могут иметь самую разную конструктивную форму, здесь само название говорит за себя. С ними можно играть и в процессе игры узнавать

что-то новое. Текста в них обычно немного, основной акцент делается на иллюстрации и игровые элементы.

Комбинированное издание состоит «из набора двух и более материальных носителей информации, сюжетно связанных между собой и композиционно дополняющих друг друга» [5]. Например, тактильная книга с рельефными иллюстрациями имеет озвученное приложение на диске или кассете, дополняющее изложенную в книге информацию.

И, наконец, *комплексное издание*, называемое еще многоформатным, которое отличается от комбинированного бóльшим набором различных изданий, собранных в одну упаковку и имеющее общее заглавие. В таком издании одна и та же информация представлена в разных форматах (тактильном, рельефно-точечном, озвученном), что расширяет вариативность его применения для каждого конкретного инвалида по зрению, в соответствии с его потребностями и возможностями.

Такое разнообразие видов тактильных рукодельных изданий как нельзя лучше соответствует главной ее функции – служить инструментом реабилитации незрячих и слабовидящих детей.

Идею изготовления тактильных рукодельных книг подхватили многие специальные библиотеки, используя опыт коллег и создавая свои уникальные технологии. Не осталась в стороне и Красноярская краевая специальная библиотека. В свое время она была одной из первых спецбиблиотек, которая сделала работу с детьми-инвалидами по зрению одним из приоритетных направлений своей деятельности. Первые самостоятельные попытки изготовить тактильные рукодельные книги были предприняты в 2001 г., и сразу же выявилась острая необходимость таких изданий, как для маленьких незрячих читателей, так и детей школьного возраста и даже взрослых. И в настоящее время фонд тактильных рукодельных книг Красноярской краевой спецбиблиотеки насчитывает около 100 названий. Тематика изданий самая разнообразная, они рассказывают о знаменитых людях, героях литературных произведений, животных и птицах, посвящены знаменательным и памятным датам Российской Федерации, но приоритетными стали тактильные пособия краеведческого содержания¹.

Рассмотрим формы использования тактильных рукодельных книг, изданных Красноярской краевой спецбиблиотекой в реабилитации детей с ОВЗ по зрению.

В соответствии с приведенной выше классификацией начнем с книжного издания: «Мамин-Сибиряк Д.Н. Серая Шейка» (рис. 1).

Издание представляет собой иллюстрированные фрагменты из книги и приурочено к 120-летию создания сказки. Барельефные иллюстрации выполнены в технике объемной аппликации из различных материалов (поролон, мех, перья, ткань, синтепон, пленка) с частичным использованием самоотвердевающего пластика. Тактильные иллюстрации в этой книге познакомят ребенка с героями сказки (Серая Шейка, заяц, лиса, охотник) и основными драматическими моментами повествования.

¹ Тактильные издания: иллюстрир. каталог книг, изданных в библиотеке в 2001–2015 гг. / Красноярская краевая спецбиблиотека; сост. О.П. Офицерова, дизайн и верстка Г.Е. Вдовенко. Красноярск: КСБ, 2016. 10 с.



Рис. 1. Иллюстрации из тактильного пособия «Серая Шейка»

Данное пособие можно использовать как ассоциативное, так и дидактическое. Использование разнофактурных материалов будет способствовать развитию тактильной чувствительности, расположение деталей на разных уровнях познакомит с пространственной перспективой, а возможность самому составить рассказ по картинке обогатит словарный запас ребенка. Кроме того, наглядное изображение сюжетных коллизий оказывает влияние на развитие эмоционального восприятия художественного произведения. Издание особенно подходит для совместного чтения родителя и ребенка.

Книжка-игрушка «Маршак С.Я. Ребятам о зверятах» предназначена для слабоборющихся детей. В ней собраны девять животных из разных мест обитания. Они выполнены из плотного картона, вырезаны по контуру, имеют две стороны и некоторый объем за счет внутренних склеек. Каждый вид животного как бы помещен в свою среду обитания: саванну, джунгли, пустыню. Например, страница книги о жирафе выглядит так: на фоне изображения саванны в прозрачном кармане размещена фигурка животного (рис. 2).



Рис. 2. Страницы тактильной книжки-игрушки «Ребятам о зверятах»

Животные хорошо различаются по цвету, размеру и форме. Если поставить книгу вертикально, а фигурки животных вытащить из карманов, то получится своеобразный зоопарк, в который можно играть. Помимо знакомства с изображениями животных, ребенок научится отличать одно от другого, потренируется в счете и узнает, кто где живет.



Рис. 3. Тактильный постер-экскурсия «Контактный зоопарк»

В нем живут животные, которые не представляют опасности для посетителей: кролики, куры, индюки, баран и овечки, козочки и свинки. Их можно потрогать и покормить.

В аудиоприложении на диске представлено словесное описание животных, рассказано, чем они питаются, и какие издают звуки. Его можно использовать в виртуальной экскурсии в качестве звукового гида. Объемные изображения животных выполнены из материалов, максимально приближенных к оригиналам: петух и индюк – из перьев, кролик, коза и баран – из меха, свинка – из ткани, имитирующей щетинистую поверхность. Использовать издание можно как в индивидуальной, так и в групповой работе, обогащая знания ребенка об окружающем мире. Родители могут повести слабовидящего ребенка в настоящий контактный зоопарк. И тогда предварительное детальное знакомство с его устройством в виртуальной экскурсии поможет ему ориентироваться в реальном пространстве.

К комбинированным пособиям относится издание «Контактный зоопарк», выполненное в виде книги-постера (рис. 3). Три страницы книги соединяются между собой полосками ткани, что позволяет их складывать для хранения и транспортировки и раскладывать во время использования. Это позволяет получить представление о пространстве и подходит для решения определенных задач, когда информацию надо представить единым целым.

Тактильное пособие «Контактный зоопарк» – это еще и постер-экскурсия. Его можно разложить на столе и совершить виртуальную тактильную экскурсию, начиная от ворот с надписью «Контактный зоопарк», путешествуя по тропинке из булыжников, знакомясь с животными – обитателями зоопарка и малыми архитектурными формами, присутствующими на территории (колодец и мельница). Контактный зоопарк – это

Другой пример комбинированного издания, выполненный с применением уникальной технологии встроенного звукового модуля, предназначен для детей постарше и может представлять интерес для взрослых незрячих.

Тактильное рукодельное издание «Книга о книге» (рис. 4) издано в рамках Года литературы в Российской Федерации и рассказывает о возникновении одного из величайших чудес света – книге.



Рис. 4. Обложка и иллюстрация тактильного пособия «Книга о книге»

В ней приведены некоторые страницы ее «биографии»: возникновение письменности и книгопечатания, о первопечатнике Иване Федорове и первой книге, изданной в России шрифтом Брайля. Прародительницей книги принято считать клинописную табличку. Барельефная иллюстрация такой таблички, выполненная из самоотвердевающего пластика, познакомит незрячего ребенка с ее изображением (рис. 4). Пальчики ребенка смогут прощупать различные знаки, выдавленные на ней, и он получит уникальное представление о письменности древних шумеров. В античные времена главным материалом для письма был папирус. Тактильная иллюстрация представляет изображение папирусного тростника, родственника нашей осоки и свитка из папируса с рисунками и письменами древних египтян (рис. 5).



Рис. 5. Иллюстрации из тактильного пособия «Книга о книге»

В середине XV в. немец Иоганн Гутенберг изобрел первый печатный станок, кардинально изменив тем самым процесс создания книги (рис. 5). Барельефное изображение первого книгопечатного станка познакомит ребенка со всеми деталями этого уникального сооружения.

Создателем книгопечатания в России был переписчик книг и опытный переплетчик Иван Федоров. Тактильная иллюстрация представляет памятник первому книгопечатнику в Москве (рис. 6). Он изображен в момент работы рассматривающим свежий оттиск страницы первой печатной книги «Апостол». Правой рукой держит типографский лист, левой – поддерживает наборную доску.

Возможность на ощупь познакомиться с изображением памятника, его деталями имеет огромное значение для развития осязания и воображения ребенка. И, наконец, последняя тактильная иллюстрация в книге представляет изображение страницы первой книги, изданной в России шрифтом Брайля (рис. 6). В России рельефно-точечная система французского тифлопедагога Луи Брайля появилась во второй половине XX столетия, а первые типографские издания книг по системе Брайля осуществила на свои личные средства просветительница, книгоиздатель, редактор и педагог Анна Александровна Адлер. Примечательно, что первой рельефно-точечной книгой стало издание для слепых детей «Сборник статей для детского чтения, изданный и посвященный слепым детям».

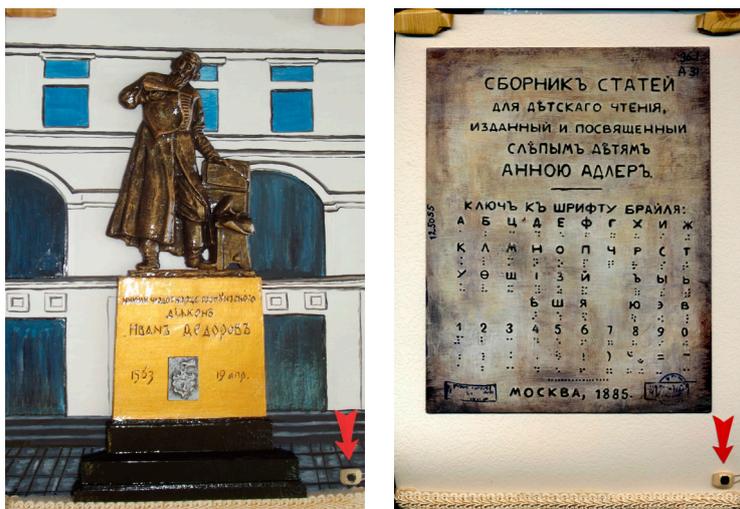


Рис. 6. Иллюстрации из тактильного пособия «Книга о книге»

Вся информация, сопровождающая тактильные иллюстрации «Книги о книге» напечатана укрупненным шрифтом, дублируется рельефно-точечным шрифтом, а озвученный вариант текста можно услышать, нажав кнопку внизу каждой страницы с тактильной иллюстрацией.

Данное издание в 2015 г. получило Диплом I степени IX Всероссийского конкурса на лучшее издание для слепых и слабовидящих, выполненное с использованием новых приемов и технологий, и Почетный диплом межрегиональной ассоциации полиграфистов.

Познавательное и развивающее значение тактильных рукодельных книг трудно переоценить. Разнообразие материалов и техник изготовления объемных

иллюстраций через осязание помогают увидеть все разнообразие окружающего мира. С ними можно работать индивидуально, с группой детей в детских садах, классах или использовать для домашнего чтения родителей с детьми-инвалидами по зрению (рис. 7, 8).



Рис. 7. Групповое занятие детей



Рис. 8. Индивидуальное занятие детей

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что тактильные издания как инструмент реабилитации детей с ОВЗ по зрению способствуют развитию сенсорных и умственных способностей, развитию абстрактного мышления, формированию компенсаторных навыков познания окружающего мира. В.З. Денискина отмечает: «... тактильная книга способствует формированию у ребенка интереса к книге и, что очень ценно, при соответствующем обучении «общению» с такой книгой она становится для него «своей» книгой, и это обретение позволяет ему быть равным, то есть не ущемленным по сравнению со зрячим сверстником. До появления тактильных книг такой возможности не было» [2, с. 2]. Кроме того, «общение» с тактильной картинкой, тщательное детальное исследование изображения предметов развивают осязание у детей-инвалидов по зрению. Манипуляции с деталями книжек-игрушек развивают мелкую моторику, помогают координации движений, что, в итоге готовит руки к письму и чтению по Брайлю.

В настоящее время производством рукодельных тактильных книг занимаются в специальных библиотеках 33 регионов России. В сентябре 2016 г. состоялся всероссийский вебинар «Использование инновационных методов и технологий в создании тактильных рукодельных книг» для библиотек, обслуживающих людей с проблемами зрения. Он стал своеобразной демонстрацией успехов, достигнутых специальными библиотеками России в деле создания тактильных рукодельных изданий для незрячих пользователей всех возрастных категорий. Но, прежде всего для детей, особо нуждающихся в абилитации и социализации. Красноярские специалисты представили уникальные технологии, применяемые сегодня в этой сфере – встроенные звуковые модули, самоотвердевающий пластик². Эти и другие технологии, разработанные и внедренные в практику спецбиблиотек за последние годы, помогли значительно расширить репертуар изданий, доступных незрячим, а опыт и возросшее мастерство позволили создателям рукодельных изданий обратиться к более сложным сюжетам.

В Красноярской краевой спецбиблиотеке изготовлением тактильных рукодельных книг занимаются художники, сотрудники и волонтеры. Многие специалисты, отмечая важное значение тактильных изданий в реабилитации детей с ОВЗ по зрению, подчеркивают, что, как при производстве, так и при их использовании необходимо деятельное участие специалистов различного профиля. На это указывает и А.В. Потемкина: «Изготовление подобных рельефных изданий требует профессиональной подготовки, а также понимания особенностей восприятия слепого ребенка... Незрячий должен обследовать предмет по контуру и только после этого наступает этап формирования целостного образа. В этом заключается причина и необходимость графически очень точной передачи характерных особенностей и формы объектов, их пропорций, фактуры» [4, с. 125]. Также необходимо активное участие родителей, ведь именно они в первую очередь заинтересованы в развитии сохранных анализаторов своего ребенка, расширении возможностей адаптации к полноценной жизни.

Межведомственное взаимодействие библиотечных специалистов, тифлопедагогов, дефектологов, логопедов и психологов поднимет качество тактильных изданий на новый уровень, увеличит частоту их использования и в итоге будет способствовать совершенствованию комплексного сопровождения детей с ОВЗ по зрению.

А.И. Герцен сказал: «Библиотека – это открытый стол идей, за который приглашается каждый...». Это высказывание актуально и в настоящее время. В Красноярской специальной библиотеке всегда ждут с идеями и предложениями всех неравнодушных к проблемам незрячих и слабовидящих детей: специалистов, родителей и волонтеров.

² Офицерова О.П. Технологии производства тактильных книг в Красноярской краевой спецбиблиотеке [Электронный ресурс] // Использование инновационных методов и технологий в создании тактильных рукодельных книг: сб. выступлений на всероссийском вебинаре. М.: РГБС, 2016.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Денискина В.З. Тактильная рукодельная книга в абилитации незрячих и слабовидящих детей [Текст] // Тактильные рукодельные издания в библиотеках для слепых: использование. Терминология, учет и отражение в справочном аппарате: материалы межрегионального семинара. М.: РГБС, 2007. С. 7–20.
3. Описание Российского стандарта тактильных книг для маленьких слепых детей [Электронный ресурс] // Государственная библиотека для слепых и слабовидящих детей. URL: http://gbs.spb.ru/old/izdat/standart_rus.htm (дата обращения: 02.10.2017).
4. Потемкина А.В. Рельефные книги для слепых: история и современность // Теория и практика общественного развития: науч. журнал. 2014. № 4. С. 123–127.
5. Тактильные рукодельные издания в специальных библиотеках для слепых: практическое пособие / сост.: Т. Зенова, Т.И. Божанова, В.А. Цыганова. М.: РГБС, 2007. 52 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ

STUDYING THE PECULIARITIES OF WRITTEN DISTURBANCES FROM WEAKLY STUDENTS 3–4 CLASSES

А.М. Панфиленко, А.С. Туркина

A.M. Panfilenko, A.S. Turkina

Дисграфия, зрительный гнозис, зрительный анализ, зрительный синтез, пространственные представления, зрительно-моторная координация.

В статье отражены особенности нарушений письма у слабовидящих учащихся 3–4 классов, выявленные с помощью подобранных и адаптированных методик проведения обследования зрительного анализа, пространственных представлений а также зрительно-моторной координации у слабовидящих учащихся 3–4 классов.

Dysgraphia, visual gnosis, visual analysis, visual synthesis, spatial representations, visual-motor coordination.

This article reflects the peculiarities of letter violations in visually impaired pupils of grades 3 through 4, identified with the help of selected and adapted methods for conducting visual examination, spatial representations and visual and motor coordination in visually impaired students of grade 3–4.

На данном этапе становления логопедии как науки наиболее важным является направление предупреждения и профилактики нарушений, нежели их коррекция. Поскольку логопедическое заключение «дисграфия» ставится учащимся только в конце второго класса, своевременное оказание помощи ребенку в дошкольном возрасте или в первом классе поможет предотвратить, или же сгладить дисграфические проявления.

В силу несформированности или же недоразвития у слабовидящих учащихся зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений наблюдаются трудности при формировании как устной, так и письменной речи.

К трудностям формирования письменной речи относятся: ошибки при узнавании отдельных букв и соотнесения их с определенными звуками, смешения и замена сходных по написанию букв, зеркальное написание букв, пропуски отдельных элементов, написание лишних и неправильно расположенных элементов. При несформированности графических навыков, которые различаются в тесной зависимости от трех факторов: зрительного восприятия, произвольной графической активности и зрительно-моторной координации, будет страдать весь процесс письма в целом (О.И. Галкина, Е.И. Игнатъев, Б.Ф. Ломов). Эти и многие другие факторы указывают на предрасположенность слабовидящих учащихся к оптической форме дисграфии.

С целью выявления особенностей письма у слабовидящих учащихся нами были проведены: адаптированная логопедическая диагностика, адаптированная

оценка возможностей зрительного восприятия, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации.

При проведении логопедической диагностики были использованы методические рекомендации под ред. А.В. Мамаевой «Обследование младших школьников», адаптированные для слабовидящих учащихся.

Для выявления качественных данных об уровне развития зрительного восприятия, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации нами использовались дополнительные адаптированные методики, разработанные И.А. Смирновой «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму», М. Безруких «Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7 лет» [1; 3; 5].

Оценка возможностей зрительного восприятия проводилась по предъявлению следующих заданий:

Узнавание прописных букв в сложных условиях.

Задание 1. Ребенку предлагается карточка с изображением зашумленных прописных букв. От ребенка требуется назвать зашумленную букву.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какую букву ты видишь».

Оборудование: карточки с изображением зашумленных прописных букв.

При неуспешном выполнении или невыполнении задания 1 предлагается задание 2.

Задание 2. Ребенку предлагается карточка с изображением наложенных прописных букв. От ребенка требуется назвать буквы, которые изображены на карточке.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие буквы ты видишь».

Оборудование: карточки с изображением наложенных прописных букв. [5].

Узнавание печатных букв в сложных условиях.

Задание 3. Ребенку предлагается карточка с изображением зашумленных печатных букв. От ребенка требуется назвать зашумленную букву.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какую букву ты видишь».

Оборудование: карточки с изображением зашумленных печатных букв.

Задание 4. Ребенку предлагается карточка с изображением наложенных печатных букв. От ребенка требуется назвать буквы, которые изображены на карточке.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие буквы ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением наложенных печатных букв. [5].

Узнавание предметов в сложных условиях.

Задание 5. Ребенку предлагается карточка с изображением зашумленных предметов. От ребенка требуется назвать зашумленный предмет.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие предметы ты видишь».

Оборудование: карточки с изображением зашумленных предметов.

Задание 6. Ребенку предлагается карточка с изображением наложенных изображений. От ребенка требуется назвать предметы, которые изображены на карточке.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие предметы ты видишь».

Оборудование: карточки с изображением наложенных изображений. [5].

Оценка пространственного восприятия проводилась по предъявлению следующих заданий:

Ребенку предлагается конверт с карточками, которые прислал Незнайка. На них изображены задания, которые он просит помочь выполнить.

Карточка 1. Ребенку предлагается выбрать из нарисованных уголков, тот который похож на образец.

Инструкция: «Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы уголки. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный также как образец. Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь один из них «правильный»».

Оборудование: карточка с изображением уголков, образец необходимого уголка.

Карточка 2. Ребенку предлагается выбрать из нарисованных кругов, тот который похож на образец.

Инструкция: «Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы круги. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный также как образец. Найди точно такой же круг среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, круги очень похожи, но лишь один из них «правильный»».

Оборудование: карточка с изображением кругов, образец необходимого круга.

Карточка 3. Ребенку предлагается выбрать из групп нарисованных фигур ту, которая соответствует образцу.

Инструкция: «Посмотри на первые три фигуры, они расположены не просто так, а в определенном порядке. Внимательно посмотри на них, найди точно такую же группу среди остальных и зачеркни ее. Смотри внимательно, лишь одна из них “правильная”».

Оборудование: карточка с изображением групп фигур, образец необходимой группы.

Карточка 4. Ребенку предлагается выбрать из нарисованных фигур два треугольника, которые соответствуют образцу.

Инструкция: «Посмотри, на образце нарисованы два треугольника. Тебе нужно найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их».

Оборудование: карточка с изображением серий фигур, образец нарисованных треугольников.

Карточка 5. Ребенку предлагается выбрать из серий нарисованных фигур такие, которые соответствуют образцу.

Инструкция: «Посмотри, на образце нарисованы круг, квадрат, треугольник. Тебе нужно найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их».

Оборудование: карточка с изображением серий нарисованных фигур, образец необходимой последовательности.

Карточка 6. Ребенку предлагается ряд букв, из которых требуется выбрать и зачеркнуть букву-образец.

Инструкция: «Найди такую же букву среди остальных и зачеркни ее»

Оборудование: карточки с рядом букв, образец необходимой буквы.

Карточка 7. Ребенку предлагается карточка, на которой в свободном порядке изображены точки. От ребенка требуется соединить точки линиями, чтобы получилась фигура, изображенная на образце.

Инструкция: «Посмотри на образец и постарайся нарисовать такую же фигуру из этих точек. Соединяй линиями свободные точки».

Оборудование: карточка со свободно нарисованными точками, образец необходимой фигуры. [1].

Оценка зрительно-моторной координации проводилась по предъявлению следующих заданий:

Ребенку предлагается лист бумаги с заготовками и озвучивается следующая инструкция: «Сейчас мы с тобой будем шифровать тайное послание журналистке Звездочке. Приготовь карандаш. Слушай меня внимательнее и выполняй все аккуратнее».

Задание 1. Нарисованы точка и звездочка. Ребенку предлагается соединить их прямой линией.

Инструкция: «Посмотри, нужно помочь звездочке встретиться с точкой. Нарисуй прямую от точки до звездочки, не отрывая карандаш от бумаги. Постарайся, чтобы линия была как можно ровнее».

Оборудование: изображенные на удаленном расстоянии точка и звездочка, карандаш.

Задание 2. Ребенку предлагаются две нарисованные вертикальные линии. От ребенка требуется найти середину первой линии, а затем – второй. Нарисовать прямую линию от середины первой полоски до середины второй, не отрывая карандаш от бумаги.

Инструкция: «Найди середину первой линии, а затем – второй. Нарисуй прямую линию от середины первой полоски до середины второй. Не отрывай карандаш от бумаги».

Оборудование: изображение двух вертикальных линий, карандаш.

Задание 3. Ребенку предлагается нарисованная дорожка. От ребенка требуется провести линию посередине дорожки.

Инструкция: «Посмотри: вот нарисована дорожка. Тебе нужно нарисовать прямую линию от начала до конца дорожки по ее середине. Постарайся, чтобы линия не задевала края дорожки. Не отрывай карандаш от бумаги».

Оборудование: изображение дорожки, карандаш.

Задание 4. Ребенку предлагается соединить точку и звездочку, удаленные друг от друга, вертикальной линией.

Инструкция: «Здесь нарисованы тоже точка и звездочка. Тебе их нужно соединить, проведя прямую линию сверху вниз».

Оборудование: изображение удаленных друг от друга по вертикали точки и звездочки, карандаш.

Задание 5. Ребенку предлагается две горизонтально изображенные линии. От ребенка требуется провести вертикальную линию, соединив середину верхней полоски с серединой нижней.

Инструкция: «Проведи прямую линию сверху вниз, не отрывая карандаша от бумаги, и соедини середину верхней полоски с серединой нижней».

Оборудование: изображение двух горизонтальных полос, карандаш.

Задание 6. Ребенку предлагается дорожка, расположенная вертикально. От ребенка требуется провести посередине дорожки вертикальную линию, не задевая края дорожки.

Инструкция: «Проведи вертикальную прямую линию посередине дорожки сверху вниз. Не задевай края дорожки».

Оборудование: изображение вертикальной дорожки, карандаш.

Задание 7. Ребенку предлагается обвести нарисованную фигуру по пунктирным линиям, а затем самостоятельно нарисовать точно такую же фигуру.

Инструкция: «Обведи нарисованную фигуру по прерывистой линии, а затем точно такую же фигуру нарисуй сам. Рисуй их так, как ты их видишь, постарайся правильно передать форму и размер фигуры. Фигуру обводи и рисуй только в заданном направлении и старайся не отрывать карандаш от бумаги».

Оборудование: пунктирный образец фигуры, карандаш.

Задание 8. Ребенку предлагается обвести фигуру, изображенную пунктирными линиями, в определенном направлении. От ребенка требуется продолжать линию по стрелкам до звездочки.

Инструкция: «Обведи предложенный рисунок по прерывистой линии, но линию вести нужно только в том направлении, в каком показывает стрелка. Как только дорисовал до перекрестка, смотри, куда показывает стрелка, и в том направлении рисуй дальше. Линия должна закончиться на звездочке. Не отрывай карандаш от бумаги».

Оборудование: рисунок, изображенный пунктирными линиями, карандаш [1].

Нами проанализированы результаты по каждой серии заданий и выявлены особенности нарушений письма у слабовидящих учащихся.

К таким особенностям относятся:

- смещения и замена сходных по написанию букв (о–а);
- зеркальное написание букв (э–с, е–з);
- пропуски отдельных элементов букв;
- написание лишних элементов букв;
- написание неправильно расположенных элементов букв (н–к, ч–г, в–д, б–д);
- ошибки по типу пропусков и замен при узнавании зашумленных прописных букв (пропуск букв Ф и Щ; замена буквы Й на И);
- ошибки при узнавании зашумленных печатных букв (В);
- ошибки при узнавании наложенных печатных букв (Е);
- ошибки и исправления при выделении группы определенных фигур из серии других (выбор среди точно так же нарисованных фигур, зеркально изображенные фигуры);

- исправления и попытки стереть неправильно изображенные линии при выполнении задания по свободно расположенным точкам;
- линии, нарисованные не так, как они расположены на образце (перенос линии на одно деление);
- обвод линий несколько раз;
- проведение линии посередине дорожки короче стимулирующих линий (на 0,5 см);
- выступ за пределы «прямой границы» более чем на 0,7 см;
- отрывание карандаша и продолжение линии с разветвлениями;
- отрывание карандаша и продолжение линии с разрывом;
- отклонения от заданной линии;

Из представленного анализа видно, что слабовидящие учащиеся совершают ошибки оптического характера и испытывают трудности при зрительном и пространственном восприятии, а также при зрительно-моторной координации.

Библиографический список

1. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. М.: Новая школа, 1996.
2. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
3. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / сост.: А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др. / под ред А.В. Мамаевой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 44 с.
4. Орос Е.В., Проглядова Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
5. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
6. Титова К.Е. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников / К.Е. Титова, Проглядова Г.А. // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.

ПРАКТИКА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ

PRACTICE OF WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WHO HAVE VIOLATIONS

Г.А. Проглядова, О.Ю. Ивченко,
И.И. Криворукова

G.A. Proglyadova, O.Y. Ivchenco,
I.I. Krivorukova

Слабовидящие дети, работа с родителями, взаимодействие с родителями детей с ОВЗ.
В статье представлена практика работы с родителями детей, имеющих нарушения зрения, через проведение мастер-классов как для родителей, так и для детей.

Weak-seeing children, work with parents, interaction with the parents of children with visually impaired children.

The article presents the practice of working with parents of children with visual impairments through conducting master classes for both parents and children.

Включение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс является важным условием организации коррекционно-воспитательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с нарушениями зрения.

ФГОС ДО предусмотрено «взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов и поддержки образовательных инициатив семьи» (Об утверждении ФГОС ДО Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).

В МАДОУ № 220 реализуется проект «ДЕТИ – ДЕТЯМ», в котором одним из ключевых моментов отводится организации деятельности родителей, имеющих слабовидящих детей, и родителей детей с сохранным зрением (рис. 1).

Из рис. видно, что реализация проекта осуществляется в 4-х направлениях, причем работе с родителями отводится одно из ключевых мест. Начинается работа с родителями через организацию деятельности 1 этапа «Дети – детям», который реализуется в двух направлениях:

1.1. дети осваивают тот или иной прием прикладного творчества по флористике, оригами, лейп-арте, торцеванию и спешат поделиться умением с воспитанниками других групп;

1.2. эти же способы предметно-практической деятельности демонстрируются детям другой группы.

В связи с тем что в МАДОУ № 220 функционируют группы комбинированной и компенсирующей направленности для слабовидящих детей и группы общеразвивающей направленности, то освоенные предметно-практические способы выполнения заданий демонстрируют слабовидящие дети детям с сохранным зрением.

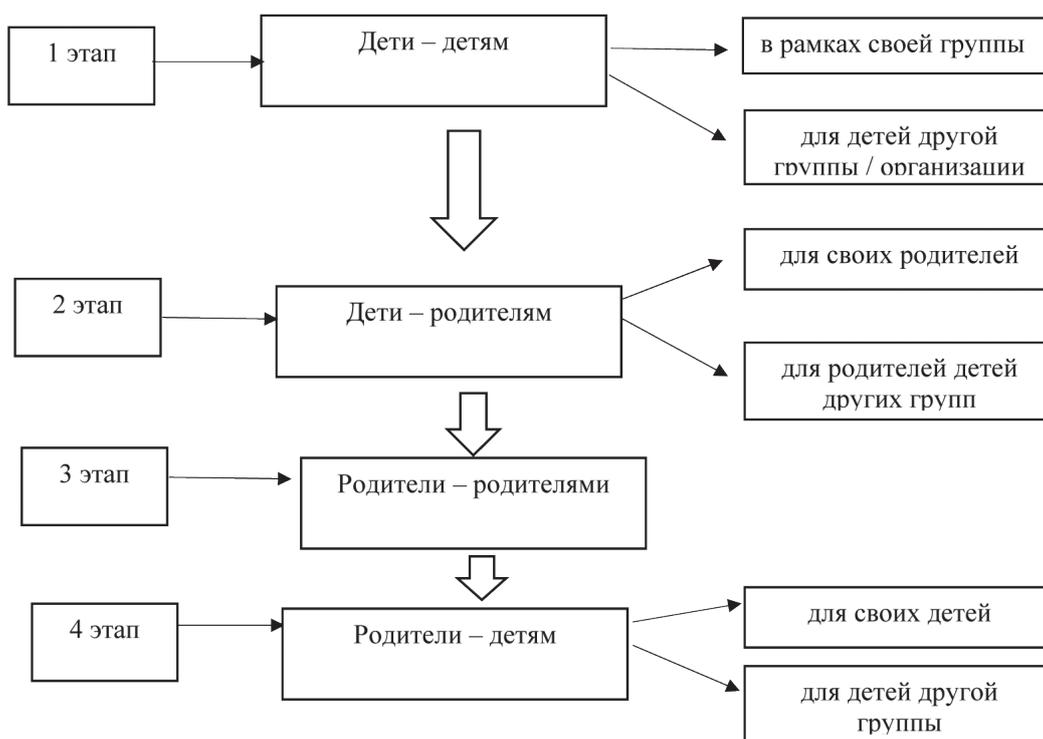


Рис. 1. Модель реализации проекта «Дети – детям»

После 1 этапа, в процессе реализации которого дети осваивают не только способы и приемы показа предметно-практических действий, но и усваивают приемы речевого комментирования своих действий, реализуется 2 этап работы. На данном этапе слабовидящие дети обучают родителей освоенным способам предметно-практической деятельности. Данный этап реализуется в двух направлениях:

2.1. своим родителям (освоив тот или иной прием прикладного творчества по флористике, оригами, лейп-арте, торцеванию, делятся умением со своими родителями);

2.2. родителям детей других групп.

В ходе реализации 3 этапа работы в освоение и реализацию предметно-практических действий подключаются родители слабовидящих детей, которые обучают других родителей определенным способам выполнения действий декоративно-прикладного характера. После усвоения новых способов действий, навыков речевого комментирования при выполнении определенных операций родители выходят к детям и показывают им новые для детей способы предметно-практических действий, которые реализуются в двух направлениях:

4.1. обучение способам действий своих детей;

4.2. обучение способам действий детей других групп.

Обучение и реализация предметно-практических действий происходит через освоение продуктивных видов деятельности (оригами, флористика, лейп-арт, торцевание).

Каждый мастер-класс решает не только практические задачи, но и воспитательно-образовательные, что в целом позволяет всесторонне развивать личность ребенка и родителей.

Встречи длятся от 30 до 45 минут во второй половине дня. О теме очередного мастер-класса, его особенностях родители узнают из афиш, объявлений или пригласительных билетов. Встречи проходят в атмосфере дружеского общения.

Мастер-класс проходит под спокойную, приятную музыку. В начале обязательно рассказывается об определенных видах техники, истории их возникновения, используется чтение стихов по теме. Далее показ способов изготовления и непосредственно выполнение художественной работы детей совместно с родителями. Завершение работы, подведение итогов и обязательно сюрприз для каждой семьи, это могут быть красочно оформленные буклеты, памятки, схемы новых идей, фотографирование на память и, конечно же, сама работа, которая дарится детям. По итогам мероприятия организуется выставка работ и фотовыставка.

Дверь в искусство, которую открывает детский сад на подобных встречах, – хороший способ гармонизации детско-взрослых и родительских отношений, обогащение в общении.

Именно то, что рядом с ребенком работает его надежный друг и помощник – мама или папа, является преимуществом мастер-классов перед другими формами работы с семьей.

Ниже представим план мастер-класса «Мастерская Деда Мороза», который проводят родители для детей.

Цель мастер-класса: познакомить детей с техниками изготовления новогодних украшений.

Задачи:

- 1) учить использовать различные техники в изготовлении новогодних украшений;
- 2) формировать потребность в приобретении новых знаний;
- 3) развивать и совершенствовать сенсорные эталоны, творческие способности детей.

Оборудование и материалы: картон, цветная бумага, конфетти, ножницы, простой карандаш, цветные шерстяные нитки, канцелярский нож, клей ПВА, бусы, магнитофон, кассета с музыкой.

Ход мастер-класса

Организационный момент

Здравствуйте, дорогие дети! Мы рады видеть вас! Сегодня по поручению Деда Мороза покажем, как можно своими руками создать новогодние украшения, которые помогут украсить ваш дом к празднику и принесут удачу и счастье.

План основной части

1. Украшения мы сделаем из картона, ниток, бус.

(Звучит спокойная мелодичная музыка)

У вас на столах есть картон, карандаш, ножницы, клей нитки, бусы.

2. Возьмите, пожалуйста, один лист картона и нарисуйте силуэт ели и вырежете. Начните обматывать нитками силуэт, сделав предварительно петлю с верхушки елки.

3. Нарезьте полоски из цветной бумаги, склейте концы и соедините 5–6 бумажных колец в центре. Украсьте конфетти, бусинками.

Заключительная часть

Мы с вами сделали игрушки очень простые, но очень красивые, они украсят ваш дом к Новому году. Они будут радовать нас своей красотой в праздничные дни.

Реализуя данный проект, дети усваивают нормы и ценности, принятые в обществе, учатся эмоциональной отзывчивости, сопереживанию, совместной деятельности как с детьми, так и со взрослыми, учатся общению. Родители приобретают богатый опыт общения с детьми, рациональному и грамотному взаимодействию в первую очередь со своими детьми. Таким образом, реализуется социально-коммуникативное развитие детей в рамках учебно-воспитательной работы.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / Красноярск. Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Проглядова Г.А. Замещающая поведенческая деятельность у слепых детей // Сибирский вестник специального образования. 2014. №1 (13). С. 60–70.
3. Проглядова Г.А. Особенности логопедического обследования письменной речи младших школьников с глубоким нарушением зрения // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2012. №5 (53). С. 26–28.

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СЛУХОРЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

APPROACHES TO DEVELOPMENT OF CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPMENT OF ORAL-AURAL PRESCHOOLERS WITH COCHLEAR IMPLANTS

М.В. Ступакова, О.И. Непомнящих M.V Stupakova, O.I. Nepomnyashchikh

Кохлеарная имплантация, речевое развитие, программа коррекционной работы, развитие слухового восприятия, обучение произношению.

В статье рассматриваются проблемы коррекционной работы по слухоречевому развитию детей с кохлеарными имплантами. Представляется авторское решение по созданию коррекционной программы.

Cochlear implants, speech development, the program of correctional work, development of listening comprehension, pronunciation teaching.

The article deals with the problems of correctional work on the verbal development of children with cochlear implants. It seems the author's decision to establish a correctional program.

Одной из основных и наиболее специальных задач обучения детей с нарушениями слуха является формирование словесной речи как средства общения, способствующее их дальнейшей интеграции в общество слышащих людей [1].

Усвоение кохлеарно имплантированными дошкольниками устной речи предполагает овладение навыками ее восприятия и воспроизведения (произношения). Группа детей с нарушенным слухом крайне разнородна и по степени и характеру снижения слуха, и по времени его наступления, и по уровню речевого развития, и по наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии. С учетом исключительной роли, которую играет устная речь как средство общения ребенка с кохлеарным имплантом со слышащими, наиболее важным является формирование у него внятной, понятной для окружающих речи, приближенной по естественности к норме [11].

В настоящее время образовательные организации самостоятельно разрабатывают программы коррекционной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в том числе для детей после кохлеарной имплантации [7]. Содержание программы коррекционной работы по слухоречевому развитию дошкольников с кохлеарными имплантами в детском саду должно разрабатываться в соответствии с научно-практическими подходами, имеющимися в отечественной сурдопедагогике [4].

В основу содержательной части программы должны быть положены принципы и этапы слухового метода И.В. Королевой (3 этапа реализуются в дошкольном детстве, 4-й этап – в школьный период), а также подходы к слухоречевому развитию глухих и тугоухих детей после кохлеарной имплантации, изложенные в динамической классификации Гончаровой, Кукушкиной, Сатаевой и др.

Программа предназначена для работы с кохлеарно имплантированными детьми дошкольного возраста (3–7 лет) в ДООУ различного типа, а также должна содержать необходимый материал для организации воспитательно-образовательного процесса с каждой возрастной группой детей (3–4 года, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–7 лет) по направлениям: развитие слухового восприятия и обучение произношению.

При построении программы следует опираться на общие закономерности развития детей дошкольного возраста и учитывать их при обеспечении слухоречевого развития кохлеарно имплантированных детей на основе изучения их возрастных возможностей и приобщения ко всему, что доступно их слышащим сверстникам. В программе будут представлены организация и содержание коррекционно-воспитательной работы с учетом уровня психического развития кохлеарно имплантированного ребенка, структуры дефекта, индивидуальных особенностей. Также здесь найдут отражение основные виды детской деятельности и развивающие факторы, заложенные в каждом из них [8].

При разработке программы следует принять во внимание, что основным видом деятельности в дошкольном детстве является игра (3–4 года – образно-ролевая, 4–5 лет – сюжетно-ролевая, 5–6 лет – игра с правилами, 6–7 лет – режиссерская игра).

При организации коррекционно-развивающей деятельности рекомендуется использовать следующие формы: индивидуальная, парная, подгрупповая.

В программе следует раскрыть последовательность развития слухового восприятия и обучение произношению как средства общения и познания окружающего мира, а также отразить преемственные связи между дошкольным учреждением и школой [2].

При разработке программы необходимо учитывать выполнение во всем объеме ее содержания при полном сроке пребывания детей в дошкольном учреждении (не менее 4 лет), наличие необходимой материально-технической базы и соответствие квалификации педагогов. Обязательно сопровождение образовательного процесса специалистами, имеющими высшее дефектологическое образование: учителем-логопедом, педагогом-психологом, учителем-дефектологом. Все педагоги (воспитатели группы, музыкальный руководитель и др.) обязаны пройти курсы повышения квалификации по теме «Комплексная реабилитация детей, пользующихся кохлеарными имплантами, в образовательном учреждении» [3].

Программа рассчитана на решение следующих задач:

1. Психолого-педагогическое изучение ребенка с целью уточнения состояния слуха и интеллекта.
2. Обогащение общего развития.
3. Коррекция аномального развития.
4. Подготовка к школе.

Решение конкретных задач воспитательно-образовательной работы возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию, тесной взаимосвязи в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя и воспитателей каждой группы, а также участия родителей в воспитании детей, в реализации единых требований к работе с ними [4].

Роль родителей и семьи является ведущей в развитии спонтанного слухового восприятия, понимания речи окружающих и собственной речи у ребенка, так как слух ребенка с кохлеарным имплантом приближается к нормальному, что создает возможность развития у него речи тем же способом, как это происходит у детей с нормальным слухом – спонтанно при общении с окружающими взрослыми [6].

Роль учителя-дефектолога – в обучении родителей естественному речевому общению с ребенком, способствующему развитию у него слуха и речи, в вовлечении их в развитие слуха и речи у ребенка во время ежедневных дел и целенаправленных занятий [3].

Родителей в обязательном порядке информируют о продвижениях, успехах или трудностях в усвоении программы их ребенком. Во время пребывания ребенка дома (выходные дни, каникулы и т.д.) родители осуществляют его воспитание и обучение, ориентируясь на рекомендации сурдопедагогов, учителей-логопедов и воспитателей [5].

В программу следует включить два раздела, которые в совокупности позволяют обеспечить развитие слухового восприятия и обучение произношению.

Обследование и оценка развития слухоречевого восприятия и устной речи должна проводиться с помощью русскоязычной версии методики И.В. Королевой и И.В. Дмитриевой. Методика включает в себя версию батареи из семи тестов «Оценка слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами EARS», которые позволяют оценить различные навыки слухоречевого восприятия у детей с кохлеарными имплантами [10].

В программе последовательно должно быть включено следующее содержание:

- пояснительная записка;
- содержательная часть;
- приложение;
- список используемой литературы;
- глоссарий;
- методические рекомендации родителям дошкольников с кохлеарными имплантами.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.

3. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114.
4. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие / под редакцией О.Л. Беляевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. Сер. Современная сурдопедагогика.
5. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
6. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка. Красноярск, 2015. С. 162–166.
7. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.
8. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
9. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.
10. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода. СПб.: КАРО, 2014. 304 с.
11. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М.: ВЛАДОС, 2008. 223 с.

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАБОТКИ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

DIFFICULTIES OF ADAPTATION TO PRESCHOOL ESTABLISHMENT OF CHILDREN, HAVING VIOLATIONS OF PROCESS OF TREATMENT OF SENSORY INFORMATION

Е.В. Толстопятова

E.V. Tolstopyatova

Нарушения обработки сенсорной информации, адаптация, сенсомоторная коррекция.

В статье рассматриваются адаптационные трудности у дошкольников, связанные с нарушением обработки сенсорной информации. Представлен собственный опыт решения адаптационных проблем у детей, имеющих сенсорные нарушения с помощью методов сенсомоторной коррекции.

Violations of treatment of sensory information, adaptation, sensomotor correction.

Adaptation difficulties for preschool children, treatments of sensory information related to violation are examined in the article. Own experience of decision of adaptation problems is presented for the children, of having sensory violations by means of methods of sensomotor correction.

Год от года растет количество детей, поступающих в детский сад и имеющих сложности с адаптацией, в связи с наличием различных неврологических нарушений, которые в свою очередь являются причиной нарушения обработки сенсорной информации. Такие дети нуждаются в особом внимании со стороны педагогов, а также в специализированной помощи со стороны узких специалистов, в частности психолога. Создание благоприятных условий для адаптации таких детей и их дальнейшего развития возможно только при понимании сути проблемы. Зачастую профессионалы, много лет работающие в дошкольных учреждениях, не могут распознать истинную причину сложностей в адаптации таких детей, сосредоточиваясь на эмоциональных, социальных и семейных проблемах, которые на самом деле являются вторичными. Первопричиной же является то, что в силу различных, даже самых незначительных, функциональных нарушений мозга у детей могут возникать трудности с интерпретацией зрительных, звуковых, тактильных и двигательных ощущений и как следствие возникают сложности с развитием крупной и тонкой моторики, координацией, планированием движений и далее появляются проблемы в когнитивной сфере, нарушения речи. Такие дети с трудом овладевают навыками самообслуживания, контролем и управлением движениями, они неуклюжие и неуверенные, в результате страдает вся организация деятельности в целом, не формируются коммуникативные и игровые навыки. Все это сопровождается различными по силе аффектами,

агрессивным поведением, непоседливостью либо апатией, чрезмерными страхами по отношению ко всему новому и высокой утомляемостью. Любые попытки педагогов вовлечения их в деятельность, такие дети встречают отчаянным сопротивлением. Естественно, не находя эмоционального отклика или наоборот, получая в ответ аффективный взрыв, педагоги постепенно оставляют свои попытки активно взаимодействовать с такими детьми, позволяя им заниматься своими делами – лишь бы не мешали. Обращение к психологической службе дошкольного учреждения, как правило, не приносит пользы, поскольку профессионалы не видят и не понимают основных причин такого поведения, следовательно, и все прилагаемые усилия бесполезны, а профессиональное вмешательство не работает.

Традиционно все виды обучения, применяемые в дошкольном учреждении, предполагают присутствие адаптивного поведения, т. е. адекватных реакций на предлагаемые ситуации и выдвигаемые педагогом требования. Однако в условиях инклюзивного образования такие методы почти бесполезны, поскольку требуют изменения поведения.

Наиболее эффективным для детей с сенсорными нарушениями является моторное обучение. Этот вид обучения тем более применим в период раннего дошкольного детства, поскольку является сензитивным для применения сенсомоторной коррекции. Практика показывает, что для адаптации в целом этот вид обучения приходится как нельзя лучше. Вот пример адаптации ребенка с сенсорными нарушениями:

Ваня К. (имя изменено), 3 года, поступил в младшую группу. Расставание с мамой проходит тяжело, прикасаться к себе не дает, предлагаемые игрушки брать отказывается. Речь соответствует возрасту. В игры с детьми не включается, предпочитает либо одиночные игры, либо наблюдение за игрой или командование детьми. Неуклюж, координация нарушена. На неудачи реагирует бурно, плачет, кричит. Ложиться в кровать на сончас отказывается, предпочитает скамейку в приемной. Энурез. После беседы с мамой выяснилось, что ребенок до трех лет рос в условиях тактильной депривации в связи с перенесенным оперативным вмешательством. Экспресс-скрининг выявил запаздывание моторного ответа со стороны рук, игнорирование нижней половины тела. Схема тела фрагментарная. Присутствуют патологические рефлексy.

После налаживания контакта с ребенком началась работа с проприоцептивной и вестибулярной системой, ряд кинезиологических упражнений, глубокое проминание ускорило прохождение нервного импульса. Ребенок стал спокойней. Легче стал переносить смену режимных моментов. Ваня стал ложиться в спальне пока на застеленную кровать. Маме даны рекомендации продолжать упражнять ребенка дома.

Согласно классификации Л. Миллер нарушение процесса обработки сенсорной информации включает в себя три основных категории:

1. Нарушение модуляции ощущений, представляющее собой сенсорную пониженную чувствительность или, наоборот, сверхчувствительность, а также поиск сенсорных ощущений.

2. Нарушение умения различать ощущения.

3. Двигательные нарушения, основанные на трудностях использования сенсорной информации для планирования и выполнения действий [3, с. 41].

Таким образом, невозможность качественно получать, обрабатывать и применять сенсорную информацию затрудняет и процесс приобретения простых навыков, не говоря уже о формировании сложных навыков и планировании действий. Кроме того, как правило, нарушения не единичны, имеют сопутствующие проблемы и различную степень сложности, а также причины возникновения.

Работа с такими детьми проходит в несколько этапов и строится прежде всего на снижении уровня дискомфорта, с одной стороны, и умеренно настойчивого, постепенного предъявления сенсорных стимулов, с другой, что помогает идентифицировать ребенку собственное тело. Ранние прикосновения необходимы для когнитивного и речевого развития. Множество детей гиперчувствительны к прикосновениям. Это мешает их развитию на ранних этапах, поскольку познание на первых годах жизни происходит на телесном, тактильном уровне, посредством прикосновений, поэтому так важно развивать и стимулировать осязательную систему ребенка, придумывая для этого веселые и приятные способы. Объединение новых пугающих стимулов, с ощущениями, которые нравятся ребенку, помогут снизить сопротивление и ускорить процесс усвоения нового материала. Далее восполняются пробелы в базовом уровне навыков, настраиваются тактильная, проприоцептивная (позиции тела в пространстве) и вестибулярная системы (баланс и движение), вкус, слух, зрение и обоняние, с помощью небольших посильных для ребенка занятий, подкрепляемые материальным или социальным одобрением.

Например, универсальное и многофункциональное упражнение «Сосиска в одеяле».

Для выполнения этого упражнения потребуется тяжелое одеяло и усилия взрослого. Аккуратное заворачивание ребенка в одеяло с условием, что голова будет оставаться снаружи. Если ребенок тревожится, заверните сначала только ноги, пусть у него получится освободиться самостоятельно, радостно приветствуйте его усилия, подбадривайте и закрепите его успех вашим положительным откликом. Заворачивая ребенка, необходимо постоянно разговаривать с ним, комментируя свои действия в игровой форме. «– Вот, Алеша – ты сосиска, сейчас я буду заворачивать тебя в тесто. Положу сверху кетчуп, на спину, на твою руку, ногу (глубокое, медленное давление по спине рукам и ногам оказывает проприоцептивное воздействие, помогает идентифицировать части тела и обладает успокаивающим эффектом на нервную систему)». Разворачивание ребенка в конце игры – потяните за конец одеяла, пусть ребенок выкатится, его смех лучшая награда – посмейтесь вместе с ним, вызывает вращательные движения головы и тела, стимулируя вестибулярную систему. Таким образом, работа обеих систем создает необходимый баланс и способствует повышению концентрации внимания, данное упражнение может применяться перед умственной деятельностью и в качестве разгрузки в середине занятия. В дальнейшем упражнение можно

слегка видоизменить, провоцируя ребенка на выползание из одеяла из разных положений, на спине, на животе, на боку, что расширяет диапазон двигательных актов, придает уверенности ребенку в управлении своим телом. [1, с. 24].

Очень важно, чтобы каждый маленький успех ребенка находил положительный эмоциональный отклик со стороны взрослого. Следующим этапом будет расширение диапазона двигательных актов и развитие способности планировать движения. Сложность заключается в том, что ребенку с нарушениями обработки сенсорной информации не подходит принятый всеми способ обучения движениям «Повторяй за мной». Поэтому обучение происходит на уровне телесных ощущений, непосредственно движением тела самого ребенка. Процесс должен носить развлекательный характер. Освоение сложных навыков предполагает уже уровень развития коммуникации и регуляции поведения, а также подготовку к академическому обучению.

Применение моторного обучения значительно облегчает и сокращает процесс адаптации в целом и целесообразно даже для детей, не имеющих сенсорных нарушений.

Библиографический список

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / пер. с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 272 с.
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е.В. Клочковой; пер. с нем. К.А. Шарп. М.: Теревинф, 2010. 240 с.
3. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации / Кэрол Сток Крановиц; пер. с англ. 1-е изд. СПб: Редактор, 2012. 396 с.
4. Семаго Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 4 (31).

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

STUDYING THE PECULIARITIES OF THE FORMULATION OF THE SKILLS OF READING FROM LABOR STUDENTS

А.С.Туркина, А.М. Панфиленко

A.S. Turkina, A.M. Panfilenko

Слабовидение, навык чтения, зрительное восприятие.

В статье приводится адаптированная методика обследования навыков чтения у слабовидящих обучающихся. Описываются особенности усвоения навыков чтения у слабовидящих детей.

Visioning, reading skill, visual perception.

The article provides an adapted methodology for examining reading skills in visually impaired students. Specific features of mastering the reading skills of visually impaired children are described.

Чтение как деятельность играет важную роль как в обучении, так и в жизни человека в целом. Оно обеспечивает общеобразовательную подготовку, стимулирует его психическое развитие, влияет на формирование личности. Зрение выступает как главный анализатор, способствующий развитию навыка чтения. Именно поэтому возрастает интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения у слабовидящих детей.

Таким образом, на сегодняшний день потребностям практики школьных образовательных учреждений отвечает создание научно обоснованных комплексных диагностических методик, направленных на выявление у слабовидящих детей возникновения трудностей при чтении. Однако до сих пор такие методики практически отсутствуют. Данное противоречие определило **проблему исследования**: каким образом можно выявить у слабовидящих младших школьников предрасположенность к недостаткам сформированности навыка чтения?

В составленную методику обследования вошли:

1. Исследование зрительного восприятия.
2. Исследование навыка чтения.
3. Исследование тех сторон речи, которые могли привести к ошибкам при чтении (лексика, грамматический строй речи, звуковой анализ).

Картинный материал был составлен по требованиям к иллюстративной наглядности для слабовидящих обучающихся, а именно:

- рисунки должны быть разгружены и иметь не более 5–7 объектов;
- мелкие рисунки должны быть увеличены в 1,5–2 раза, без пересечения объектов изображения;
- ракурс показа с четкой детализацией основных компонентов строения;
- четкое выделение общего контура изображения;

- усиление цветового контраста изображения;
- выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении;

– уменьшение количества второстепенных деталей.

Стимульный материал с печатными буквами и текст для самостоятельного чтения также были составлены из офтальмо-тифлопедагогических рекомендаций для слабовидящих обучающихся:

- буквы, отпечатанные увеличенным шрифтом;
- расположение текстов (букв) – не менее 13 мм от корешка и 15 мм от внешнего края;
- размер шрифта для 3–4 классов: 18 кегель;
- расстояние между строк для 3–4 классов – не менее 4 мм;
- количество слов (слогов) в одной колонке – не более 4-х слов в списке слов, не более 5-ти слогов;
- цветонасыщенность 70–95 %, цветовконтрастность 0,7–0,9.

Методика исследования особенностей сформированности навыков чтения у слабовидящих учащихся

Дата обследования _____

Ф.И. ребенка _____

Возраст на момент обследования _____

1. Зрительное восприятие.

1.1. Узнавание картинного материала.

- Способность к узнаванию цветных предметных изображений.

Назови, что изображено на картинке:

Звезда _____ корабль _____ чайник _____ мяч _____ лопата _____

- Способность к узнаванию контурных изображений.

Назови, что изображено на картинке:

Чашка _____ ножницы _____ птица _____ звезда _____ дом _____ корабль _____

- Способность к узнаванию изображений в усложненных условиях

Чашка _____ ножницы _____ птица _____ звезда _____ дом _____ корабль _____

1.2. Узнавание печатных букв.

- Прочность знания печатных букв, написанных разными шрифтами и пунктирными линиями, обобщенность зрительного восприятия букв.

Прочитай буквы:

Р, о, л, д, э, п, а, ы, з, х, ь, н, ь, б, ю, и, с, ч, я, е.

Т, ш, л, щ, д, б, е, ж, ю, ь, э, е.

- Дифференциация сходных строчных и заглавных печатных букв.

Прочитай пары букв:

Л м, л д, в з, г т, в е, к ж, г п, и п, п н, и ц, п ц, ш щ.

О ю, с о, о р, ш ц, р ь, н ц, с э, н ч, я ч.

Л А, Л М, А Д, В Р, В З, Г Т, Г Б, Г Е, В Е, Х Ж, У Х, Г П.

Х К, Н Ц, С Э, П Н, И П, И Ц, Ш Щ, Ц Щ, Ц Ш, О Ю, С О, О Р.

– Узнавание печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия.

Прочитай буквы:

Б, й, ч, ф, ы, з, ц, щ, ж, ц, у, щ, э, я, ч, ф, я, б.

Ч а и, с о к ь, у б р, э е в, т о м, ж п ц.

В, с, а, к, ы, я, й, ф, м, и, н, р, т, ш, л, ь.

У, К, А, М, Ю, Ч, Я, Й, Н, Р, Т, И, Л, Б, Ж, О

– Дифференциация прямого и зеркального изображений печатных букв.

Прочитай буквы:

Ц, у, к, е, з, в, р, л, ч, с, ь, б.

Ц, У, К, Е, З, В, Р, Л, Ч, С, Ч, Б.

2. Чтение.

Тип чтения (побуквенное, буква+слог, слоговое, слог+слово, целыми словами)

Скорость чтения _____

Выразительность _____

Недочитывания	Аграмматизмы	Повторения	Искажения	Ударение

Понимание прочитанного (понимает, пересказывает; пересказывает с ошибками; не пересказывает, отвечает на вопрос правильно; не пересказывает, отвечает на вопросы с ошибками; не пересказывает, не отвечает на вопросы)

Специфические ошибки:

3. Лексико-грамматическая сторона речи и языковой анализ.

3.1. Синтаксис.

Составь предложения из слов:

Мяч, забор, перелетает, через _____

Маша, капуста, несет, сумка, в _____

Птичка, на, сидеть, маленькая, веточка _____

Небо, высоко, летать, в, птица _____

Ударить, нога, больно, Коля, улица, на _____

Исправь ошибку в предложении.

Мешок насыпали в картошку _____

Собака сидит в конуры _____

Клеенка покрыта скатерть _____

Петя мучился от зубастой боли _____

В нашем классе все ребята дружеские _____

Закончи предложения

Мальчиш упал в лужу, потому что _____

Малуш упал в лужу, несмотря на то, что _____

Пограничник стоит на посту, хотя _____

Пограничник стоит на посту, чтобы _____

3.2. Словоизменение.

Измени слова по образцу:

Дом – много домов

Цыпленок – много _____ Стул – много _____

Сова – много _____ Рот – много _____

Ласточка – много _____ Стол – много _____

Окно – много _____ Дождь – много _____

Галка – много _____

Закончи предложения, используя словосочетание: Узкая тропа.

В темноте не видно (чего?) _____

Мы подошли (к чему?) _____

Мы видим (что?) _____

Мы любимся (чем?) _____

Мы рассказали (о чем?) _____

Северный олень.

Я кормил (кого?) _____

Оленевод подошел (к кому?) _____

Я восхищаюсь (кем?) _____

Я катался (на ком?) _____

3.3. Словообразование.

Назови ласково

Гриб – грибок

Скворец – _____ Лицо – _____

Имя – _____ Дерево – _____

Платье – _____ Котел – _____

Солома – _____ Клок – _____

Матрешка из дерева – деревянная, а...

Салат из капусты – _____

Варежки из шерсти – _____

Ваза из фарфора – _____

Сумка из ткани – _____

Если человек живет в городе – он городской житель

Если в селе – _____

Если в столице – _____

Если в деревне – _____

За хитрость называют хитрым, а...

За заботу – _____

За трусость – _____

За сообразительность – _____

За деловитость – _____

За гордость – _____

Назови, чьи лапы

Лапы собаки – собачьи

Лапы кошки – _____

Лапы лисы – _____

Лапы гуся – _____

Лапы утки – _____

Лапы тигра – _____

Лапы волка – _____

Лапы медведя – _____

Лапы лебедя – _____

3.4. Словарный запас.

Подбери примеры к общему слову.

ЖИВОТНОЕ: лиса, олень, слон, мышь.

ПИСАТЕЛИ: _____

ПРОДУКТЫ: _____

ВОДНЫЙ ТРАНСПОРТ: _____

Подбери к целому – его части

САПОГИ: подошва, голенище, замок, каблук, мысок.

ЧАЙНИК: _____

КОМПЬЮТЕР: _____

РУБАШКА: _____

Подбери родственные слова.

ПЯТНО: пятнышко, запятнать, пятнистый.

ИГРА: _____

ГОРОД: _____

ГОРА: _____

Закончи предложения.

Дедушка топором дрова _____

Весной почки на деревьях _____

Птица гнездо _____

Футболист мяч в ворота _____

Скажи наоборот.

Густой кисель – жидкий

Мудрый – _____

Вредные продукты – _____

Тупой угол – _____

Потерять – _____

Уронить – _____

Нарочно – _____

Тьма – _____

Жадность – _____

Подбери к слову другое, схожее по смыслу, которым можно было бы данное слово заменить.

Веселый – радостный, счастливый

Отважный – _____

Лгать – _____

Утаивать – _____

Истина – _____

Родник – _____

Закончи предложение подходящим по смыслу словом:

За проезд на красный свет светофора полагается оплатить _____

После концерта в зале раздались бурные и продолжительные – _____

Электровозом управляет – _____

В ресторане нас обслуживает – разносит заказы – _____

3.5. Языковой анализ.

Ответить на вопросы:

Сколько слов в предложении: Лиственные леса в России очень красивые.

Какое 2-е слово в этом предложении?

Какое слово стоит после слова ЛЕСА?

Сколько слогов в слове ПИРАМИДА?

Какой третий слог в слове ПИРАМИДА?

Назови гласные звуки в слове ПИРАМИДА?

Сколько звуков в слове КРОКОДИЛ?

Какой 4-й звук в слове ШТАНГИСТ?

Какой 3-й звук в слове ШУТКА?

Сколько гласных звуков в слове ШТРАФ?

Какой звук после [т] в слове ШТРАФ?

Результаты диагностики навыка чтения слабовидящих обучающихся представлены на рис. 1.

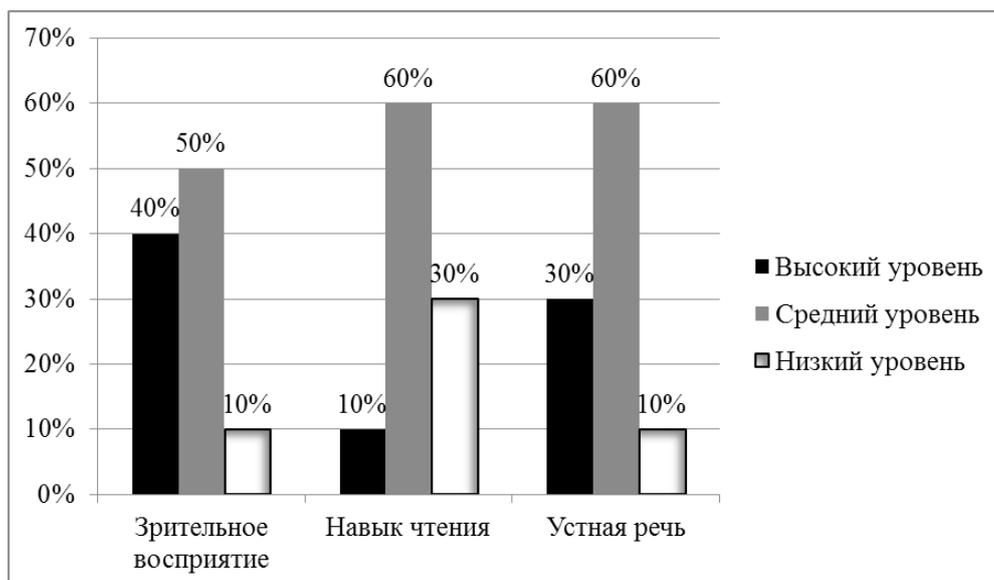


Рис. 1. Распределение учащихся с разным уровнем сформированности навыка чтения

В ходе исследования зрительного восприятия были выявлены ошибки при узнавании печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия (за шумленное и наложенное изображение букв). Также дети допускали ошибки при дифференциации прямого и зеркального изображений печатных букв.

Дети с низким и средним уровнем зрительного восприятия допускали ошибки и при чтении: замены букв, слогов, пропуски букв, недочитывания.

Результаты диагностики зрительного восприятия слабовидящих обучающихся 3 класса представлены на рис. 2.

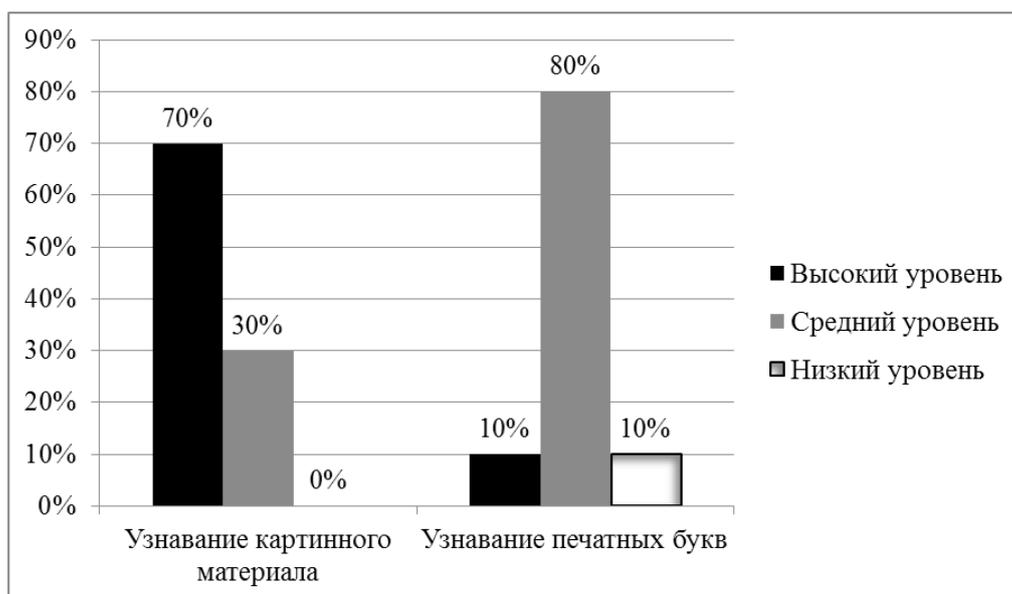


Рис. 2. Распределение учащихся с разным уровнем сформированности зрительного восприятия

В первой части заданий 3 детьми были допущены ошибки в узнавании контурных изображений и изображений в усложненных условиях, а именно наложенных друг на друга изображений.

При выполнении второй части заданий хотя бы одну ошибку допустили 9 детей. Это ошибки на узнавание и называние печатных букв, написанных пунктирными линиями, в усложненных условиях, на дифференциацию прямого и зеркального изображения печатных букв.

Результаты диагностики навыка чтения слабовидящих обучающихся 3 класса представлены на рис. 3.

При исследовании технического чтения всеми детьми были допущены ошибки следующего характера: недочитывания, аграмматизмы, повторения, искажения, несоблюдение ударения.

При исследовании понимания прочитанного текста 4 ребенка не могли пересказать самостоятельно, о чем прочитали в заданном тексте, допускали ошибки при пересказе, 2 из них допускали ошибки и при ответе на наводящие вопросы по содержанию.

На основе аграмматизмов, добавлений и пропусков букв, замены предлога при техническом чтении были исследованы такие стороны устной речи, как лексика, грамматический строй речи, звуковой анализ.

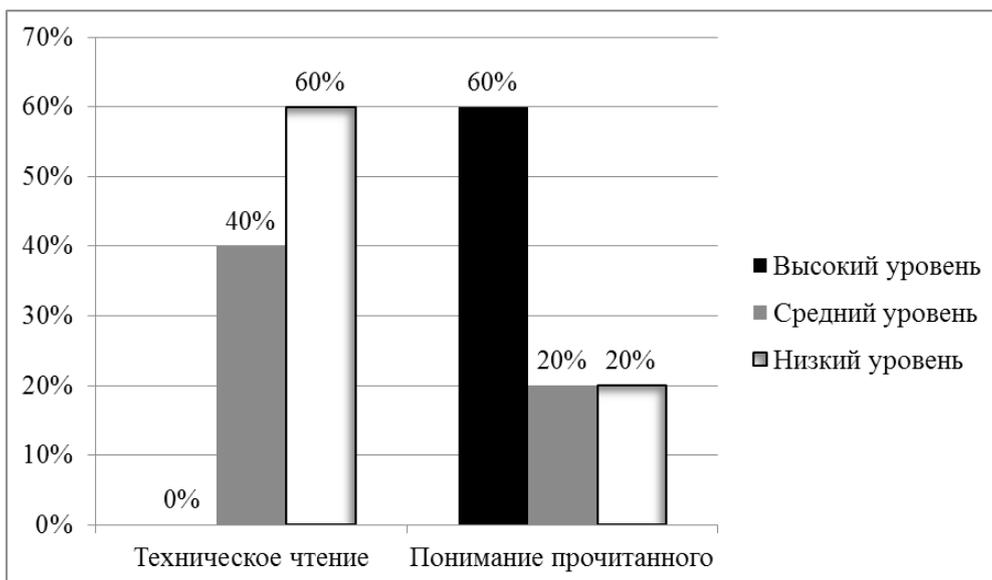


Рис. 3. Распределение учащихся с разным уровнем сформированности навыка чтения

Результаты диагностики устной речи слабовидящих обучающихся 3 класса представлены на рисунке 4.

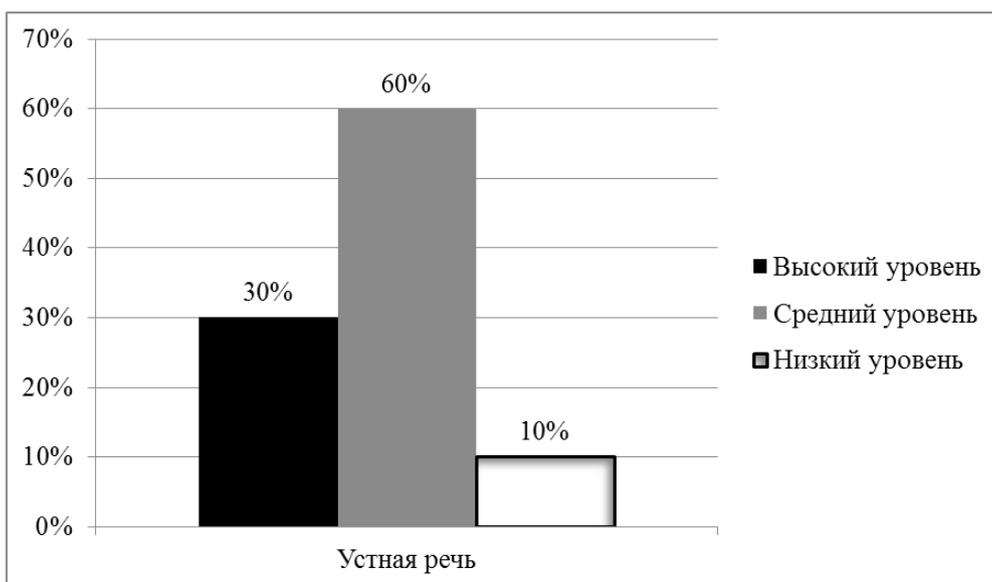


Рис. 4. Распределение учащихся с разным уровнем устной речи

При исследовании устной речи у детей были выявлены ошибки при выполнении заданий на синтаксис, словоизменение, словообразование, ошибки в подборе примеров к общему слову, частей к целому, родственных слов, антонимов, синонимов, а также в заданиях на определение количества и последовательности слов в предложении, количества и последовательности слогов и звуков в заданных словах.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. унт. им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.

2. Орос Е.В., Пролядова Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
3. Титова К.Е., Пролядова Г.А. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.
4. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму. СПб: Детство-Пресс, 2010. 64 с.
5. Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации / А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 118 с.

Раздел II.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS

И.Б. Агаева, Н.Е. Марьясова

I.B. Agaeva, N.E. Maryasova

Инклюзия, инклюзивное образование лиц с умственной отсталостью, система образования.
В статье рассматриваются принципы, возможности инклюзивного образования и причины, затрудняющие данный процесс в России, в частности в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Inclusion, inclusive education of persons with mental retardation, education system.
The article examines the principles, the possibilities of inclusive education and reveals the reasons that hamper this process in Russia, in particular, in working with children with intellectual disabilities.

В основу инклюзивного (интегрированного) образования положена идея, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает особые условия для воспитанников, имеющих особые образовательные потребности. Из этого следует, что инклюзивная форма получения обучения не должна вытеснять традиционную (специальное обучение) форму обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Таким образом, *инклюзивное (интегративное) образование* – процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех (в плане приспособления к нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями).

Однако следует отметить ряд факторов, затрудняющих введение инклюзии в образовательные организации:

– организация инклюзивного образования во всех субъектах Российской Федерации требует привлечения в образовательные организации (ОО) большого числа специалистов (дефектологов, логопедов);

– толерантное отношение населения РФ к детям-инвалидам находится на стадии формирования, т.е. наблюдается психологическая неготовность общества относиться к детям с ОВЗ как к его полноправным членам [4].

Инклюзия сближает образовательные системы: интегративную и специальную. Индивидуальная образовательная программа коррекционной работы должна помочь ребенку с интеллектуальными нарушениями и детям с ОВЗ вывести его на такой уровень психофизического развития, который дает ему возможность адаптироваться и социализироваться в обществе [2].

Данная работа в условиях системы образования повлекла за собой целый ряд инноваций. В частности, необходимость разработки педагогами образовательных организаций рабочих образовательных программ.

В структуре каждого варианта адаптированной основной образовательной программы (далее – АООП) для обучающихся с ОВЗ представлены:

1) пояснительная записка, в которой раскрыты: цели и задачи АООП, срок ее освоения, представлена краткая психолого-педагогическая характеристика обучающихся;

2) планируемые результаты освоения обучающимися АООП ОО;

3) система оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения АООП ОО;

4) содержание образования:

– программа формирования базовых учебных действий,

– программы учебных предметов, курсов,

– программа нравственно-патриотического развития,

– программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни,

– программа коррекционно-развивающей работы,

– программа внеурочной деятельности,

– учебный план, включающий календарный график организации учебного процесса (примерный календарный учебный график);

5) условия реализации основной образовательной программы (ООП):

– кадровые,

– финансово-экономические,

– материально-технические;

6) варианты обучения в инклюзивном пространстве:

– посещение образовательной организации с целью получения доступного образования,

– надомная форма получения образования,

– дистанционное обучение.

Некоторые обучающиеся по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации (далее – ОО). В таких случаях на основании заключения медицинской организации и письменного обращения родителей (законных представителей) обучение по АООП организуется на дому или в медицинских организациях.

Также администрацией ОО должны быть предусмотрены занятия различных специалистов на дому, консультирование родителей.

При сопровождении ребенка в школе применяются следующие **формы коррекционной работы**:

– *комбинированная* – дети с уровнем психофизического, интеллектуального и речевого развития, соответствующим или близким возрастной норме, имеющие навыки самообслуживания, по 1–2 чел. обучаются в обычных классах и получают систематическую коррекционную помощь педагога-дефектолога и психолога;

– *частичная* – дети (1–2 чел.), еще не способные наравне со здоровыми сверстниками овладеть программными требованиями, пребывают часть дня или неполную рабочую неделю в классе нормально развивающихся сверстников;

– *временная* – вне зависимости от уровня психофизического, интеллектуального и речевого развития и навыков самообслуживания дети с ОВЗ объединяются со здоровыми детьми 1–2 раза в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера [4].

Родители должны знать и понимать, что:

– инклюзия будет эффективна в полной мере только для тех детей с отклонениями в развитии, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме, имеют навыки самообслуживания и психологически готовы к совместному с нормально развивающимися сверстниками обучению (по 1–2 чел. включаются в обычные классы образовательного учреждения (организации));

– общеобразовательные организации (детские сады, школы) не имеют коррекционного направления, и родители должны быть проинформированы администрацией об этом;

– родители могут присутствовать в школе (классе / группе детского сада) на усмотрение администрации;

– родители должны нести ответственность наравне со специалистами за составление специальной индивидуальной программы развития (СИПР) [1].

Термином «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы (далее – ЦНС) (Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и др.). Сегодня чаще используется термин «интеллектуальные нарушения», обозначающий атипичию развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоционально-волевая сфера, поведение, физическое развитие.

В специальной педагогике и психологии определены следующие степени интеллектуальных нарушений:

– легкая;

– умеренная;

– тяжелая и глубокая;

– тяжелые и множественные нарушения.

Вышеперечисленные категории нарушений интеллекта могут сочетаться с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени и сочетающимися в разных вариантах. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их развитие и обучение. Общемоторное развитие таких детей, как правило, нарушено. Имеются отклонения в координации, точности и темпе движений. Движения замедлены, неуклюжи, что препятствует формированию некоторых прикладных физических действий (бег, прыжки и др.). У обучающихся возникают большие сложности при переключении движений, быстрой смене поз и действий. У одних детей (особенно с умеренной умственной отсталостью) отмечаются замедленный темп, вялость, неловкость движений. У других наблюдается повышенная подвижность, сочетающаяся с нецеленаправленностью, беспорядочностью, нескоординированностью движений [6].

Развитие навыков самообслуживания у обучающихся с нарушениями интеллекта существенно отстает. При умеренной и тяжелой степени интеллектуальной недостаточности данные навыки могут отсутствовать. Наиболее часто возникают трудности в овладении навыками, требующими тонких дифференцированных движений пальцев: шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек и шнурков. Некоторые обучающиеся полностью зависят от посторонней помощи в обращении с одеждой и обувью, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур.

Большая часть детей данной категории имеет конкретное, негибкое мышление, образование отвлеченных понятий значительно затруднено или невозможно. Ограничены понимание и использование речи, которая часто сопровождается косноязычием и аграмматизмами. Словарный запас состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений. В случаях умеренной и тяжелой умственной отсталости языковые средства часто оказываются несформированными. Вместе с тем использование средств альтернативной (невербальной) коммуникации позволяет обучать детей с выраженным интеллектуальным недоразвитием навыкам элементарной коммуникации.

Внимание у обучающихся с интеллектуальными нарушениями с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Слабость активного внимания препятствует решению задач познавательного развития, однако, при высокой мотивации его продолжительность может быть увеличена. У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью запас сведений и представлений об окружающем мире существенно сужен. Отмечается значительное недоразвитие восприятия и памяти.

Специфика эмоционально-волевой сферы определяется ее неустойчивостью, часто гиперсенситивностью. В связи с недоразвитостью волевых процессов дети не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в процессе деятельности, что порой вызывает проблемы поведения.

Кроме всего перечисленного, трудности в обучении вызываются недоразвитием мотивационно-потребностной сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Интерес к какой-либо деятельности, если возникает, то, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер [2].

Следует отметить, что для более успешной адаптации и социализации (в рамках требований ФГОС) на каждого обучающегося с интеллектуальными нарушениями создается отдельная специальная индивидуальная программа развития (далее – СИПР), которая разрабатывается на основе адаптированной основной образовательной программы и нацелена на образование детей с умственной отсталостью с учетом их индивидуальных образовательных потребностей. СИПР составляется на ограниченный период времени (полгода, один год). В ее разработке принимают участие все специалисты, работающие с ребенком в образовательной организации, при непосредственном участии его родителей.

Рассмотрим структуру индивидуальной образовательной программы (далее – ИОП) развития ребенка с интеллектуальными нарушениями:

- общие сведения о ребенке;
- характеристика, включающая оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющая приоритетные направления воспитания и обучения ребенка;
- индивидуальный учебный план;
- содержание образования в условиях организации и семьи;
- возможные подходы, методы педагогической работы с ребенком;
- основные технические средства и дидактические материалы;
- средства мониторинга (оценки) динамики обучения;
- приложение, содержащее упражнения и рекомендации для их выполнения ребенком в домашних условиях.

Общие сведения содержат:

- персональные данные о ребенке и его родителях;
- бытовые условия семьи, оценку отношения членов семьи к образованию ребенка;
- заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Характеристика ребенка составляется на основе психолого-педагогического обследования ребенка, проводимого специалистами образовательной организации, с целью оценки актуального состояния развития обучающегося и определения зоны его ближайшего развития. Она отражает:

- двигательное и сенсорное развитие ребенка;
- особенности мотивационно-потребностной сферы (проявление интереса к чему-либо, реакция на поощрения и др.);
- особенности познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления;
- особенности поведения и эмоциональные реакции ребенка в разных ситуациях;
- сформированность социально значимых навыков, умений, представлений (коммуникация и речь, предметно-практическая деятельность и игра, самооб-

служивание, универсальные учебные действия: умение выполнять инструкцию, действовать по подражанию и др.);

- представления об окружающем мире и математические представления;
- бытовые и трудовые навыки;
- степень потребности в посторонней помощи (полная, частичная, периодическая);
- выводы: приоритетные образовательные области, учебные предметы, коррекционные курсы для дальнейшей педагогической работы с ребенком [4].

Рекомендации для родителей, воспитывающих ребенка с интеллектуальными нарушениями

– Ежедневно мотивируйте ребенка к учебной деятельности. Расспрашивайте ребенка о том, чем он занимался в школе.

– Соблюдайте режим (после школы ребенку следует отдыхать 1,5 – 2 ч., очень полезен дневной сон).

– Выполняйте домашние задания вместе с ребенком, стимулируя проявления самостоятельности. Формируйте умение просить о помощи, если что-то непонятно или не получается.

– Объясняйте, как обращаться с книгой, тетрадью и другими школьными принадлежностями.

– Если ребенок плохо усвоил учебный материал, нужно позаниматься с ним, объяснить то, что осталось непонятным.

– Ваша речь должна быть немногословной, но содержательной.

– Через каждые 15–20 мин. работы предоставляйте ребенку возможность сменить вид деятельности, отдохнуть.

Осуществляя консультативную и педагогическую работу, важно ориентировать родителей на создание оптимальных условий для воспитания и адекватных способов взаимодействия взрослых с ребенком.

Е.А. Стребелева выделяет в ходе психолого-педагогического консультирования ребенка с отклонениями в развитии и его родителей следующие задачи:

- выявить возрастные и индивидуальные особенности в развитии ребенка;
- определить причину первичных и вторичных отклонений в развитии;
- выявить позицию родителей по отношению к ребенку;
- найти способы взаимодействия родителей со своим ребенком;
- организовать педагогическую помощь родителям;
- оказать психологическую помощь в разрешении их собственных личностных проблем, накладывающих отрицательный отпечаток на характер семейного воспитания;
- повысить уровень компетентности родителей в области психолого-педагогических знаний о закономерностях развития ребенка;
- обосновать педагогический прогноз;
- определить тип образовательного дошкольного учреждения;
- разработать индивидуальную коррекционную программу воспитания и обучения [1].

Требования к проведению урока (занятия)

Категория детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями довольно разнообразна. Для нее необходимо специально организовать процесс обучения и воспитания.

Коррекционный урок (занятие) – форма организации учебно-коррекционной, учебно-воспитательной работы, инвариантная часть учебного плана специальной школы.

Направления работы определяются с учетом квалификационных характеристик детей с особенностями в развитии. Уроки проводятся по специальным планам в соответствии с особенностями каждого ребенка:

- для детей с умеренной умственной отсталостью – занятия по формированию культуры поведения, развитию речи, эмоциональному развитию;

- для детей с тяжелой и глубокой интеллектуальной недостаточностью – занятия, направленные на формирование необходимых для жизни социально значимых навыков, в отдельных случаях игровое взаимодействие. Коррекционный урок имеет логически законченную, целостную, но ограниченную временными рамками систему. В нем представлены почти все основные элементы коррекционно-образовательного процесса: задачи, содержание, средства, методы, организация.

Таким образом, учебная деятельность требует постоянного контроля со стороны педагога для определения уровня усвоения материала учащимися. Она проводится с помощью анализа урока, выполняемого согласно общеобразовательной педагогике, по следующему плану:

- место в структуре образовательного процесса;
- организация (тип и структура, подготовка учащихся к активному участию в процессе проведения, уровень подготовленности учащихся к теме и т.д.);
- содержание (подбор материала соответственно программе обучения, воспитательно-коррекционная направленность, теоретико-практические и межпредметные связи);
- методическая сторона (оборудование и средства обучения, индивидуальная работа с учениками, оценка знаний);
- манера поведения и общения педагога;
- поведение и активность учащихся на уроке;
- опыт проведенного урока в дальнейшей образовательной деятельности.

Качество урока зависит от правильного определения каждого из этих компонентов и их рационального сочетания.

При построении урока необходимо определить, на каком уровне каждый ребенок класса будет усваивать предлагаемый материал:

- на уровне взаимодействия в процессе сопряженных (совместных) с педагогом действий;
- взаимодействия с помощью полусопряженных (частично совместных) с педагогом действий;
- восприятия (работа после обучающего эксперимента);

- применения знаний по образцу;
- речевой инструкции.

Современное содержание специального образования детей с особыми образовательными потребностями определяет ряд обязательных требований к обучению, которые необходимо учитывать при построении структуры урока:

- все уроки должны иметь гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта;
- каждый урок строится на основе принципов интегрирования (включение элементов музо-, изо-, песко-, водо-, кукло-, танцевально-двигательной терапии);
- на всех уроках должна прослеживаться системность и преемственность;
- выбор тематики должен определяться характером нарушения развития детей с особыми образовательными потребностями и подбором наиболее адекватной тактики коррекционной работы;
- формы работы должны определяться задачами урока, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов (фронтальные и индивидуальные задания), так и инновационных.

К *инновационным приемам* работы с детьми относятся следующие виды работ:

- включение ребенка в процесс взаимодействия с педагогом, группой детей или сверстником с использованием метода «аттракции» (называние по имени, активное включение в процесс рассматривания себя в зеркале, телесный контакт с ребенком с целью расслабления, успокоение, вселение уверенности и т.д.);
- рисование под музыку с использованием различных методик рисования – ладонью, пальцем, губкой, тампоном и т.д. (изотерапия);
- игры с песком (пескотерапия);
- игры с водой (водотерапия);
- игры с куклами (куклотерапия) и т.д.

К *традиционным приемам* относятся следующие виды работ:

- включение в структуру урока как познавательного материала, так и различных релаксационных упражнений, которые способствуют развитию у детей коммуникативных умений, обогащают эмоциональный опыт, формируют личностное развитие;
- включение в структуру урока заданий, способствующих развитию поисковых действий.

Изложение материала должно быть вариативным. В одних случаях предъявляется готовая информация в форме практического объяснения, сопровождающегося показом, демонстрацией определенных действий с простой речевой инструкцией; в других используется частичная инструкция, регламентирующая частичное выполнение действия, задания с последующими усложнениями; используются варианты сопряженных и полусопряженных действий с педагогом. Учебный материал, предъявляемый ребенку с ОВЗ, должен быть адаптирован к его особым образовательным потребностям [7].

Таким образом, применение дифференцированного подхода к каждому ребенку с интеллектуальными нарушениями, совместная и слаженная работа спе-

циалистов и родителей ведет к более положительным результатам в процессе обучения и социализации личности с проблемами в развитии.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2009.
2. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
3. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016/ № 1 [35].
4. Алешанова Л.В. Инклюзивная форма образования для детей с ОВЗ // Логопед. 2015. № 1.
5. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СОЮЗ, 2001. 320 с. (Коррекционная педагогика).
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
7. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968. 160 с.

АДРЕСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ADDRESSING THE TRAINING OF THE TRAINING WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Ю.Ю. Гартман

U.U. Gartman

Тьютор, сопровождение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), программа сопровождения тьютором обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями).

The tutor, escort of mentally retarded children (intellectual violations), the program of escort of pupils by the tutor with OVZ (intellectual violations).

В последние три года при поступлении в нашу школу обучающиеся предоставляют заключения ПМПК, где в разделе «Специальные условия получения образования» указано, что ребенок нуждается в сопровождающей помощи тьютора. Подобные рекомендации для конкретного ребенка-инвалида возможно встретить в индивидуальной программе развития (далее – ИПР).

С учетом рекомендаций ПМПК и ИПР в процессе реализации АООП НОО ОВЗ и АООП О УО (ИН) возникает необходимость в организации временного или постоянного участия тьютора в образовательно-воспитательном процессе.

Поэтому в штат специалистов нашего образовательного учреждения, реализующего АООП, АООП О УО (ИН) и АООП НОО ОВЗ, входят не только учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды, но и тьюторы.

В методических рекомендациях и в документах регионального уровня предлагается введение ставки тьютора при наличии в школе от одного до шести детей с ОВЗ. В нашем образовательном учреждении все обучающиеся имеют статус ребенок с ОВЗ, но не всем рекомендовано сопровождение тьютора. Чаще всего тьютор рекомендуется ПМПК конкретному ребенку (например, с расстройствами аутистического спектра или с тяжелыми и множественными нарушениями). В этом случае тьютор находится с ребенком все свое рабочее время.

В КГБОУ «Норильская школа-интернат» в штат специалистов должность «тьютор» была введена с 01.09.2016 в рамках программы введения ФГОС О УО (ИН) и ФГОС НОО ОВЗ.

Деятельность тьютора организуется в соответствии с нормативно-правовой базой:

– Приказ Минздрава Соцразвития от 14-08-2009 №593 (зафиксированы должностные обязанности тьютора в образовательной организации).

– Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

– Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении ФГОС НОО О ОВЗ»;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года №10н Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (выделена обобщенная трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся»);

– Квалификационная характеристика должности «Тьютор» (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»);

– Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Разработаны в рамках Государственного контракта от «10» апреля 2014 г. № 07.028.11.0005 «Повышение квалификации руководителей и педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ по вопросам реализации федерального государственного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы».

Наше учреждение, наверно, как и все образовательные учреждения, испытывали некоторые трудности в организации деятельности тьютора с учетом дефицита практического опыта в этой области: ведение необходимой документации тьютором, выбор модели и формы сопровождения тьютором, сроки сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и др.

Тьютор – осуществляет сопровождение ребенка, обеспечивает построение и реализацию индивидуальной программы развития, создает условия для успешного обучения, социализации при максимальном раскрытии потенциала личности обучающегося.

Тьютор – это педагог, который действует по принципу **индивидуализации и сопровождает** построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы (Т.М. Ковалева).

Основная задача тьютора – помочь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации в образовательной среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения.

Согласно ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО (ИН) построение образовательного процесса ориентировано на образование с учетом индивидуальных возрастных, психофизических особенностей обучающихся, в частности, предполагается возможность разработки индивидуальных учебных планов, индивидуальных образовательных маршрутов и специальных индивидуальных программ развития. Реализация АООП и индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тью-

тора. Поэтому *основная форма* сопровождения тьютором обучающихся с умственной отсталостью – индивидуальная или адресная помощь особому ребенку.

Мы согласны, что «деятельность тьютора в рамках сопровождения особого ребенка – это всегда работа в междисциплинарной команде» [2]. Нам близка модель, предложенная авторами методических рекомендаций начинающим тьюторам, которая предполагает ряд этапов тьюторского сопровождения особого ребенка (предварительный, адаптационный, помощь и оценка результатов).

Разрабатывая свою модель сопровождения обучающегося с ОВЗ (ИН) в учебно-воспитательном процессе, подбирая формы сопровождения тьютором, мы столкнулись с проблемой грамотного оформления документации и решили разработать примерную форму программы тьюторского сопровождения, которая может изменяться, наполняться новым содержанием в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся с ОВЗ (ИН) (См. Приложение 1).

Программа тьюторского сопровождения разрабатывается нами на текущий учебный год и включает:

1. Титульный лист.

2. Пояснительную записку,

3. Содержание:

– задачи,

– ожидаемые результаты (возможно, по четвертям, полугодиям).

– направления работы: диагностическая, коррекционная, консультативная, информационно-просветительская.

– формы работы.

В данный момент нет четкого регламента ведения документации тьютором, поэтому нами предлагается примерная форма программы тьюторского сопровождения обучающегося с ОВЗ.

Приложение № 1

Титульный лист

краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«НОРИЛЬСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ»

Программа тьюторского сопровождения

Ф.И. учащегося _____ класс _____

на 2017–2018 учебный год

Тьютор:
Ф.И.О.
квалификационная категория

г. Норильск
2017 год

Пояснительная записка

Основанием для сопровождения тьютором обучающегося Иванова Ивана Ивановича, 00.00.0000 г. рождения, обучающегося 1 «Б» класса, является:

1. Заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК) №00 от 01.09.2016 г.

2. Договор образовательного учреждения с родителями (законными представителями).

3. Заключение ПМПк протокол №1 от 27.09.2016 года.

Программа тьюторского сопровождения составлена на основе:

– Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

– Письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.08.2016 №ВК-1788/07 «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

– Приказа Минобрнауки России от 30.08.2013 №1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

– Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 21.07.2014, с изм. от 06.04.2015).

– Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (вместе с «СанПиН 2.4.2.3286-15. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы...») (Зарегистрировано в Минюсте России 14.08.2015 г.

– Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599 «Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

– Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении ФГОС НОО О ОВЗ».

– Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).

– Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).

– Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) КГБОУ «Норильская школа-интернат».

– Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС НОО с ОВЗ и ФГОС Оу/о (интеллектуальными нарушениями).

Согласно заключению ТПМПК №00 от 01.09.2016 г. Иванову И.И. рекомендовано:

– **форма получения образования** – в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

– **образовательная программа** – адаптированная общеобразовательная программа образования обучающихся с легкой умственной отсталостью;

– **формы и методы психолого-медико-педагогической помощи** – обязательное использование нетрадиционных форм работы на уроках для профилактики переутомления, преодоления негативизма; большое по объему задание предлагать в виде последовательных частей; контролировать ход работы над каждой частью, внося необходимые коррективы; учебный процесс строить с учетом психофизических особенностей учащегося: создание оптимальных условий введения ребенка в ситуацию обучения, помощь в формировании адекватного учебного поведения, подача учебного материала с учетом особенностей усвоения информации, парадоксальности в освоении «простого и сложного», специфика овладения учебными навыками; применение мультисенсорных техник обучения: воздействие в процессе обучения на все каналы восприятия ребенка (слух, зрение, осязание); дозирование нагрузки, щадящий режим.

Специальные условия для получения образования:

– нуждается в сопровождении тьютора;

– нуждается в создании обстановки эмоционального комфорта.

Организация психолого-медико-педагогической помощи:

Педагог-психолог – коррекция эмоционально-волевой сферы, формирование произвольной регуляции, функций программирования и контроля.

Учитель-дефектолог – формирование алгоритма продуктивной деятельности, формирование универсальных учебных навыков.

Учитель-логопед – развитие и коррекция всех компонентов речи.

Врач – наблюдение врача-психиатра.

Программа тьюторского сопровождения ФИ обучающегося, класс

Этап	Направления работы	Задачи	Ожидаемые результаты		Сроки	Формы работы						
			начало года	конец года								
1	2	3	4	5	6	7						
							Диагностическое	Сбор и анализ информации о ребенке	определение уровня развития, индивидуальных особенностей и резервных возможностей (зоны ближайшего развития) уча-	использование резервных возможностей (зоны ближайшего развития) уча-	Август–сентябрь	Изучение документации: заключение ТПМПК, записи в медицинской карте, рекомендации ИПРа, ПМПК
							Диагностическое	Знакомство и установление контакта с ребенком и его семьей	Установка контакта с учащимся и его семьей. Выработка общего вектора действий	Взаимодействие с родителями по вопросам обучения и воспитания	Август–сентябрь	Наблюдение за учащимся в учебно-воспитательном процессе, беседы с родителями
							Диагностическое	Анализ специальных условий в образовательной организации, их социальное ответственное отношение к потребностям ребенка	Подбор специальных условий для организации учебно-воспитательного процесса	Комфортные условия, учет индивидуальных потребностей и возможностей уча-	Август–октябрь	Наблюдение, консультации с узкими специалистами, изучение влияния на ребенка условий в образовательной организации
							Аналитическое и методическое	Разработка тьюторской программы сопровождения обучающегося с ОВЗ	Реализация тьюторской программы сопровождения обучающегося с ОВЗ	Координированные действия педагогов и родителей в процессе помощи ребенку в освоении образовательной программы и социализации	Сентябрь, май	Мозговой штурм, консультации со специалистами школы
							Аналитическое и методическое	Участие в разработке индивидуального плана работы, АОП (СИПР), программы коррекционной работы, программы внеучебной деятельности, программы внеучебной деятельности, программы работы с семьей	Реализация ИУП, АОП (СИПР), программы коррекционной работы, программы внеучебной деятельности, программы работы с семьей	Положительная динамика развития и освоения минимального уровня АОП (СИПР)	Сентябрь, май	Анализ, синтез, сравнение, изучение специальной литературы

1	2	3	4	5	6	7
Консультативное	Знакомство родителей (законных представителей) с результатами диагностики, наблюдений и разработанной программой тьюторского сопровождения	Повышение психолого-педагогической компетентности родителей.	Посильное участие родителей в учебно-воспитательном процессе.	Сентябрь	Индивидуальная консультация по результатам диагностики	
Коррекционно-развивающее	Создание условий для успешной адаптации в образовательной среде	Частичная адаптация в коллективе сверстников, принятие помощи (обучающей, контролирующей) от тьютора, учителя, воспитателя	Полная адаптация к условиям образовательной среды, продуктивное взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса. Ориентация в пространстве класса, этажа, на уроках, перемене, в столовой	От 1,5–6 месяцев	Взаимодействие с тьютором, под его руководством со всеми участниками образовательного процесса. С помощью тьютора усвоение базовых учебных действий (показ, образец, план действий, контроль и т.д.)	
Коррекционно-развивающее	Формирование основ учебной деятельности	Знакомство с понятием «урок», «перемена», организация рабочего места, помощь в ориентации в учебных принадлежностях (учебнике, тетради и т.д.) и т.п.	Принятие (выполнение) правил поведения на уроке, перемене, умение организовать рабочее место под контролем тьютора (по инструкции или самостоятельно), ориентация в учебных принадлежностях	Сентябрь – февраль	Показ, повторение, пошаговая инструкция (устная, письменная, с использованием условных сигналов), коррекционные, развивающие упражнения, дидактические игры и т.д.	
Коррекционно-развивающее	Формирование учебных знаний, умений, навыков в рамках реализации АОП (СИПР)	Взаимодействие с реbenком в ходе обучения на уроках и внеурочной деятельности	Освоение минимального уровня АОП (СИПР) установленного ФГОС О УО (ИН) или ФГОС НОО ОВЗ	Сентябрь – май	Специальные коррекционно-развивающие методы и приемы обучения, адекватные особенностям развития ребенка	
Основной этап						

1	2	3	4	5	6	7
Основной этап	Коррекционно-развивающее	Формирование личностной мотивации к обучению	Желание ходить в школу, быть с детьми рядом	Желание узнавать что-то новое	Сентябрь – май	Создание ситуации успеха, частичная и направляющая помощь
	Диагностическое	Выявление трудностей и потребностей в услугах других специалистов в рамках реализации АОП (СИПР)	Определение резервных возможностей ребенка.	Продуктивное взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса	Октябрь-Декабрь	Наблюдение, проблемные ситуации, специальные диагностики
	Информационно-просветительское	Оказание помощи родителям в понимании собственной роли в образовательном пространстве.	Координация действий педагогов и родителей в процессе помощи ребенку в освоении образовательной программы и социализации	Продуктивное взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса	Октябрь-апрель	Разъяснение способа подачи учебного материала и его закрепления дома, разработка памяток, брошюр для совместной работы родителей и детей.
Заключительный этап	Аналитическое и методическое	Мониторинг результатов реализации АОП (СИПР), программы коррекционной работы, программы внеучебной деятельности, программы работы с семьей, корректировка на следующий учебный год	Анализ результатов реализации АОП (СИПР), корректировка на 2 полугодие	Анализ результатов реализации АОП (СИПР), корректировка следующего учебного год	Декабрь, май	Анализ и оценка результатов обучения, оценка ресурсов и дефицитов в разных сферах деятельности (учебной и внеурочной)
	Аналитическое и методическое	Анализ и оценка результатов реализации тьюторской программы сопровождения обучающегося с ОВЗ	Полная (частичная) включенность тьютора в учебно-воспитательном процессе	Частичная включенность тьютора в учебно-воспитательном процессе. Постепенный выход тьютора из процесса обучения. Представление максимальной самостоятельности в учебе.	Апрель, май	Мониторинг достигнутый ребенок, отслеживание динамики развития. Корректировка стратегии, программы тьюторского сопровождения обучающегося с ОВЗ на полугодие, следующий учебный год

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: Сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: 2015. 550 с.
2. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
3. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А.В. Мамаева, О.Л. Беляева, С.В. Шандыбо и др.; отв. ред. И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Е.А. Черенева; Краснояр. гос. пед. ун-т им Астафьева. Красноярск, 2015. 214 с.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 33»

COMPREHENSIVE ASSISTANCE OF CHILDREN WITH DISABILITIES WITHIN INCLUSIVE EDUCATION: FROM EXPERIENCE OF WORK OF MBDOU «KINDERGARTEN № 33»

Ж.Н. Иванова, Н.В. Чигринская

Z.N. Ivanova, N.V. Chygrynskaya

Инклюзивное образование, комплексное сопровождение, дети-инвалиды, архитектурная доступность, модель временного частичного погружения, показатели оценки комплексного сопровождения.

В статье рассматривается опыт комплексного сопровождения детей-инвалидов в МБДОУ «Детский сад № 33». Представляется авторское видение о построении образовательного процесса с детьми-инвалидами в рамках модели временного частичного погружения.

Inclusive education, comprehensive support, children with disabilities, architectural accessibility, a model of temporary partial immersion, indicators of integrated assessment.

The article examines the experience of comprehensive support for disabled children in the MBDOU «Kindergarten No. 33». An author's vision of building an educational process with children with disabilities as part of a temporary partial immersion model is presented.

В настоящий период времени в рамках развития и реализации модели инклюзивного образования в образовательных организациях Российской Федерации одной из приоритетных линий деятельности образовательной организации, обеспечивающей инклюзивное образование, является организация комплексного сопровождения детей-инвалидов в образовательном процессе [1].

В МБДОУ «Детский сад № 33» (далее – МБДОУ) комбинированного вида в группах комбинированной и компенсирующей направленности осуществляется инклюзивное образование, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Проведя количественный анализ, можно сделать следующие выводы: 2015 г. – 44 ребенка с ОВЗ, из них 7 – детей-инвалидов, 2016 г. – 53 ребенка с ОВЗ, из них 13 детей-инвалидов, 2017 г. – 51 ребенок с ОВЗ, из них 10 детей-инвалидов. На сегодня в МБДОУ функционирует три группы компенсирующей направленности, шесть групп комбинированной направленности.

В 2010 г. в рамках краевой программы «Создание муниципальных моделей интегрированного образования в Красноярском крае 2009–2013 гг. на базе дошкольной организации начала осуществлять деятельность группа компенсирующей направленности кратковременного пребывания, цель работы которой обеспечение доступности получения образовательной услуги детям с ограниченными

ми возможностями здоровья (дети-инвалиды), не посещающим образовательные дошкольные учреждения, и оказание консультативной помощи родителям [2]. С 2015 года в детском саду появились дети-инвалиды, находящиеся на домашнем обучении по состоянию здоровья. В группу кратковременного пребывания скомплектованы дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, такие как: нарушения опорно-двигательного аппарата и умственная отсталость, детский церебральный паралич и задержка психического развития, нарушения эмоционально-волевой сферы и речевое нарушение.

Цель сопровождения – комплексность поддержки и помощи со стороны специалистов различного профиля ребенку-инвалиду, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, а также родителям и педагогическим работникам для решения задач развития, обучения, воспитания, социализации такого ребенка.

Задачи комплексного психолого-педагогического сопровождения:

- 1) предупреждать возникновение проблем развития ребенка-инвалида;
- 2) помогать (содействовать) ребенку-инвалиду в решении актуальных задач развития, воспитания, социализации;
- 3) развивать психолого-педагогическую компетентность ребенка-инвалида в соответствии с его индивидуальными психофизическими возможностями [2].

Планируя результаты комплексного психолого-педагогического сопровождения, мы опираемся на индикаторы, разработанные к объективным показателям для оценки сопровождения (Приложение 1).

В детском саду создана универсальная безбарьерная среда и обеспечена архитектурная доступность для реализации инклюзивного образования детей-инвалидов: в 2014 году для обеспечения содержательного досуга, установлена адаптивная площадка, в 2015 году приобретен электрический лестничный подъемник для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в рамках подпрограммы «Доступная среда» государственной программы «Развитие системы социальной поддержки населения», в 2016 г. осуществлено устройство пандуса, произведено оборудование санитарно-гигиенического помещения, установлены поручни по периметру здания и закуплено реабилитационное оборудование: комплекс БОС «Малыш», установлена кнопка экстренного вызова персонала в рамках государственной программы Красноярского края «Развитие образования» [4]. Все это способствует качественному комплексному сопровождению данной категории детей.

Создавая условия, мы повысили уровень комплексного психолого-педагогического сопровождения, полноценного социального вхождения в общество ребенка-инвалида.

В учреждении для детей-инвалидов реализуется модель временного частичного погружения (при согласии родителей). Каждый ребенок-инвалид, укомплектованный в наш детский сад, имеет возможность полноценно общаться со здоровыми сверстниками из закрепленных за ним группы общеразвивающей, комбинированной или компенсирующей направленности. Периодичность посещения группы от трех до одного раза в неделю по 20–30 минут в соответствии с индиви-

дуальными особенностями ребенка, сопровождается ребенок-инвалид воспитателем или родителем, данная деятельность регламентирована индивидуальным учебным планом. Во время реализации данной модели мы обеспечиваем интеграцию таких образовательных областей, как «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие».

Воспитанники из общеразвивающих групп в процессе общения с детьми с ОВЗ получают способность чувствовать трудности другого, учатся деликатности, терпимости. Они приобретают такие качества, как сострадание и человеколюбие. Эти навыки пригодятся детям во взрослой семейной жизни, а для многих и в профессиональной. При работе с семьями детей-инвалидов апробированы новые формы взаимодействия – группа само- и взаимопомощи, родительский клуб «Мы вместе» (презентационные площадки), интернет-группа в «Viber», почта доверия, индивидуальный блокнот.

Работая с детьми в рамках программы, применяя методы наблюдения, анкетирования, психомодульного консультирования родителей, пришли к выводу, что специфика организации комплексного сопровождения в дошкольном образовательном учреждении ребенка-инвалида строится на объективных показателях оценки сопровождения (Приложение 1).

При обозначении задач комплексного сопровождения конкретного ребенка-инвалида в детском саду мы считаем определяющим кадровый потенциал, индивидуальную ситуацию развития, индивидуальные особенности ребенка, уровень развития адаптивных способностей и др. Ребенку-инвалиду оказывается комплексное сопровождение специалистов детского сада (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) в соответствии с рекомендациями ПМПК, адаптированной образовательной программой дошкольного образования и психофизиологическими особенностями ребенка.

В рамках группы компенсирующей направленности для маломобильных детей со сложными дефектами, работают специалисты, обеспечивающие коррекционно-развивающую деятельность, разрабатывается специальная индивидуальная программа развития. Учитель-дефектолог выстраивает систему коррекционного воздействия на учебно-познавательную деятельность ребенка-инвалида в динамике образовательного процесса, учитель-логопед обеспечивает условия для развития эмоционального и речевого потенциала детей-инвалидов, педагог-психолог реализует область «Социально-коммуникативное развитие», что способствует устранению барьера в общении между сверстниками и взрослыми, развитию эмоционально-волевой сферы, музыкальный руководитель осуществляет функцию дирижера при формировании творческих способностей у данной категории детей, инструктор по физической культуре содействует повышению двигательной активности и общего физического развития детей-инвалидов через совместную деятельность с родителями. Воспитатель группы компенсирующей направленности обеспечивает тьютерскую и диспетчерскую функции. Комплексная коррекционно-развивающая деятельность всех специа-

листов представляет собой объединение системы движений, музыкального и положительного эмоционального фона, словарного и познавательного наполнения.

При проведении коррекционно-развивающей работы с ребенком-инвалидом специалисты используют специализированное оборудование: вертикализатор, кушетка, специализированный стол с креплением для сидения, ходунки, инвалидное кресло для статичной смены положения ребенка. Используя специализированное оборудование, мы облегчаем возможность установить доброжелательные отношения с участниками процесса сопровождения, усиливаем готовность к предстоящей работе, повышаем ее привлекательность, создаем необходимые условия для моделирования среды, безопасную среду для деятельности, обеспечиваем возможность для отработки и развития определенных качеств и навыков [3]. В ситуации обеспечения инклюзивного образования ребенка-инвалида содержание его психолого-педагогической реабилитации соотнесено с основными направлениями психолого-педагогической реабилитации, прописанными специалистами бюро медико-социальной экспертизы в индивидуальной программе реабилитации или абилитации (ИПРА).

Осуществляя мониторинг результатов комплексного сопровождения, мы учитываем разработанные нами показатели оценки сопровождения.

Родители детей-инвалидов видят достижения у ребят, совместно участвуют в праздниках. Совместная образовательная деятельность позволяет снять с родителей чувство вины, принятие личности особого ребенка, сформировать сознание роли родителей в развитии собственного ребенка, развивает толерантность. Реакции и поведение детей-инвалидов и их ближайшего окружения стали более разнообразными и адекватными.

Созданные условия, комплексное сопровождение детей-инвалидов специалистами детского сада позволило развить механизм компенсации имеющегося дефекта, отклонения у каждого ребенка-инвалида, что повысило уровень полноценного социального вхождения в общество данной категории детей, они получили жизненный опыт любви и принятия. Благодаря всему вышесказанному дети-инвалиды стали раскрепощенными, понимают обращенную к ним речевую инструкцию, умеют поддерживать доброжелательные отношения со сверстниками, взрослыми, стабилизировалось психо-эмоциональное состояние каждого ребенка-инвалида.

В ходе реализации инклюзивной практики:

- отработаны показатели с индикаторами оценки комплексного сопровождения;
- отработана модель частичного погружения детей-инвалидов;
- созданы условия для качественного комплексного сопровождения детей-инвалидов.

Таким образом, представленный опыт по реализации инклюзивной образовательной практики можно использовать в дошкольных организациях. Мы не стоим на месте и с каждым годом совершенствуем процесс сопровождения детей-инвалидов.

Объективными показателями для оценки комплексного сопровождения являются [2]:

Показатели	Критерии	Необходимые шаги	Индикаторы
1	2	3	4
Системные изменения в области социально-го обеспечения	– ответственность; – непрерывное повышение компетентности педагогов, родителей и детей-инвалидов	– Работа с нормативными документами; – разработка локальных актов; – создание проблемных ситуаций; – систематический мониторинг за процессом обучения и развития детей-инвалидов, находящихся на сопровождении в МБДОУ	– Локальные акты (положения, устав, концепция, должностные инструкции); – наличие управленческой команды; – наличие мест согласования различных структур по социальному обеспечению ребенка-инвалида; – перераспределение ответственности, определение функционала; – наличие профессионального сообщества; – программное обеспечение; – достаточная материально – техническая база; – архитектурная доступность
Партнерское межсетевое взаимодействие учреждений социальной защиты	– Взаимосоответствие коллективного и индивидуального; – многообразие ресурсов	– Взаимообмен специализированным оборудованием; – реализация совместных социальных проектов; – обмен опытом через открытые просмотры по работе с детьми-инвалидами	– Карта ресурсов города; – партнерские взаимоотношения; – совместные проекты по социальному обеспечению детей – инвалидов; – наличие общего образовательно-развивающего пространства (интеграция детей-инвалидов); – наличие мест предъявления субъектности ребенка-инвалида; – развитая система сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

1	2	3	4
Влияние на социальную политику	<ul style="list-style-type: none"> – Открытость образовательной среды; – определение своего места и предназначения в системе социальной защиты государственной политике; – общественное благо 	<ul style="list-style-type: none"> – Принятие участия в проектах со СМИ по толерантному отношению к детям-инвалидам; – составление профилактических программ и их апробирование 	<ul style="list-style-type: none"> – Нормы взаимодействия; – количество совместных проектов со СМИ, общественными организациями; – включенность в проектно-программный подход
Гражданственность и толерантность	<ul style="list-style-type: none"> – Соответствие современным требованиям к качеству профессиональной деятельности детей – инвалидов; – открытость новому знанию и опыту; – уважение человеческого достоинства; – уважение прав и свобод ребенка с особыми возможностями здоровья 	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ продукта деятельности; – организация проблемных ситуаций; – работа по выявлению, оформлению и предъявлению социального заказа; – использование современных методов и технологий 	<ul style="list-style-type: none"> – Матрица показателей определенного вида деятельности по социальному обеспечению; – рефлексивный самоотчет
Сопровождение	<ul style="list-style-type: none"> – Приоритет интересов сопровождаемого ребенка – инвалида; – мультидисциплинарность сопровождения – непрерывность сопровождения – включенность потенциальных партнеров в совместную деятельность – включенность ребенка в образовательный процесс; – конфиденциальность 	<ul style="list-style-type: none"> – Консультации; – проведение семинаров; – мастерские; – тренинги; – методическое сопровождение; – совещания; – индивидуальные занятия; – участие в разработке и реализации программ развития с учетом создания более благоприятных условий для развития детей-инвалидов; – создание профилактико-коррекционных и коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей-инвалидов; – составление рекомендаций по просвещению родителей 	<ul style="list-style-type: none"> – Успешная социализация ребенка-инвалида; – рекламная деятельность, разработка памяток, информационных материалов для детей-инвалидов и их родителей; – компетентность участников сопровождения детей-инвалидов

1	2	3	4
Развивающая предметно-пространственная среда [2]	– Содержательно-насыщенная среда; – вариативность среды; – доступность среды; – полифункциональность среды; – безопасность; – трансформируемость среды	Участие в грантовых и федеральных конкурсах, городской программе согласно «Дорожной карте», паспорт доступности.	– Успешное развитие ребенка-инвалида; – проявление инициативы
Выстраивание партнерских взаимоотношений с родителями	– Активность родителей; – заинтересованность в коррекционно-образовательном процессе; – выполнение рекомендаций специалистов	– Включение активных и интерактивных форм работы с родителями	– Открытость образовательного процесса; – доступность образования

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Иванова Ж.Н. Методические рекомендации по сопровождению детей-инвалидов в МБДОУ «Детский сад №33» [Электронный ресурс]. URL: <http://direktoria.org/konferencia/pub/6153>, 2016.
3. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: Федеральный институт развития образования, 2014.
4. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 33»: [сайт]. URL: <http://ds33.edusite.ru>

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

THE DEVELOPMENT OF SENSORY-PERCEPTUAL SPHERE OF CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Н.Ю. Кобышева

N.Yu. Kobysheva

Сенсорно-перцептивная сфера; восприятие; ощущения; дети; умеренная степень умственной отсталости; развитие; виды заданий.

Умственное, физическое, эстетическое воспитание в большой степени зависит от качества сенсорного опыта детей, от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. Задачей учителя-дефектолога по развитию сенсорно-перцептивной сферы у учащихся с умеренной степенью умственной отсталости является развитие у детей всех видов восприятия: зрительного, тактильного, слухового, кинестетического, а также сенсорных ощущений.

Sensory – perceptual sphere; perception; sensation; children; moderate degree of mental retardation; development; types of jobs.

Mental, physical, aesthetic education largely depends on the quality of sensory experience to children, of how fully a child perceives the surrounding world. The task of the teacher- defec-tologist for the development of sensory-perceptual sphere of pupils with moderate degree mental retardation is the development in children of all types of perception: visual, tactile, auditory, kinesthetic, and sensory experiences.

Процессы, с помощью которых человек воспринимает окружающую действительность, свой внутренний опыт и внутренние ощущения, называют сенсорно-перцептивными. Сенсорные процессы это ощущения, которые являются основным источником информации о внешнем мире. Перцептивные процессы – это восприятие, которое отражает предметы и явления окружающего в совокупности их свойств и качеств, воздействуя на органы чувств.

Развитие сенсорно-перцептивной сферы направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности и создает необходимые предпосылки для формирования высших психических функций памяти, внимания, мышления. Умственное, физическое, эстетическое воспитание в большей степени зависит от качества сенсорного опыта детей, от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир.

У детей с умеренной умственной отсталостью развитие сенсорно-перцептивной сферы проходит те же этапы, имеет те же свойства, физиологическую основу, что и у детей с нормой развития. При этом умственно отсталый ребенок обладает качественным своеобразием. Ему требуется больше времени на переработку полученной информации.

Для данной категории детей характерны:

– бедность чувственной информации, обусловленная несформированностью предметных действий (С.Д. Забрамная);

– аномалии органов чувств (главным образом зрения, слуха). Особенность недоразвития сенсорных функций заключается в неумении полноценно их использовать, перерабатывать получаемую информацию (Г.В. Цикото);

– восприятие недифференцированно, глобально. Приемы познавательной деятельности формируются слабо из-за грубых нарушений процессов высшей нервной деятельности и всех психических процессов (анализа, синтеза, сравнения, поиска, применения адекватных способов действий). Деятельность детей носит хаотичный, беспорядочный и неосмысленный характер;

– для детей с множественными нарушениями характерны: инертность нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему.

Задачей учителя-дефектолога по формированию и развитию сенсорно-перцептивной сферы является развитие всех видов восприятия: зрительного, тактильного, слухового, кинестетического, а также сенсорных ощущений. Включает обогащение чувственного опыта через развитие способности к обследованию предмета, используя различные способы ориентации: практические пробы, примеривание, установление характеристик по цвету, форме, величине, то есть развитие перцептивной деятельности. Дети учатся и словесному обозначению различных свойств предметов. Эти задачи решаются в предметно-манипулятивной, предметно-практической, игровой, речевой, элементарной учебной деятельности.

Учитель-дефектолог может использовать на своих занятиях пособия, как фабричного производства, так и сделанные своими руками.

Развитие тактильных ощущений.

«Сухие бассейны для пальчиков». Могут наполняться однородными предметами (горох) или смешанными наполнителями (макароны, кофейные зерна, бобы). Используются для развития тактильного восприятия, воспитания интереса к занятию, самостоятельности и целенаправленности в предметной деятельности.

Примерные задания:

– взять пальцами одной руки заданное количество горошин (2, 4, 5 шт.);

– найти на ощупь заданный предмет (боб, фасоль или горошину);

– найти спрятанную на дне мелкую игрушку, заданную букву или цифру, геометрическую фигуру.

«Тактильные мешочки» с различными наполнителями (песок, крупа, горох, фасоль). Яркие мешочки скрывают в себе множество секретов, а значит, побуждают к проявлению познавательного интереса. Ребенок пытается нащупать содержимое – стимулирует развитие воображения, крупной и мелкой моторики, описывает предполагаемую форму, свойства предметов. Примерные задания:

– угадать, что внутри, пощупав мешочки с открытыми глазами;

– найти на ощупь с закрытыми глазами мешочек с нужным наполнителем (например, крупой);

– найти на ощупь пару с таким же наполнителем для своего мешочка.

«*Тактильные дощечки*» (гладкая, шершавая, мягкая, твердая). Воздействуя на рецепторы рук, позволяют не только знакомить детей со свойствами их поверхностей, но и способствуют развитию связной речи, расширению активного словаря, т.к. ребенок учится описывать, что он чувствует.

«*Чудесный мешочек*». Игра, в которой дети на ощупь достают из мешочка различные предметы: мелкие игрушки, буквы, цифры, геометрические фигуры и т.д. Позволяет поддерживать интерес к занятию, развивая тактильное восприятие и воображение.

Развитие слухового восприятия.

Для различения неречевых звуков, совершенствования слухового восприятия, внимания и памяти широко используются звучащие инструменты (бубен, металлофон, дудочка, маракасы) и баночки с шумовыми наполнителями (водой, крупой, солью). Примерные задания:

- угадать, что звучит;
- назвать, что звучит громче, а что тише (вода или горох);
- послушать и запомнить последовательность звучания (например, сначала бубен, потом дудочка, потом маракас).

Развитие зрительного восприятия.

Нанизывание бусин. Этот вид работы способствует усвоению сенсорных эталонов формы, цвета, величины, развивает мелкую моторику пальцев рук, глазомер ребенка, воспитывает усидчивость, терпение. Нанизывая бусины в заданном порядке (чередование форм или цвета бусин), дети концентрируют внимание на выполняемой задаче, увлекательно и быстро обучаются счету, первым арифметическим действиям. Работая с элементами, различными по фактуре, пополняют представления о материалах, учатся сравнивать бусины по одной, двум или нескольким характеристикам. Примерные задания:

- собрать бусы по образцу;
- по словесной инструкции;
- по собственному замыслу;
- пару одинаковых бус по одному признаку (цвету), либо по нескольким признакам (форме и величине).

Разрезные картинки, формы-вкладыши, пазлы. Формируют связь части и целого, развивают пространственное восприятие, мелкую моторику, усидчивость.

Усвоение сенсорных эталонов цвета, формы, величины.

Усвоить сенсорный эталон – это не значит только научиться правильно называть то или иное свойство. Необходимо иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства и главное – уметь пользоваться такими представлениями для анализа и выделения самых различных предметов в самых различных ситуациях. Усвоение сенсорных эталонов – это использование их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств веществ.

Набор «Пертра». Работая с элементами набора, дети развивают сенсорные способности, умение классифицировать по различным признакам, конструктивные навыки, мелкую моторику, творческие способности. Примерные задания:

- выкладывание сериационных рядов («Повтори, не ошибись»);

- найти такую же фигуру;
- найти фигуру, одинаковую только по одному признаку, по нескольким признакам;
- найти лишнюю фигуру;
- найти, что общего, чем отличаются (все квадраты, а отличаются цветом);
- игра «Чего не стало?»;
- игра «Что изменилось?»;
- повторить узор;
- задания на ориентировку на плоскости.

Пирамидки, цилиндры-вкладыши, работа с мозаикой, конструктором также способствуют поддержанию мотивации к занятиям, развитию зрительного восприятия, воображения, навыков конструктивной деятельности.

Развитию сенсорно-перцептивной сферы детей способствует и оборудование сенсорной комнаты.

Стол для рисования песком, световой фиброоптический пучок, сухой бассейн, мягкие геометрические модули.

Оборудование позволяет создать естественную среду, в которой ребенок чувствует себя комфортно и может проявлять творческую активность, усиливает положительную мотивацию к занятиям и личностную заинтересованность ребенка в происходящем. Работа с оборудованием сенсорной комнаты способствует совершенствованию у детей всех видов восприятия: цветового, тактильного, зрительного, пространственного, восприятию своего тела в этом пространстве, развитию воображения, способности к расслаблению, релаксации.

Мультимедийное пособие «Эдуплей».

Позволяет осуществить индивидуализацию обучения, применить дифференцированный подход в соответствии с психофизическими возможностями ребенка или группы детей. Использование пособия повышает речевую активность у учащихся, их познавательные способности, мотивацию.

Некоторые задачи, решаемые при работе на «Эдуплей»:

- ознакомление с понятиями «вверх», «вниз», «вправо», «влево»;
- формирование пространственных представлений;
- развитие и концентрация внимания;
- развитие зрительной и слуховой памяти;
- ознакомление с цветами и их названиями;
- изучение цветов в игровой деятельности: разукрашивание, рисование;
- изучение цветов в природе;
- закрепление направлений и пространственных представлений;
- знакомство с простыми и более сложными геометрическими фигурами, изучение их названий;
- ознакомление детей с понятиями «целое» и «части»;
- развитие зрительного и пространственного восприятия и памяти.

Таким образом, первая ступень познания – непосредственное, чувственное познание действительности. Развитие сенсорно-перцептивной сферы способ-

ствуется восприятию действительности во всей ее полноте, помогает сосредоточиться на самых малозаметных деталях, свойствах и качествах предметов. Успешность дальнейшего обучения и развития в значительной степени зависит от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит и осязает окружающий мир.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
2. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // *Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.*
3. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2016. № 1.
4. Борякова Н.Ю. *Ступеньки развития*. М.: Гном-Пресс, 2002.
5. Екжанова Е.А. Методика обследования ребенка с умственной недостаточностью // *Дефектология*. 2007. № 6.
6. Забрамная С.Д. *Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. М., Просвещение, 1995.
7. Лубовский В.И. *Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. М.: Академия, 2005.
8. Маллер А.Р., Цикото Г.В. *Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью*. М.: Академия, 2003.
9. Цикото Г.В. *Характерные черты развития познавательной деятельности детей-имбецилов: изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта*. М., 1978.

СЕНСОРНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

TOUCH GAMES FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS

Г.Р. Ковбай, Н.А. Дубина

G.R. Kovbay, N.A. Dubina

Сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, дидактические игры, дошкольники с нарушением интеллекта.

В статье описываются дидактические игры по сенсорному воспитанию для детей с нарушением интеллекта. Педагоги-практики представляют авторские разработки – дидактические игры для дошкольников с нарушением интеллекта, имеющих трудности в восприятии сенсорных эталонов.

Sensory education, sensory standards, didactic games, preschool children with intellectual disabilities.

The article describes didactic games on sensory education for children with intellectual disabilities. Teachers-practitioners present author's designs – didactic games for preschool children with intellectual disabilities, who have difficulties in perceiving sensory standards.

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении № 163 комбинированного вида воспитываются дети с интеллектуальными нарушениями. Особенности познавательной деятельности у этих детей таковы, что дефектна уже первая ступень познания – восприятие.

Восприятием детей с нарушением интеллекта необходимо руководить, формировать и развивать на основе ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игре, в которой ребенок рассматривает, ощупывает, слушает, т.е. выполняет перцептивные действия (*перцепция – восприятие*) [1]. Формировать перцептивные эталоны – одно из важных компонентов психомоторного развития дошкольника. Перцептивные эталоны формируются (закрепляются) в общении и взаимодействии со взрослым (сверстником) в процессе игровой деятельности.

Педагогу необходимо обеспечить условия (создать среду, наполнять ее доступным материалом), чтобы воспитанник усвоил, сформировал систему сенсорных эталонов, а далее воспринятые сформированные образы включал в свою деятельность.

Изучив проблематику, пришли к выводу, что мы можем помочь детям в психомоторном развитии. Используя собственный опыт педагогической работы и наработанную практику конструирования игрового оборудования, разработали дидактические игры по сенсорному воспитанию.

Представляем вашему вниманию дидактические игры по сенсорному развитию, разработанные и изготовленные педагогами МБДОУ №163 Советского района г. Красноярска.

Дидактическая игра-лото «Фигура, цвет, величина»



Цель: формировать умение различать, а также закреплять знания о форме, цвете, величине геометрических форм, предметов.

Развивать зрительное восприятие, произвольное внимание, логическое мышление, связную речь.

Ход игры:

Необходимо выбрать основу, наложить сквозной планшет. Геометрические двухсторонние вкладыши подбирать с учетом цвета и величины. При наличии «ложных» геометрических вкладышей, производить поиск элемента – переворачивание (элементы двухсторонние) и/или перестановка.

Выбирается геометрический вкладыш, форма, цвет, величина, каждое действие оречевляется ребенком.

Дидактическая игра «Собери по цвету»



Цель: формировать умение различать, а также закреплять знания о цвете предметов окружающего мира, подбирать предметы и/или предметные цветные пары.

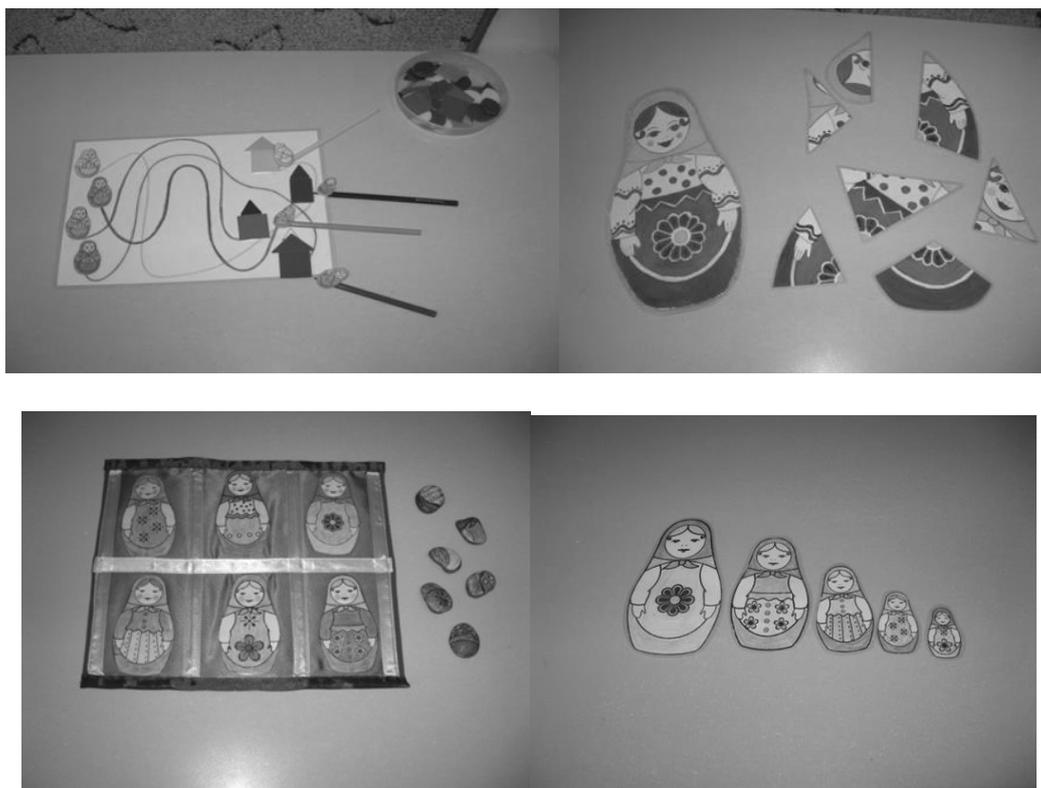
Развивать зрительное восприятие, произвольное внимание, логическое мышление, связную речь.

Ход игры:

На начальном этапе педагогом определяется персонаж и/или небольшой сюжет, например «Куклы», «Клоуны», «Почини машинки». Далее ребенок подбирает предметы и/или предметные пары по заданному цвету.

Выбор предмета и действия оречевляется ребенком.

*Игровой наглядно-дидактический комплекс по теме «Матрешка»
для детей с интеллектуальными нарушениями*



Цель: развитие познавательной сферы ребенка: зрительного, тактильного восприятия, внимания, памяти, мышления; развитие мелкой моторики, формирование умения правильно действовать (с предметами, элементами предметов); развитие эмоционально-волевой сферы; коммуникативных навыков, развитие речи (начиная с доречевого периода).

Использование данного игрового комплекса в организованной, целенаправленной, систематической коррекционной работе будет эффективно для развития сенсорно-перцептивной сферы ребенка в формировании и развитии более сложных психических процессов, неразрывно связанных с восприятием.

Таким образом, разработанный и применяемый на практике представленный игровой материал имеет практико-ориентированную направленность и может быть использован специалистами, педагогами дошкольных учреждений различной направленности в коррекционно-развивающей работе, а также родителями.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017

2. Учебно-дидактическое пособие «Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Андрухович. СПб.: КАРО, 2005. 294 с.
3. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Иванова А.Е., Кравец О.Ю., Рыбкина И.А. и др.; под ред. Н.В. Серебряковой. СПб.: КАРО, 2008. 112 с.
4. А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
5. Сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста. Из опыта работы / сост. Н.В. Нищева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. 128 с.
6. Л.Н. Павлова Развивающие игры-занятия с детьми. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 224 с.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИИ

COMPREHENSIVE SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH IN THE PROCESS OF INCLUSION

О.А. Козырева

O.A. Kozyreva

Инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В статье анализируются условия предоставления доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в разных странах.

Inclusive education, children with disabilities.

This article analyzes the conditions for providing accessible education for children with special educational needs in different countries.

Современный этап развития инклюзивного образования наполнен массой противоречий и проблем и требует от нас профессионального открытого диалога, конструктивного спора, учета отечественного опыта и согласованности позиций.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Одним из основных принципов диагностики нарушенного развития является комплексный подход, который включает всестороннее обследование, оценку особенностей развития ребенка с ОВЗ всеми специалистами и охватывает познавательную деятельность, поведение, эмоции, волю, состояние зрения, слуха, двигательной сферы, соматическое состояние, неврологический статус. Служба сопровождения позволяет реализовать комплексный подход [1].

Как отмечают ученые А.И. Дьячков, А.П. Гозова, А.В. Гущина, С.А. Зыков, М.И. Никитина и др. дети с ОВЗ не имеют достаточного социального опыта; их

житейские и научные знания обеднены, процесс овладения знаниями, умениями и навыками протекает своеобразно и требует помощи со стороны специалистов. Все это приводит к трудностям социальной адаптации и дальнейшей интеграции детей с проблемами в развитии в общество.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить сопровождение как системную интегративную технологию оказания психолого-педагогической помощи, для которой характерно объединение специалистов различного профиля в решении задач помощи и определение нормативных, методологических, содержательных и иных основ помощи. Ключевым моментом понятия «сопровождение» является обеспечение развития ребенка с ОВЗ через предоставление дозированного психолого-медико-педагогического воздействия.

Сопровождение представляет собой целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка.

Одной из приоритетных задач сопровождения является организация конструктивного сотрудничества с ребенком с ОВЗ, которое открывает перспективы его личностного роста, автоматически запускает процессы социальной адаптации и последующей успешной социализации.

Идея сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования как воплощение гуманистического и личностно ориентированного подходов последовательно и детально разрабатывается в работах С.В. Алехиной, М.Р. Битяновой, Э.М. Александровской, Е.И. Казаковой и др. в трех основных плоскостях: ценностно-смысловые основания метода сопровождения; организационные модели сопровождающей деятельности; содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения.

Мы рассматриваем медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение обучения и воспитания ребенка с ОВЗ с точки зрения содержания и технологий реализации как систему организации психолого-педагогических условий и мер, направленных на помощь ребенку и его развитие в условиях образовательной инклюзии.

Организация комплекса специальных психолого-педагогических и образовательных условий обучения ребенка с ОВЗ, объединенных в единую систему медико-социального и психолого-педагогического сопровождения, требует вклада усилий команды специалистов различного профиля.

Также считаем необходимым подчеркнуть, что большинство авторов сходятся во мнении, что использование результатов психолого-педагогического консультирования как диагностического инструмента, способа выработки стратегии сопровождения и конкретизации содержания работы является эффективным средством реализации комплексных программ сопровождения детей с ОВЗ в процессе инклюзии.

Основные принципы деятельности службы сопровождения

1. Сопровождение семьи как целостной системы, имеющей собственные закономерности развития; ориентация на динамику системных процессов при воспитании и развитии детей с ОВЗ.

2. Опора и соответствие потребностям семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, которые определяют форму сопровождения, содержание и его интенсивность.

3. Опора при сопровождении на эффективные семьи как на группу психологической поддержки. Поддержка инициативы активных родителей, включая вовлечение их в реализацию программы сопровождения ребенка.

4. Междисциплинарный принцип работы, то есть объединение в службу представителей разных специальностей (семейных и детских психологов, социальных педагогов, педагогов различной специализации и уровня подготовки, врачей).

5. Эффективное взаимодействие специалистов.

6. Совершенствование профессиональной компетентности специалистов службы сопровождения.

Обязательными направлениями для организации сопровождения детей с ОВЗ, которые должны быть отражены в программе, являются:

1. Диагностическая работа.

Обеспечивает своевременное выявление особенностей развития детей с ОВЗ. Это позволяет получить реальную картину состояния и развития ребенка и грамотно спланировать комплекс коррекционных мероприятий, осуществить диагностику потребностей ребенка с ОВЗ.

2. Индивидуальная и групповая коррекционно-развивающая работа.

Обеспечивает своевременную качественную специализированную помощь разных специалистов в освоении содержания образования, коррекции недостатков развития, способствует формированию универсальных учебных действий обучающихся с ОВЗ (познавательных, регулятивных, личностных, коммуникативных).

3. Консультативная работа.

Целенаправленная, систематическая, квалифицированная консультативная работа позволит:

– направить усилия родителей детей с ОВЗ по оптимальному пути; обучить их правильному пониманию своих обязанностей; вооружить хотя бы минимумом психологических, педагогических, медицинских знаний и раскрыть возможности их использования; помочь родителям признать за ребенком потенциальную исключительность;

– разъяснить педагогам особенности организации образовательного процесса для детей с ОВЗ; способы осуществления психолого-педагогического изучения особенностей психофизического развития и образовательных возможностей детей с ОВЗ.

4. Разработка программы медико-социального и психолого-педагогического сопровождения.

5. Выбор формы сопровождения.

6. Определение индивидуального образовательного маршрута.

7. Составление программы комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ по конкретным направлениям (диагностическое, коррекционное, просветительское, информационное, консультативное). В ней подробно указываются конкрет-

ные мероприятия по сопровождению, по обучению родителей в доступной форме современным коррекционным технологиям.

Такие мероприятия предусматриваются в программе с целью обеспечения готовности родителей к осуществлению систематической, целенаправленной, эффективной коррекционной работы. Программа сопровождения утверждается на психолого-педагогическом консилиуме специалистов службы сопровождения.

8. Организация мониторинга эффективности программы сопровождения ребенка с ОВЗ. По его результатам вносятся изменения в программу психолого-медико-педагогического сопровождения (после обсуждения на психолого-педагогическом консилиуме специалистов).

9. Разработка адаптированной образовательной программы.

10. Социализация (внеклассная, внеурочная деятельность).

Организация комплексного сопровождения включает в себя:

- работу психолого-медико-педагогического консилиума;
- выполнение рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии; оказание психологической, логопедической, социальной помощи детям с ОВЗ;
- организацию и реализацию индивидуальных педагогических маршрутов;
- организацию педагогического взаимодействия.

Комплексное сопровождение детей с ОВЗ осуществляют специалисты службы сопровождения (педагог-дефектолог, учитель-логопед, психолог, социальный педагог, мед. работник, классный руководитель, учитель-предметник. В рамках должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся.

Сопровождение не противоречит процессу обучения и воспитания и понимается как оказание дополнительной помощи в развитии ребенка с ОВЗ.

Специалисты помогают родителям детей с ОВЗ понять и правильно оценить состояние ребенка и их собственные ресурсы, саму ситуацию и найти пути ее преодоления. Они формируют единое профессиональное сообщество, основной целью которого является вовлечение ребенка с ОВЗ в общественные отношения и его развитие – его социализация, интеграция в общество. Реализовать поставленные задачи возможно лишь при участии команды специалистов, обеспечивающих поэтапное и комплексное проведение реабилитационных мероприятий, включающих в себя: медицинскую помощь, помощь психолога, социального педагога, логопеда, дефектолога, сурдолога и др.

Решение комплекса проблем, связанных с образованием, социализацией и адаптацией детей с ОВЗ, во многом зависит от объединения усилий и компетентности всех заинтересованных сторон. Ключевым условием реализации эффективного психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является объединение специалистов различного профиля.

Педагогический консилиум – эффективный метод работы службы сопровождения, совещание лиц, участвующих в учебно-воспитательной работе, для постановки педагогического диагноза и выработки коллективного решения о мерах педагогического воздействия на учащегося с ОВЗ.

Консилиум гарантирует, что предоставление психолого-педагогических и социальных услуг ребенку с ОВЗ основано на объективной компетентной оценке ситуации особенностей развития ребенка.

Специалисты службы сопровождения четко понимают границы своей ответственности, четко выполняют свои обязанности.

Работа специалистов педагогического консилиума предполагает осуществление качественной диагностики, комплексной коррекционно-развивающей деятельности, позволяет увидеть личность ребенка в целом и в соответствии с этим оказывать ему необходимую помощь.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал, 2012. № 5. С. 150–154.
3. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука. 2012. № 8. С. 130–133.
4. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.
5. Ревякина В.И. Проблемы профессиональной деятельности учителя // Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: материалы научно-методической конференции 31.01–01.02.2001 г. Томск. 2001. С. 60–70.
6. Хафизулина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 – «теория и практика профессионального образования». Астрахань, 2008. 22 с.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯ ДОУ

THE GAMING ACTIVITIES AS AN IMPORTANT TOOL WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS OF DOU

А.С. Кондрашова

A.S. Kondrashova

Игра, дети с нарушением речи, планирование игровой деятельности.

В статье рассматривается игровая деятельность как важное средство при работе с детьми. Представлен опыт планирования игровой деятельности с детьми с нарушением речи, в рамках комплексно-тематического планирования.

Play, children with speech, planning games and activities.

The article deals with gaming activities, as an important tool when working with children. The experience of planning play activities with children with speech disorders, in the framework of the cluster planning.

Развитие инклюзивного воспитания в рамках развития современной системы дошкольного образования ставит перед педагогами новые задачи – а именно, формирование новых комплексов обучающих услуг, позволяющих компенсировать дефекты развития. Это требует не только модернизации методической работы, но и обновления системы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которая должна учитывать их возрастные и психофизические особенности [1].

К лицам с ОВЗ относятся лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. Такое правовое понятие ввел принятый в 2012 г. и вступивший в силу 1 сентября 2013 года закон «Об образовании в Российской Федерации». К категориям детей с нарушениями в развитии относятся: дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями речи; дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети); дети с задержкой психического развития (ЗПР); дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП); дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения (РАС); дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений) [2].

Синхронное улучшение демографической ситуации в России последних лет и развитие методик, которые выявляют детей с отклонениями в речевом развитии, привело к общему росту числа детей с отклонениями в речевом развитии в ДОУ.

Дети с проблемами в речевом развитии сталкиваются с трудностями, которые становятся препятствиями для полноценной жизни. Для них наиболее характерно отдаление от жизни общества, наличие примирения со своим положением и преодоление психологического дискомфорта, затруднения в обучении, участии в общественной жизни, трудоустройстве, создании семьи. Поэтому окружающая

среда для них должна стать источником развития. Каждый ребенок, имеющий те или иные отклонения в развитии, нуждается в эффективной и скоростной реабилитации, позволяющей ему преодолеть нарушения в развитии.

Поэтому основная цель современного педагога – подбор методов и форм организации деятельности детей, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности воспитанников с ОВЗ.

Самые большие возможности для развития предоставляет игровая деятельность, как основная для дошкольников. Многие ученые занимались проблемой игровой деятельности: К. Гросс, П.П. Блонский, Д.Б. Эльконин. Большое внимание роли игры в психическом развитии ребенка уделял Л.С. Выготский. «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» – писал Л.С. Выготский [4, с. 64].

У ребенка в этом возрасте появляются нереализуемые желания, непосредственно приводящие к игре. Ребенок играет, не осознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности. В игровой деятельности формируются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. В игре проявляется потребность детей активно участвовать в окружающей жизни. Игра – один из путей познания ими мира, действительности. В игре особенно ярко проявляются и формируются эмоции детей. Игры способствуют организации детского коллектива, созданию радостного, бодрого настроения.

Благодаря исследованиям С.Л. Новоселовой, внесен значительный вклад в теорию игры: разработана новая классификация игр, опирающаяся на системообразующий признак личностной инициативы в игре и понимание самостоятельных игр как формы практического размышления ребенка о действительности, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают.

Выделяются три класса игр:

- игры, возникающие по инициативе ребенка (детей), – самостоятельные игры;
- игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целями;
- игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей.

В состав первого класса входят игра-экспериментирование и самостоятельные сюжетные игры: сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная. Эти игры представляются наиболее продуктивными для развития интеллектуальной инициативы, творчества ребенка, которое проявляется в постановке себе и другим играющим новых игровых задач, для возникновения новых мотивов и видов деятельности. Именно самостоятельная игра становится ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самостоятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением со взрослым.

Второй класс игр включает игры обучающие (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные и др.) и досуговые, к которым следует отнести игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, а также театральные-постановочные (не игры в театр, а сам театр). Все они могут быть

и самостоятельными, но никогда не являются самодеятельными, так как за самостоятельностью в них стоят правила, а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи. Третий класс игр – традиционные, или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым. Предметная среда народных игр так же традиционна, как они сами, и чаще представлена в музеях, чем на детских игровых площадках. Исследования, проведенные в последние годы, показали, что народные игры способствуют формированию у детей универсальных родовых психических способностей человека (сенсомоторной координации, произвольности поведения, символической функции мышления и др.), а также важнейших черт психологии этноса, создавшего игру.

Игровая деятельность выполняет следующие функции:

- развлекательную (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативную: освоение диалектики общения;
- самореализации в игре как полигоне человеческой практики;
- игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

В структуру игры как процесса входят: роли, взятые на себя играющими;

игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными; реальные отношения между играющими; сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

При подборе игр для детей с ОВЗ следует учитывать следующие требования:

- игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности;
- соответствие игры возрасту ребенка или его актуальному уровню развития;
- учет структуры дефекта;
- подбор игрового материала с постепенным усложнением;
- связь содержания игры с системой знаний ребенка;
- соответствие коррекционной цели занятия;
- учет принципа смены видов деятельности;
- использование ярких, озвученных игрушек и пособий;
- соответствие игрушек и пособий гигиеническим требованиям;
- безопасность.

Ниже представлен опыт планирования игровой деятельности с детьми с нарушением речи, в рамках комплексно-тематического планирования [4, с. 128], [6, с. 527].

Планирование игровой деятельности

Период	Тема	Содержание
1	2	3
Сентябрь		
1 неделя	«Здравствуй, здравствуй детский сад»	Игры-ситуации Ход игры. Детям предлагается разыграть ряд ситуаций 1. Две девочки поссорились – помири их. 2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его. 3. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним. 4. Дети играют, у одного ребенка нет игрушки – поделись с ним. 5. Ребенок плачет – успокой его. 6. У тебя не получается завязать шнурок на ботинке – попроси товарища помочь тебе
2 неделя	«Здравствуй, осень!»	Игра «Собери пейзаж» Цель игры: формировать навыки композиционного мышления, закреплять знания сезонных изменений в природе, закреплять знание понятия «пейзаж», развивать наблюдательность, память
3 неделя	Здравствуй, осень. Хорошо, что ты пришла.	
4 неделя	«Профессии разные нужны. Профессии разные важные»	Д/И «Запомни слова/ профессии» . Зачитывать ребенку по 10 простых слов для запоминания. Стремиться к полному запоминанию списка
Октябрь		
1 неделя	«Я узнал, что у меня есть огромная семья»	Сюжетно-ролевая игра «Семья» Предлагается игровая ситуация воспитателем.
2 неделя	«Руку другу протяни»	Дидактическая игра «Закончи предложение» Ход игры. Ребенок должен закончить каждую из предложенных вами фраз: «Я умею...», «Я хочу...», «Я смогу...», «Я добьюсь...». Для неговорящих детей показать.
3 неделя	«Листья желтые над городом кружатся»	Игра «Путаница» Вы называете шуточные оговорки в стихотворных строчках, а ребенок угадывает, как их исправить. Например, русская красавица своей КОЗОЮ славится. Тацит мышонок в норку огромную хлебную ГОРКУ. Поэт закончил строчку, в конце поставил ДОЧКУ. Прошлой ночью дождик был, в ПЛОЧКУ он воды налил. Более простой вариант данной игры, когда вы просто называете слова с ошибками, а ребенок их исправляет. Так, взрослый говорит ребенку слово с ошибкой и кидает мяч (например, саяц), ребенок говорит слово правильно (заяц) и возвращает мяч
4 неделя	«В гостях у сказки»	
Ноябрь		
1 неделя	«Чтобы не случилась беда – береги себя»	Игра с передачей мяча «Звуковая цепочка» Взрослый называет первое слово и передает мяч ребенку. Ребенок подбирает слово на конечный звук предыдущего слова. Например: весна – автобус – слон – нос – сова... Взрослый может подбирать слова новые для ребенка, но объясняя их значение. Таким образом, вы обогащаете словарный запас.

Таким образом, если игры с детьми с ОВЗ подобраны грамотно, организованы правильно, формируется компенсационная среда, позволяющая поэтапно нивелировать их проблемы. Конечно, все происходит в индивидуальном темпе. Однако корректно поставленная цель и правильно подобранный инструментарий – это как минимум половина успеха.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
2. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. С. 293–311.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопросы психологии*. 1966. № 6.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. С. 64.
6. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. М., 1992. 222 с.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Дети с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. М.: Гном и Д, 2000. 128 с.
8. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Е.М. Мастюковой и др. М.: Просвещение, 1989. 527 с.

**РАВНЫЕ СТАРТОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ –
ПРИОРИТЕТ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
И ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

EQUAL STARTING POSSIBILITIES –
PRIORITY OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
FOR EDUCATION OF MENTAL TREATMENT TRAINING
AND FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF PRIMARY GENERAL EDUCATION OF CHILDREN
WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

С.Ф. Лавринович

S.F Lavrinovich

Федеральный государственный образовательный стандарт, дети с ограниченными возможностями здоровья, программа образования лиц с умственной отсталостью.

В статье рассматривается проблема реализации федерального государственного образовательного стандарта с отношении лиц с интеллектуальными нарушениями (ОВЗ). Анализируются трудности внедрения образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Federal state educational standard, children with disabilities, a program for the education of people with mental retardation.

The article deals with the problem of implementing the federal state educational standard with regard to persons with intellectual disabilities (HIA). The difficulties of implementing the educational standard for people with disabilities are analyzed.

*«Начало – самая сложная
часть любой работы»*

Платон

В целях обеспечения введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающих-

ся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС ОО УО) в МКОУ «Тарутинская СШ» в течение 2015–2016 учебного года были проведены следующие мероприятия:

1. Создание рабочей группы по переходу на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью.

2. Составление плана-графика перехода и внесение изменений в должностные инструкции педагогических работников образовательной организации.

3. Проведен самоанализ готовности школы к введению ФГОС ОО УО и ФГОС НОО ОВЗ, среди которых:

– готовность кадров (наличие курсов повышения);

– материально-технические условия (оснащенность учебных кабинетов, спортивного зала, кабинетов узких специалистов: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога);

– готовность специалистов школьного психолого-медико-педагогического консилиума (далее – ПМПк).

4. Анализ контингента обучающихся, проживающих на территории Тарутинского сельсовета и поступающих на обучение в 1 класс, а также на предмет выявления детей с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ, дети-инвалиды).

5. Разработка адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ОВЗ; календарного учебного графика, учебного плана, программы внеурочной деятельности.

6. Подготовительная работа с родителями детей с ОВЗ и с родителями детей, не имеющих отклонений здоровья (подготовить к тому, что в одном классе будут обучаться дети с особыми потребностями и нормально развивающиеся дети).

7. Размещение актуальной информации на сайте школы.

Кроме этого, педагогами школы были изучены четыре варианта АООП НОО обучающихся с ОВЗ.

Анализ полученных результатов позволит определить проблемные зоны. Мы выявили, что в ближайшие годы на обучение в нашу школу придут дети с интеллектуальными нарушениями. В связи с этим нами была разработана адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с легкой умственной отсталостью.

В ходе подготовки к переходу на новый стандарт образования для детей с ОВЗ было организовано обучение сотрудников организации по программе: «Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ: содержание, способы работы учителя». Курсы профессиональной переподготовки прошли педагогические работники школы: заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель-логопед, педагог-психолог, учителя начальных классов. Также были организованы практико-ориентированные семинары по изучению структуры АООП, АОП, этапов реализации учебного плана.

К одному из важнейших условий реализации АООП относятся финансовые условия. На совершенствование материально-технической базы школы с 2011 по 2017 г. было израсходовано 601 тысяча рублей (а с учетом проведенных ремонтов более 3,5 миллионов рублей).

Кроме этого, были приобретены специальные учебники, систематически оснащается кабинет социально-бытовой ориентировки, учителя-логопеда, педагога-психолога, столярная мастерская, кабинет технологии.

Самоанализ готовности школы к введению ФГОС ОВЗ на 1 сентября 2016 г. относительно материально-технических, кадровых условий показал, что МКОУ «Тарутинская средняя школа» готова к обучению детей с ОВЗ.

Но нельзя не отметить проблемы, с которыми нам пришлось столкнуться в ходе работы по введению и реализации нового образовательного стандарта:

- нежелание родителей замечать проблемы в обучении своих детей;
- увеличение количества детей с отклонениями в развитии;
- опасение педагогов перед дополнительной «бумажной» работой.

Главная идея стандарта для детей с ОВЗ – получение доступного и качественного образования вне зависимости от наличия отклонений в развитии.

Проведя подготовительную работу, предусмотрев риски и обобщив имеющийся опыт по обучению детей с ОВЗ стало понятно, что в нашей школе переход на стандарт для детей с ОВЗ происходит достаточно безболезненно.

Таким образом, подводя итог, хочется отметить, что вся деятельность образовательной организации и педагогического коллектива школы в целом направлена на предоставление равных возможностей для получения образования как детей с нормативным развитием, так и детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. 550 с.
2. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
3. Агаева И.Б. Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
4. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ИХ СЕМЕЙ ЧЕРЕЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ РАБОТУ В ШКОЛЕ

SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF TRAINING WITH MENTAL RETARDATION AND THEIR FAMILIES THROUGH PROFORIENTAL WORK AT SCHOOL

Т.Г. Липатова

T.G. Lipatova

Умственная отсталость, профориентация, профессиональный выбор, профессиональное образование.

В статье рассматриваются особенности профориентационной работы в школе с умственно отсталыми обучающимися, трудности, которые возникают у выпускников школы при выборе профессии и учреждения для получения профессионального образования.

Mental retardation, vocational guidance, professional choice, professional education.

The article discusses the peculiarity of vocational work in the school with mentally salted students, about the difficulties that graduates face when choosing a profession and institution for obtaining professional education.

«Как хорошо, когда у человека есть возможность выбрать себе профессию не по необходимости, а сообразуясь с душевными склонностями»

А. Апшерони

К ГБОУ «Дивногорская школа» в 2016 г. исполнилось 40 лет. Здесь обучаются дети, имеющие умственную отсталость. В последнее время в школу приходят ученики с более сложными патологиями развития, сочетанными дефектами.

По мнению Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.В. Лебединского, особенности развития этих детей характеризуются недоразвитием высших форм мышления, недостаточностью развития практического интеллекта, слабостью предметного анализа; недостаточной дифференцированностью эмоциональной сферы, слабостью борьбы мотивов, трудностью процессов отвлечения и обобщения. Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн отмечают тугоподвижность, ригидность психических процессов. Общая незрелость личности проявляется в низком уровне познавательных интересов и быстром их угасании. Отмечается незрелость мотивации, повышенная внушаемость, недоразвитие волевой сферы.

Исходя из вышесказанного, психическое недоразвитие детей данной категории носит тотальный характер и непосредственно влияет на психические процессы в области интеллектуального развития, эмоциональной сферы, развития

речи, памяти, моторики, сенсорной сферы, воли, мышления, личности в целом. Для обучающихся с умственной отсталостью приоритетным является не усвоение знаний, а приобретение практических навыков трудовой направленности и социальных компетенций, что позволяет выпускникам школы в дальнейшем успешно адаптироваться в современном обществе. С учетом особенности развития детей данной категории можно отметить, что свой профессиональный выбор они самостоятельно и адекватно сделать затрудняются. Потому педагоги школы оказывают помощь им в выборе профессии с учетом индивидуальных и психофизических возможностей, способностей, типологических особенностей развития, их интересов и потребности профессий на рынке труда.

Дивногорский завод низковольтных автоматов, бывший сорок лет градообразующим предприятием Дивногорска, обанкротился в 2013 году, на сегодняшний день промышленная инфраструктура города развита слабо и включает несколько предприятий малого производства, поэтому значительная часть трудоспособного населения едет на работу в Краевой центр.

В настоящее время в рыночной экономике предъявляются существенно более высокие требования к трудовой активности и профессиональным навыкам работников производственного и обслуживающего труда. В таких условиях довольно сложно подобрать подросткам с нарушениями интеллекта профессию, трудоустроить их. С учетом того, что научно-технический прогресс развивается стремительно, многие производства модернизируются, оснащаются робототехникой и на производстве нет нужды в низко квалифицированных рабочих, которые выполняют простые механические работы, в основном связанные с использованием простых инструментов и затрат определенных физических усилий. Для большей части профессий этой классификационной группы характерен низкий уровень квалификации, соответствующий, как правило, наличию основного общего или среднего образования и индивидуального обучения на рабочем месте.

Доступными для подростков с проблемами психического развития можно считать массовые профессии и профессии неквалифицированного и низко квалифицированного труда. Можно выделить профессии, явно недоступные людям данной категории:

- предъявляющие повышенные требования к интеллекту, специальным способностям и знаниям;
- предъявляющие особые требования к коммуникативным способностям человека;
- возлагающие ответственность за безопасность окружающих;
- превосходящие физические возможности кандидата;
- усугубляющие имеющиеся заболевания.

Поэтому профориентационная работа с обучающимися в КГБОУ «Дивногорская школа» начитается с младших классов, в предметном содержании дисциплины «Окружающий мир», тематических воспитательных и классных часов. В старших классах профориентация реализуется через предметное содержание всех дисциплин, а углубленно через социально бытовую ориентировку, техноло-

гию по профилям: «Швейное дело», «Столярное дело», «Штукатурно-малярное дело», тематические воспитательные и классные часы, участие в школьных, городских и краевых конкурсах. В 2016–2017 учебном году на Краевом конкурсе «Лучший по профессии» в г. Красноярске ученик 9 класса нашей школы занял I место по профессии столярное дело.

С обучающимися 8 и 9 классов педагог-психолог и социальный педагог проводят занятия в рамках реализации программы по профориентации «Мой выбор профессии – мое будущее». Программа направлена на формирование у обучающихся адекватного представления о себе как субъекте трудовой деятельности, об особенностях доступных им профессий и специальностей. Сориентировать будущих выпускников и мотивировать их после окончания школы поступить в профессиональные образовательные учреждения для получения профессионального образования по выбранной профессии. Наличие профессиональной квалификации позволяет молодым людям быть конкурентоспособными на рынке труда. С будущими выпускниками и родителями проводится психолого-педагогическая диагностика по выявлению склонностей и интересов учащихся, заинтересованности родителей и степени участия в выборе будущей профессии их детьми. Педагоги расширяют представление обучающихся и их родителей, где после окончания школы можно получить профессиональное образование. С этой целью проводятся экскурсии в Дивногорский гидроэнергетический техникум, на родительское собрание приглашаются преподаватели и мастера производственного обучения техникума. Обучающиеся и родители могут непосредственно задать интересующие вопросы.

С 2015 г. проводятся экскурсии в профессиональных образовательных учреждениях г. Красноярска в профессиональный лицей № 9, г., КГБПОУ «Красноярский техникум сварочных технологий и энергетики». Экскурсии в г. Красноярск организуются совместно с родителями обучающихся. Эта работа дала хороший результат в профориентационной работе. Были сняты тревоги и сомнения родителей и педагогов в отношении возможности подростков самостоятельно добираться до Краевого центра, не потеряться в большом городе.

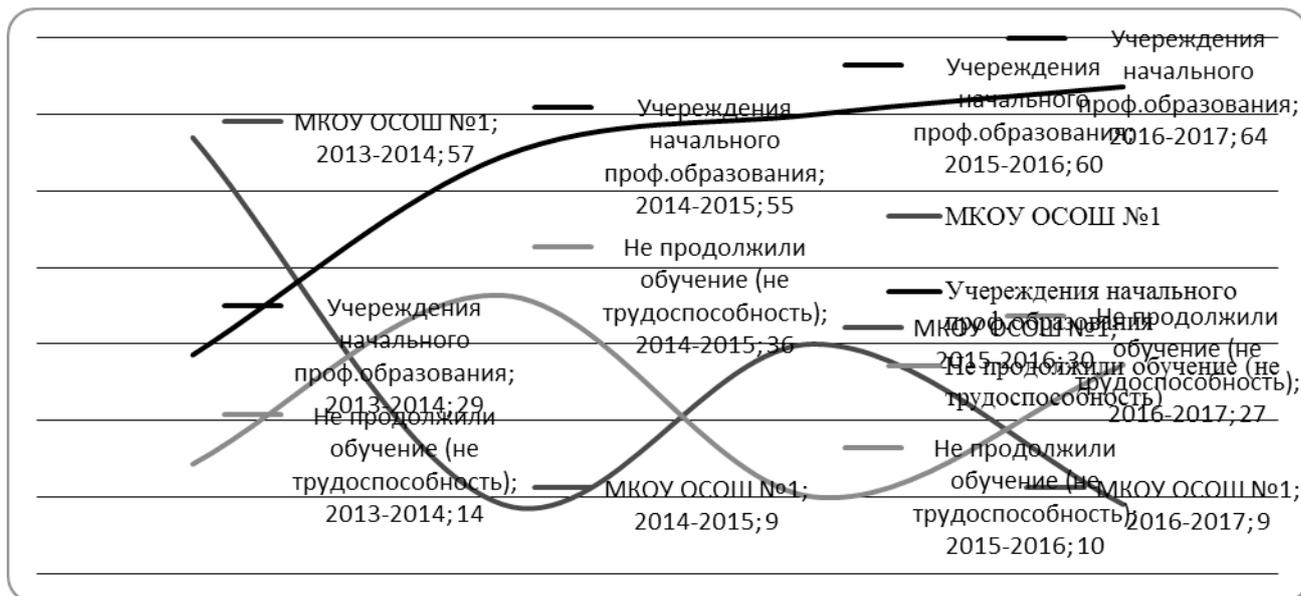
На заключительном этапе профориентационной работы специалистами ПМПк законным представителям предоставляются диагностические данные и рекомендации по профессиональному выбору у выпускников и информация о профессиях которые в настоящее время востребованы на рынке труда в Красноярском крае.

В настоящее время можно отметить расширение возможности выбора профессий и учебных заведений профессионального образования для детей с умственной отсталостью в г. Красноярске.

В нашем городе выпускники могут получить профессиональное образование в КГБПОУ «ДГЭТ» по профессиям штукатур, маляр, швея. С 2015 г. наши выпускники стали поступать в профессиональные образовательные учреждения г. Красноярска в КГБПОУ «Техникум промышленного сервиса, ГУЧП № 65, в КГБПОУ «Красноярский техникум сварочных технологий и энергетики», Балахтинский аграрный техникум.

Катамнез

Учебный год	Всего выпускников школы	Продолжили обучение в учреждениях профессионального образования (чел./%)		Не продолжили обучение, не трудоустроились по причине инвалидности (не трудоспособность) (чел./%)		МКОУ ОСОШ №1 (чел./%)	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
2013–2014	7	2	29 %	1	14 %	4	57 %
2014–2015	11	6	55 %	4	36 %	1	9 %
2015–2016	10	6	60 %	1	10 %	3	30 %
2016–2017	11	7	64 %	3	27 %	1	9 %



Данные катамнеза показывают рост количества выпускников, получающих профессиональное образование после окончания школы. Значительно снизилось количество выпускников, поступающих в МКОУ ОСОШ №1 для получения полного общего образования. Не смогли продолжить обучение и трудоустроиться только обучающиеся, имеющие противопоказания по состоянию здоровья, инвалидность.

Взаимосвязь школы, семьи, профессиональных учебных заведений, службы занятости оказывают положительное влияние на профессиональный выбор обучающихся. Способность выпускников школы успешно участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества – это главный результат работы педагогов КГБОУ «Дивногорская школа».

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социально-бытовая адаптация умственно отсталых старшеклассников в семье // Особое детство как возраст судьбы: сборник материалов / отв. ред. И.П. Цвелюх. ред. коллегия С.В. Шандыбо, М.О. Игошина и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 210 с.
2. Агаева И.Б., Беяева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.

3. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
4. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. Изучение детей-олигофренов в процессе их обучения и воспитания. М.: Просвещение, 1959. 169 с.
5. Профориентация старшеклассников: сб. учеб. метод. материалов / сост., ред. и коммент. Т.В. Черниковой. Волгоград: Учитель, 2006. 120 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКА МАТЕМАТИКИ В КЛАССЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, СЛОЖНЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

THE ORGANIZATION OF THE MATHEMATICS LESSON IN THE CLASSROOM FOR STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION, WITH COMPLEX, MULTIPLE DEFECTS OF DEVELOPMENT

Н.Г. Магницкая, И.Б. Агаева

N.G. Magnitskaya, I.B. Agaeva

Дети с умеренной степенью умственной отсталости и сложными, множественными дефектами развития, элементарные математические представления.

Children with the moderate degree of mental backwardness and difficult, plural defects of development, elementary mathematical presentations.

Ритм повседневной жизни требует от современного человека умения принимать решения в постоянно меняющихся условиях. Как бы ни была адаптирована окружающая среда, но детям с умеренной степенью умственной отсталости и сложными, множественными дефектами развития необходимо и самим уметь использовать математические знания. Но без специально организованного обучения дети с умеренной степенью умственной отсталости и сложными, множественными дефектами развития не могут овладеть элементарными математическими представлениями.

Цель обучения математике – формирование элементарных математических представлений и умений и применение их в повседневной жизни.

Дети с умеренной умственной отсталостью отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Отстает развитие сенсорного восприятия, а именно: зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов. Мышление характеризуется конкретностью, непоследовательностью, тугоподвижностью, неспособностью к образованию отвлеченных понятий. Внимание отличается низким уровнем продуктивности и носит неустойчивый характер из-за быстрой истощаемости и отвлекаемости. Объем памяти невелик. При воспроизведении материала возникают искажения. Произвольное запоминание не сформировано. Страдает механическая и смысловая память. С опозданием на 3–5 лет происходит развитие понимания и использования речи. Зачастую речь сопровождается дефектами, ей присущи: косноязычие и аграмматичность, бедность словарного запаса, который представлен преимущественно наиболее часто употребляемыми в обиходе

словами и выражениями. Часто имеют место аномалии зрения и слуха, задержка развития статических и моторных функций, что сказывается на нарушении координации, ориентировании в пространстве, точности и темпе движений. Наиболее характерными особенностями личности детей с умеренной степенью умственной отсталости и сложными, множественными дефектами развития является: отсутствие инициативы, самостоятельности, сочетание внушаемости с негативизмом, неустойчивость в деятельности, что сочетается с инертностью.

Особенностями овладения детьми младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости элементарными математическими представлениями является то, что у них не возникает подлинного понятия о числе и о составе числа, они механически заучивают порядковый счет.

Обучение элементарным математическим представлениям детей с умеренной степенью умственной отсталости и сложным, множественным дефектом базируется на следующих принципах:

1. Принцип вариативности программы.

Рабочая программа по учебному предмету «Математика (математические представления и конструирование)» разработана с учетом возможностей каждого ребенка.

2. Принцип индивидуализации в процессе обучения.

При планировании урока математики учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося класса, что способствует достижению успеха каждым обучающимся на каждом этапе урока.

3. Принцип социальной мотивации.

Учебное содержание урока строится таким образом, чтобы оно способствовало повышению социальной мотивации, через создание практических ситуаций, в которых дети непроизвольно осваивают доступные для них элементы математики. Учатся использовать математические представления для решения жизненных задач: определять время по часам, узнавать номер автобуса, на котором он сможет доехать домой, расплачиваться в магазине за покупку, брать необходимое количество продуктов для приготовления блюда.

4. Принцип единства обучения и воспитания.

Объединение обучения и воспитания подчинены единой цели – оказанию помощи в развитии ребенка и в реализации его возможностей в жизни.

5. Принцип системно-деятельностного подхода.

Обучающиеся с умеренной степенью умственной отсталости и сложным, множественным дефектом успешнее усваивают элементарные математические представления при выполнении определенных предметных и умственных действий.

6. Принцип дифференцированного подхода.

Дифференцированный подход на уроке выражается в учете разных уровней восприятия учебного материала каждым ребенком, разным темпом деятельности. Процесс обучения и связанный с ним процесс усвоения знаний каждым ребенком, проводится в разном темпе, дающим детям возможность проявить собственную активность.

7. Принцип практической направленности обучения.

При планировании урока математики особое место отводится использованию практических ситуаций, в которых дети осваивают доступные для них элементы математики для формирования самостоятельности детей в быту, их социальной адаптации.

Дети с умеренной степенью умственной отсталости и сложными, множественными дефектами развития одного возраста характеризуются разной степенью выраженности интеллектуального и психофизического развития, уровнем сформированности практического навыка.

Рассмотрим опыт работы с обучающимися вышеуказанной категории. В классе для детей с умеренной степенью умственной отсталости и сложным, множественным дефектом находится 6 обучающихся. Дети обучаются пятый год.

На основе характеристик предыдущего учебного года нами были определены три типологические группы обучающихся по уровню сформированности математических представлений (табл.).

Таблица

Групповые уровни сформированности математических представлений обучающихся

1 группа	Обучающаяся, у которой познавательная деятельность не сформирована. Интересы к предложенным заданиям практически не проявляет. Внимание неустойчивое, рассеянное, наблюдается низкая его концентрация	Б. К.
2 группа	Обучающиеся, усвоившие материал рабочей программы по учебному предмету «Математика (математические представления и конструирование)» предыдущего года обучения. Двое обучающихся испытывают трудности с мелкой моторикой и зрительно-моторной координацией	К. А., Б.Е., Ч.С.
3 группа	Обучающиеся, которые способны усваивать элементарные математические представления при действиях в другом количественном множестве, нежели 1 и 2 группы; имеющих навык самостоятельного выполнения отдельных видов работ	Х.З., К.В.

С учетом индивидуальных особенностей обучающихся нами был разработан конспект урока математики, представленный ниже.

Тема: Вычерчивание отрезка. Построение ломаной.

1. Коррекционно-образовательная цель

Формировать у обучающихся навыки работы с измерительными и чертежными инструментами при построении отрезка и ломаной.

1.1. обобщить знания и умения обучающихся в определении треугольников по длине сторон и по виду углов;

1.2. формировать понятия о геометрических величинах (длинах отрезков, величине углов), единицах измерения.

2. Коррекционно-развивающая цель

Формирование и коррекция пространственной ориентации, восприятия и мышления в процессе практической деятельности при выполнении упражнений.

3. Коррекционно-воспитательная цель

Воспитывать у обучающихся интерес к изучению наглядной геометрии, формировать ответственное отношение к учебе.

Оборудование:

Индивидуальное (по количеству обучающихся): счетные палочки, цветные карточки, бумажная полоса с цветными отметками, ножницы, простой карандаш, ручка, тетрадь, линейка, мячик для пальчиковой гимнастики.

Для работы на доске: цветные ГМ фигуры со слогами (от-рез-ка) на обратной стороне, цифры, счетные палочки, «жадная птичка» (знак больше – меньше), картинка «Утро», короб с кубиками-мякишами, числовой ряд, модель ломаной.

На доске тема: Вычерчивание   

/ Построение ломаной линии.

Орг. момент

Ну-ка проверь, дружок,

Ты готов начать урок?

Все ль на месте,

Все ль в порядке –

Ручка, книжка и тетрадка?

Все ли правильно сидят?

Все ль внимательно глядят?

Тут затеи и задачи,

Игры, шутки – все для вас!

Пожелаю всем удачи.

За работу, в добрый час!

Повторение и закрепление:

Сенсорные эталоны: у каждого на парте цветные карточки с изображением предметов. По инструкции педагога дети показывают карточку заданного цвета и отвечают полным предложением, какой предмет у них изображен.

(Каждый называет: у меня ... красного цвета)

Ручная моторика:

Ежик выбился из сил –

Яблоки, грибы носил.

Мы потрем ему бока –

Надо их размять слегка.

Мячик сильно я сжимаю

И ладошку поменяю.

Работа в тетради:

Прописывание самостоятельно (З.Х, К.С. – 3 гр., К.А. – 2 гр.), по обводке цифр (Ч.С. – 2 гр., Б.Е. – 2 гр.), «рука в руке»(Б.К. – 1 гр.).

Количественные представления

Волшебный коробок: Запустите руку в коробок и достаньте кубик, пересчитайте изображенные на нем предметы.

– Выставьте на доску цифру, обозначающую это число.

– Запишите это число в тетрадь, где красная точка (З.Х. К.С. – 3 гр.) Обведите это число в числовом ряду в тетради (К.А. Ч.С. – 2 гр.). Отметьте это число в числовом ряду красным карандашом (Б.Е. – 2 гр.).

– Поставь «соседей» числа. В тетради: (З.Х. К.С. – 3 гр.) запишите «соседей» числа (К.А. Ч.С. – 2 гр.) – обведите соседей числа (Б.Е. – 2 гр.) отметьте «соседей» числа синим карандашом.

– Сколько нужно добавить до... **записать (обвести, отметить) пример в тетрадь.**

– Сколько нужно отнять ... **записать (обвести, отметить) пример в тетрадь.**

– Подставь к цифре свою и сравни, обозначь операцию сравнения (записать в тетрадь).

Пространственные и временные представления

Какое время суток нарисовано на картинке. Почему вы так решили? Назвать оставшиеся времена суток.

Физминутка

На болоте две подружки

Две зеленые лягушки

Утром рано умывались,

Полотенцем растирались.

Ножками топали,

Ручками хлопали,

Влево-вправо наклонялись

И обратно возвращались.

Вот здоровья в чем секрет.

Всем друзьям

Физкульт-привет!

Определение темы урока.

На доске (*Вычерчивание*    Построение ломаной.) геометрические

фигуры из цветной бумаги. С обратной стороны задания.

1. Загадки о геометрических фигурах: ребята, чтобы нам выяснить тему урока, нам необходимо отгадать загадки. Я читаю загадку, вы отгадываете и берете фигуру-отгадку:

Нет углов у меня

И похож на блюдце я,

На тарелку и на крышку,

На кольцо, на колесо.

Кто же я такой, друзья?

Назовите вы меня!

Круг. (Надпись с обратной стороны – РЕЗ)

Не овал я и не круг,

Треугольнику я друг,

Прямоугольнику я брат,

Ведь зовут меня...

(квадрат) (Надпись с обратной стороны – КА)

Три вершины тут видны,

Три угла, три стороны, –

Ну, пожалуй, и довольно! –

Что ты видишь? –

(треугольник) (Надпись с обратной стороны – ОТ)

Взгляните на доску, одно слово скрыто за ГМ фигурами, если вы свои перевернете, то увидите слоги. Вставьте свои фигуры в контуры на доске, и мы прочтем тему урока.

Итак, тема урока... Читают (З.Х. К.С. – 3 гр.) ОТРЕЗКА

(*Вычерчивание.*    Построение ломаной.)

Что же такое отрезок. Какое слово мы слышим в слове отрезок? (отрезать, резать).

1. Перед каждым из вас лежит полоска из бумаги и ножницы. На полоске вы видите отметки цветным фломастером. Возьмите ножницы и разрежьте полоску по красной отметке.

2. Сколько полос у вас получилось? (две)

3. Возьмите ту полоску, которую вы ОТРЕЗАЛИ. У вас ОТРЕЗОК полоски ограничен цветными отметками.

4. Посмотрите в тетрадь, там тоже есть две такие же цветные отметки. Сейчас мы начертим отрезок: возьмите линейки, приложите так, как я и соедините отметки карандашом слева направо. МЫ НАЧЕРТИЛИ ОТРЕЗОК (часть прямой, ограниченная двумя точками).

Посмотрите, у меня в руках интересный предмет (модель ломаной). На что он похож? (на прямую линию).

А теперь, я как будто ее ломаю, получается ЛОМАННАЯ.

1. Снова возьмите ваши полоски и ножницы и разрежьте полоску по оставшимся отметкам. У вас 4 отрезка.

2. Выложите их перед собой, как у меня на доске (при помощи магнитов выкладываю на доске ломаную). У нас получились ЛОМАННЫЕ. Посмотрите в тетрадь. Там тоже есть цветные точки, которые помогут нам начертить ломаные.

3. Возьмите линейку и соедините зеленую отметку с красной, красную с синей, синюю с оранжевой, оранжевую с черной. Мы начертили ЛОМАНУЮ.

Подведение итога урока и оценивание.

Итак, ребята, какая тема нашего урока?

Мы начертили с вами ОТРЕЗОК?

Мы построили с вами ЛОМАНУЮ?

А что у нас не получалось?
Завершается урок.
Наведем порядки.
Отдадим учителю
Ручки и тетрадки.
С счетами коробочки
Нужно тоже сдать,
Чтобы за урок получить нам пять!!!

Таким образом, специально организованное дифференцированное обучение детей с умеренной умственной отсталостью и сложными, множественными нарушениями в развитии позволит овладеть элементарными математическими представлениями на доступном обучающимся уровне.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // Журнал РИНЦ. The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81), июнь-июль.
2. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженными нарушениями интеллекта: программно-методические материалы. М.: ВЛАДОС, 2007.
3. Волкова С.И., Пчелкина О.Л. Альбом по математике и конструированию для 1 класса четырехлетней начальной школы. М.: Просвещение, 1993. 32.
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2011. 408 с.
5. Перова М.Н., Эк В.В. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1992. 144 с.
6. Чумакова И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта: кн. для педагога-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2001. 88 с.

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

EARLY CAREER GUIDANCE AS A KEY TO SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES (INTELLECTUAL DISABILITIES)

А.А. Мецлер

A.A. Metzler

Учебная мотивация, легкая умственная отсталость, ранняя профориентация, социализация.
В статье рассматривается проблема низкой учебной мотивации как одной из главных проблем, влекущей за собой трудности успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями).

Educational motivation, easy mental retardation, early career guidance, socialization.
The article deals with the problem of low educational motivation as one of the main problems that entails the difficulties of successful socialization of persons with limited health opportunities (intellectual disabilities).

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема формирования и развития успешной личности, уверенно адаптирующейся к изменяющимся условиям современного мира. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) с самого раннего возраста нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения. Формирование необходимого уровня адаптивности умственно отсталых обучающихся к условиям социума, готовности к жизни в обществе и к выполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов. Поскольку труд является одним из основных факторов, способствующих интеллектуальному развитию ребенка, образовательное учреждение должно быть нацелено не только на формирование необходимых учебных знаний, умений и навыков у детей, но и на подготовку своих обучающихся к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении.

Наш техникум является единственным образовательным учреждением Восточного региона Красноярского края, осуществляющим профессиональную подготовку лиц с ограниченными возможностями здоровья (в частности с интеллектуальными нарушениями) на базе основной школы.

В настоящее время наше учреждение реализует адаптированные образовательные программы по достаточно широкому спектру профессий: пекарь, швея, маляр, штукатур, плотник, столяр строительный, облицовщик-плиточник, слесарь по ремонту с/х машин и оборудования, слесарь по ремонту автомобилей, ку-

хонный рабочий. К тому же, по данным центра занятости населения, все вышеуказанные профессии являются востребованными на рынке труда.

На сегодняшний день у нас обучается 210 лиц с умственной отсталостью. Из них 159 человек обучается в г. Канске и 51 в Георгиевском филиале техникума.

В процессе осуществления профессиональной подготовки мы столкнулись с проблемой низкой мотивации у обучающихся.

В техникуме проводилось психологическое тестирование по определению уровня учебной мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о низкой мотивации к обучению. Результаты представлены в табл.

Таблица

Профессия	Кол-во слушателей с низкой учебной мотивацией		
	2015 г.	2016 г.	2017 г.
Пекарь	9 чел. из 27–33,3 %	2 чел. из 16–12,5 %	8 чел. из 30–26,7 %
Швея	2 чел. из 13–15,3 %		8 чел. из 15–53,3 %
Маляр	8 чел. из 15–53,3 %		
Штукатур	6 чел. из 14–43 %		
Плотник	7 чел. из 16–43,7 %		
Столяр	4 чел. из 14–28,5 %	7 чел. из 15–46,6 %	11 чел. из 15–73,3 %
Станочник деревообрабатывающих станков	11 чел. из 15–73,3 %		
Облицовщик-плиточник		9 чел. из 16–56,2 %	7 чел. из 15–46,6 %
Слесарь по ремонту автомобилей		2 чел. из 16–12,5 %	2 чел. из 15–13,3 %
Кухонный рабочий		12 чел. из 15–80 %	
ИТОГО	47 чел. из 114–41,2 %	32 чел. из 78–41 %	36 чел. из 90–40 %

В процессе беседы с обучающимися мы выяснили, что причиной низкой учебной мотивации является несоответствие их ожиданий в плане выбора профессии. Профессии, которые они хотели бы получить, в нашем образовательном учреждении не оказалось. Их просто вовсе нет в региональном перечне профессий, рекомендуемом для профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). По нашему мнению, причиной такого профессионального выбора выпускников является недостаточная профориентационная работа с обучающимися и их родителями, что проявляется в недостоверном или несвоевременном информировании о перечне профессий, которые могут получить выпускники с ОВЗ после окончания основной школы.

Практика показывает, что выпускники с ограниченными возможностями здоровья испытывают затруднения в последующем трудоустройстве. Трудоустройство данной категории обучающихся составляет в среднем от 50 до 52 %. В связи с данным фактом мы считаем, что проблема мотивации – одна из самых главных проблем, которая влечет за собой последующую проблему трудоустройства выпускников школ.

Подготовку обучающихся с ОВЗ (нарушением интеллекта) к адекватному выбору профессии представляется одной из важных задач обучения и воспитания, которую необходимо, на наш взгляд, начинать еще в начальной школе.

Очевидно, что в решении данной проблемы существенную роль может сыграть система ранней профориентации, которая должна содержать комплекс организационно-методических и практических мероприятий, направленных на профессиональную ориентацию, профотбор, профессиональное самоопределение умственно отсталых обучающихся. Основной целью должно стать предоставление обучающимся информации о мире профессий, формирование у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности со своими возможностями, с требованиями социума.

Мы считаем, что для эффективной профориентационной работы необходимо объединить ресурсы всех образовательных учреждений, занимающихся вопросами профессионального образования, относящихся к разным ведомствам. Организовать сетевое взаимодействие между техникумами и школами по профориентационной деятельности.

В качестве рекомендаций мы хотим определить следующие формы работы с общеобразовательными организациями:

- проведение родительских собраний;
- организация семинаров-практикумов профессиональной направленности;
- оказание индивидуальной консультативной помощи обучающимся и их родителям;
- проведение ежегодных совместных конкурсов профессионального мастерства для обучающихся 5-х классов с приглашением родителей;
- организация ярмарок профессий, выставок, творческих конкурсов;
- проведение совместных конференций, спортивных мероприятий и др.

Таким образом, мы ожидаем, что система ранней профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) позволит достичь формирования у детей установки на адекватный выбор будущей профессии, позволит определить перечень возможных профессий, а также достичь снижения доли обучающихся с низкой учебной мотивацией, что, в свою очередь, повысит показатели трудоустройства выпускников с ОВЗ.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. 550 с.
2. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 [35].
3. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81), июнь-июль.
4. Коновалова Е.Ю., Фальковская Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья на муниципальном уровне: методическое пособие. Красноярск, 2013.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. – М.: Академия, 2008.
6. Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Ростов на/Д: Феникс, 2002.

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ОПЫТ РАБОТЫ

SYSTEM OF COMPLEX SUPPORT OF FAMILIES REINFORING THE CHILD WITH HIA IN THE EDUCATIONAL SPACE: EXPERIENCE

С.Н. Мещенская, В.П. Петровская S.N. Meshchenskaya, V.P. Petrovskaya

Группы компенсирующей направленности, умственная отсталость, ребенок-инвалид, дети с ограниченными возможностями здоровья, предметно-развивающая среда.

В статье представлен опыт работы образовательной организации с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, рассматриваются условия получения образования детьми с ОВЗ и другие формы работы.

Groups compensating orientation, mental retardation, disabled child, children with disabilities, subject-developing environment.

The article presents the work experience of the educational organization with children with limited health opportunities, examines the conditions, the education of children with HIA and other forms of work.

Наш детский сад является единственным специализированным учреждением на территории Восточной зоны Красноярского края, деятельность которого полностью посвящена коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников в возрасте от 3 до 7 лет.

В детском саду функционируют 6 групп компенсирующей направленности: 4 группы для детей с легкой и 2 группы компенсирующей направленности, группы для детей с умеренной умственной отсталостью, со сложными (множественными) нарушениями. Все дети (64 ребенка) имеют статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья». 23 наших воспитанника имеют статус «ребенок-инвалид», 8 детей имеют сопутствующие нарушения: опорно-двигательного аппарата, органов зрения, органов слуха, генетические и психические заболевания, заболевания нервной системы, вирус иммунодефицита человека, расстройство аутистического спектра и др.

Диагноз	Количество
РАС	2
Умеренная умственная отсталость	11
Синдром Дауна	2
ДЦП	3
Гидроцефалия	1
Кохлеарный имплантат	1
ВИЧ	1
Шизофрения	1
Миопия, астигматизм	1

Система работы с данной категорией детей включает в себя следующие направления работы:

- кадровые условия;
- развивающая предметно-пространственная среда;
- работа с родителями (законными представителями);
- коррекционно-развивающий процесс.

Кадровые условия. В соответствии с ФГОС ДО в учреждении создаются необходимые условия для коррекционной работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами: штатным расписанием предусмотрены 18 ставок воспитателей, 6 ставок учителей-дефектологов, 2 ставки учителя-логопеда, 1 ставка педагога-психолога, 1 ставка музыкального руководителя и 1 ставка старшего воспитателя. Проблемой на сегодняшний день остается отсутствие ставки инструктора по физической культуре, исходя из физических особенностей воспитанников нашего детского сада, считаю обязательным обеспечить коррекционно-развивающий процесс полноценными занятиями по физическому воспитанию и развитию. Несмотря на то, что в высших кругах власти сейчас активно обсуждается вопрос нехватки ставок узких специалистов в учреждениях образования, он пока продолжает оставаться актуальным.

Развивающая предметно-пространственная среда. Необходимым условием, обеспечивающим эффективность коррекционно-образовательного процесса, является наличие адаптированной развивающей предметно-пространственной среды, отвечающей индивидуально-типологическим потребностям воспитанников с применением индивидуально-дифференцированного подхода. В детском саду оборудованы кабинеты узких специалистов: 4 кабинета учителей-дефектологов, кабинет логопеда, комната психологической разгрузки для детей, музыкально-физкультурный зал. Групповые комнаты оборудованы согласно особенностям нарушений детей.

В рамках реализации федеральной программы «Доступная среда» – 2016 г. в нашем учреждении произошли существенные преобразования. Условия пребывания детей в детском саду стали более комфортными, среда стала безбарьерной и доступной для детей-инвалидов. Кабинеты узких специалистов пополнились коррекционно-развивающим дидактическим оборудованием. Являясь победителем грантового конкурса «Детские сады – детям», учреждение приобрело оборудование Монтессори, эффективность которого в коррекционно-развивающем процессе сложно переоценить. Узкие специалисты ДОО разрабатывают авторские дидактические пособия, презентуя их на краевом и городском уровнях.

Работа с родителями. Успешность развития и социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья напрямую зависит от мотивации родителей. Сегодня можно говорить о том, что работа с родителями наших воспитанников является систематической и планомерной. Все специалисты ДОО направляют свою деятельность на создание позитивных переживаний у родителей, организуют просветительскую работу для повышения психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам воспитания и обучения детей, обеспечи-

вают активное включение родителей в коррекционно-образовательный процесс. Для повышения мотивации родителей и формирования у них продуктивного взаимодействия с ребенком педагогами внедряются активные формы сотрудничества с семьей: семинары-практикумы и мастер-классы по обучению родителей коррекционно-развивающим приемам, тренинги продуктивного общения, индивидуальные консультации по результатам коррекционной работы с ребенком и разным направлениям его развития.

Коррекционно-развивающий процесс. Эффективная организация коррекционно-педагогического процесса предусматривает невысокую наполняемость групп: 8 детей в группах с умеренной умственной отсталостью, 12 в группе с детьми, имеющими легкую умственную отсталость.

Исходя из физиологических и психических особенностей, воспитанники посещают детский сад в разных режимах:

- дневной (пребывание с 7.00 до 19.00);
- режим неполного дня (с 7.00 до 12.30 для детей, имеющих серьезные нарушения поведения и сна);
- круглосуточный (с понедельника по пятницу для детей, семьи которых находятся в социально опасном положении);
- режим интеграции (по направлению ПМПК неорганизованные дети в возрасте от 0 до 4 лет, в рамках Службы ранней помощи, посещают наше учреждение 2 раза в неделю по 2 часа).

Коррекционно-образовательный процесс в дошкольном учреждении осуществляется в рамках реализации адаптированной основной образовательной программы (далее – АООП), которая разработана на основе комплексной программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой. При определении задач и содержания адаптированных образовательных программ (АОП) для детей, имеющих умеренно выраженные нарушения интеллекта, сложные и множественные нарушения развития, дополнительно может частично использоваться Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки» М. Питерси и Р. Трилора. Содержание образовательно-воспитательной работы включает в себя совокупность образовательных областей (в соответствии с ФГОС ДО), обеспечивающих разностороннее развитие детей, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития.

Индивидуально-дифференцированный подход обеспечивается использованием разных организационных форм коррекционно-развивающей работы с детьми – это индивидуальные, подгрупповые, групповые занятия, работа в парах, а также оказанием ребенку разного вида помощи в соответствии с уровнем актуального и зоной ближайшего развития.

Для наших воспитанников организуются первые социальные пробы, совместно с педагогами и родителями они участвуют в творческих очных и заочных конкурсах, становясь призерами.

Сетевое взаимодействие. Для обеспечения преемственности со школой и информирования родителей о дальнейшей перспективе обучения детей осуществляется взаимодействие ДОО с организациями-партнерами:

- общеобразовательной школой № 18, работающей по адаптированной основной образовательной программе для обучения детей с нарушениями интеллекта;
- КГБОУ «Канской школой», работающей по программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений;
- техникумом отраслевых технологий и сельского хозяйства.

В 2017 г. в ДОО прошел окружной методический сбор, в рамках которого совместно с организациями-партнерами: МБДОУ № 50 (предъявляющий опыт работы с детьми, имеющими кохлеарный имплантат) и Канским филиалом Краевого центра психолого-медико-социального сопровождения. Коллегам Восточной зоны Красноярского края была представлена система работы с семьями воспитанников, имеющих детей с ОВЗ на территории г. Канска.

Служба ранней помощи. Имея богатый опыт работы с интегрированными детьми, с 2016 г. ДОО является базовой площадкой вариативных форм инклюзивного образования, куратором которого является Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. На базе ДОО функционирует служба ранней помощи – «Студия семейной педагогики». Студия – одна из актуальных форм ранней коррекционной помощи семьям неорганизованных детей, имеющих особые образовательные потребности в возрасте от 1,5 до 4 лет, что позволяет оказывать раннюю коррекционную помощь детям еще до того, как они станут воспитанниками ДОО.

Психолого-медико-педагогический консилиум (далее – ПМПк). Важнейшим этапом работы ДОО является комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение семей в условиях образовательного процесса. Организатором и координатором сопроводительной работы является консилиум дошкольного учреждения. Именно в рамках деятельности консилиума, при комплексном взаимодействии всех педагогов, осуществляется психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей детей, определяется образовательный маршрут для каждого воспитанника, организуется коррекционно-развивающая работа с учетом рекомендаций всех специалистов, осуществляется динамическое наблюдение за его развитием. В целях обеспечения преемственности коррекционно-педагогического сопровождения детей специалисты ПМПк устанавливают и поддерживают сотрудничество с учреждениями здравоохранения и образования. Особенно тесно ПМПк ДОО сотрудничает с городской ПМПк и Канским филиалом краевого центра психолого-медико-социального сопровождения.

Педагогический коллектив дошкольного учреждения целенаправленно и последовательно решает комплексные, социально значимые задачи, направленные на создание условий для реализации потенциальных возможностей дошкольника с нарушением интеллекта, для формирования у него адекватных способов вхождения в социум и оказание в этом процессе ребенку и его семье необходимой психолого-педагогической поддержки.

Междисциплинарный подход к проблемам ребенка позволяет обеспечить психологическое, дефектологическое, логопедическое, медицинское воздействие на развитие детей, которое осуществляется на основе взаимодополняемости педагогических действий всех специалистов в процессе реализации АООП. Эффективность, качество и преемственность комплексного сопровождения напрямую зависят от целенаправленного взаимодействия специалистов и родителей по следующим направлениям:

1. Комплексная диагностика развития ребенка для обеспечения обоснованного индивидуально-дифференцированного подхода.
2. Определение образовательного маршрута для каждого ребенка и разработка индивидуально-ориентированных программ.
3. Организация коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с учетом рекомендаций других специалистов.
4. Консультативно-методическая работа с педагогами.
5. Консультативно-просветительская и профилактическая работа с родителями по вопросам воспитания, обучения и развития детей.
6. Организация адаптированной РППС.
7. Установление различных форм сотрудничества с другими институтами детства.

Специфика сопровождения ребенка с нарушением интеллекта в ДОО такова, что все педагоги участвуют в изучении ребенка и его семьи, в разработке адаптированных образовательных программ и в ее непосредственной реализации. При этом на практике организация процесса сопровождения предусматривает использование широкого спектра вариантов и форм профессионального взаимодействия участников сопровождения.

Формами продуктивного сотрудничества педагогов являются: ПМПк, консультирование, взаимопосещения, супервизия, открытые просмотры, презентации опыта, методические выставки, совместные педагогические проекты, коллективная разработка методических продуктов, творческие группы.

В то же время общность целей и задач, реализация командного подхода в системе комплексной работы по сопровождению предусматривает и наличие у каждого специалиста своих функций по отношению к воспитаннику, особых методов и приемов работы в соответствии с областью предметной деятельности.

Представим основные направления деятельности специалистов ПМПк:

Ведущим специалистом, организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы с детьми в группе является учитель-дефектолог.

Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья воспитанников, на обеспечение социальной адаптации и интеграции.

Организация деятельности учителя-логопеда по сопровождению воспитанников включает проведение индивидуальной логопедической работы по коррекции речевых нарушений.

Деятельность воспитателя имеет целью обеспечение охраны жизни и здоровья и всестороннего развития воспитанников.

Деятельность музыкального руководителя направлена на развитие музыкально-ритмических способностей и элементарной творческой деятельности воспитанников.

Психолого-педагогическое сопровождение развития воспитанников не может быть эффективным без медицинского сопровождения, которое осуществляется в рамках системы физкультурно-оздоровительной работы. Его организация направлена на создание условий для сохранения и укрепления здоровья ребенка с отклонениями в развитии, организацию комплекса профилактических и оздоровительных мероприятий на основе контроля за физическим, соматическим и психическим здоровьем детей.

Реализация комплексного индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно-педагогической работе обеспечивает устойчивую положительную динамику в познавательной и личностной сферах у каждого воспитанника ДОО.

Ребенок с ОВЗ нуждается в особой помощи и поддержке, которая должна быть многообразной, гибкой и зависеть от его потребностей. Ему, как и любому ребенку, нужны любящие, понимающие и заботливые взрослые, и тогда он будет благополучно развиваться.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. 550 с.
3. Агаева И.Б. Социально-бытовая адаптация умственно отсталых старшеклассников в семье // Особое детство как возраст судьбы: сборник материалов / отв. ред. И.П. Цвелюх; ред. коллегия С.В. Шандыбо, М.О. Игошина и др. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 210 с.
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2003.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: методические рекомендации. М.: Просвещение, 2009.
6. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 6: Восприятие речи / пер. с англ. М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001.

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

PECULIARITIES OF TRAINING OF STUDYING INITIAL CLASSES WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL SPACE

Л.В. Савчук

L.V. Savchuk

Организация учебного процесса, обучающиеся начальных классов с интеллектуальными нарушениями, индивидуальный подход, предметно-развивающая среда.

В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса детей с интеллектуальными нарушениями в начальных классах. Представлена модель оказания помощи ребенку с интеллектуальными нарушениями вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.

Organization of the educational process, students of primary classes with intellectual disabilities, individual approach, subject-developing environment.

In the article features of the organization of educational process of children with intellectual infringements in initial classes are considered. A model of rendering assistance to any child with intellectual disabilities is presented, regardless of his real educational abilities, peculiarities in his behavior, mental and physical health.

Особенности психофизического развития детей с интеллектуальными нарушениями определяют специфику их образовательных потребностей. Взаимодействие специалистов школы разных уровней: медицинского персонала, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, учителя начальных классов, тьютора, воспитателя группы продленного дня, педагогов дополнительного образования и семьи необходимо для осуществления комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями.

Для формирования способности к труду и жизни в условиях современного мира педагогу необходимо учитывать индивидуальные потребности каждого обучающегося класса, развивать у них познавательную активность, самостоятельность с первого года обучения. В начале сентября необходимо проводить анкетирование обучающихся с целью выявления интересов детей, планировать тематику видов деятельности (беседы, игры и экскурсии), внеклассных мероприятий,

классных и общешкольных праздников, работу с родителями, по итогам четверти, полугодия, года анализировать данные о состоянии уровня обученности детей, используя мониторинг образовательных результатов.

Проведение диагностики и мониторинга позволяют педагогу прогнозировать дальнейшее обучение каждого ребенка, адаптировать образовательные программы, подбирать адекватные формы обучения в каждом отдельном случае. Педагогу необходимо планировать и проводить уроки, в которые включены нестандартные приемы и методы обучения. В основном педагог использует коррекционно-развивающие упражнения, игровые моменты, методы стимулирования и мотивации к обучению. Важно применять на уроках специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся класса, применять в практической деятельности технологии дифференциации и индивидуализации обучения, опорных сигналов, адаптивные технологии, здоровьесберегающие, информационно-коммуникативные технологии.

Современные школьники сильно изменились. В первую очередь изменилась социальная ситуация развития детей. Для жизнедеятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерна ограниченность общения со сверстниками, наблюдается снижение доверия к миру, дети чаще испытывают чувство враждебности, тревоги, неуверенности. Все большее число детей с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью, с расстройством аутистического спектра приходят в школу. Дети с аутизмом и дети, имеющие похожие нарушения в развитии, очень отличаются друг от друга, поэтому необходимо установить для каждого ребенка с ОВЗ индивидуальные цели обучения, а также временное или постоянное участие тьютора (по рекомендации ПМПК) в организации занятости конкретного обучающегося. Педагог должен быть крайне терпеливым, а организацию учебного процесса осуществлять с учетом психофизических особенностей детей с интеллектуальными нарушениями:

- смена видов деятельности в зависимости от утомляемости ребенка;
- реализация двигательной потребности ребенка;
- понижение требований к аккуратности на первых этапах обучения, сокращение объема заданий;
- выполнение упражнений на релаксацию и снятие мышечных зажимов;
- инструкции учителя должны быть четкими и немногословными;
- избегание категорических запретов;
- сохранять спокойствие, что окажет поддержку ребенку;
- чаще одобрять и поощрять, хвалить, больше беседовать.

Индивидуальный подход, который так необходим детям с умственной отсталостью, требует от педагогов больших усилий и гибкости. Преодолеть речевую замкнутость обучающихся и снять напряженность в формировании разносторонних навыков помогут задания занимательного характера. Это дидактические и сюжетно-ролевые игры, дидактические сказки. Проигрывание сказочных ситуаций, особенно конфликтных, способствует решению спорных вопросов, которые иногда кажутся детям неразрешимыми.

У многих обучающихся с умственной отсталостью наблюдается эмоциональная незрелость, нарушения ручной моторики, серьезные нарушения зрительно-пространственного восприятия. Таким детям чаще требуется индивидуальная помощь педагога, которая заключается в специально организованных условиях обучения. На каждом уроке детям даются индивидуальные задания, которые понятны, доступны и посильны при выполнении заданий. Для них необходимо разработать задания с выбором ответа, перфокарты, игры-тренажеры, карточки с образцами решения. Они формируют у ребенка положительную мотивацию к обучению, желание получить хорошую оценку. Для такой категории детей необходимо многократное повторение одного и того же упражнения в различных видах деятельности, что способствует отработке не только механического, но и частично осознанного запоминания.

Полноценное и эффективное развитие ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) возможно только в специально созданной предметно-развивающей среде. Поэтому при организации классной комнаты для таких детей возникла необходимость создания такого пространства, которое бы служило для реализации коррекционных, воспитательных и образовательных целей. При конструировании предметно-развивающего пространства учитывают психофизические, возрастные, индивидуальные особенности и потребности детей с интеллектуальными нарушениями. Пространство учебно-игровой комнаты надо организовать таким образом, чтобы дети могли в нем свободно перемещаться, играть, отдыхать.

Классная комната, в которой провожу занятия с первого класса, включает в себя зоны: учебную, оздоровительную, игровую, коррекционную, «умелые ручки».

Учебная зона оснащена новым оборудованием, в том числе информационным (компьютер, проектор, интерактивная доска, сканер, принтер), позволяет совершенствовать учебный процесс, повышает мотивацию учебной деятельности младших школьников.

Компьютерные модели легко вписываются в традиционный урок, позволяют организовать новые нетрадиционные виды учебной деятельности, таким образом, они позволяют сделать урок современным. Всестороннее использование возможностей информационных технологий на уроках позволяет повысить эффективность обучения, улучшить учет и оценку знаний обучающихся (тестирование с помощью компьютера), освободить больше времени для оказания помощи детям, сделать уроки более интересными, увлекательными и современными.

Идея создания оздоровительной зоны обусловлена тем, что у многих детей с интеллектуальными нарушениями, недостаточно развиты такие физические способности, как гибкость, ловкость, плохо сформированы тонкие и точные движения рук, мимика. В оздоровительной зоне на полу находится массажный коврик, на полках размещены массажные мячи, резиновые мячи различной величины. Эффективность оздоровительной зоны очень высока. Любой ребенок, почувствовав усталость во время занятий, может пройти в оздоровительный уголок и самостоятельно сделать массаж стоп на массажном коврике, массаж рук массажным мячом и др.

Игровая зона предназначена для организации предметных и сюжетно-ролевых игр. Пол игровой зоны застелен ковром, поэтому дети могут играть сидя. В этой зоне есть уголок для мальчиков и уголок для девочек.

Большой популярностью, как в самостоятельной игре детей, так и в сюжетно-ролевых играх, пользуется уголок игрушек – с куклами, машинками, с кукольными домиками или целыми наборами для сюжетных игр младших школьников: в школу, магазин, столовую, ферму, больницу, гараж. Эффективность данной зоны в том, что, примеряя на себе различные социальные роли, дети больше узнают об окружающем мире, способны общаться с другими людьми в реальной жизни. Появляется возможность осуществления специальных игровых программ. В игре проявляются такие человеческие качества, как взаимопомощь, сострадание, дружелюбие.

Коррекционная работа ведется как на уроках, так и во внеурочное время. Зона включает в себя различные игры на развитие сенсомоторных процессов, дидактические игры, развивающие познавательные процессы, шнуровки, мозаика, пазлы, игры с сыпучими материалами и др. Игры предназначены как для индивидуальной, так и для групповой работы. Дети играют, выполняют задания, конструируют, сидя за партой или в игровом уголке.

Зона «Умелые ручки» представляет собой выставку детских поделок и рисунков. Работы выставляются на специальных полках, обновляются еженедельно. Создание данной зоны помогает ребенку почувствовать свою значимость, повышает его самооценку.

Современному учителю важно понимать, что чужих детей не бывает. Учитель должен любить детей, должен знать каждого ребенка в отдельности, стремиться понять и принять его. Создать спокойную обстановку и благоприятный климат на уроке и во внеурочной деятельности. Проявлять разумную требовательность, неиссякаемое терпение, справедливую строгость, веру в возможности ученика. Он должен много знать о детях, чтобы в нужную минуту помочь каждому ребенку. Учитель должен быть гибким, прогрессивным и способным применять особые приемы и методы обучения. От его педагогического мастерства, в значительной степени, зависит продвижение обучающихся с интеллектуальными нарушениями в общем развитии, а усвоение ими учебного материала положительно сказывается на формировании их личностных качеств – пробуждает у них инициативу, уверенность в собственных силах, желание учиться.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
2. Агаева И.Б., Говорецкая Е.Г. Развитие моторной ловкости пальцев рук учащихся с нарушением интеллекта посредством системы упражнений // Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 2–6.

3. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
4. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя / М.: Просвещение, 2003.
5. Болонина В.В. Использование развивающих игр-презентаций в работе с детьми, имеющими ОВЗ // *Школьный логопед*. 2010. № 1. С. 73–77.
6. Гурьев С.В. Использование компьютера как инструмента образовательного процесса // Екатеринбург: РГППУ, 2007.
7. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение, 2007. С. 156.
8. 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.
9. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
10. Царев А.М., Бгажнокова И.М.. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / 2011. № 4. С. 28–35.
11. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия // *Особый ребенок*. Изд. 4-е. М.: Теревинф, 2011. С. 136.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ УЧЕБНОМУ ПЛАНУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO TRAINED WITH MENTAL DISORDERS LEARNING ON THE INDIVIDUAL TRAINING PLAN

В.В. Селезнева

V.V. Selezneva

Обучение, умственная отсталость умеренной, тяжелой степени, сложным дефектом, особые образовательные потребности, специальная индивидуальная программа развития.

Представлен опыт работы по разработке и реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР) для обучающихся с умственной отсталостью умеренной, тяжелой степени, сложным дефектом.

Training, mental retardation of moderate, severe, complex defect, special educational needs, special individual development program.

The experience in the development and implementation of special individual development programs (SIPR) for students with mental retardation of moderate, severe, complex defect is presented.

Создание условий для полноценной реализации права на участие в жизни общества, на социальную защиту, на образование остается одной из главных проблем многих стран. Сложное положение детей с ментальными нарушениями считается одной из актуальных проблем в современной России. Данная категория детей нуждается в социокультурных и образовательных услугах, поскольку многие из них не могут, без специально организованной помощи государственных учреждений, обеспечить себе качество жизни, достойное современного человека.

Дети с ментальными нарушениями, как граждане государства, имеют право на образование, что закреплено в Конституции РФ и Федеральном законе «Об образовании» в современной редакции. Образовательные потребности детей данной категории конкретизируются в индивидуальной программе реабилитации и индивидуальной образовательной программе обучения ребенка.

Если ранее включение детей с ментальными нарушениями в организованный учебный процесс считалось неэффективным, то в настоящее время имеющийся практический опыт позволяет изменить мнение участников образовательного процесса о целесообразности обучения детей данной категории в условиях образовательного учреждения.

В нашей школе отмечается увеличение количества обучающихся по индивидуальному учебному плану и соответствующей плану специальной индивидуаль-

ной образовательной программе, комплексно разрабатываемой специалистами (учитель, работающий с классом, учитель физкультуры, учитель музыки, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог). Данная программа составляется в соответствии с решением школьного психолого-медико-педагогического консилиума, с учетом адаптированной основной образовательной программы. Перед разработкой программы каждый педагог проводит обследование ребенка с применением диагностик, приемлемых для использования с детьми с тяжелыми нарушениями развития, определяет «зону ближайшего развития» ребенка. Индивидуальная образовательная программа разрабатывается с учетом данных обследования и предъявляется родителям ребенка для ознакомления или внесения изменений и дополнений.

При составлении программы специалисты, учителя и родители учитывают приоритетность формирования «житейского» опыта, не уменьшая значимости освоения ребенком элементов учебной деятельности (развитие графомоторных навыков, понимание и выполнение учебных инструкций, освоение элементов письма, счета, природосообразности).

Кроме того, при составлении индивидуальной образовательной программы обучения ребенка с тяжелыми нарушениями развития специалистами учитывается необходимость развития познавательных (когнитивных) процессов на основе разнообразных видов предметно-практической деятельности на доступном для ребенка уровне и коррекции регулятивных функций психики (внимание, эмоционально-волевая сфера).

В данной статье представлен опыт работы учителей и специалистов школы по разработке и реализации индивидуальной образовательной программы ребенка с тяжелыми ментальными нарушениями в условиях образовательного учреждения.

Предлагаемая индивидуальная образовательная программа составлена для ученицы третьего класса, обучающейся в классе для детей с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени и сложными множественными дефектами развития. Поскольку обучающаяся не достигает минимального уровня овладения предметными и личностными результатами, решением школьного психолого-медико-педагогического консилиума рекомендовано обучение по индивидуальной образовательной программе, с посещением индивидуальных коррекционно-развивающих занятий педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, учителя физкультуры. Кроме того, предусмотрено посещение уроков по предметам «Технология», «Самообслуживание», «Музыка и пение», «Изобразительное искусство» в условиях коллектива класса в сопровождении родителей ученицы.

Результаты предварительной диагностики обучающейся:

- интерес к занятиям нестойкий или отсутствует;
- темп деятельности замедленный;
- в состоянии общей и мелкой моторики отмечены грубые нарушения развития (движения неточные, нескоординированные, имеется сопутствующий диагноз – ДЦП);

– навыки самообслуживания сформированы на низком уровне (навыки приема пищи, одевания, соблюдения личной гигиены требуют дополнительной помощи со стороны взрослого);

– навыки самостоятельной речи не сформированы, девочка не использует речь как средство коммуникации;

– навыки письма, чтения и элементарные математические навыки не сформированы;

– эмоциональное состояние нестабильно, отмечается резкая смена настроения;

– пресыщение деятельностью наступает в течение 7–10 минут;

– отмечается проявление стереотипного поведения (раскачивание на стуле);

– не сразу устанавливает контакт с учителями, одноклассниками;

– проявляет упрямство (отказывается от занятий, не отдает заинтересовавший предмет или игрушку).

После проведения обследования девочки составлен индивидуальный учебный план. В соответствии с планом девочка посещает индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с психологом, логопедом, дефектологом, учителем физкультуры 1 раз в неделю. В коллективе класса обучающаяся по индивидуальной образовательной программе в сопровождении родителей посещает уроки по предметам «Технология», «Самообслуживание», «Музыка и пение», «Изобразительное искусство» в соответствии с учебным расписанием класса.

В соответствии с результатами проведенной диагностики учителями и специалистами определяются цель и задачи обучения, прогнозируются ожидаемые результаты.

Особое значение придается реализации мероприятий коррекционно-развивающего блока, совместно разрабатываемого специалистами школы (педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом). Определена общая цель коррекционно-развивающих занятий: формирование и развитие личностных и предметных результатов в пределах индивидуальной образовательной программы, формирование навыков самостоятельной деятельности, навыков понимания и выполнения простых общеучебных и бытовых инструкций.

На коррекционно-развивающих занятиях специалисты решают следующие задачи:

– способствовать пониманию и выполнению простых словесных инструкций;

– расширить спектр самостоятельных заданий, действий;

– формировать представления о величинах (большой – маленький; длинный – короткий);

– формировать количественные представления (один – много);

– формировать зрительное восприятие цвета (желтый – красный), формы (круг – квадрат);

– учить ориентироваться в собственном теле, на листе бумаги (альбом);

– развивать мелкую моторику пальцев рук;

– формировать невербальные формы коммуникации;

– формировать элементарные навыки самообслуживания;

- формировать регуляцию простейших двигательных актов;
- учить определять и различать гласные буквы (А, О, У), согласные (М, С);
- учить приближенно проговаривать слова-приветствия, просьбы, название предметов по темам: «Животные», «Посуда», «Игрушки»;
- формировать навыки самообслуживания (пользование салфеткой, расстегивание пуговиц, шнуровки).

Основные приемы и средства обучения:

- работа с пошаговой инструкцией;
- использование предметных и сенсорных игр;
- освоение и систематическое использования комплекса массажа кистей рук и пальцев;
- использование похвал и поощрений.

Коррекционная работа ведется специалистами школы по нескольким направлениям.

1. Сенсомоторное развитие:

- развитие умения организации и контроля простейших двигательных программ;
- развитие тонкости и целенаправленности движений;
- развитие тактильно-двигательного восприятия.

При организации деятельности по данному направлению применяются дидактические игры и упражнения на узнавание контурных и плоскостных изображений геометрических форм, упражнения по обводке фигур по трафаретам, комплекс упражнений для моторного развития: «Колечко», «Домик», комплекс простейших физкультурных минуток, задания с выполнением элементов аппликаций, лепки, рисунков.

2. Формирование пространственных представлений:

- формирование умения ориентировки на плоскости (альбом);
- формирование умения ориентировки в собственном теле;

На занятиях используются дидактические игры и упражнения по ориентировке на плоскости и определению пространственного расположения фигур, задания на формирование умения ориентироваться в своем теле.

3. Развитие мнемических процессов:

- тренировка произвольного запоминания зрительно воспринимаемых объектов;
- произвольное запоминание слухового ряда из одного и двух элементов: геометрической фигуры;
- развитие тактильной и кинестетической памяти.

Специалистами школы составлена и используется подборка дидактических игр и упражнений по запоминанию и воспроизведению одноступенчатых инструкций.

4. Развитие межанализаторных систем, их взаимодействие:

- развитие слухомоторной координации;
- развитие зрительно-моторной координации;
- развитие слухозрительной и зрительно-двигательной координации;

При организации работы по данному направлению применяются дидактические игры и упражнения по освоению умения двигательного воспроизведения, задания по выбору из предложенных вариантов предметов и геометрических форм.

5. Формирование функции программирования и контроля собственной деятельности:

- регуляция простейших двигательных актов;
- формирование умения ориентировки в задании; умение доводить начатое задание до конца.

По данному направлению деятельности специалисты используют элементы дидактических игр и упражнения по формированию умения осуществлять анализ инструкции к заданию, образца на доступном для ребенка уровне, игры на развитие внимания.

7. Формирование графомоторного навыка:

- умение правильно держать карандаш (кисточку, фломастер);
- умение вести линию с необходимым нажимом;
- соблюдение заданных границ и направления при обводке, штриховке;
- игры и задания на развитие ручного праксиса («Дорожки», «Строчки» и пр.).

При организации деятельности используются задания на формирование и развитие навыка копирования, упражнения по развитию навыка работы по заданному образцу, задания по освоению навыка штриховки, обводки по контуру изображений предметов и геометрических фигур.

8. Формирование навыка чтения:

- знание гласных букв (А, О, У) и согласных (М, С).

По данному направлению применяются элементы игр и упражнения по определению и различению букв гласных (а, о, у) и согласных (м, с), задания по соотношению буквы и звука.

Следует отметить, что перечисленные направления работы не являются этапами коррекционных занятий: на каждом из занятий используются игры и упражнения разных направлений. Обязательными условиями при проведении занятий являются: планирование материала на основе соблюдения принципа от простого к сложному, дозирование помощи взрослому, постепенный переход от совместной деятельности с педагогом к самостоятельной работе ученицы.

По прогнозируемым результатам реализации мероприятий коррекционно-развивающего блока обучающаяся:

- выполняет самостоятельно простые бытовые инструкции (возьми, покажи, дай, убери, сядь, встань);
- показывает предметы, изображенные на картинке по темам: игрушки, посуда, животные;
- пользуется указательным жестом;
- освоила и совместно с педагогом выполняет элементарный комплекс пальчиковой гимнастики, упражнения с мячом;
- выполняет упражнения (собирает пирамидку, перекладывает мелкие предметы, прищепки);

- правильно держит карандаш, фломастер;
- обводит изображения геометрических фигур по трафарету;
- самостоятельно обводит изображения предметов по трафаретам и раскрашивает (штрихует) внутри трафарета;
- сравнивает предметы по величинам (большой – маленький, длинный – короткий);
- сравнивает предметы по количеству (один – много);
- выполняет классификацию по цвету (желтый, красный);
- узнает и показывает геометрические фигуры по форме (круг, квадрат);
- показывает и повторяет буквы (А, О, У, М, С);
- выполняет простейшие двигательные акты (встает, садится, задвигает стул, собирает принадлежности в папку).

Результаты ежегодного мониторинга сформированности ключевых компетенций обучающихся классов для детей с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени подтверждают эффективность выбранных методов, приемов и средств обучения. Отмечается положительная динамика в обучении девочки:

Критерии	2014–2015	2015–2016	2016–2017
	уч. год	уч. год	уч. год
Самостоятельное выполнение простых инструкций (возьми, покажи, дай, убери, сядь, встань);	0	1	2
Использование указательного жеста	0	1	1
Выполнение упражнений по показу (собирает пирамидку, перекладывает мелкие предметы, прищепки)	0	1	2
Правильное удержание карандаша, фломастера	0	1	1
Обводка изображения геометрических фигур по трафарету	0	0	1
Раскрашивание (штриховка) внутри трафарета	0	0	1
Сравнение предметов по количеству (один – много)	0	1	2
Определение и проговаривание букв (а, о, у, м, с)	0	1	1
Определение и различение предметов, изображенных на картинках, по темам: «Игрушки», «Посуда», «Животные»	1	1	2

Расшифровка значений таблицы: 0 – не выполняет, 1 – выполняет только с помощью педагога, 2 – выполняет с ошибками, 3 – выполняет самостоятельно.

В перспективе учителями и специалистами школы предполагается продолжение работы по составлению и реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся с тяжелыми ментальными нарушениями, а также коррекция, внесение дополнений в существующие индивидуальные образовательные программы с целью максимального развития имеющегося потенциала ребенка и возможного его включения в образовательный процесс в условиях класса.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81), июнь-июль.

2. Агаева И.Б., Говорецкая Е.Г. Развитие моторной ловкости пальцев рук учащихся с нарушением интеллекта посредством системы упражнений / Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / ред. кол. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. С. 2–6.
3. Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М., Бойков Д.И., Зарин А.М., Комарова С.В. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой – М.: ВЛАДОС, 2007. 181 с. (Коррекционная педагогика).
4. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СОЮЗ, 2003. 320 с. (Коррекционная педагогика).
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта.
6. Нищева Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
9. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. 415 с.
10. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей / сост. НИИ дефектологии АПН СССР. М., 1983.

ЧАСТНЫЕ СЛУЧАИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

PRIVATE CASES OF PEDAGOGICAL SUPPORT TO TRAINING WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS: PROBLEMS AND METHODS FOR FORMING ORAL COMPUTING SKILLS

Т.И. Сизовская

T.I. Sizovskaya

Умственно отсталые школьники, причины учебных затруднений, способы устранения затруднений, информационно-коммуникативные технологии, электронные тренажеры. В статье рассматриваются проблемы формирования вычислительных навыков умственно отсталых школьников как элемент системы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Также предложен способ формирования вычислительных навыков с использованием ЦОР (электронных тренажеров).

Mentally retarded schoolchildren, the causes of educational difficulties, ways to eliminate difficulties, information and communication technologies, electronic simulators.

The article deals with the problems of forming computational skills of mentally retarded schoolchildren as an element of the system of complex psychological and pedagogical support for students. Also, a method of forming computational skills using CRC (electronic simulators) is proposed.

Выбор оптимальных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия невозможен без всестороннего и глубокого изучения причин затруднений, возникающих у детей при усвоении учебных программ (Л.С. Выготский).

Важнейшей задачей школы является вопрос социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Для ее решения большое значение имеет формирование у обучающихся прочных навыков устных вычислений.

Еще М.Н. Перова, И.М. Шеина, В.В. Эк писали о том, что обучающиеся с умственной отсталостью слабо овладевают устными вычислительными приемами, для многих из них устные вычисления оказываются вообще недоступными. Причина трудности формирования у данной категории школьников счетно-вычислительных навыков – особенности познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью и их возможности в усвоении знаний и умений.

Представленная мною коррекционно-развивающая работа, как учителя математики, направлена на развитие мыслительных операций, памяти, внимания и способствует преодолению затруднений в приобретении навыков устного счета. Данная коррекционная работа проводится систематически на каждом уроке.

Динамика развития психических процессов отслеживается вместе с психологами школы, выявляются общие и частные проблемы, вносятся коррективы в педагогическое сопровождение обучающихся.

В педагогической практике трудности при формировании вычислительных навыков у обучающихся с умственной отсталостью имеют место. Если ученики не знают основ числового ряда, элементарные способы счета, суть арифметических операций, то навыки не будут формироваться. Опыт моей работы показал, что многие обучающиеся 5 класса имеют трудности в нахождении последующих и предыдущих чисел, обратном счете в пределах 100. Следовательно, несформированность данных умений переходит в проблемы освоения числового ряда до 1000 и так далее. Также данные трудности не позволяют бегло складывать и вычитать многозначные числа с однозначными и многозначными, при том, что особые затруднения вызывают действия с переходом через разряд. Кроме этого, причиной затруднений в освоении навыка является и то, что для выполнения арифметических действий необходимо произвести сложные умственные действия, состоящие из нескольких этапов, порой непосильных для отдельных обучающихся (дополнение до десятка, выявление остатка) по методике обучения математике начальной школы.

Педагогическое сопровождение выстраивается, исходя из выявленных проблем каждого обучающегося и общих в классе. Учитываю их при организации фронтальной и индивидуальной работы на уроках математики.

Понимая, что выработка любых умений и навыков у детей с интеллектуальными нарушениями требует не только больших усилий, длительного времени, но и большого количества однотипных упражнений, при формировании навыков устного счета на уроках используются дидактические игры, позволяющие однообразный материал сделать интересным для обучающихся, придать ему занимательную форму.

Положительные эмоции, возникающие во время дидактических игр, активизируют деятельность обучающихся, развивают произвольное внимание, память. В игре обучающихся незаметно для себя выполняют большее число арифметических действий, тренируются в счете.

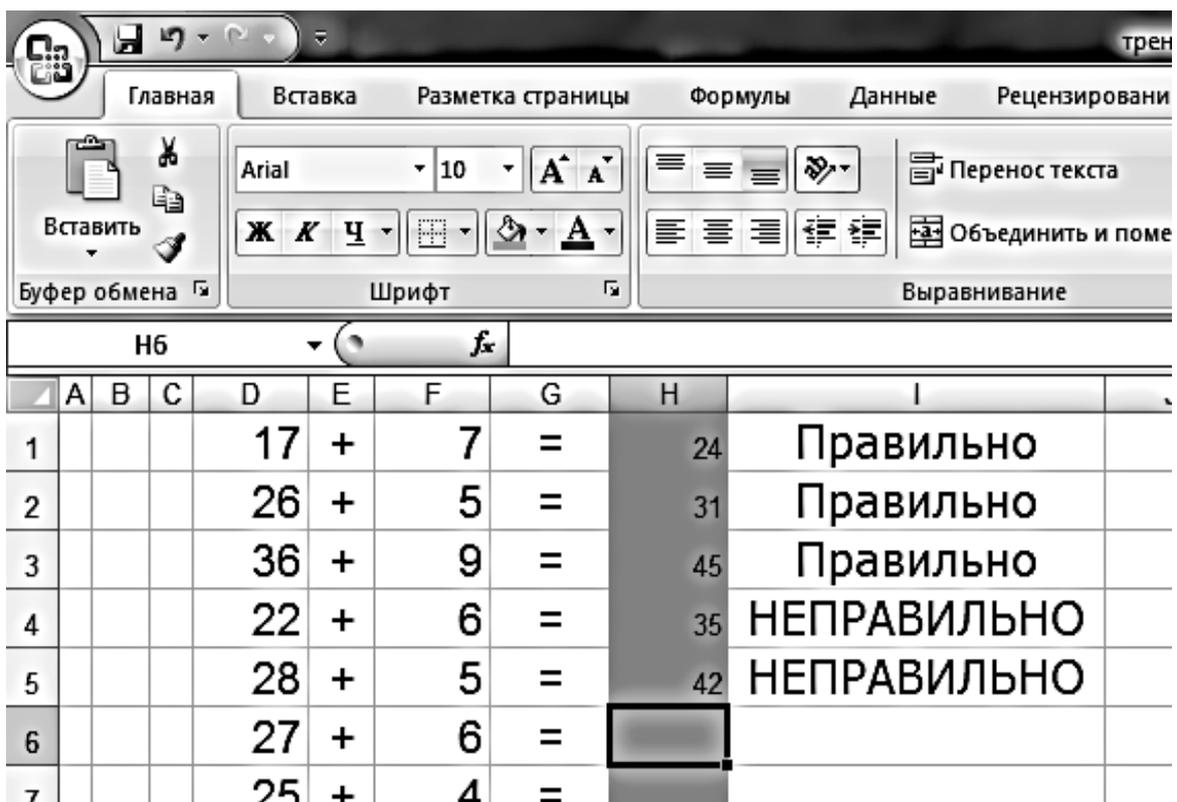
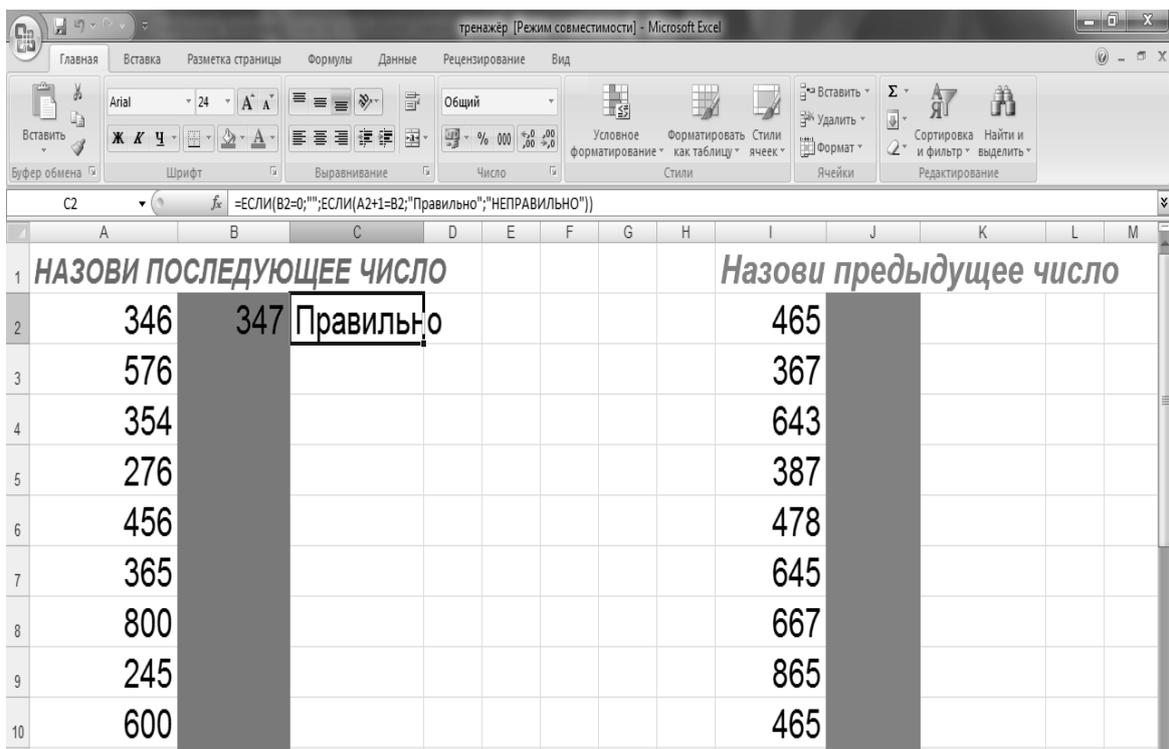
При проведении дидактических игр нами успешно используются компьютерные тренажеры, позволяющие интересно организовать как фронтальную, так и индивидуальную работу, повысить учебную мотивацию, преодолеть познавательные затруднения обучающихся.

Представленный опыт показывает, что использование ЦОР позволяет обучающимся проделать большое количество однотипных упражнений за урок без утомления и с оптимальной концентрацией внимания.

На уроках математики в 5–9 классах применяю программы, не требующие от обучающихся специальных знаний ИКТ, но позволяющие выполнять задания, имея некоторые элементарные навыки работы с мышью, клавиатурой.

Представленные тренажеры выполнены в программе Microsoft Excel.

Все тренажеры собраны в одном файле на разных листах.

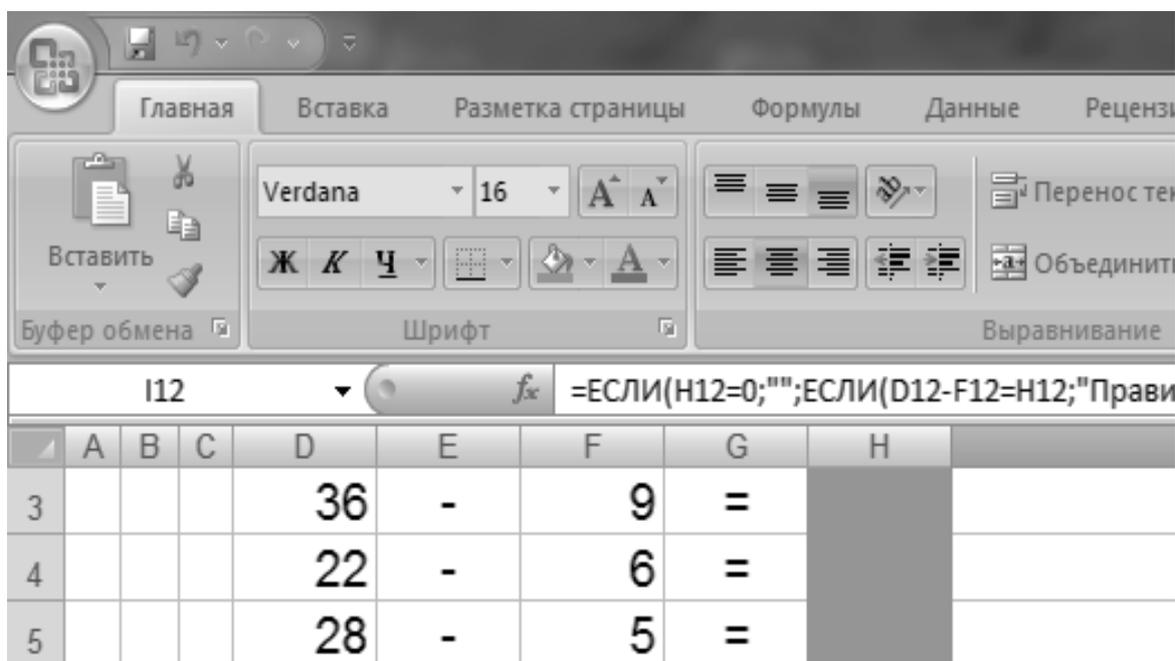


Обучающиеся, выполняя задание (находят последующее, предыдущее число, считают назад и др.), записывают ответ в нужном столбце и нажимают клавишу Enter. Рядом с их ответом в соседнем столбике появляется комментарий: «правильно», «неправильно». При неправильном ответе обучающиеся возвращаются в ячейку и исправляют свой ответ, при этом исправляют до тех пор, пока не получат верный результат.

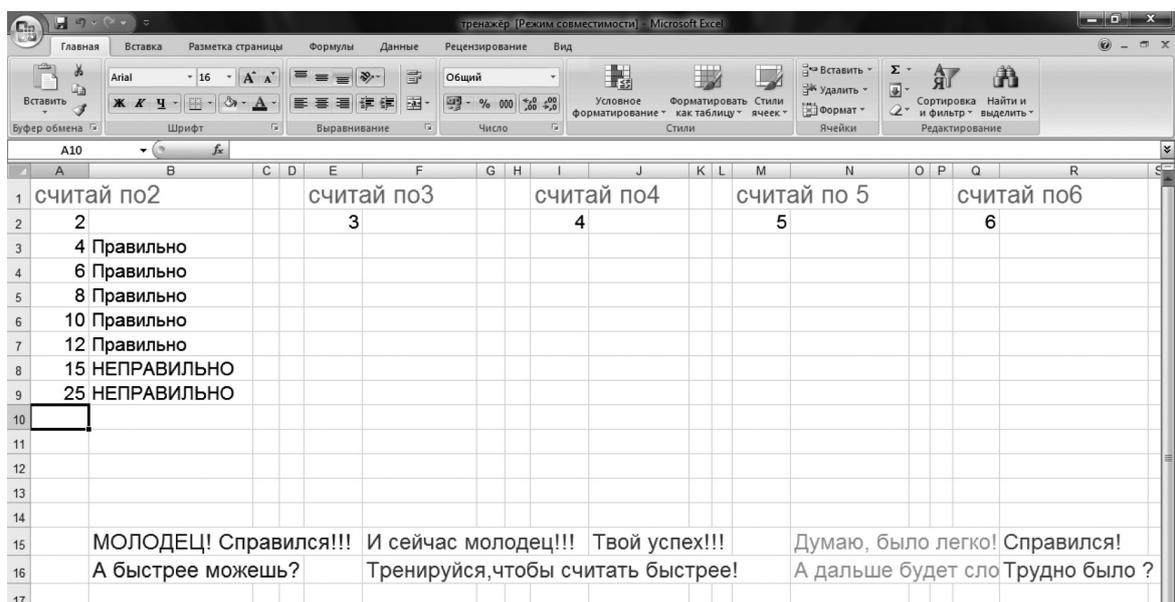
Данные тренажеры можно очень быстро адаптировать для работы с каждым обучающимся, учитывая его затруднения, изменяя числа до 10, 100, 1000 и т.д., задав начало дальше или ближе от перехода через десяток.

Работа с компьютерным тренажером позволяет детям самостоятельно добиваться правильного выполнения задания, ошибаясь, а при возникновении ошибки самостоятельно исправить их. При этом свои ошибки он не демонстрирует всему классу, а исправляет самостоятельно, что обеспечивает психологический комфорт.

Кроме того, на уроках математики в 5–9 классах нами используются тренажеры, которые позволяют тренировать навык сложения и вычитания. Их также довольно просто адаптировать с учетом уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося.



Следующий тренажер позволяет формировать навык счета группами.



Также на уроках тренажеры используются для табличного умножения, табличного деления, для более сложных вычислений.

С тренажерами обучающиеся работают самостоятельно, контролируя правильность, поэтому данный вид работы может успешно использоваться при инклюзивной форме получения образования.

Эффективно при работе с тренажерами использовать работу в парах, объединяя обучающихся по познавательным затруднениям. Так ребята приобретают коммуникативные умения, развивают речевые навыки, так как постоянно проговаривают способ действия друг другу.

Имея на уроке лишь один компьютер, можно организовать работу с тренажерами, последовательно привлекая обучающихся к работе в парах, а с остальными детьми организовать иные виды познавательной деятельности.

Значительно расширились возможности применения ИКТ на уроках с появлением в школе интерактивной доски и программы Smart Notebook.

В течение учебного года ведется мониторинг сформированности у обучающихся вычислительных навыков, изучаются причины их познавательных затруднений. Исходя из этого, определяются средства и приемы коррекционно-педагогического воздействия.

Результаты данной работы продемонстрируем на примере одного класса, в котором обучается 7 школьников с легкой умственной отсталостью.

Данные на начало и конец учебного года

Обучающиеся	Прямой счет	Обратный счет	Сложение с переходом через разряд	Вычитание с переходом через разряд	Счет группами	Табличное умножение	Табличное деление
Максим М.	3	1	2	1	1	1	0
	5	4	4	3	3	3	2
Паша П.	5	5	4	3	4	4	3
	5	5	5	5	5	5	5
Настя К.	4	3	3	2	2	2	1
	5	5	5	4	4	5	4
Наташа Г.	5	4	2	2	3	2	2
	5	5	5	4	5	5	4
Наташа Ж.	3	2	2	1	2	1	0
	5	4	4	3	4	4	3
Андрей Д.	5	3	4	3	4	2	1
	5	5	5	5	5	5	5
Алексей К.	4	2	2	2	2	2	0
	5	4	3	3	4	3	2

С помощью таблицы фиксируются данные о сформированности всех сторон устного счета, отслеживается динамика в течение всего учебного года.

По данным мониторинга можно утверждать, что в период от начала учебного года до его окончания освоение навыков устного счета у обучающихся данного класса происходит достаточно эффективно. Все обучающиеся повысили уровень сформированности вычислительных навыков.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа и организация познавательной деятельности с применением информационных коммуникативных технологий на уроках математики является эффективным способом обучения и педагогического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
2. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81), июнь-июль.
3. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе.- М: Просвещение, 1989. 336 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью.
6. Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. М.: Педагогическое общество России, 2005. 128 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБОРУДОВАНИЯ

INCREASE OF EFFECTIVENESS OF CORRECTION OF SPEECH OF TRAINING WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS WITH THE USE OF VARIOUS TECHNOLOGIES AND SPECIAL EQUIPMENT

Л.В. Смирнова

L.V. Smirnova

Эффективные технологии сопровождения, образовательная среда, базовые учебные действия, социальная реабилитация и адаптация, повышение качества жизни людей с интеллектуальными нарушениями, нормализация жизни.

Основной стратегией образования и воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями является личностно ориентированный подход. Формирование личности ребенка, развитие его коммуникативных умений, социальных умений и навыков, социального поведения возможно лишь при дифференцированном, мультидисциплинарном подходе.

Effective support technologies, educational environment, basic training activities, social rehabilitation and adaptation, improving the quality of life of people with intellectual disabilities, normalization of life.

The main strategy of education and upbringing of students with intellectual disabilities is a person-oriented approach. Formation of the child's personality, development of his communicative skills, social skills and social behavior is possible only with a differentiated, multidisciplinary approach and development of the life competencies of students with intellectual disabilities, the ability to implement them in different conditions.

Проблема поиска эффективных путей, технологий обучения, воспитания детей с проблемами в развитии является приоритетной в современной дефектологии. Основной задачей школы является подготовка детей к самостоятельной жизни. Дети с ограниченными возможностями развития не в состоянии самостоятельно приобретать необходимые знания и умения, освоить образцы решения социальных и бытовых задач.

Современные подходы к повышению эффективности обучения предполагают формирование у школьника положительной мотивации к учению, умению учиться, получать и использовать базовые учебные действия, знания в процессе жизни и деятельности.

Программа формирования базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — программа формирования БУД, Программа) реализуется в процессе всего школьного обучения и конкретизирует требования федерального государственного образовательного стандарта к личностным и предметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) [1].

Базовые учебные действия — это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности. БУД не обладают той степенью обобщенности, которая обеспечивает самостоятельность учебной деятельности и ее реализацию в изменяющихся учебных и внеурочных условиях. БУД формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося.

Базовые учебные действия обеспечивают становление учебной деятельности ребенка с умственной отсталостью в основных ее составляющих: познавательной, регулятивной, коммуникативной, личностной.

Основная цель реализации программы формирования БУД состоит в формировании основ учебной деятельности учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые обеспечивают его подготовку к самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профильного труда [6].

С учетом возрастных особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) базовые учебные действия целесообразно рассматривать на различных этапах обучения.

Базовые учебные действия, формируемые у младших школьников, обеспечивают, с одной стороны, успешное начало школьного обучения и осознанное отношение к обучению, с другой — составляют основу формирования в старших классах более сложных действий, которые содействуют дальнейшему становлению ученика как субъекта осознанной активной учебной деятельности на доступном для него уровне.

У детей формируется способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей — базовые личностные учебные действия.

Успех в деятельности, активности в общественной жизни зависит от уровня владения навыками общения, умения воспринимать и передавать полученную информацию посредством речи, т. е. развитием коммуникативной функции речи, коммуникативными базовыми учебными действиями.

Учащиеся с нарушением интеллекта характеризуются системным недоразвитием речи, несовершенством коммуникативных умений, снижением активности, инициативности в речи. Отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое, социальное здоровье ребенка, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности детей, формирование положительно мотивированной личности, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации выпускников. В связи с этим необходимо формировать познавательные учебные действия.

Для наших детей характерна недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватного поведения в мире людей, для этого необходимо сформировать базовые регулятивные учебные действия.

Программа формирования БУД реализуется в процессе всей учебной и внеурочной деятельности. Под внеурочной деятельностью понимается деятельность детей вне уроков. Для развития ребенка надо организовать его деятельность. По требованиям ФГОС, необходимо способствовать формированию ба-

зовых учебных действий (программа, БУД), которые во многом определяют уровень успешности обучения школьника, его социальную адаптацию [8].

Деятельность учителя-логопеда направлена на формирование и коррекцию системного недоразвития речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В коррекционные программы учителя-логопеда включается также раздел «Формирование базовых учебных действий».

Практика работы с детьми с интеллектуальным недоразвитием показывает наличие полиморфных нарушений. Дети с интеллектуальными нарушениями, это, как правило, дети со сложной множественной структурой дефекта. В школе также обучаются дети, имеющие множественные сложные нарушения развития, разную степень интеллектуального нарушения, которое сочетается с расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы [3].

В образовательной организации обучаются следующие категории детей:

- имеющие нарушение слуха;
- с тяжелыми нарушениями речи (дизартия, алалия, ринолалия, мутизм, безречевые дети);
- с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА);
- с расстройством аутистического спектра;
- с умственной отсталостью (интеллектуальным нарушением).

Для этой категории обучающихся существует специфика организации и реализации коррекционно-развивающей работы.

1. Специфика организации – создание специальных условий: нормативное, организационно-методическое, кадровое материально-техническое обеспечение.

2. Специфика реализации:

- определяются спецификой и особенностями развития разных категорий детей (программы, формы, содержание работы);
- комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Для этой категории обучающихся также существует специфика организации и реализации коррекционной логопедической работы. Направления коррекционной работы с различными категориями детей с интеллектуальными нарушениями [10].

Дети, имеющие нарушение слуха:

- развитие слухового восприятия;
- развитие разговорной речи;
- развитие коммуникативной функции.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (дизартия, алалия, ринолалия, мутизм, безречевые дети):

- формирование артикуляционной моторики, произносительных навыков, характеристик голоса;
- развитие импрессивной и экспрессивной речи;
- расширение и обогащение словарного запаса;
- развитие пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций;
- развитие мелкой моторики;
- развитие познавательной деятельности;

– развитие невербального общения, социального взаимодействия путем применения метода альтернативной коммуникации.

Дети с расстройством аутистического спектра:

– триада нарушений: коммуникация (вербальная, невербальная), социальное взаимодействие (негибкость в моделях поведения, нарушение символизации), воображение (ограниченные стереотипные модели поведения);

– организация социального адекватного поведения;

– формирование способов социального взаимодействия;

– развитие коммуникативной функции речи, общения;

– сенсорное и сенсомоторное развитие;

– развитие познавательной деятельности;

– развитие пространственной ориентировки.

Дети с умственной отсталостью (интеллектуальным нарушением):

– развитие психических процессов: восприятия, памяти, мышления, речи, внимания;

– сенсорное и сенсомоторное развитие;

– формирование артикуляционной моторики, произносительных навыков, характеристик голоса;

– развитие импрессивной и экспрессивной речи;

– расширение и обогащение словарного запаса;

– развитие коммуникативной функции речи, общения;

– развитие пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций;

– развитие мелкой моторики;

– развитие социально-бытовой ориентировки;

– развитие познавательной деятельности;

– развитие невербального общения, социального взаимодействия путем применения метода альтернативной коммуникации.

Особенности психического, физического и эмоционально-волевого развития детей с интеллектуальными нарушениями, особенно детей с РАС, ДЦП затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому на начальном этапе обучения они нуждаются в индивидуальной программе и индивидуальном сопровождении специалистов.

Цель работы школы – создать условия, речевую среду для формирования и развития академических и жизненных компетенций детей с интеллектуальными нарушениями. Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Таким образом, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность.

Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности при обучении, формировании базовых учебных действий. Возникает потребность в использовании специального оборудования и средствах обучения: технического и дидактического.

В образовательной организации создана достаточно комфортная образовательная среда для обучения, деятельности, адаптации и социализации учащихся. Педа-

гоги способствуют развитию познавательной деятельности обучающихся, овладению умениями и навыками, академическими и жизненными компетенциями, базовыми учебными действиями по адаптированным программам и специальным индивидуальным программам развития. Для организации комплексного сопровождения составляются программы индивидуального обучения и сопровождения.

Результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП и СИПР) обучающихся с интеллектуальными нарушениями связаны и обусловлены сформированностью базовых учебных действий, которые формируются и на занятиях учителя-логопеда по коррекционным программам. Для повышения эффективности коррекционной логопедической работы необходимо применять различные методики, техники с использованием специального оборудования и средств обучения. Возникает потребность в использовании специального технического и дидактического оборудования.

Цель работы: демонстрация разнообразных методов, техник в логопедической работе для повышения эффективности коррекции системного недоразвития речи, формирования базовых учебных действий, с использованием специальных средств обучения и технического оборудования.

Комплексный подход к формированию и коррекции речи, обучению и сопровождению предполагает знание структурных компонентов речи, направленную коррекционную работу учителей и специалистов: учителей-предметников (в условиях класса и индивидуально), учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, инструктора по адаптивной физкультуре (АФК), учителя технологии.

Результативность коррекции, т. е. возможность формирования базовых учебных действий, социальной реабилитации и адаптации детей с интеллектуальными нарушениями во многом зависят от более ранних сроков начала коррекционной работы, от уровня сформированности эмоциональной и поведенческой сферы, коммуникативных умений, от выбора основных подходов, методик в коррекции речи.

В своей коррекционной работе использую принцип мультидисциплинарности, реализую элементы существующих методик. Необходимо сочетание методов в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Важно понять, с чего начать и над какими навыками работать в первую очередь, что актуальнее для ребенка.

В Федеральном законе об образовании в Российской Федерации (ст. 5, 6) говорится «...В целях обеспечения реализации права каждого человека на образование создаются необходимые условия... для коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих методов и способов общения».

В 1 классе школы, когда необходима работа над развитием эмоционального взаимодействия, используем методику О.С. Никольской «Эмоционально-уровневый подход» [2]. В рамках данного подхода работа понимается как комплексная: медико-психолого-педагогическая. Все общение и обучение направлено на осмысленное понимание окружающего мира. Коррекционная работа ведется в рамках игровой деятельности, хотя не всем детям с интеллектуальным недо-

развитием, аутизмом доступна игра, но элементарным игровым приемам, копированию движений (помощь – выполнение «рука в руку»), действиям с игрушкой можно научить (манипулятивные игры, символические игры, обучение имитации «Делай, как я»). Формирование эмоций и эмоционального отношения к деятельности дают свои результаты в дальнейшей работе при формировании учебной деятельности.

AVA – терапия (поведенческая терапия, прикладной анализ поведения), методика, позволяющая достигнуть внешнего контроля над поведением ребенка с РАС, большое внимание уделяется социальной адаптации (формированию социальных умений). Главное в этом методе: преодоление поведенческих проблем, формирование учебных навыков, учет особенностей эмоционального состояния, социализация и формирование взаимодействия с людьми, необходимости приспособления ребенка к среде. Но добиться полного приспособления ребенка к среде невозможно. Происходит формирование определенных навыков, но надо, чтобы навык закреплялся в любой ситуации. Должны быть одинаковые требования и в школе, и в семье.

Согласно этой методике и требований ФГОС разработку программы осуществляем совместно с родителями. Планируем развитие активной речи и коммуникаций ребенка (способность к диалогической речи), понимания устной и письменной речи, работы с текстами, навыков взаимодействия с детьми, взрослыми. Для того чтобы навыки, сформированные в учебной ситуации, переносились в реальную жизнь ребенка, постоянно контактируем с родителями, обмениваемся информацией, советуемся, ставим ребенка в реальные ситуации взаимодействия.

ТЕАССН – подход, программа коррекции и обучения для аутичных [9] детей, разработанная в США. Основной принцип методики – приспособление среды к особенностям психики аутичных людей. В методическом плане – весь учебный материал должен быть визуализирован – расписание дня, занятий, жестко структурировано пространство, каждый вид деятельности привязан к определенному пространству в помещении. Программа не направлена на социальное взаимодействие. Но этот подход применяем, когда надо «жестко» структурировать пространство во время занятий с ребенком, ограничить его внимание рамками выполнения определенной деятельности. Методика подразумевает работу с карточками, использование жестовой речи. Используем элементы этой методики при работе с безречевыми детьми – карточки – задания для выполнения определенной деятельности, пиктограммы.

Холдинг-терапия (удерживание – податливость, подчиняемость). Используем этот метод вместе с родителями в начале обучения детей, когда их надо приучить к себе, к выполнению определенной деятельности (например, работа перед зеркалом по развитию артикуляционных движений, мимики, эмоций), развитие внимания – с использованием различного речевого материала: песенок, потешек, чистоговорок, сказок.

Методы игровой терапии – «Игровое время» (Floortime/DIR); Floortime – методика по формированию взаимодействия с ребенком, которая заключается

в следовании за инициативой ребенком, в использовании интересов детей для взаимодействия. Специалист «опускается на пол», чтобы повзаимодействовать с ребенком в течение 20 или более минут, поиграть. Используем элементы этой методики в работе с ребенком с «полевым» поведением, вовлечение в игровую деятельность.

Метод «Игровой терапии» широко использую при коррекционной работе с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Результативность этого метода, прежде всего в том, что ребенок привыкает к тебе, начинает играть, эмоционально откликается на игровую деятельность. Постепенно он начинает играть сам, копируя учителя, подражая ему, развивая сюжетную игру. Главное не переставать заниматься, постепенно начиная обучать учебному поведению – игре за столом, учебным навыкам.

Методика сенсорной интеграции [2]. Цель сенсорной интеграции – совершенствовать способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, таким образом, ребенок начинает лучше адаптироваться в повседневной жизни. Согласно этой методике у ребенка развиваются различные модальности – анализаторы: слуховой, тактильные ощущения, ориентация в пространстве, зрительная система, зрительно – моторные координации. Использую в своей коррекционной работе приемы, направленные на формирование и развитие всех анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, двигательного. Оценка результативности освоения индивидуальных программ обучения, в соответствии с требованиями ФГОС, определяются индивидуальными возможностями ребенка и тем, что его образование нацелено на максимальное развитие жизненных умений и навыков, жизненных компетенций. Особенно важна моя работа учителя-логопеда, специалиста по коррекции речевых нарушений, формированию коммуникативных умений и навыков учащихся, которые обеспечили бы их дальнейшую социализацию. Дети с тяжелыми нарушениями речи, с расстройством аутистического спектра (далее – РАС), с мутизмом речи не имеют речевых средств, чтобы выразить свои желания, мысли, задать вопрос.

При патологии речи мы имеем дело, с одной стороны, с несформированными средствами языка, с другой – отсутствием умений и навыков к их использованию, нарушением языковой способности. Дети испытывают трудности как в общении со взрослыми, так и со сверстниками. Необходимо формировать базовые учебные действия, жизненные компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами коррекции и развития речи.

Реализацию поставленной цели осуществляем на основании разработанных программ для детей с интеллектуальной недостаточностью (РАС, ДЦП, ТНР, слабослышащих).

Речевые параметры, над формированием и развитием которых работает учитель-логопед, явились критериями отслеживания, показателями качества логопедического сопровождения детей (табл.). Были сформулированы уровни обученности навыков, по которым шло отслеживание: достаточный, средний, низкий. Проводится анализ формирования учебных навыков – чтения и письма.

Критерии мониторинга результатов логопедического сопровождения детей

Речевые параметры	Уровни параметров		
	достаточный	средний	Низкий
1. Звукопроизношение	Звуки поставлены, автоматизированы, дальнейшая работа над дикцией	Звуки поставлены не все, автоматизируются с трудом	Полиморфное нарушение звукопроизношения, звуки не ставятся
2. Фонематический анализ, синтез	Определяет последовательность, оперирует с буквами	Звукобуквенный анализ с помощью	Не формируется
3. Словарь	Пассивный выше активного (предикативный словарь)	Соотносит картинку со словом, развиваются ассоциации	Трудности развития импрессивной речи
4. Грамматика, синтаксис	Доступно словоизменение, словообразование, использует предлоги	Пропуск слов в предложении, предлоги не использует, ошибки в употреблении и образовании глагольных форм	Грубые аграмматизмы, однословные предложения, неправильное расположение слов в предложении
5. Фразовая речь	Распространенная	Фраза простая	Фразы нет, отдельные слова
6. Способность ответить на вопрос	Самостоятельный ответ	С подсказкой, однословно	Не использует визуальные средства обучения
7. Способность задать вопрос	Самостоятельный вопрос	Однословно, жесты	Имитация, жесты
8. Спонтанная просьба	Самостоятельная просьба	с подсказкой, обращение с адекватным словом	Жест
9. Пересказ текста	Самостоятельный, но иногда с опорой на текст	Требуются вопросы, визуализация	Не понимает текста

В работе используем разнообразные методики и специальное оборудование. Для формирования координации голоса и дыхания, эмоциональной окрашенности и темповых характеристик речи используем оборудование БОС – «Комфорт – Лого». Для формирования зрительно-моторных координаций, пространственных представлений используем комплекс «Ориентир». Материалы и оборудование «Лингводидактического комплекса» активно используются в комплексной речевой работе: пособия для развития мелкой моторики, лото-пособие «Предлоги», пособие «Эмоции», раздаточные сюжетные карточки для развития фразовой и связной устной речи, способности к последовательному построению рассказа, для формирования моделей поведения используем коммуникативные игрушки.

Комплект лингводидактических средств обучения (ЛДСО) обеспечивает и вносит разнообразие в процесс обучения, воспитания, формирования и коррекции речи, способствует повышению эффективности коррекционной логопеди-

ческой работы, формируя необходимые базовые учебные действия. Применяем методику Зайцева [Зайцев, 1998] – сильнейшее визуальное средство: складовые картинки, слоговые таблицы, изготовленные в совместной деятельности детьми и их родителями под руководством педагога. Развивается соотнесение звука и буквы, образа и слова, формируется «глобальное чтение». Очень хорошо кубики помогают развивать слуховое восприятие, предупреждать ошибки на письме.

Для более качественного усвоения и актуализации речевых умений, формирования самостоятельности и самооценки используем игровые технологии – реализуется проект «Игра – средство развития речи». Изготовлено дидактическое пособие по формированию фонематического восприятия, анализа и синтеза по логопедическим темам, которые связаны с лексической темой: «Палитра» – работа с наглядным изображением предметов, подборе, выборе определенных символов к ним по заданному плану. Для формирования сенсорной сферы и развития невербальной коммуникации применяем самостоятельно изготовленные различного вида «Сенсорные коврики» с набором предметов для упражнений, комплект «Терапевтические мячики». Для неговорящих детей используем в коррекционной работе невербальные средства коммуникации. Имеем необходимое оборудование: игрушки, пиктограммы, таблицы и наборы букв, карточки с напечатанными словами, технологические карты для выполнения действий в виде фотографий, рисунков. В результате коррекционной работы формируется импрессивная, понятийная речь ребенка.

Для формирования чтения как одного из видов коммуникации используем методику «глобального чтения» (методика американского педиатра Глеба Домана). Для обучения ребенка читать разные слоги в индивидуальном темпе используем методику «Поющие слоги», компьютерную методику «Бегущая строка» (разработана Новосибирскими учеными), с возможным увеличением скорости прочтения слогов. В данных упражнениях расширяется поле зрения, движения глаз координируются с движением руки, развиваются зрительно-моторные координации [7].

Формируем у обучающихся способность к диалоговой речи. Составляем описательные тексты по лексическим темам. К этим текстам составлены вопросы и ответы. Анализируется текст, формируется способность к диалогу. Отрабатывая текст, учим детей пересказывать его на основе составленных вопросов и ответов, написанных на карточках, используем методику «Найди соответствия». На текстах учим правилам ведения разговора, т. е. диалоговой речи, правилам поведения в различных ситуациях. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, местоимений. Этому необходимо обучать целенаправленно, в деятельности с предметами. Обучаясь применять местоимения, ребенок начинает говорить о себе в 1 лице. Детей учат способности письменно выражать свои знания. Цель – обучение ребенка писать письма, рассказы. Все составляемые рассказы детей имеют практическую направленность.

С целью повышения мотивации в коммуникации с педагогом используем компьютерные программы: логопедический тренажер «Дельфа», программу «Edu – Play».

Большое значение в обучении и внеурочной деятельности уделяем использованию метода арт-терапии: драматизации, театрализации. В современном понимании театрализованная игра рассматривается как деятельность, моделирующая социальные отношения. Общение, возникающее и развивающееся в процессе обучения и воспитания, значительно обогащает речевое и коммуникативное развитие учащихся. Прежде всего, это проявляется в том, что у них возникает стремление говорить по поводу того, что они делают, желание рассказать о своих намерениях, поделиться с окружающими новыми впечатлениями, разделить со сверстниками и со взрослыми свои радости и огорчения. А это уже адаптация наших особых детей.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81), июнь-июль.
2. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2014. 180 с.
3. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М., 2002. 196 с.
4. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Красноярск, 2014. 148 с.
5. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // *Дефектология*. 1990. № 5. С. 59–66.
6. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М., 2013. 339 с.
7. Морозова С.С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. М., 2008. 145 с.
8. Соломахина Е.А., Острейкова И.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке // *Аутизм и нарушения развития*. 2010. № 1(28). С. 11–20.
9. Феррой Л.М., Панюшева Т.Д. Обучение особых детей общению // *Аутизм и нарушения развития*. 2007. № 2. С. 48–69.
10. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. 2009. № 1. С. 9–12.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

ORGANIZATION OF CHILDREN SUPPORT WITH MODERN MENTAL FENCES IN THE CONDITIONS OF THE COMPENSATORY HOUSE

Е.В. Шек

E.V. Shek

Умеренная умственная отсталость, индивидуальная программа развития, совместная интегрированная деятельность, приемы обучения, сотрудничество с родителями.

В статье представлен опыт работы с детьми с умеренной умственной отсталостью. Дано авторское видение создания условий для целенаправленного развития дошкольников рассматриваемой категории.

Moderate mental retardation, individual development program, joint integrated activities, teaching methods, cooperation with parents.

The article presents the experience of working with children with moderate mental retardation. The author's vision of creating conditions for the purposeful development of preschool children in this category is given.

Введением ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО было закреплено право всех лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного качественного образования. Поэтому сегодня требованием времени становится создание в образовательных организациях специальных условий для обучения детей с нарушениями умственного развития, в том числе и с выраженными, которые еще сравнительно недавно в силу тяжести дефекта относились к необучаемым и не включались в организованную образовательно-развивающую среду [2; 3; 4].

В нашем дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида функционируют две разновозрастные группы для детей со снижением интеллекта до уровня умеренной умственной отсталости. Анализ собственной практической деятельности показывает, что, несмотря на схожесть типологических признаков, дети этой категории не являются однородной группой. Воспитанники имеют сложные или сопутствующие нарушения, такие как расстройство аутистического спектра, генетические заболевания (синдром Дауна, синдром Вильямса), патология опорно-двигательного аппарата, дефекты зрения, эпилепсия, гидроцефалия. Наличие данных отклонений и обуславливает индивидуальные особенности физического, психического, эмоционального развития и поведения детей, которые следует учитывать при организации коррекционно-педагогической работы.

Ведущим специалистом, организатором и координатором коррекционно-развивающей работы с детьми в группе является учитель-дефектолог. Основными направлениями профессиональной деятельности являются:

- психолого-педагогическое обследование детей;
- разработка индивидуальных программ развития воспитанников;
- проведение работы по коррекции и развитию познавательной сферы детей;
- мониторинг динамики развития детей в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- консультативно-методическая работа с педагогами по вопросам планирования и организации коррекционно-педагогического процесса;
- консультативно-просветительская работа с родителями по вопросам воспитания, обучения и развития детей;
- организация адаптированной предметно-развивающей среды.

Для обеспечения качества и преемственности комплексного коррекционно-педагогического сопровождения воспитанников реализация этих направлений осуществляется на основе профессионального сотрудничества с педагогами и специалистами своего учреждения и других учреждений образования и здравоохранения (МКОУ «Центр диагностики и консультирования», филиал в г. Канске КГБУ «Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения», территориальная и краевая ПМПК, КГБОУ «Канская общеобразовательная школа», МБОУ СОШ № 18, Канский филиал КГБУЗ ККПНД № 1 и др.). Необходимой составляющей эффективности такого взаимодействия выступает консультативно-методическая работа учителя-дефектолога с участниками сопровождения по вопросам динамического изучения детей, по использованию индивидуальных подходов к воспитанникам в разных видах деятельности, по отбору оптимального содержания и методов работы с ними.

Отправной точкой коррекционно-развивающей работы с детьми является психолого-педагогическая диагностика уровня актуального развития и потенциальных возможностей ребенка. Для оптимизации диагностической работы разработаны показатели сформированности умений и навыков этой категории дошкольников, протоколы обследования и приложения к ним.

Под руководством учителя-дефектолога на основании коллегиального обсуждения выявленных проблем и психофизических особенностей для каждого воспитанника группы составлена индивидуальная программа развития. Ее образовательные задачи и адаптированное к познавательным возможностям ребенка содержание определяются на основе программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (авторы Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева). Включение в содержание программы разделов «Физическое воспитание», «Социальное развитие», «Познавательное развитие», «Формирование деятельности», «Эстетическое развитие» обеспечивает в процессе обучения и воспитания разностороннее развитие ребенка с умеренной умственной отсталостью по всем основным линиям детского развития [1; 13].

Для своевременной корректировки индивидуальной программы развития два раза в год проводится мониторинг освоения ребенком ее задач. Произошедшие изменения в его развитии фиксируются в листах динамического наблюдения, а их анализ позволяет сделать вывод об эффективности реализации индивидуальной программы и определить дальнейшую тактику сопроводительной работы.

Коррекционно-развивающая работа с детьми осуществляется посредством разных организационных форм. Основной групповой формой обучения является совместная интегрированная деятельность, которая ежедневно проводится вместе учителем-дефектологом и воспитателем со всеми детьми группы. Ее продолжительность может составлять до 40–45 минут, а структура содержит несколько блоков: ритуал приветствия и игры на взаимодействие, предметную и игровую деятельность, сенсомоторные и музыкально-ритмические игры, продуктивную деятельность, что позволяет организовать с детьми разные виды работы и комплексно решать воспитательно-образовательные и коррекционно-развивающие задачи.

Совместное планирование интегрированной деятельности учителя-дефектолога и воспитателя на основе принципа комплексного подхода осуществляется с учетом специально отобранных лексических тем, которые в зависимости от их сложности и потенциальных возможностей воспитанников осваиваются в течение двух-трех недель. С целью обеспечения усложнения задач и содержания, создания условий для закрепления у детей представлений и переноса формируемых умений, а также поддержания интереса к изучаемой теме разработка сценариев совместной деятельности осуществляется еженедельно.

Реализация принципа интегрированного обучения позволяет более широко знакомить детей с предметами окружающего мира путем привлечения разных анализаторов, включения изучаемых объектов в различные виды детской деятельности. А также с помощью разных средств и приемов одновременно решать задачи по расширению кругозора, по сенсорному воспитанию, по формированию наглядно-действенного мышления, элементарных количественных представлений и доступных средств невербальной и вербальной коммуникации, по научению детей предметно-игровым действиям и простейшим навыкам изобразительной и конструктивной деятельности.

Проведение занятий с позиций индивидуально-дифференцированного подхода обеспечивает участие каждого ребенка с учетом его индивидуальных возможностей во всех предлагаемых видах деятельности. Для этого предусматриваются дифференциация заданий, разные по сложности вопросы и способы действия при выполнении заданий, разные виды помощи детям.

С целью организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы разработан формат планирования индивидуальных коррекционно-развивающих занятий учителя-дефектолога и система качественной оценки формируемых у детей умений и навыков, в которой учитывается способ выполнения задания и необходимый ребенку вид помощи, что позволяет осуществлять динамическое наблюдение за развитием детей в процессе коррекционно-развивающего обучения.

Практика коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с умеренной умственной отсталостью показала эффективность таких обучающих приемов, как: прием совместного внимания; демонстрация умения, которым должен овладеть ребенок; подхватывание его встречных действий/жестов/мимики; сопряженные действия и разные «физические подсказки»; действия ребенка по подражанию взрослому, по образцу и простой речевой инструкции; комментирование действий взрослого и ребенка; эмоционально-речевое воздействие; «словесная подсказка»; прием игнорирования нежелательного поведения и ошибки; поощрение старания ребенка или его успеха и др.

Успешность коррекционной помощи ребенку в значительной мере зависит от эффективного сотрудничества с семьями воспитанников. При организации консультативно-просветительской работы практикую разные формы включения родителей в коррекционно-педагогический процесс для развития у них позитивных переживаний, повышения психолого-педагогической компетентности и формирования активной родительской позиции: родительские собрания, тематические беседы, индивидуальное консультирование, семинары-практикумы, мастер-классы, «Домашняя игротека», презентация пособий и литературы, наглядно-информационные материалы и др.

Действенной формой научения родителей способам продуктивного взаимодействия со своим ребенком является их привлечение в совместную интегрированную деятельность или индивидуальное коррекционно-развивающее занятие. При этом родители выступают полноправными участниками коррекционно-образовательного процесса: они наблюдают за действиями педагога и детей, выполняют с ребенком задание, оказывают помощь своему ребенку и другим детям [1].

Существенное преобладание предметно-практических и предметно-игровых видов деятельности, частая их смена и обеспечение доступности и разнообразия дидактического и игрового материала при организации работы с дошкольниками с умеренными нарушениями интеллекта обуславливают необходимость целенаправленного обогащения адаптированной предметно-развивающей среды различными многофункциональными пособиями по сенсомоторному развитию, ознакомлению с окружающим, развитию речи, ручной и мелкой моторики.

Анализируя данные промежуточной и итоговой диагностики, можно сделать вывод об индивидуальной положительной динамике относительно собственного развития у каждого ребенка с умеренной умственной отсталостью в результате проводимой коррекционно-развивающей работы.

В непосредственно образовательной и свободной деятельности наблюдаем, что основным способом действия многих детей являются действия по подражанию, показу и образцу. В то же время дети стали самостоятельнее при выполнении заданий со знакомым материалом и способом действия. Дети проявляют умение пользоваться в знакомых ситуациях доступными формами коммуникации со взрослыми и сверстниками, часть из них демонстрируют понимание простой речевой инструкции, указания, «словесной подсказки».

Таким образом, работа с дошкольниками с умеренной умственной отсталостью – сложная, ответственная, требующая от педагога существенных моральных, физических и душевных затрат. Но при этом всегда особенно радостно видеть хотя бы маленькие успехи воспитанников, к которым причастен педагог. Полученный практический опыт работы в группе детей с выраженными нарушениями интеллекта необходимо рассматривать педагогу как значимый и ценный для становления его профессиональных навыков в процессе взаимодействия с особенным ребенком и его семьей.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // *Особые дети в обществе: Сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М., 2015. 550 с.*
2. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // *Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.*
3. Агаева И.Б., Кондратьева С.Ю. Особенности коррекционно-педагогической работы по профилактике вербальной дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья // *Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар: Издательский дом «ХОРС». 2017. Вып. 1. 131 с.*
4. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 [35].*
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: Просвещение, 2005.*
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта // *Дефектология. 2000. № 3.*
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта // *Дефектология. 1999. № 6.*

Раздел III.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВЗГЛЯДЫ НА ДОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

MODERN PERCEPTIONS AND VIEWS ON PRE-SPEECH DEVELOPMENT

И.Б. Агаева, Л.А. Бендеберя

I.B. Agaeva, L.A. Bendeberia

Доречевое развитие, функции речи, новообразование младенчества, ведущая деятельность, антиципация.

В статье раскрываются современные взгляды на период доречевого развития с точки зрения педагогики, психологии и нейропсихологии.

Pre-speech development, speech functions, infancy neoplasm, leading activity, anticipation.

In the article the modern views on the period of pre-speech development are revealed from the pedagogical, psychological and neuropsychological points of view.

Человеческая речь – это особая и самая совершенная форма общения, которая позволяет обмениваться мыслями и воздействовать друг на друга словом. Для ребенка речь является важнейшим средством связи с окружающим миром [1].

Речь не развивается, не появляется и не становится сама по себе; речь всегда привязана к ведущей деятельности возраста ребенка. Поэтому функции речи произрастают из ведущей деятельности возраста.

Само определение доречевого или дословесного развития предусматривает формирование предпосылок развития речи у детей младенческого возраста от рождения и до конца первого года жизни.

В первый год жизни ребенка формируются механизмы речи:

– фонематический слух;

– слогообразование;

– психологическая база речи (внимание, память, мышление – база для развития речи).

А.В. Семенович в своей работе отмечает, что становление речевых функций начинается с момента рождения человека, когда начинается созревание сенсо-

моторной базы речи, связанное с деятельностью вторичных и третичных корковых полей коры больших полушарий. Становление речи, как и прочих высших психических функций, происходит «снизу вверх» – от стволовых и подкорковых структур к коре, от правого полушария к левому «справа налево», и от задних отделов к передним (сзади вперед). Во время младенчества у ребенка формируются понимание и начальные формы произнесения, которые являются основными составляющими речевой функции [6, с. 474].

Физический слух служит основой в понимании слова, он реализуется в первичных корковых полях. Со временем физический слух трансформируется в неречевой слуховой гнозис, который позволяет младенцу воспринимать предмет, издающий звуки. Постепенно у ребенка развивается способность различать звуки речи и слуховой гнозис преобразуется в речевой слух в результате взаимодействия височных зон правого и левого полушария. По мере взросления ребенок научается воспринимать звуки речи и тогда речевой слух преобразуется в речевой слуховой гнозис. Следующим этапом развития станет формирование более высокого уровня слухового восприятия речи, который обеспечивает понимание слов. Так, на первом году жизни формируется фонематический слух, его деятельность обеспечивается в височной доле левого полушария. При этом правильность восприятия обеспечивает зрительный гнозис во вторичных полях затылочной доли. Ребенок внимательно смотрит на органы артикуляции говорящего и контролирует зрением движения губ и языка. Происходит формирование зрительно-слухового образа слова и первоначальное понимание слов.

Развитие и формирование речи как высшей психической функции происходит в определенные возрастные периоды, и определяется созреванием и развитием центральной нервной системы [2]. Отклонения и задержки в темпах созревания и развития ЦНС приводят к дизонтогенезу. Если развитие высших психических функций задерживается и не возникает вовремя, то у ребенка наступают изменения, компенсировать которые приходится с огромными усилиями. Как считает И.М. Лазарев такое положение связано с малой разработанностью условий для полноценного психического и личностного развития ребенка начиная с момента рождения [3].

Л.С. Выготский каждый возраст характеризует центральным психологическим новообразованием, которое определяет «сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь» [7, с. 224].

Опираясь на заключение Л.С. Выготского о том, что период новорожденности это «сплошное новообразование», в диссертационной работе И.М. Лазарев указывает на тесную связь психологических новообразований с формированием ведущей деятельности и центральной психической функции, из которой впоследствии и формируется новообразование младенчества. Это новообразование является связующим звеном между комплексом оживления как первым проявлением психической жизни ребенка и речью. Таким новообразованием автор считает антиципацию, или предвосхищение, которое и становится впоследствии ведущей деятельностью младенчества [3].

Исследования Г.А. Мишиной [4], показывают, что «с первых дней жизни ребенка развитие речи является сложным процессом, включающим три линии:

- физиологическую;
- речь как средство коммуникации;
- речь как психологическое средство».

Рассматривая физиологическую линию, автор считает ее необходимым условием для развития второй – психофизиологической линии в развитии речи, связанной с коммуникативной функцией, что выражается в поочередном «появлении все более сложных доречевых, а потом и языковых средств: от крика к гуканию, гулению и лепетным слогоподобным сегментам меняющейся звучности, лепетной цепи, псевдословам и их цепям, псевдосинтагмам и их цепям, к голофразам, двусловным фразам» [3, с. 283]. Психологическая линия, по мнению Г.А. Мишиной, связана с появлением возможности управлять поведением взрослого при помощи «доступных на том или ином этапе речевых средств, преобразованием наличной ситуации в направлении желаемого результата, осознанием себя и своих желаний и состояний в первую очередь через взрослого, и, наконец, управление собой и своим поведением» [4, с. 284].

Следовательно «развитие речи в виде становления и развития ее предпосылочных и начальных форм» начинается в доречевой период, с первого месяца жизни [4, с. 11].

В своей работе Н.А. Савельева дает анализ изученных современных нейропсихологических аспектов становления речевых функций, где основа их развития «базируется на содружественном, иерархическом взаимодействии развивающихся зон мозга». Здесь автор рассматривает речевое развитие как единство становления биологических предпосылок с социальными, культуральными, психологическими и лингвистическими факторами [5, с. 19].

Подводя итоги, мы можем сказать, что на современном этапе исследователи (И.М. Лазарев, кандидат педагогических наук РГГУ, Г.А. Мишина, доктор педагогических наук, РГГУ) рассматривают развитие и формирование речи как высшей психической функции в доречевом периоде, с момента рождения человека. С позиции нейропсихологии становление речевых функций в доречевой период строится на взаимодействии развивающихся зон мозга ребенка. Считают основным психологическим новообразованием младенчества антиципацию, или предвосхищение, которая является связующим звеном между комплексом оживления как первым проявлением психической жизни ребенка и речью.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 [35].
2. Брюховских Л.А. Психо-физиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2015. № 9–10.

3. Лазарев И.М. Психологические условия становления и развития речи детей младенческого и раннего возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2016.
4. Мишина Г.А. Становление речи как психологического средства: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.
5. Савельева Н.А. Нейропсихологические и нейрофизиологические основы речевого дизонтогенеза у детей (проспективное исследование): дис. ... канд. мед. наук: 14.01.11. Пермь, 2015.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2008.
7. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии: СПб.: СОЮЗ, 1997.

К ВОПРОСУ О КЛИНИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

ON THE QUESTION OF CLINICAL AND PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL – PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND EDUCATION OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH DELAY OF SPEECH DEVELOPMENT

И.Б. Агаева, Л.В. Вяземская

I.B. Agaeva, L.V. Vyazemskaya

Функциональная система, семантика, коммуникация, коммуникативно-речевое развитие, этиология, симптоматика, дизонтогенез, ЗРР, физиологический, органический.

В статье рассматриваются различные аспекты (клинический и психолого-педагогический) задержки речевого развития у детей раннего возраста. Автор обращает внимание на необходимость сравнительного изучения детей с нормой речевого развития, физиологической задержкой речевого развития и детей группы риска для создания психолого-педагогических условий для этих групп детей с целью раннего профилактического и коррекционного воздействия.

Functional system, semantics, communication, communicative-speech development, etiology, symptomatology, dysontogenesis, SRR, physiological, organic.

The article discusses various aspects (clinical and educational psychology) delay of speech development in children of early age. The author draws attention to the need for comparative studies of children with normal speech development, physiological SRR and children of risk group to create psychological and pedagogical conditions for these groups of children for early prevention and intervention.

Современная психолингвистика определяет речь как «функциональную систему». Эта система многообразна и непостоянна. Она (на временной и постоянной основе) объединяет те или иные характеристики составляющих ее операций (семантических, синтаксических, лексических, фонематических и фонетических) для достижения конкретной цели той или иной (речевой или неречевой) деятельности, которая совершается в конкретной ситуации речевой коммуникации» [6; 9].

Вслед за философией Bloomand Lahey's, которая лежит в основе современных представлений о развитии языка и речи, выделяют три основных компонента речи: форму, содержание и использование [2; 13]. Семантика речи (языка) рассматривается современными исследователями не только с точки зрения «репрезентации» и «символизации», но и с точки зрения «экспрессии», которая, по словам Т.А. Ушаковой, являясь «неким энергетическим началом общей психической активности», представляет собой намерение высказаться, или речевую интенцию [11].

Коммуникация же рассматривается как сложный многоаспектный процесс, включающий в себя триаду: «предметно-содержательный аспект, фатический (природный, относящийся к витальным потребностям человека) и эмоциональный [11; 16]. Под речевым развитием ребенка на сегодняшний день подразумевается коммуникативно-речевое развитие [4]. Коммуникативно-речевое развитие предполагает неразрывную связь речи со всеми психическими и моторными функциями ребенка, овладением ребенком основным языковым фондом, развитием определенного типа общения ребенка и взрослого [1]. Для успешного развития речи на всех этапах онтогенеза необходимо соблюдение трех условий: возрастная зрелость всех систем и подсистем организма, обогащенность внешней среды, взрослое социальное окружение [14].

В современной логопедии выделяются две основные группы факторов, которые могут повлиять на задержку формирования речи у детей раннего возраста: несовершенство социально-педагогических условий обучения и воспитания ребенка, с одной стороны, и недостаточность сенсомоторной или нервно-психической базы речи, с другой [5; 6].

Вследствие многообразия факторов, влияющих на речевое развитие, вопрос о задержках речи у детей раннего возраста остается дискуссионным.

По мнению ряда авторов, с клинической точки зрения сам термин «задержка речевого развития» не может быть диагнозом, а «является фактом констатации необходимости медицинского и педагогического вмешательства в развитие ребенка [5].

В основе клинической классификации выделены и описаны различные формы речевой патологии, каждая из которых должна иметь четкую клиническую картину, симптоматику и динамику проявлений (ЗРР, алалия, недоразвитие речи типа афазии, дизартрия на почве детского церебрального паралича, олигофазия). С этой точки зрения задержка речевого развития классифицируется как «языковая и коммуникативная дисфункция, не являющаяся следствием других ограничений психофизических способностей ребенка, т. е. повреждений в пределах ЦНС, дефектов органов чувств, аномалий в строении и функционировании речевого аппарата, целостных нарушений развития, например, аутизма, интеллектуальной недостаточности» [12].

С другой стороны, очень часто сам термин «задержка» употребляется «для описания состояния высших психических функций у детей с различного рода органической, генетической и психологической патологиями развития» [4], поскольку предполагается, что «задержка речевого развития в той или иной мере связана с задержкой психического развития». Таким образом, следует говорить об «общей задержке психомоторного развития с большей выраженностью отставания психоэмоциональной или психоречевой сферы» [Там же].

Г.В. Чиркина, предлагая рассматривать задержку речевого развития «как в принципе обратимое состояние», рекомендует применять этот термин для «обозначения возможности единого феноменологического подхода к отклонениям в развитии речи на ранних стадиях ее формирования». В логопедическом за-

ключении она предлагает выделять следующие виды задержанного речевого развития: неосложненная задержка речевого развития; задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.); грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах; задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, РДА) [16].

И.Б. Карелина предлагает следующую классификацию: ЗРР функциональные – обусловленные педагогической запущенностью; соматической ослабленностью; конституционного характера и ЗРР органические – первичные и вторичные. К ЗРР первичного характера относятся алалии и дизартрии. К ЗРР вторичного – обусловленные нарушением слуха, ЗПР, нарушениями интеллекта и ЗРР аутистического характера [8].

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра МКБ-10, официально принятой в Российской Федерации, речевые расстройства рассматриваются в классе V(F) «Психические расстройства и расстройства поведения», в рубриках F80–F89 «Расстройства психологического развития» [3].

Таким образом, термин «задержка речевого развития» часто употребляется в отношении всех групп детей раннего возраста, имеющих ту или иную степень дизонтогенетического развития речевой функции, что связано с многообразием и неоднородностью этиологии и патогенеза, сочетанием различных социальных и биологических факторов, влияющих на становление речевой функции в раннем возрасте.

Все специалисты указывают на то, что для раннего возраста характерны неопределенность, диффузность границ функциональных зон коры головного мозга, неравномерность роста ассоциативных зон [2].

Речевая деятельность – это процесс, включающий, как вербальные, так и невербальные компоненты, психофизиологическая основа которых охватывает коммуникативную, когнитивную и интеллектуальную сферы [3, с. 159].

Речь находится в стадии формирования, отличается стремительностью и нестатичностью фазовых характеристик. На принцип гетерохронии нормативного системогенеза может накладываться ряд специфических особенностей, присущих дизонтогенезу [2; 4].

Проявляются явления дизонтогенеза в различных вариантах и в разной степени выраженности. Особая трудность заключается в том, что часто общее нервно-психическое и моторное развитие детей в младенчестве может протекать близко к нормативному, а многие проблемы развития, особенно речи, выявляются лишь ко второму – третьему году [5].

Возникают трудности клинической диагностики и разграничения физиологических задержек речи, системного недоразвития речи, задержки психического развития и умственной отсталости с РДА, а также выявлением нарушений языка и речи, которые делятся на задержки речи и языка и нарушения речи и языка. «Языковая задержка, связанная с развитием, заключается в нарушении приобретаемых с возрастом основных нормативных навыков речи и часто сочетает-

ся с общей задержкой развития. Нарушения речи и языка могут возникать вследствие медицинских и психосоциальных этиологических факторов. Собственно же языковые нарушения, связанные с развитием, характеризуются атипичным развитием языковых навыков в одной или большем количестве областей языка, что часто сопровождается регрессом в психическом развитии ребенка» [3].

В последние годы в педагогической практике появляется достаточно большая группа детей, которых называют детьми с «неярко выраженными отклонениями в развитии». К ним относят детей с ЗПР, синдромом гиперактивности на фоне дефицита внимания, детей с эмоционально-волевыми расстройствами, детей с задержкой речевого развития [7].

Существует необходимость сравнительного изучения детей с нормой речевого развития, ЗРР физиологической и детей группы риска по ОНР и системного недоразвития речи для создания психолого-педагогических условий для этих групп детей с целью раннего профилактического и коррекционного воздействия. Как отмечают многие современные исследователи, дети, у которых первичные нарушения выявляются сразу (ДЦП, нарушения, слуха, зрения, интеллекта), а вторичные отклонения ярко выражены с самого раннего детства, попадают в систему специализированных медицинских и дошкольных учреждений. Дети, отставания у которых не столь заметны, часто лишены коррекционной помощи и их трудности выявляются часто уже на этапе дошкольного или школьного возраста.

Для установления точного диагноза дизонтогенетического варианта развития речи требуется оценка не одного специалиста, а совместная деятельность мультидисциплинарной команды специалистов, не одним, двумя способами, а всесторонне [2].

Относительно детей раннего возраста основным показателем разграничения темповых задержек речи от аномальных вариантов (с учетом дифференциальной диагностики) на сегодняшний день остается показатель динамики развития детской речи и степень преодоления речевого дефекта.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вяземская, Л.В. Интегрированное воспитание и обучение детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (из опыта работы) // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
2. Бархатов М.А., Родиков М.В. Диагностика и терапия нарушений речи у детей. Новосибирск: Наука, 2012. 64 с.
3. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика): монография. М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. 536 с.
4. Бобылова М.Ю. и др. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию / М.Ю. Бобылова, Т.Е. Браудо, М.В. Казакова, И.В. Винярская // *Детский невролог*. 2017. Т. 12. С. 56–62.
5. Брюховских Л.А. Психо-физиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2016. № 9–10.

6. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: книга для тех, кому это интересно. М.: АРКТИ, 2017. 40 с.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно–педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. 336 с. (Коррекционная педагогика)
8. Карелина И.Б. Комплексная реабилитация неговорящих детей раннего возраста с нарушениями онтогенетического развития // Логопедия. 2015. № 3(9). С. 19–34.
9. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. АСТ, Астрель, М.: 2007
10. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
11. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2013. 311 с.
12. Михалик М. Нейролингвистические основы логопедической диагностики и коррекции при ранних повреждениях центральной нервной системы // Дефектология. 2016. № 2. С. 60–68.
13. Психолингвистика: учебник для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
14. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. 5-е изд., испр. и доп. М.: Генезис, 2017. 319 с.
15. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. 336 с. (Коррекционная педагогика)
16. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М.: Аркти, 2003. 240 с.

ДИАГНОСТИКА ВЕРБАЛЬНЫХ ЗАМЕН У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

DIAGNOSIS OF VERBAL SUBSTITUTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III

Е.Н. Баварская

E.N.Bavarskaya

Вербальные замены, диагностика, словесные замены, поиск слов, актуализация слова, экспрессивная речь, активный словарь, семантические поля, ОНР, общее недоразвитие речи. В статье обосновывается необходимость выявления особенностей вербальных замен у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Предлагается диагностический комплекс для определения уровня активного словаря и приводится качественный анализ результатов использования данной методики.

Verbal substitutions, diagnostics, verbal substitutions, word search, word actualization, expressive speech, active vocabulary, semantic fields, OHR, general speech underdevelopment.

The article substantiates the need to identify the characteristics of verbal substitutions at preschool children with General underdevelopment of speech III level. Proposes a diagnostic system for determining the level of vocabulary, and provides a qualitative analysis of the results of application of this methodology.

Слово – это минимальная единица речи. Владение словом отражает, главным образом, взаимосвязь мышления и речи и во многом определяет уровень интеллектуального развития ребенка, сформированность познавательной деятельности, памяти и других психических процессов. Актуализация конкретного слова, точность его употребления во многом определяются уровнем сформированности семантических полей, лексической системности. В процессе развития словаря слово включается в сложную систему парадигматических и синтагматических связей [1]. Недостаточное владение лексической системой языка значительно препятствует общению, сотрудничеству ребенка со взрослым, пагубно влияет на формирование познавательной деятельности, может привести к нарушению как устной, так и в дальнейшем письменной речи, что в свою очередь, приведет к неуспешному усвоению школьной программой [2]. С целью изучения особенностей вербальных замен у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня нами был разработан диагностический комплекс [3; 4; 5] и проведен констатирующий эксперимент. Данный эксперимент проводился на базе МКДОУ «Сказка». Для эксперимента нами была организована экспериментальная группа, которая включала в себя 12 испытуемых (5 мальчиков и 7 девочек). При обследовании использовался прием называния предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам (стимульный

материал, предложенный О.Б. Иншаковой, И.А. Смирновой). С помощью этого приема выявляется знание ребенком слов, имеющих конкретное значение. Диагностический комплекс разработан на основе некоторых приемов и методов обследования, описанных И.А. Смирновой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Г.А. Волковой, М.А. Поваляевой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой. Для оценки успешности выполнения заданий мы использовали модифицированную балльную систему, предложенную Н. В. Серебряковой [4; 5; 6]. Диагностический комплекс включает 6 серий заданий, всего 135 проб:

1. Обследование предметного словаря (часто и редко употребляемые существительные (50 проб).
2. Обследование навыка обобщений (15 проб).
3. Обследование словаря прилагательных (относительных, притяжательных и качественных) (20 проб).
4. Обследование словаря глаголов (35 проб).
5. Обследование навыка подбора синонимов (5 проб).
6. Обследование навыка подбора антонимов (10 проб).

По каждой серии заданий констатирующего эксперимента проводится количественный и качественный анализ. Это дает возможность выяснить сильные и слабые стороны речевой деятельности ребенка, выявить пробелы знаний. Затем высчитывается сумма за все задания в баллах. На основании анализа результатов по всем сериям нами были условно выделены 3 уровня успешности выполнения всех заданий:

Высокий уровень. Этот уровень характеризуется развитым словарным запасом. Слова правильно понимаются и употребляются в активном словаре. Ребенок выделяет существенные и несущественные признаки, на основании которых может подбирать синонимы и антонимы, обобщать или дифференцировать близкие по смыслу понятия.

Средний уровень. Словарный запас ребенка является достаточным для общения в рамках бытовых повседневных ситуаций. Однако семантические поля не организованы, слова употребляются в узком значении, что приводит к неточному их употреблению.

Низкий уровень. Активный словарный запас ребенка формируется из тех слов, с которыми он ежедневно сталкивается в бытовых ситуациях, однако даже их ребенок не всегда правильно понимает и употребляет. У ребенка не структурированы семантические поля, что приводит к неточному употреблению многих часто употребляемых слов.

Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с общим недоразвитием речи многообразны. Среди замен существительных выделяются замены слов, входящих в одно родовое понятие; смешения слов по признаку функционального назначения; обозначающих предметы, внешне сходные или объединенные общностью ситуации; смешения обозначающих часть и целое; замены обобщающих понятий словами конкретного значения; использование словосочетаний; замены слов, обозначающих действия или предметы, сло-

вами существительными; замена существительных глаголом. Вместо антонимов дети с общим недоразвитием речи подбирают слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи; семантически близкие, в том числе и антонимичные; слова с частицей «не»; слова, ситуативно близкие исходному слову; синонимы. Также дети допускают ошибки при подборе синонимов или совсем отказываются от ответа. При этом наблюдается разнообразный характер ошибок: используются слова, противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей «не»; семантически близкие слова, часто ситуативно сходные; слова, близкие по звучанию; слова, связанные со словом-стимулом; формы исходного слова или родственные.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. 2015. № 5–6. С. 38–40.
2. Брюховских Л.А. Психо-физиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2015. № 9–10.
3. Ковшиков В.Л. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 222 с.
5. Пармонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб., 2007.
6. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации. М.: Дрофа, 2010.

КАЧЕСТВЕННЫЙ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗАМЕН У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

QUALITATIVE AND QUANTITATIVE ANALYSIS OF VERBAL REPLACEMENTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH COMMON INSECURITY OF THE SPEECH OF THE III LEVEL

Е.Н. Баварская, Л.А. Брюховских

E.N.Bavarskaya, L.A. Bryukhovskikh

Словарный запас, недоразвитие речи, дошкольники, анализ результатов.

В статье представлены количественные и качественные результаты обследования активного словаря и особенностей вербальных замен у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Vocabulary, speech and language disorders, preschool children, the analysis of the results.

The article presents the quantitative and qualitative results of the survey of the active dictionary and features of verbal replacements in preschool children with General underdevelopment of speech level III.

Усвоение слова для ребенка – это процесс понимания, как самих слов, так и одновременно усвоения системных связей между ними [1;3]. «Семантическое поле» обеспечивает оптимальный вариант использования в речевой деятельности лексической подсистемы языка и речевого умения, так как одновременно с актом актуализации слова (извлечения из памяти или узнавания услышанного слова) актуализируется и вся система смысловых связей, «закрепленных» за данным словом. Это определяет огромные «функциональные» возможности слова как знака языка в речемыслительной деятельности человека, т.к. слово выступает здесь в качестве универсальной «семантической матрицы», значительно расширяя возможности интеллектуального оперирования с вербальными знаками [2]. Недостаточное владение лексической системой языка значительно препятствует общению, сотрудничеству ребенка со взрослым, пагубно влияет на формирование познавательной деятельности, может привести к нарушению как устной, так и в дальнейшем письменной речи, что в свою очередь, приведет к неуспешному усвоению школьной программой [8]. С целью изучения особенностей вербальных замен у детей 5–6 лет с ОНР III уровня нами был разработан диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент. Данный эксперимент проводился на базе МКДОУ «Сказка». Для эксперимента нами была организована экспериментальная группа, которая включала в себя 12 испытуемых (5 девочек и 7 мальчиков).

Диагностический комплекс разработан на основе некоторых приемов и методов обследования, описанных И.А. Смирновой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Г.А. Волковой, М.А. Поваляевой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой.

Диагностический комплекс включает 6 серий заданий, всего 135 проб. Исследовалось: предметный словарь; словарь прилагательных, глаголов, антонимов, синонимов.

На основании анализа результатов по всем сериям нами были условно выделены 3 уровня успешности их выполнения: высокий уровень (от 109 до 135 слов; средний уровень (от 69 до 108 слов), низкий уровень (от 0 до 68 слов).

Количественные результаты исследования экспериментальной группы по каждой серии заданий представлены в табл.

Таблица

Распределения испытуемых по уровню развития активного словаря по видам заданий (в %)

Уровни / задания	Существительные	Обобщения	Прилагательные	Глаголы	Антонимы	Синонимы
Высокий	17	17	8	8	0	0
Средний	66	83	59	59	58	0
Низкий	17	0	33	33	42	100

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеют место недостаточный объем активного словаря, сложности возникают во всех частях речи, наибольшие затруднения у испытуемых возникли с подбором синонимов и антонимов.

Уровень развития активного словаря по всем сериям задания представлен на рис 1.

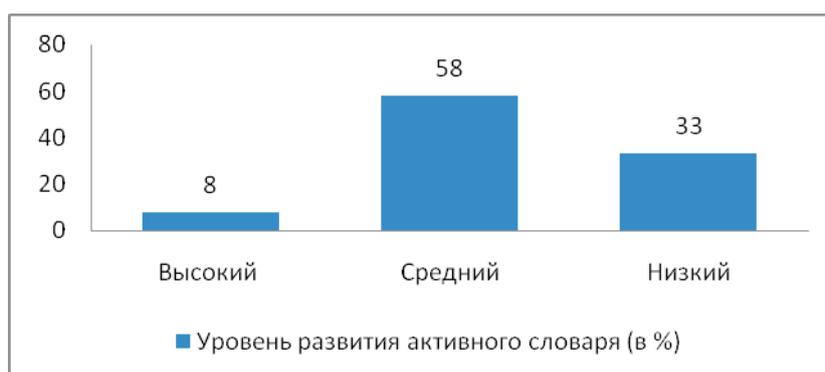


Рис 1. Уровень развития активного словаря (в %)

Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных заменах. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с ОНР многообразны.

Виды вербальных замен из числа неверных ответов условно выделены в процентном соотношении по каждому виду обследуемого навыка.

Качественный анализ обследования предметного словаря представлен круговой диаграммой (рис. 2).



Рис. 2. Виды вербальных замен имен существительных (%)

Как видно из диаграммы, среди замен существительных преобладают замены слов на основе сходства по признаку функционального назначения (пирамидка – башня, конструктор; вертолет – самолет); смешения, обозначающие часть и целое (подбородок – голова; локоть – рука); замены обобщающих понятий словами конкретного значения или наоборот (малина – ягода; лестница – ступеньки, машина – джип). Также выделяются замены существительных глаголом или словосочетанием (часы – тикают; щетка – чистить зубы). Отмечены случаи отказа ребенка от ответа и замена требуемого существительного неологизмом (фонтан – водан). Это связано с тем, что ребенок ищет непосредственную связь между звуками и значением слова, т. е. слова, в его понимании, должны содержать буквальное отражение реалии.

Как можно было заметить из приведенных примеров, ошибочный поиск слова производится по многим семантическим, звуковым, ритмическим и морфологическим признакам. При поиске дети адресуются в различные семантические поля. Во многих случаях эта адресация замедленна, ограничена в выборе необходимых путей и поэтому неверна. В результате слово не появляется или заменяется другими словами (рис. 3).

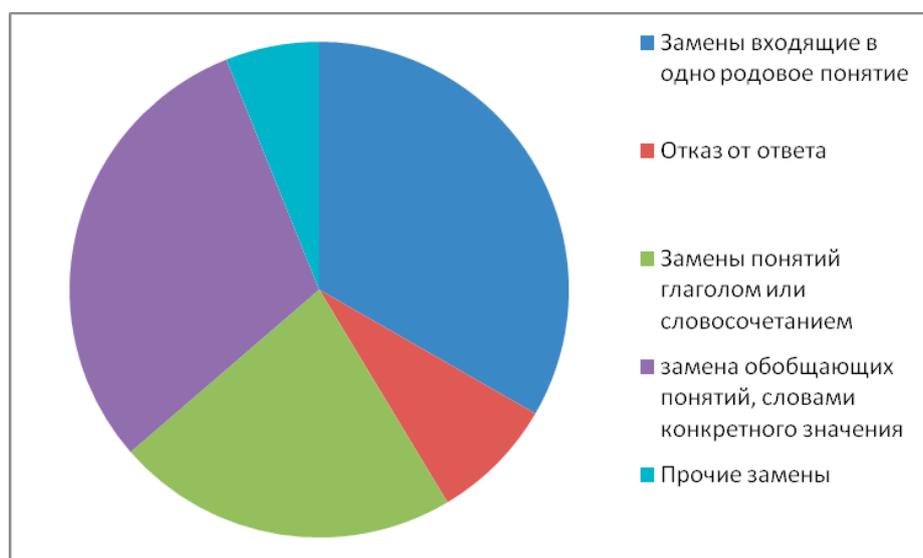


Рис. 3. Характер вербальных замен

В ответах детей отражаются нечеткие представления о родовидовых отношениях, трудности дифференциации обобщающих понятий. Однако большинство детей все же владеют данным навыком на среднем уровне. Из числа неверных ответов отмечаются замены, входящие в одно родовое понятие (транспорт – машины, насекомые – жуки); замены понятий глаголом или словосочетание (инструмент- чтобы чинить, играть, пилить); обобщающих понятий словами конкретного значения (посуда – тарелки, деревья – елочки, насекомые – мухи) (рис. 4).

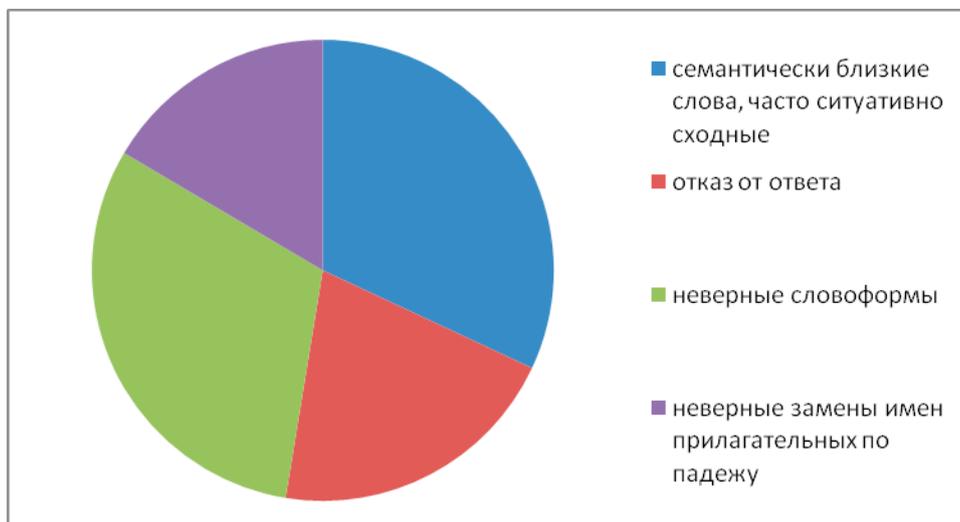


Рис. 4. Характер вербальных замен словаря прилагательных

Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Отмечаются замены прилагательных словами, ситуативно сходными, часто семантически близкими (шарик – воздушный, сок из моркови (морковный) – вкусный, шуба из меха (меховая) – зима, лист из бумаги – рисовать). Множество прилагательных заменяются неологизмами (суп из курицы – курячий, курицын, хвост лисы – лисячий, лисицын, шуба из меха – мехованная). Отмечаются замены типа «сумка из кожи – сумочная; игрушка из пластмассы – игрушечная», а также отказы от ответа (рис. 5).

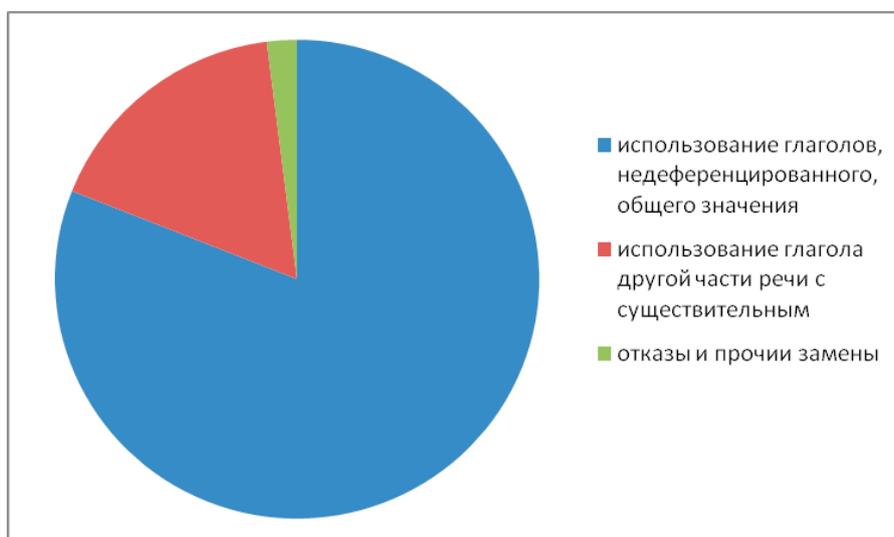


Рис. 5. Характер вербальных замен словаря глаголов

В глагольном словаре испытуемых детей преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно наблюдает или выполняет. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что приводит к использованию глаголов общего, недифференцированного значения (умывается – моется, рисует – разукрашивает). Вместо слов, обозначающих действия, ребенок использует глаголы другой части речи в сочетании с существительными (обувает – надевает ботинки, причесывается – делает прическу) (рис. 6).

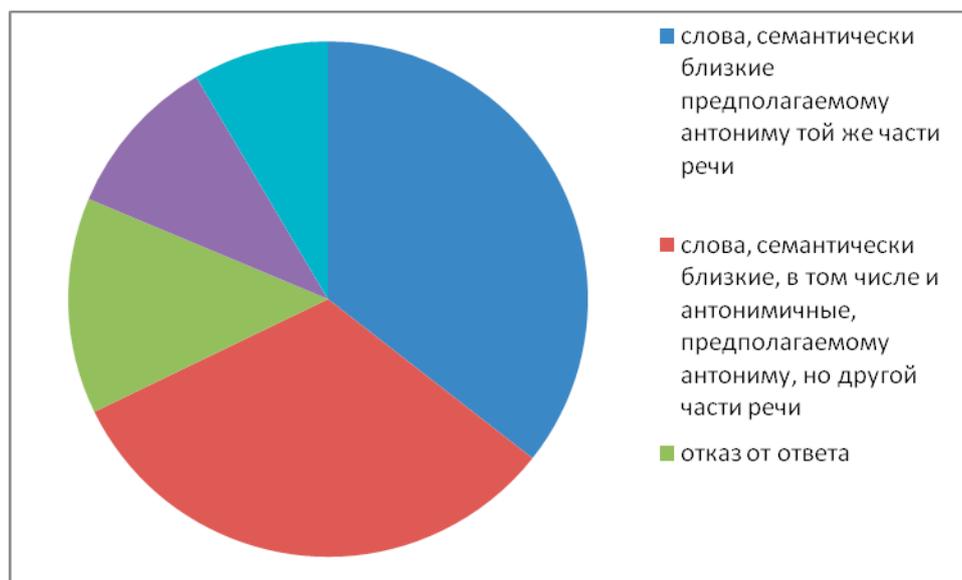


Рис. 6. Характер вербальных замен при подборе антонимов

Выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточного объема словаря, достаточной организации семантического поля, в которое включено данное слово, умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку. У детей экспериментальной группы наблюдается разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Вместо антонимов дети с ОНР подбирают слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (черный – темный, смеяться – плакать); слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (холодный – кипяток, правый – лево); слова – стимулы с частицей не (молчать – не молчать, смеяться – не смеяться) (рис. 7).

В заданиях на подбор синонимов у детей выявляются те же трудности, что и при подборе антонимов: ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, неумение выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, осуществлять сравнение значений слов на основе единого семантического признака.

При подборе синонимов дети также допускали ошибки или вовсе отказывались от ответа. Вместо синонимов дети могут использовать слова, противоположные по значению, иногда с частицей НЕ (маленький – большой, плакать –

не плакать); слова, связанные со словом-стимулом синтагматическими связями (маленький – мышонок, врач – делает укол); формы исходного слова или родственного слова (веселый – весело).

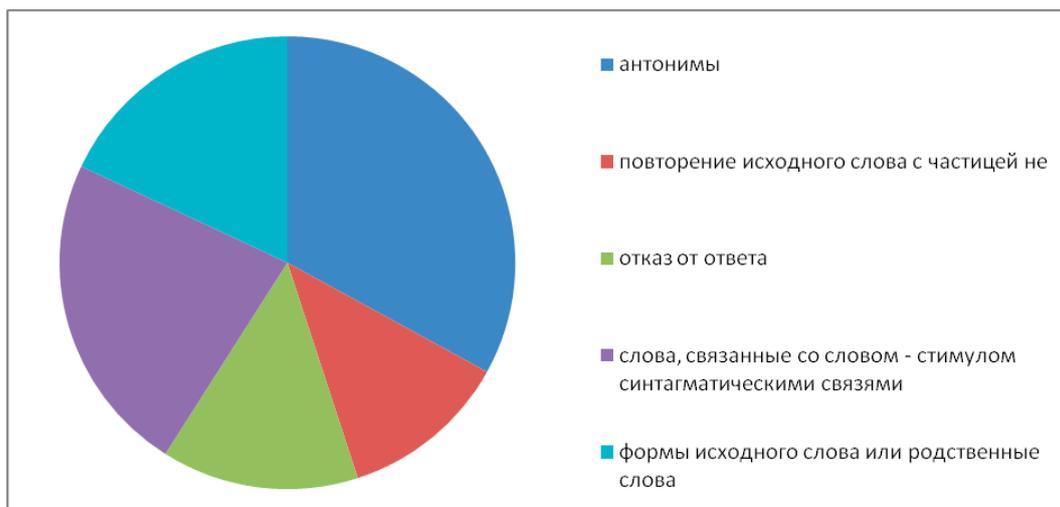


Рис. 7. Характер вербальных замен при подборе синонимов

Результаты исследования позволяют внести изменения и дополнения в коррекционную работу. Кроме этого, данные исследования будут определять подбор дидактического и речевого материала. В результате целенаправленной коррекционной работы будет повышаться эффективность коррекции лексического строя речи, позволит обогатить лексический запас и улучшить его качество у детей дошкольного уровня с общим недоразвитием речи III уровня.

Библиографический список

1. Антипова Ж.В., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Секачев В.Ю., 2002. 256с.
2. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. 2015. № 5–6. С. 38–40.
3. Ковшиков В.Л. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 222 с.
5. Лямина Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
6. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб., 2007.
7. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. М.: Дрофа, 2010.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
9. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

ЗНАЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ФАКТОРА В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE IMPORTANCE OF THE SPATIAL FACTOR IN CORRECTING VOICE DISORDERS IN CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

Л.А. Брюховских

L.A. Bryukhovskikh

Пространственный фактор, нейропсихологический подход, речевые нарушения, коррекция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В статье раскрывается нейропсихологический подход к устранению речевых нарушений у детей, показано значение пространственного фактора для осуществления речевой деятельности и коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Spatial factor, neuropsychological approach, speech disorders, correction, children with disabilities.

The article reveals the neuropsychological approach to the elimination of speech disorders in children, shows the significance of the spatial factor for performing speech activity and corrective work with children with disabilities.

На сегодняшний день развитие интегрированного и инклюзивного образования в России рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Перед педагогами стоит актуальная задача поиска эффективных подходов к коррекции нарушений ВПФ, в том числе и речи. В последние десятилетия научные исследования все более обращают наше внимание на нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Е.Ю. Балашова, Н.К. Корсакова, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Ю.В. Микадзе, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович, В.М. Сорокин, Н.М. Фишман, Т.А. Фотекова, И.А. Филатова, Л.С. Цветкова и др.).

В нейропсихологии введено такое понятие, как «фактор». Фактор – это собственная функция той или иной мозговой структуры, или психофизиологическое содержание деятельности определенной мозговой структуры. Особое значение в формировании высших психических функций имеет пространственный фактор. Эволюция не снабдила нас специальным рецептором для различения пространства. Восприятие пространства является сложной функциональной системой, опирающейся на совместную работу целого комплекса анализаторных систем. Человек живет и действует в пространственно упорядоченной системе явлений, слов, понятий. Восприятие пространственных отношений, ориентировка человека в пространстве является одной из наиболее сложных по своему составу форм восприятия. Свободное оперирование пространственными образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды учеб-

ной и трудовой деятельности. А.В. Семенович указывает, что пространственные представления относятся к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов – письмо, счет, чтение, мышление, речь. При переработке любой информации человек может использовать разные стратегии – хаотичную и целостную, симультанную и сукцессивную, рефлексировать ситуацию целиком или игнорировать какой-либо ее фрагмент, иметь или не иметь навык структурирования материала, но эти параметры «в корне своем суть пространственные представления» [8].

А.Р. Лурия основную роль в переработке поступающей информации отводил третичным (теменно-височно-затылочным или теменно-затылочным) зонам коры задних отделов полушарий мозга. Эти зоны формируются только у человека и созревают позднее, чем остальные зоны задних отделов коры. Вступают в работу к семи годам. Так называемая зона ТРО обеспечивает наиболее комплексные формы переработки информации. Она объединяет последовательно поступающие зрительные, тактильные, слуховые и вестибулярные сигналы в одну одновременно обозримую схему и обеспечивают тем самым симультанный пространственный синтез этой информации, символический (квазипространственный) синтез. Особую роль третичные зоны коры играют и в процессах речевой памяти.

Данные нейропсихологических исследований и специальной психологии свидетельствуют о том, что причинами несформированности у детей высших психических функций, таких как речь, письмо, чтение, счет, восприятие, понимание устных и письменных сообщений и др., могут быть задержка созревания зоны ТРО и несформированность межанализаторных связей. Нарушение установления слухо-моторных, слухо-зрительных, оптико-пространственных, сомато-пространственных связей, их прочности, подвижности является одним из механизмов речевого недоразвития [5]. В многочисленных исследованиях А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой раскрывается нейропсихологический анализ нарушений пространственного гнозиса и связанных с ними речевых нарушений. В этих исследованиях отражена сложившаяся точка зрения, позволяющая определить процесс формирования грамматического значения высказываний с пространственным значением как процесс отражения в речи результатов овладения предметной действительностью. Локальная несформированность теменно-затылочных областей мозга нарушают прием и переработку как вербальной, так и невербальной зрительно-пространственной информации [7].

Пространственный фактор имеет определенное локальное значение и обеспечивает проявление качественно однородных признаков. Н.К. Корсакова, анализируя причины школьной неуспеваемости, отмечает огромное значение сохранности пространственного фактора для успешного осуществления учебной деятельности младшими школьниками: разрядное строение числа, графически-пространственный образ буквы, пространственная конструкция фразы, понимания грамматических конструкций, безусловно, требует от ребенка понимания пространственных соотношений [8].

С началом систематического школьного обучения возникает необходимость усвоения учебного вербального материала, логико-грамматическая сложность которого с каждым годом все возрастает. Перед школьниками постоянно встает задача точного и полного понимания и передачи вербальной информации. Литературные, исторические тексты, научные статьи, сложно сформулированные условия задач, становятся недоступными для точного и полного понимания по причине нарушения симультанных пространственных синтезов. Страдают квазипространственные семантические синтезы: понимание сложных логико-грамматических структур, установление причинно-следственных отношений в них, актуализации слов из-за трудности выделения нужных систем связей, в которые входит значение слова, трудности счета, акалькулию [2,3,4, 5]. В таблице приведены сравнительные данные по пониманию сложных грамматических конструкций.

Таблица

Зависимость понимания фраз от грамматической сложности школьниками с ОНР и нормальным речевым развитием (в %)

Тип фразы	Полное понимание школьники с дизартрией	Полное понимание школьники с норм. реч. разв.
Родительный (атрибутивный)	80	100
Творительный (орудийный)	75,7	100
Сравнительные	70,7	100
Пассивные	55	98,5
Временные	33,5	100
Инверсионные	21,5	94,3
Предложные	11,4	94,3

Нарушения интегративной работы анализаторных систем мозга проявляют себя не только в речевой сфере, но и затрагивают другие психические процессы: память, зрительно-пространственный анализ и синтез и др.

Таким образом, в исследованиях детской нейропсихологии пространственно-временная организация деятельности ребенка, развитие пространственной ориентировки и пространственно-временных представлений в онтогенезе лежат в основе дальнейшего формирования высших психических функций и эмоциональной жизни ребенка. Развитие пространственных представлений является составной частью в работе по формированию знаний и навыков в различных видах деятельности.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 196 с.

3. Брюховских Л.А. Недоразвитие пространственных представлений и понимания логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией // Вестник КГПУ. 2008. № 1. С. 106–111.
4. Брюховских Л.А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 50 с.
5. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник КГПУ. 2015. № 3 [33]. С. 150–155.
6. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашов Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2001.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2002.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОЙ СВЯЗИ (БОС) КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАФРАГМАЛЬНО-РЕЛАКСАЦИОННОГО ТИПА ДЫХАНИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ

USING THE METHOD OF BIOLOGICAL ACTIVE CONNECTIONS (BOS), AS THE MEANS OF FORMATION OF DIAPHRAGMATIC RELAXATION TYPE OF BREATHING AND SPEECH CORRECTION

О.Н. Викулина

O.N. Vikulina

Дети с ОВЗ, коррекция речевых нарушений, речевые нарушения, постановка диафрагмально-релаксационного дыхания, метод БОС, «Комфорт ЛОГО».

В статье описан опыт работы использования технологии биологической обратной связи у обучающихся с нарушением речи. Результатом ее применения являются: улучшение качества навыков четкой артикуляции и произнесения, организация фонационного дыхания, формирование интонационной выразительности речи у детей.

Children with disabilities, correction of speech disorders, method of biological feedback, speech disorders, setting of diaphragmatic-relaxation breathing, «Comfort LOGO».

The article describes the experience of using the technology of biofeedback among students with speech impairments. The result of its application are: improving the quality of skills clear articulation and enunciation, organization of phonation breath, the formation of intonational expressiveness of the speech in children.

Большинство детей, поступающих в нашу школу-интернат, имеют отклонения в речевом развитии различного вида. Как правило, у детей речевые нарушения являются вторичными, дети имеют множественные нарушения развития.

Речь – сложнейшая психическая функция человека. Она состоит из взаимодействия дыхания, голосообразования, речевого слуха, ЦНС.

У детей с ОВЗ речевой диагноз осложнен органическим поражением ЦНС, поэтому зачастую это взаимодействие нарушено, у ребенка сформированы патологические стереотипы (подключичное неравномерное дыхание, напряженность общей и артикуляторной мускулатуры, боязнь речи) [4].

Наряду с этим у детей отмечаются проблемы в развитии высших психических функций, а именно в восприятии, недоразвитии внимания, мышления, памяти, в различной степени наблюдается моторное недоразвитие и недоразвитие сенсорных функций, пространственных представлений, особенности приема и переработки информации.

У детей с интеллектуальной недостаточностью очень часто отмечается повышенная утомляемость, недостаточная переключаемость и концентрация внимания.

Чтобы заинтересовать обучающихся, сделать процесс коррекции и развития речи результативным, нужно использовать нестандартные методы и технологии. Одним из таких методов является применение метода БОС с программным обеспечением компьютерной системы «Комфорт ЛОГО». [2]

Цели метода: формирование, совершенствование, коррекция речи и функционального состояния организма у детей с ОВЗ. [1].

Задачи:

- обеспечить оптимальное физиологическое дыхание с наименьшей энергетической затратой;
- научить управлять работой дыхательных мышц, мышц артикуляционного аппарата, лица, шеи, верхнего плечевого пояса;
- формировать диафрагмально-релаксационное дыхание, артикуляцию, голосообразование;
- приобрести навыки самоконтроля и снятия психологического напряжения;
- повысить мотивацию к обучению.

Показания к применению метода БОС: заикание, нарушение темпа речи, дислалия, ринолалия, ринофония, дизартрия, функциональные нарушения голоса, афазия, алалия, оздоровление голоса в целом [2].

Противопоказания к применению данного метода: повышенная судорожная готовность головного мозга, выраженное органическое поражение головного мозга, грубые нарушения волевой сферы, интеллекта, тяжелые формы психических расстройств, тяжелые нарушения ритма и проводимости сердца.

Компьютерная система с биологической обратной связью «Комфорт Лого» реализует метод функционального биоуправления, основанный на использовании феномена биологической обратной связи. Биоуправление – это обучение человека новой для него деятельности, новым навыкам. При реализации метода функционального биоуправления происходит регистрация физиологических параметров организма (при помощи специальной аппаратуры) и преобразование их в компьютере в сигналы обратной связи, которые человек воспринимает в виде звукового или зрительного ряда.

«Комфорт ЛОГО» – универсальная полифункциональная программа нового поколения для профилактики и коррекции психофизиологических, психоэмоциональных и речевых нарушений у детей и взрослых. Позволяет сформировать правильную речь и речевое поведение, снизить психоэмоциональное и мышечное напряжение, улучшить общее состояние организма. [7].

Широкие мультимедийные и игровые возможности БОС-тренинга, реализуемого программой «Комфорт ЛОГО», повышают мотивацию к обучению у детей и взрослых, способствуют достижению результатов по коррекции речи.

По данному методу занимаются дети с невнятной невыразительной речью, плохой дикцией. Как правило, это связано с одним из проявлений такого диагноза, как дизартрия, при котором речевое дыхание развивается патологически. Физиологическое дыхание детей с дизартрией имеет свои особенности. Оно, как правило, поверхностное, верхнереберного типа, ритм его недостаточно устой-

чив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке. Важнейшие условия правильной речи – это плавный длительный выдох, четкая и ненапряженная артикуляция. С учетом того, что ряд речевых нарушений имеет в своей симптоматике синдром нарушения физиологического и речевого дыхания, эта работа носит комплексный характер и включает в себя «постановку» правильного физиологического и речевого дыхания [9]. Установлено, что наиболее правильным, удобным для речи является диафрагмально-реберное дыхание, когда вдох и выдох совершаются при участии диафрагмы и межреберных мышц. (Диафрагмальное дыхание насыщает кислородом большее количество крови за один дыхательный цикл по сравнению с другими типами дыхания).

Полный коррекционный курс занятий с детьми по программе «Комфорт ЛОГО» состоит из пяти этапов.

I. Диагностический этап (1–2 занятия)

Цель: обследование ребенка для установления диагноза и составления индивидуальной схемы проведения коррекционного курса методом БОС.

Задачи:

- сбор анамнеза;
- оценка общего состояния в момент обследования;
- оценка состояния речи;
- планирование индивидуальных занятий.

Все результаты обследования заносятся в индивидуальную карту, имеющуюся в программе.

Диагностические программы могут использоваться в течение всего курса и дают возможность анализировать динамику в состоянии ребенка в результате занятий.

II. Подготовительный этап (7–9 занятий)

Цель: подготовить ребенка к усвоению навыков речи по методу БОС.

Задачи:

- ознакомить ребенка с методом и сигналами БОС;
- ограничить до минимума психоэмоциональную и речевую нагрузки;
- понизить стресс, тревожное состояние, избыточное мышечное напряжение, невротические проявления;
- сформировать навык диафрагмально-релаксационного дыхания по методу частоты сердечных сокращений – БОС;
- выработать навык самоконтроля у ребенка за дыхательными движениями груди и диафрагмы;
- закрепить навык плавного длительного выдоха;
- обучить ребенка произвольному расслаблению мышц тела, том числе мышц, участвующих в речевом процессе.

Особенно важно снять избыточное напряжение с мышц, участвующих в речеобразовании, так как это способствует лучшей координации, пластичности их при обучении навыкам правильной артикуляции, звукопроизношения и мягкой голосоподачи [5].

Объясняю ребенку, что во время дыхания мышцы лица, шеи, плеч, рук должны быть расслаблены. Вдох нужно делать через нос, легкий, не очень глубокий, а выдох – плавный через рот, в несколько раз длиннее вдоха. Начиная данную работу, я рассказываю детям о дыхании, о значении ДРД для их здоровья. Проводим несколько демонстрационно-практических занятий. Лучше начинать обучать технике ДРД в положении лежа под контролем руки взрослого, а затем руки самого ребенка. Ребенок может представить, что у него в животике воздушный шарик, который на вдохе надувается, а на выдохе – сдувается. Также можно представить, что животик – это морские волны. Положить на живот кораблик, который на вдохе будет подниматься, а на выдохе опускаться, как будто он плывет по волнам. Далее для детей будут интересны игры с бумажными заготовками на ниточках (рыбки, бабочки, листочки, стрекозы, птички, самолетики, облака и т.д.), которые будут перемещаться, взлетать при длительном диафрагмальном выдохе ребенка на них. Здесь можно рекомендовать использовать пособие С.В. Леоновой «Живые картинки» из серии «Игротека речевых игр». Когда у детей появится навык координированного диафрагмального дыхания, можно приступать к работе за компьютером с внешней обратной связью.

Работу по программе ведем с использованием различных видов обратной связи (от простого к сложному): «Индикатор», «Полоса», «Слайды», «Преобразование–Прозрачность», «Игра–Анимация», – игра «Бабочка», «Кексы»: в качестве сигнала обратной связи здесь представлен игровой мультипликационный сюжет. Детям особенно нравится работать с данными мультипликационными сюжетами, такой вид работы повышает интерес к занятиям, соответственно результативность коррекционной работы. Во время сеанса обратной связи идет демонстрация картинок или видеофайлов. Если ребенок расслаблен и правильно дышит (диафрагмально, то картинку или видео видно четко). Если же ребенок несконцентрирован, отвлечен, напряжен, или дышит неправильно, то картинка показывается не четко, размыто.

Чем комфортнее чувствует себя ребенок, тем лучше получается у него упражнение.

Правильное выполнение упражнения вырабатывает навык диафрагмально-релаксационного дыхания и формирует у ребенка положительную мотивацию к дальнейшей работе [9].

Если у ребенка возникают затруднения с выполнением задания, всегда можно вернуться к предыдущим упражнениям, которые восстановят навык.

III. Работа над основными компонентами речи (8–10 занятий)

Цель: развитие основных компонентов речи по методу БОС.

Задачи:

- обучить основным правилам речевого диафрагмально-релаксационного типа дыхания (спокойный вдох перед началом произношения, речь только на выдохе);
- освоить мягкую подачу голоса;
- сформировать правильную артикуляцию;
- подключить речевой слух.

На данном этапе важно выработать взаимосвязь правильной артикуляции с фазой выдоха (синхронизировать дыхание и работу мышц органов речи). Обычно работу начинаю с подготовительных упражнений (по образцу логопеда перед зеркалом).

IV. Формирование навыков плавной слитной речи (10–12 занятий)

Цель: сформировать навык слитной плавной речи на выдохе.

Задачи:

- ознакомить ребенка с просодическими компонентами речи (темп, ритм, интонационная окраска, выразительность) и развить их у него в ходе занятий;
- освоить грамматическое ударение в слове и логическое ударение во фразе;
- сформировать навык слитного произнесения речевого материала на выдохе под контролем БОС.

На этом этапе дается понятие о различиях между грамматическим ударением в слове и логическим ударением во фразе. Сначала отрабатываются короткие фразы из 2-х, затем 3-х и более слов на одном выдохе. Тренируется плавность речи, темп, эмоциональная окраска. От отдельных слов переходим к чтению текстов, песен, стихов с экрана компьютера, под контролем БОС.

V. Закрепление полученных навыков и подведение итогов лечебно-коррекционной работы по методу БОС (5–6 занятий)

Задачи:

- провести функциональные тренинги в виде игровых ситуаций;
- подвести итоги по проведенному курсу;
- дать рекомендации на дальнейший период.

На этом этапе идет работа по закреплению полученных навыков и применению их в окружающей среде. Подводятся итоги и даются рекомендации.

В итоге путем неоднократного повторения, то есть путем тренировки, в центральной нервной системе формируется и закрепляется новая программа управления функциями, которая и обеспечивает устойчивое воспроизведение требуемого навыка. Таким образом, метод БОС позволяет добиться совершенствования и коррекции параметров функций организма в необходимом направлении.

Продолжительность основного курса коррекции речи и функционального состояния составляет 35–40 занятий. В случае необходимости рекомендуется дополнительный поддерживающий курс, который проводится в течение года дробно по 3–5 занятий с интервалами 3–6 месяцев.

Также к каждому ребенку подход индивидуальный, с учетом его психофизических особенностей, количество занятий определяется индивидуально.

Методика БОС дает ребенку уникальную возможность управлять своим состоянием, используя резервы организма и достигая психического, физического и нравственного здоровья [4].

Таким образом, метод БОС в сочетании с традиционными методами комплексного коррекционного воздействия дает возможность проводить занятия с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения. Это, несомненно, расширяет возможности логопедов. Использование методики биологической обратной связи позволя-

ет решить задачу реабилитации и социальной адаптации лиц с проблемами в общении на качественно более высоком современном уровне. Результатом использования данного метода является улучшение качества навыков четкой артикуляции и произнесения, организация фонационного дыхания, формирование интонационной выразительности речи у детей, повышение мотивации к обучению.

Библиографический список

1. Вовк О.Н. Адаптивная саморегуляция дыхания, артикуляции, голосообразования, речи, поведения и психоэмоционального состояния человека по кардиореспираторным параметрам: учебное методическое пособие для педагогов, логопедов, психологов, врачей, преподавателей по риторике. СПб.: АМАЛТЕЯ. 2010.
2. Даниленко Е.Н., Джафарова О.А., Гребнева О.Л. Игровое биоуправление в адаптации младших школьников // Бюллетень сибирской медицины. 2010. Т. 9.
3. Ламкина Л.В. Метод биологической обратной связи в логопедии. СПб., 2012.
4. Методическое пособие «Диагностика и коррекция психофизического состояния». СПб., 2004.
5. Нигматуллина И.А., Валитова И.З. Коррекция речи и функционального состояния человека с применением метода биологической обратной связи по максимальной дыхательной аритмии сердца: материалы Второй международной научно-практической конференции. Казань, 2014.
6. Нигматуллина И.А., Валитова И.З. Технология БОС в системе коррекционной работы учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: материалы Международной научно-практической конференции. Калуга. 2015.
7. Программное обеспечение компьютерной системы Комфорт Лого. Руководство пользователя. СПб., 2010.
8. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
9. Сметанкин А.А. Метод биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца – путь к нормализации центральной регуляции взаимодействия дыхательной и сердечно-сосудистой систем. СПб., 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ С ОНР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE PECULIARITIES OF THE DEMONSTRATION OF DYSGRAPHIA MISTAKES AMONG THE SECOND GRADE PUPILS WITH GENERAL UNDEVELOPMENT OF SPEECH

А. В. Давыдова

A.V. Davidova

Дисграфия, формирование процессов письма, психофизиологические механизмы речевой деятельности, общее недоразвитие речи.

В статье описаны теоретические методы и приемы изучения и формирования письменной речи у младших школьников с ОНР и современный взгляд на проблему дисграфических ошибок.

Dysgraphia, formation of the writing processes, psychophysiological speech activity mechanisms, general undevelopment of speech.

The theoretical methods and ways of study and formation of written speech among the primary school pupils with general undevelopment of speech are described in the article. Also the author speaks about the modern view on the problem of dysgraphia mistakes.

В настоящее время количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР) неуклонно растет. Когда такие дети поступают в общеобразовательную школу, они начинают испытывать трудности в обучении. Одним из показателей успешности усвоения школьной программы является грамотная письменная речь, но у данной категории школьников наблюдается недостаточная ее сформированность. Дети путают буквы, пропускают, добавляют в слове ненужные буквы и слоги, пишут буквы в зеркальном отражении. Ошибки носят стойкий характер, и при обучении школьников они не только не исчезают, а еще больше накапливаются. Усложнение программного материала приводит к их порождению. Учителя, не понимая причины образования ошибок, ставят отрицательную оценку за работу, так как списывают эти ошибки на невнимательность учеников или на лень в учебе, приплюсовывают их к орфографическим. Нарушения письма у младших школьников препятствуют не только успешности обучения, но и вызывают отклонения в формировании личности ребенка.

Современные авторы различно трактуют термин «дисграфия», но среди множества его определений все авторы сходятся в том, что дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках. Рассмотрим определения понятия «дисграфия» с позиций разных авторов.

По мнению И.Н. Садовниковой, дисграфия определяется как частичное расстройство письма, а у младших школьников появляются трудности овладения письменной речью. Основным признаком дисграфии является наличие стойких

специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения. Другой известный автор А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики. Причем эта неспособность проявляется у детей с достаточным уровнем речевого и интеллектуального развития и при отсутствии грубых нарушений слуха и зрения.

По мнению авторов Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой, дисграфия возникает в том случае, если у детей не сформированы высшие психические функции, участвующие в процессе письма. Они рассматривают это явление как частичное нарушение письма, проявляющееся в стойких ошибках.

В науке нет единого понимания термина «дисграфия», что отражает сложность данного расстройства и многоаспектность его изучения. Это нарушение изучается специалистами разных областей знания: учителями (В.М. Лыков, Л.К. Назарова и др.), логопедами (М.Е. Хватцев, О.В. Токарева, И.Н. Садовникова и др.), врачами (А.Н. Корнев и др.), нейропсихологами (Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина и др.) [1; 2; 3].

Письмо – это сложная форма речевой деятельности, это средство общения при помощи системы графических знаков. Оно является дополнительным средством к звуковой речи, тесно с ней связано и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

В процессе письма принимают участие речеслуховой, зрительный, речедвигательный и общедвигательный анализаторы, между которыми устанавливается тесная связь.

По мнению Р.И. Лалаевой, процесс письма очень сложный, многоуровневый, включает в себя множество операций. У взрослых они носят свернутый характер и существенно отличаются от детского письма. Процесс письма идет под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.).

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек, приступая к письму, ставит перед собой определенную цель: зафиксировать, сохранить эту информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию, – и мысленно составляет план письменного высказывания. Мысль формируется в определенную структуру предложения. Во время письма у ребенка должен сохраниться нужный порядок фразы, он ориентируется на то, что уже написал и что ему предстоит еще написать. Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Каждое предложение, которое нужно записать, разбивается на части, его составляющие – отдельные слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковой состав, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера зву-

ков и их последовательности в слове играет проговаривание: внутреннее, шепотное или громкое. При овладении навыками письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает определить характер звука на начальных этапах, отличить его от похожих звуков, установить их последовательность в слове.

Далее идет новое действие, еще более сложное. Ребенок должен соотнести выделенную из слова фонему с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть дифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Чтобы ученик смог выполнить эту операцию, у него должны быть на достаточном уровне сформированы зрительный анализ и синтез, а также пространственные представления.

Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к тому, что зрительное участие необязательно в письме. У грамотного человека письмо опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующего письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Моторная операция процесса письма позволяет с помощью движений руки воспроизвести зрительный образ буквы. Одновременно с этим осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов он подкрепляется зрительным контролем, то есть прочтением написанного.

С точки зрения психофизиологических механизмов в структуре письма как в сложной деятельности, по мнению А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, Е.Д. Хомской выделяются уровни организации письменной речи [1; 2; 3; 8].

Психологический уровень состоит из следующих этапов:

- 1) появляется намерение, мотив к письменной речи;
- 2) возникает замысел;
- 3) создание на основании этого замысла содержания, общего смысла речи;
- 4) далее деятельность регулируется и осуществляется контроль за выполняемыми действиями.

Психологический уровень осуществляется за счет работы лобных отделов мозга – передней, задней и медио-базальных отделов лобной области коры головного мозга.

Нейропсихология в соответствии с принципом системного строения высших психических функций рассматривает письменную речь как сложную функциональную систему, в которой имеется множество компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга [4]. Все эти компоненты взаимосвязаны, но каждый из них играет свою особую роль, и недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом. С точки зрения А.Р. Лурия, выделены компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма ребенком [8].

I блок – регуляции тонуса и бодрствования, отвечающий за поддержание активного тонуса коры головного мозга при письме;

II блок – приема, переработки и хранения информации, участвующий в таких операциях, как:

- переработка слухоречевой информации (фонемное распознавание, опознавание лексем, слухоречевая память);
- переработка кинестетической информации (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений);
- переработка зрительной информации (актуализация зрительных образов букв и слов);
- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов);

III блок – программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинестетическое) программирование графических движений;
- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма.

Несформированность каждого из вышеперечисленных компонентов вызывает сложности в обучении школьников.

В отечественной логопедии существует несколько классификаций детской дисграфии. Разное понимание механизмов дисграфии в соответствии с состоянием науки на момент исследований отражено в различных классификациях данного расстройства (М.Е. Хватцев – в 50-е гг. прошлого века; О.А. Токарева – в 60-е гг.; Р.И. Лалаева и кафедра логопедии РГПУ им. А.И. Герцена – в 70–80-е гг.; А.Н. Корнев – в 90-е гг., Т.В. Ахутина – в начале нашего века).

На данном этапе в отечественной логопедии общепринятой является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена (70–80 гг. XX в). Свой вклад в создание этой классификации внесли следующие ученые: Р.И. Лалаева, Г.А. Волкова, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Л.Г. Парамонова и др. Критерием классификации была взята несформированность операций процесса письма. С этой позиции дисграфия рассматривается как нарушение языковых способностей, которое нуждается в коррекции специальными педагогическими методами. Нарушения функционирования речевой системы и неполноценность речевого развития нашло свое отражение в выделенных по данной классификации видах дисграфии [6].

1. Дисграфия артикуляторно-акустическая.
2. Дисграфия на почве нарушений дифференциации фонем.
3. Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.
4. Дисграфия аграмматическая.
5. Дисграфия оптическая.

Классификация, разработанная А.Н. Корневым, рассматривает полифакторную модель возникновения дисграфии [5]. Автор дал свою классификацию, в которой особые нарушения письма разделяются на следующие формы:

1. Дисграфия дисфонологическая:
 - а) дисграфия фонематическая;

- б) дисграфия паралилическая («Косноязычие в письме»);
- 2. Дисграфия метаязыковая:
 - а) дисграфия диспраксическая (моторная);
 - б) дисграфия вследствие нарушений языкового анализа и синтеза

II. Дисорфография

1. Морфологическая

2. Синтаксическая

Такое множество классификаций дисграфии указывает на сложность и многоаспектность изучения данного нарушения. Все существующие классификации дают возможность ориентироваться в механизмах и симптоматике расстройства.

Анализируя литературные источники по проблеме формирования письменной речи, следует отметить, что на ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. В результате изучения различных подходов мы приходим к выводу, что в процессе коррекционной работы важно опираться как на общие, так и на специфические закономерности формирования письменной речи у младших школьников с ОНР.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Говорецкая Л.А. Формирование навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта // Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 9–12.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2006.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015.
4. Дмитриева О.А., Брюховских Л.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 129–134.
5. Корнев А.М. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
6. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 1999.
7. Левина Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей // Хрестоматия по логопедии. М.: ВЛАДОС, 2001.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

PROBLEMS OF FORMING THE LETTER SKILLS IN TRAINING WITH THE GENERAL DEVELOPMENT OF THE LEVEL III

Л.В. Дорофеева

L.V. Dorofeeva

Общее недоразвитие речи, младший школьный возраст, нарушения письма, коррекция дисграфии.

Статья посвящена теоретическому анализу литературных источников по проблеме формирования навыков письма у обучающихся с общим недоразвитием речи.

General underdevelopment of speech, junior school age, violations of letters, correction of dysgraphia.

The article is devoted to the theoretical analysis of literary sources on the problem of writing skills in students with a general speech underdevelopment.

В последние годы многие специалисты отмечают рост числа детей с различной речевой патологией, поступающих в образовательные учреждения [1]. Согласно данным, представленным в литературе (Н.Ю. Кисилева, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, И.Н. Садовникова и другие), большинство детей данной категории сталкиваются с трудностями при овладении навыками письма. Значительная часть ошибок при письме у обучающихся обусловлена общим недоразвитием речи III уровня [4].

Анализ литературы и практики работы логопедов с детьми с ОНР показал, что структура дефекта детей данной категории накладывает существенный отпечаток на овладение ими навыками письма. Процесс овладения навыками письма требует от младших школьников достаточного уровня сформированности ряда речевых и неречевых психических функций. К таковым относятся звуковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, словоизменение и словообразование, зрительно-пространственные восприятия и представления, наглядно-образное мышление, внимание, память, графомоторные навыки [4]. Обучающимся с ОНР III уровня присуща ослабленность соматического характера, замедленное развитие локомоторных функций, недоразвитие фонематического слуха, лексико-грамматического строя языка, что является, по сути, причиной нарушений в овладении навыками письма [2, 3].

Стоит отметить, что детьми данной категории осваиваются элементарные навыки письма, однако, при этом школьники совершают специфические ошибки. Как правило, это ошибки звукового состава (замены гласных, согласных, пропуск букв, отдельное написание частей слова), в то время как пропуски слогов

и частей слова, перестановки, добавления выражены значительно меньше. Помимо этого, у обучающихся с ОНР III уровня отмечается замедленность процесса письма, неточность написания букв, их неразборчивость. Овладение обучающимися с ОНР навыками письма во многом предопределяет успешность последующего обучения. Помимо этого нарушения письма могут стать причиной школьной дезадаптации, школьной тревожности, снижения учебной мотивации. Данный факт говорит о необходимости проведения логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня [3; 4; 6; 7].

Как отмечает О.И. Азова, логопедическая работа с младшими школьниками с ОНР III уровня должна опираться на ряд принципов: принцип учета симптоматики и механизмов нарушений письменной речи, принцип дифференцированного подхода, концентрический принцип организации материала, принцип коррекционно-развивающего обучения на основе положительной мотивации, использования разнообразных, интересных и доступных видов деятельности учащихся, принцип пропедевтики [2].

По данным, представленным в работах отечественных ученых и практиков, основными направлениями логопедической работы по коррекции дисграфии являются следующие направления:

1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи (развитие звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукослогового анализа и синтеза).

2. Формирование лексического компонента языка (обогащение словаря через расширение представлений об окружающей действительности, закрепление учебной терминологии, организация лексической системности, закрепление парадигматических и синтагматических связей слов, дифференциация категориального значения различных частей речи, дифференциация родственных слов).

3. Развитие грамматического строя языка (развитие грамматических категорий: число, род, падеж; развитие навыка словоизменения и словообразования; согласования частей речи).

4. Развитие морфемного и морфологического анализа (Обучение умению выделять корневые морфемы из слов, общих суффиксов из ряда слов, общих префиксов из ряда слов, морфемного состава слова).

5. Формирование синтаксического компонента языковой способности (формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения на практическом уровне, определение характера предложения и синтаксических функций его членов в процессе метаязыковой деятельности).

6. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков (закрепление знаний орфографических правил, алгоритмов их применения).

7. Развитие когнитивной деятельности (развитие внимания, памяти, словесно-логического мышления, в частности, способности к анализу, синтезу, сравнению, обобщению на языковом материале) [3; 6; 7].

Так, коррекции подвергается вся речевая система младшего школьника с ОНР. Стоит отметить, что деятельность логопеда должна осуществляться в совокупности и согласованности с усилиями педагогов, психологов, а также родителей обучающихся с ОНР III уровня. Эффективность работы с учащимися с ОНР также будет зависеть от содержания, методов и средств логопедического воздействия. К таковым можно отнести: *словесные методы* (беседа, объяснение, разъяснение) и приемы (инструкция, пояснение, сравнение, образец рассуждения, установка на зрительное запоминание, педагогическая оценка); *наглядные методы* (показ стимульного материала, показ артикуляции звука, просмотр видеофрагментов); *практические методы* (упражнения, дидактические игры), методы моделирования (графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова) [5].

Несмотря на все многообразие методов и приемов в логопедической работе по коррекции дисграфии у обучающихся с ОНР III уровня, проблема формирования навыков письма у детей данной категории в условиях общеобразовательной организации остается актуальной и по сей день. На современном этапе развития образования в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС) предъявляются новые требования к организации учебного процесса [8]. В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья; гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что говорит о необходимости поиска новых путей логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи младших школьников с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной организации.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Говорецкая Л.А. Формирование навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта // Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс] / ред. кол. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 9–12.
2. Азова О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец. М.: РУДН, 2007.
3. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
4. Киселева Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12–4. С. 96–99.
5. Логопедия: учебник / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. М.: б. и., 2017. 364 с.

6. Поникарова В.Н. Возможности формирования функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 1–7. С. 107–110.
7. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1979. 20 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 1576. URL: www.pravo.gov.ru

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS WITHIN INCLUSIVE EDUCATION. EXPERIENCE AND PROBLEMS

О.А. Евстратенко

O.A. Evstratenko

Инклюзивное образование, речевое развитие, тяжелое нарушение речи, ребенок с ОВЗ, дошкольное образование.

В статье рассматриваются проблемы инклюзивного дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Предоставляется опыт работы учителя-логопеда в группах компенсирующей (комбинированной) направленности.

Inclusive education, speech development, severe speech disorders, child disabilities, preschool education.

The article deals with the problems of inclusive pre-school education of children with severe speech disorders. Given the experience of the teacher-speech therapist in compensating groups (combined) orientation.

Роль учителя-логопеда в реализации инклюзивного образования в дошкольном учреждении особо значима.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим подопечным необходимую специальную поддержку.

На сегодняшний день проблема инклюзивного образования является актуальной. С каждым годом количество детей с особыми образовательными потребностями увеличивается, и чтобы отвечать запросам общества, необходимо поддерживать культуру инклюзивного образования, реализовывать инклюзивную практику. Ежегодно в дошкольном учреждении дети проходят психолого-логопедическую диагностику для своевременного выявления нарушений в формировании высших психических функций, что позволяет вовремя скорректировать имеющийся дефект развития. По результатам диагностики дети с отклонениями в речевом или психическом развитии в сопровождении родителей направляются на городскую ПМПК. Специалисты городской ПМПК дают родителям рекомендации о перспективах дальнейшего обучения и воспитания их ребенка. За родителями остается право выбора дошкольного учреждения, которое будет

посещать их ребенок. Но зачастую родители боятся, что их ребенок будет иметь официальный статус «ребенок с ОВЗ». Они считают, что это клеймо.

Я думаю, что инклюзивное образование надо начинать еще с детского сада. На общих родительских собраниях мы, специалисты в области инклюзивного образования, проводим беседы с родителями детей как с различными ограниченными возможностями здоровья, так и с родителями, имеющими нормативно развивающихся детей. Сейчас в интернете много интересных видеоматериалов, которые родителям нужно показывать на таких собраниях. Можно рекомендовать для самостоятельного ознакомления специальную литературу по данному вопросу. Необходимо говорить родителям, что все дети одинаковые. Безусловно, разница есть, но она не глобальная. Даже нормативно развивающиеся дети отличаются друг от друга внешне, по своим умственным и физическим способностям. А родители в свою очередь должны беседовать со своими детьми о том, что если у другого ребенка или взрослого есть какой-то физический или умственный недостаток, это не значит, что он другой, не такой как все. И мы должны принять его таким, каким он есть. А если нужно, то и помогать ему. Общество должно видеть, что такие дети есть, что это не диковинка.

В нашем детском саду скомплектованы две логопедические группы, которые посещают дети с различными речевыми, наиболее тяжелыми нарушениями – это дети со вторым уровнем, обусловленные моторной и сенсорной алалией, дети с третьим уровнем речевого нарушения с дизартрическим компонентом, дети с системным недоразвитием речи, у которых первично – задержка психического развития. Безусловно, это дети с ОВЗ.

Находясь в эксперименте инклюзии второй год, могу сделать выводы о проделанной работе. Мне необходимо было выделить из детей, посещающих массовые группы детей с тяжелыми нарушениями речи и создать речевые группы. Это дети, которые отличаются от своих сверстников особенностями в поведении, разным уровнем речевого и психического развития, с интеллектуальными проблемами. Большинство детей группы имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различной степенью моторного развития и сенсорных функций.

При формировании этих групп возникли проблемы, одной из которых является невозможность охватить всех детей, так как их очень много и это объясняется расположением нашего микрорайона, который имеет статус наименее благополучного.

Вторая проблема – это связано с некомпетентностью и психологической неготовностью родителей (законных представителей детей) в переводе детей в речевую группу.

Родители разделились на два «лагеря»: одни сразу приняли проблему своего ребенка, другие категорически не соглашались с тем, что с их ребенком что-то не так. У родителей, более хорошо говорящих детей тоже было много разногласий. Кто-то думал, что их ребенок тоже начнет «коверкать», другие – что его ребенок не должен видеть ребенка с особенностями развития.

Третья проблема связана с резонансом среди педагогов. Воспитатели были не готовы перевести ребенка из своей группы в речевую, и поэтому надо было довести до воспитателей разъяснительную информацию, чтобы развеять все иллюзии (беседы, консультации, примеры).

Я соглашусь, что дети с ТНР – это не тяжелая формы ДЦП и не аутизм, но все же работать с такими видами нарушений в условиях инклюзивного образования достаточно сложно и требует от педагога и другого персонала умение развиваться, быть психологически гибкими, лояльными и настойчивыми.

Анализ результатов диагностики детей данной группы и практический опыт, основанный на реализации программ, показывают, что у детей не сформированы все компоненты языковой системы: фонетика, лексика, грамматика. Воспитанники соматически ослаблены, часто болеют, имеют хронические заболевания. В таких условиях необходим комплексный подход к коррекции речи, укреплению здоровья и развитию детей.

Являлась руководителем группы по созданию адаптированной образовательной программы дошкольного образования для работы с детьми с ТНР. Для достижения коррекции и компенсирующего развития речи у детей с тяжелой речевой патологией в ДОУ используются следующие направления обучения:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- коррекция и развитие правильного произношения, включающее в себя:
 - воспитание артикуляционных навыков,
 - формирование звукопроизношения, слоговой структуры,
 - фонематического восприятия;
- подготовка к обучению грамоте, овладение элементами грамоты;
- развитие навыков связной речи,
- развитие познавательных процессов.

В работе с детьми используется как подгрупповая, так и индивидуальная формы работы. Подгрупповые занятия предусматривают реализацию общеобразовательной и коррекционной программы. Индивидуальная же работа направлена на развитие речевых и неречевых функций, постановку звуков.

Для оказания всесторонней квалифицированной помощи детям с особыми возможностями здоровья в штате МБДОУ, кроме педагогического персонала, представлены: врач – педиатр, медицинская сестра, инструктор по физической культуре, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель и др. Совместно со всеми специалистами для каждого ребенка разработана и осуществляется индивидуальная программа и индивидуальные маршруты сопровождения.

Комплексный подход в коррекции речевых отклонений ребенка дал положительные результаты. На протяжении 2016 – 2017 г.г., согласно результатам итоговой речевой диагностики (по методике О.Б. Иншаковой) и заключениям ПМПк достигнут высокий уровень сформированности фонематического слуха, звукового анализа и синтеза- 82%, развития связной речи (77%), лексико-грамматических категорий (81%), словаря (84%), звукопроизношения (89%) у выпускников группы компенсирующей направленности.

Следует особо отметить, что в рамках реализации адаптированной программы в области здоровьесберегающей среды отработаны эффективные приемы и методы индивидуальной оздоровительной работы с детьми, основанные на тесном сотрудничестве со взрослыми.

Реализация программы включает следующие направления работы: диагностика, полноценное питание, система закаливания, организация и соблюдение двигательной активности, формирование представлений о здоровом образе жизни, коррекционная работа, лечебно-профилактические мероприятия. В основу понимания здоровья положено единство физического, психического и психологического здоровья, резервы которого за счет компенсаторных возможностей детского организма и психики становятся безграничными.

В работе с детьми используются разнообразные приемы и методы, которые:

- позволяют вызвать у ребенка интерес к совместной деятельности со сверстником, например, театральная деятельность, досуговые мероприятия праздники, конкурсы и т.д.

- одновременно укрепляют здоровье ребенка и его речевые функции, например: логопедический и общий массаж, артикуляционная гимнастика, упражнения для развития дыхания, подвижные игры, развитие мимической мускулатуры.

- развивать речевые функции на основе развития моторики руки, например, «сухие бассейны» (емкости для массажа рук с различной крупой), специальные мячи для массажа рук, тренажеры (пуговичные, шнуровка, бусы и др.), элементы песочной терапии.

Освоение диагностических приемов позволяет осуществлять мониторинг физического и психического развития каждого ребенка, и тем самым проектировать индивидуальную траекторию его развития.

Использование наглядности в логопедической и коррекционной работе способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что позволяет достигать поставленных целей и решению задач на логопедических занятиях и, в целом, оптимизирует коррекционно-образовательную работу учителя-логопеда.

Педагогический коллектив в системе изучает педагогические технологии, обеспечивающие быструю адаптацию ребенка на основе его индивидуальных особенностей. Это помогает эффективно обеспечивать инклюзию и адаптацию ребенка в режим МБДОУ.

Немаловажной проблемой в инклюзивных группах является совмещение интересов детей с нормой в развитии и с особенностями развития. Это непростой процесс, который требует знаний и усилий педагогов. Необходимо знание методик, передовых технологий, опыта работы специалистов-практиков в этой области. В нашем детском саду очень важно, что и дети, и родители, и команда специалистов – это, прежде всего, партнеры, которые проводят много времени внутри группы. Занятие построено на взаимодействии внутри группы. Основная идея – наладить комфортную, благоприятную развивающую среду для детей.

Таким образом, считаю, что сейчас кардинально изменились родители. По итогам анкетирования все родители положительно оценили работу учителя-логопеда, дали высокую оценку проделанной работе по коррекции развития речи и психических процессов у своих детей, увидели положительную динамику в развитии. Сейчас они легко идут на контакт со мной, появилось желание сотрудничать. Родители стали заниматься с детьми дома, выполнять задания логопеда. Комплексный подход в развитие ребенка заставил родителей увидеть своих детей другими глазами. Я сама вижу прогресс в развитии детей. Даже за короткий период дети, которые были сложными в обыкновенной группе, раскрылись, глазки горят на занятиях. Дети, которые были в стороне от лидеров, здесь стали лидерами (более хорошо говорящие). Это объясняется индивидуализацией, комплексностью, системностью, работы всех служб в развитие и обучении детей.

Для создания полноценного коррекционно-развивающего обучения необходимо специальное оборудование, необходимо создать развивающую среду, которая должна быть доступной и создавать спокойный эмоциональный фон, современное оборудование для всех видов занятий.

Проблема: низкий уровень профессионализма и некомпетентность педагогов.

Педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности, достаточно голосо-речевыми навыками, культурно-нравственным потенциалом, эмоционально-личностной готовностью работать по новой образовательной модели.

В завершение хочется сказать, что раз уж «машина инклюзивного образования» у нас в стране запущена, то она обязательно «доедет» до конечного пункта своего назначения. Надо немного подождать и каждому из нас приложить усилия, для того, чтобы этот путь стал как можно короче. Всем коллегам, которые задействованы в инклюзивном образовании, хочется пожелать терпимости и толерантности. Чтобы они пересмотрели с новых педагогических позиций свои педагогические ценности. Просто необходимо относиться к детям с ограниченными возможностями здоровья как к обычным детям. Тогда у нас никогда к ним не возникнет жалости. Во время обучения никогда не говорить ребенку, что у него какие-то сложности, потому что он особенный, с ограниченными возможностями. И тем более не упоминать об этом в присутствии здоровых сверстников. Требования ко всем должны быть одинаковые. Поощрение за достижение и наказание за провинность – одинаковое для всех. Тогда дети будут чувствовать себя равными.

Хочется верить, что у общества медленно, но верно происходит сдвиг сознания. И со временем люди перестанут смотреть на детей с синдромом Дауна, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с ДЦП как на людей с другой планеты. Не могу назвать автора данных слов, но они очень глубоко запали мне в душу: «Да, есть дети с ограниченными возможностями здоровья, но зато у них есть безграничные возможности развития».

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Ачкасова И.Ю. Теоретический анализ систем альтернативной коммуникации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных статей. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 56. Ч. 10. 360 с.
2. Абрамова И.В., Горькова К.А. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивной практики // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–2. С. 301–305.
3. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
4. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
5. Куижева З.Н. Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде // Молодой ученый-2016. № 13. С. 821–824.
6. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недоразвитием речи
7. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛЕ

LOGOPEDIC SUPPORT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN SCHOOL

Л.П. Епифанова

L.P. Epifanova

Нарушение интеллекта, познавательная деятельность, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение.

В статье рассматривается организация эффективной логопедической деятельности с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, исходя из особенностей нарушения.

Intellectual disturbance, cognitive activity, analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization.

The article deals with the organization of effective speech therapy activities with students with disabilities, based on the characteristics of the violation.

Одной из главных задач реализации «Современной модели образования на период до 2020 года» является создание безбарьерной среды, что позволит детям с ограничением в здоровье получить качественное образование в общеобразовательном учреждении. Успешное движение ребенка с нарушением интеллекта по «вертикали инклюзии», прохождение всех ее этапов подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений, разработку специальных учебных курсов для специалистов, педагогов, направленных на развитие их взаимодействия. Необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Организация эффективной деятельности специалистов нашей школы с соответствующими выделенными задачами направлена на реализацию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья, исходя из особенностей нарушения. Одной из таких важных потребностей для учащихся с нарушением интеллекта является логопедическое сопровождение.

Можно выделить следующие аспекты логопедической работы с детьми с нарушением интеллекта. Особенностью логопедической работы с детьми этой группы является то, что первично нарушена высшая нервная деятельность ребенка, поэтому психопатологические особенности, прежде всего, ведут к снижению уровня аналитико-синтетической деятельности, особенностям речевого развития и структуре речевого дефекта.

В связи с тем что у детей с нарушением интеллекта ведущим нарушением является недоразвитие познавательной деятельности, весь процесс логопедической работы я направляю на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

Так, на моих занятиях по устранению нарушений звукопроизношения большое место отводится дифференциации фонетически близких звуков. Произношение каждого звука тщательно анализируется с точки зрения его слухового (сравнение с неречевым звуком), зрительного, кинестетического образа. Сравняется звучание, артикуляция двух звуков, устанавливается их сходство и различие; например, уточняется, что при произношении одних звуков участвует голос, а при произношении других – нет.

В процессе дифференциации звуков провожу необходимую работу по анализу звуковой структуры слова, по определению места звуков в слове. Сравняем слова по их звуковой структуре, по наличию в них отрабатываемых звуков. Использую на логопедических занятиях сравнение графических схем слов, нахождение в схемах одного или другого звуков.

С учетом характера нарушений речи логопедическая работа для детей с нарушением интеллекта должна проводиться над речевой системой в целом. На каждом логопедическом занятии для обучающихся с нарушением интеллекта ставлю задачи коррекции нарушений не только фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, а также работа над дикцией.

В процессе логопедической работы важно основываться на принципе поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.). Это необходимо для того, чтобы от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления перейти к организации действия во внутреннем плане. Формирование речевых действий осуществляю по следующим этапам.

1 этап заключается в материализации действия с опорой на вспомогательные средства. Так, работа по развитию дифференциации звуков на этом этапе предполагает использование картинок, названия которых анализируются, а также графических схем слов. Учащиеся, выделяя звуки из слова, выкладывают фишки разного цвета в клеточки, соответствующие тому или иному звуку.

2 этап – выполнение действия в речевом плане. На этом этапе ребенок произносит слово и на основе его слухового и кинестетического образа, без опоры на вспомогательные средства, определяет наличие одного или другого звука в слове.

3 этап – выполнение действия во внутреннем плане. На этом этапе осуществляется дифференциация звуков без материальных и речевых опор, по представлению.

В логопедической работе с детьми с интеллектуальными нарушениями необходим постепенный, последовательный переход от одного этапа к другому, что связано с особенностями мыслительной деятельности этих детей.

Особенностями логопедической работы с данной категорией детей являются максимальное включение анализатора, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности. Так, постановке звука помогают зрительное восприятие артикуляции, тактильное восприятие муляжа, кинестетические ощущения от движения кисти руки, воспроизводящей положение языка при произношении данного звука, опора на кинесте-

тические ощущения языка, губ, которые устанавливаются в правильном положении с помощью зонда, шпателя.

В процессе логопедической работы с детьми с нарушением интеллекта использую схемы, муляжи правильной артикуляции звуков, разрезную азбуку, игровые упражнения, технические средства обучения.

Важнейшее значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы.

Коррекцию нарушений речи (особенно нарушений звукопроизношения) необходимо увязывать с общим моторным развитием и преимущественно мелкой ручной моторики ребенка с нарушением интеллекта. Учитывая тесную связь в развитии ручной и артикуляторной моторики, в логопедические занятия включаю упражнения тонких движений рук, задания по оречевлению действий, элементы логопедической ритмики.

Содержание логопедической работы должно находиться в соответствии с программой предметов письма, чтения, развития речи, русского языка. В процессе логопедической работы осуществляю коррекцию нарушений речи, закрепляю правильные речевые навыки, формирую практический уровень усвоения языка.

Таким образом, логопедическая работа должна подготавливать детей к усвоению программы.

В связи с тем что старые условно-рефлекторные связи у детей с нарушением интеллекта очень консервативны, изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков.

Характерной для логопедической работы с данной категорией детей является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме. Это обусловлено слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного подкрепления.

Усвоенные на логопедических занятиях правильные речевые навыки у детей с нарушением интеллекта исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале. В связи с этим очень важно закрепить правильные речевые навыки в различных ситуациях (диалог с детьми, взрослыми, разговор по телефону, пересказ прочитанного, самостоятельные пересказы и т.д.).

С учетом быстрой утомляемости, склонности к охранительному торможению детей с нарушением интеллекта провожу частую смену видов деятельности, переключение ребенка с одной формы работы на другую.

Особенностью логопедической работы с данной категорией детей является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Специфика познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта, необходимость постепенного усложнения заданий и речевого материала, любая задача должна быть максимально разложена на простейшие задачи. Одно и то же задание выполняется сна-

чала на простом речевом материале, затем – на более сложном. Усложнение задания, введение более трудного задания предлагается вначале на простом речевом материале. Одновременное усложнение задания и речевого материала приводит к невозможности его выполнения у детей с нарушением интеллекта.

При проведении логопедических занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. В связи с этим необходимые инструкции излагаю ребенку с нарушением интеллекта конкретно, в доступной форме.

Для эффективного усвоения правильных речевых навыков детьми с нарушением интеллекта необходим определенный, не очень быстрый темп.

Следует поддерживать у ребенка с нарушением интеллекта интерес к исправлению речи, воздействовать на его эмоциональную сферу.

В связи с тем что нарушение речи у данной категории детей носят стойкий характер логопедическая работа с детьми с нарушением интеллекта осуществляется в более длительные сроки, чем работа с детьми в норме.

Необходимо учитывать, насколько трудны учащимся с нарушением интеллекта звуки для произношения и различения.

Несформированность контроля, слабость волевых процессов у детей с нарушением интеллекта обуславливают необходимость тесной связи работы логопеда, психолога, дефектолога, учителя, родителей.

Логопедическая работа с детьми с нарушением интеллекта занимает важное место в процессе коррекции нарушений развития детей данной категории.

Не вызывает сомнений значимость специальных занятий по исправлению недостатков речи учащихся с нарушением интеллекта в общей системе коррекционно-учебно-воспитательной работы в общеобразовательном учреждении.

В нашей школе логопедическое сопровождение получают все нуждающиеся учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Для восполнения пробелов в развитии психологических предпосылок к овладению чтением и письмом, развитию познавательной деятельности составлены адаптированные рабочие программы, подобраны пособия, практический материал.

Для работы с детьми с нарушением интеллекта использую следующую методическую литературу:

- А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова «Обучаем читать и писать без ошибок».
- Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма».
- Л.П. Уфимцева, А.А. Самодурова «Организация логопедических занятий в школе для детей с нарушением интеллекта».
- Т.А. Ткачева «Дети 6–7 лет с ограниченными возможностями».
- Б.П. Брунов, В.И. Петроченко «Игра как средство обучения, воспитания и коррекции».
- С.Е. Большакова «Формирование мелкой моторики рук». Игры и упражнения.
- Л.В. Зубарева «Развитие словесно-логического мышления и связной речи младших школьников». Задания и упражнения.
- Н.Г. Метельская «100 физкультминуток на логопедических занятиях».

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 52. Ч. 6. 436 с. (Сер.: Педагогика и психология).
2. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
3. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.

СТАНОВЛЕНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

THE FORMATION OF THE SKILLS OF WORD FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL

Т.В. Зубарева

T.V. Zubareva

Общее недоразвитие речи, грамматическая система языка, словообразование, морфологический состав слова, аффиксы.

В статье раскрывается становление навыков словообразования у дошкольников с ОНР III уровня и изучение данной проблемы в отечественной логопедии.

General underdevelopment of speech, a grammatical system of the language, word formation, morphological structure of word, affixes.

The article reveals the formation of the skills of word formation in preschool children with the general underdevelopment of speech III level and the study of this problem in domestic logopedics.

Понятие «общее недоразвитие речи» в середине XX в. впервые получило научно-теоретическое обоснование в работах Р.Е. Левиной. Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется, как правило, задержкой речевого развития в раннем возрасте, ограниченным словарным запасом, множественными аграмматизмами. Особенности дизонтогенеза при данной форме речевой патологии изучали многие отечественные ученые: В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, Р.И. Лалаева, Б.М. Гриншпун и др. Р.Е. Левиной была разработана трехуровневая система проявлений общего недоразвития речи, в которой третий уровень речевого развития характеризуется наличием фразовой речи с фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием. У детей с ОНР III уровня отмечаются особые трудности в словообразовании: неполное понимание изменения значения слова, дети испытывают сложности в образовании новых слов [4; 5].

По мнению ученых, ведущий механизм для формирования грамматической системы языка ребенком – овладение языковыми закономерностями, обобщениями. Грамматическая система языка гораздо более абстрактна, чем лексическая, и в своей основе содержит большое количество правил, поэтому дети с ОНР усваивают ее значительно хуже. Особенностью формирования словообразования у детей с ОНР III уровня является несформированность таких языковых операций, в результате которых происходит словообразовательное конструирование, выбор языковых единиц и элементов и объединение их в необходимые структуры.

Дети дошкольного возраста с ОНР смешивают не только семантически близкие, но и семантически далекие морфемы. У детей с общим недоразвитием речи

наблюдается стойкая грамматическая неизменяемость слов, когда суффиксы, префиксы не несут для ребенка конкретное значение, что приводит к непониманию таким ребенком оттенков однокоренных слов [1].

Проблема формирования грамматической системы языка детьми с ОНР представлена в научной литературе недостаточно, является скорее констатирующей и описательной. Механизм данной речевой патологии не анализируется.

В современных исследованиях Т.Б. Филичевой сравниваются возможности словообразования детей с нормой речевого развития и детей с ОНР. Автор обращает внимание на то, что многие словообразовательные операции детям с данной формой речевой патологии уже доступны: ребенок самостоятельно образует новые слова на основе наиболее употребляемых моделей. Однако часто попытки образования новых слов приводят к нарушению звукослоговой структуры производного слова [7].

По мнению Н.С. Жуковой, ребенок с III уровнем ОНР уже различает изменение значения слов при изменении части слова. В то же время в ее исследовании указываются и ошибки, которые допускают дети при образовании новых слов: неточная актуализация слов в одном семантическом гнезде, неверное образование слов морфологическим способом [2].

В связи с тем что термин «общее недоразвитие речи» коррелирует с характеристикой структуры речевого дефекта при алалии, рассмотрим те исследовательские работы, в которых освещаются проблемы формирования у детей с алалией словообразовательной системы языка. В исследованиях Е.Ф. Собонович выявлены следующие недостатки словообразования у детей с алалией: замена словообразования формобразованием, неправильное употребление аффиксов, потеря или искажение основы при образовании нового слова, неточность операций с преобразованием морфологического состава слова [5]. В работах В.А. Ковшикова отмечаются множественные ошибки при продуцировании и употреблении производных слов у детей с алалией [3].

На сегодняшний день наиболее полные и современные представления специфики формирования словообразования у дошкольников с ОНР представлены в исследованиях Т.В. Тумановой. Автор выделяет следующие характерные особенности усвоения детьми с общим недоразвитием речи словообразовательной системы языка: трудности при сравнении и сопоставлении однокоренных слов; неадекватное выделение общего и различного в однокоренных словах, которое проявляется в неверной актуализации производного и производящих слов; неверный выбор производящей основы; внимание только на корень слова, приводящее к ошибке в назывании; неточное понимание значений аффиксов; неверное употребление многозначных аффиксов; невнимательность к звуковой и слоговой структуре при образовании нового слова; замена словообразования на ситуативное аграмматичное высказывание [6].

Представленная специфика словообразовательных ошибок показывает трудности, которые возникают у детей с ОНР на этапах восприятия речи, внутреннего программирования высказывания и его моторной реализации.

Таким образом, мы можем утверждать, что у дошкольников с ОНР III уровня значительно снижены возможности в овладении словообразовательными операциями. Такое отставание существенно влияет не только на формирование грамматического строя языка, но и на речевое развитие в целом.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребёнка в онтогенезе // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. 2015. С. 38–40.
2. Жукова Н.С., Е.М. Мастюкова, Т.Б. ФФиличева. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. Екатеринбург: ЛИТУР. 2004. 320 с.
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО. 2006. 304 с.
4. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей // Основы теории и практики логопедии. М. 1968. 227 с.
5. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М.: Классикс стиль. 2003. 160 с.
6. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. М . 2002. 198 с.
7. Филичева Т.Б, Чиркина,Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. 3-е изд. М.: Айрис-пресс. 2005. 224 с.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

METHODS OF INVESTIGATION OF THE DIALOGICAL SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH COMMON INSECURITY OF SPEECH

М.Г. Кириллова

M.G. Kirillova

Диалогическая речь, общее недоразвитие речи, диалогические умения, показатели, определяющие уровень развития диалогической речи.

В статье рассматриваются методики исследования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Dialogical speech, General underdevelopment of speech, dialogue skills, indicators that determine the level of development of dialogical speech.

The article deals with the research methods of dialogical speech of the senior preschool children with the NRO.

Диалог как вид речевого общения протекает при непосредственном общении, в нем проявляются и существуют межличностные отношения. Это путь к взаимопониманию, к сотрудничеству, к общей деятельности, совместным мыслям. Диалог представляет собой цепь реплик, существующих в рамках диалогического единства (взаимосвязанных реплик собеседников). Среди диалогических единств выделяют три вида: «вопрос – ответ», «сообщение – реакция на сообщение», «побуждение – реакция на побуждение». Данная форма речи отличается разговорной лексикой, произвольностью, недоговоренностью, краткостью отдельных высказываний, простотой их синтаксического построения. Протекает диалог в конкретной ситуации и подкрепляется невербальными языковыми средствами (мимикой, жестами и интонацией) [1].

Диалогическая речь, являясь основным средством общения, представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. В процессе развития диалогической речи осуществляется активизация познавательно-мыслительных процессов, развитие обобщений; диалог выступает регулятором поведения ребенка [2; 6; 8]. Диалог является первой ступенью к овладению ребенком связной монологической речью. Навыки и умения двух собеседников в процессе диалогического общения задавать вопросы и отвечать на них определяют связность диалога [2; 9].

Зарождение диалога происходит еще в довербальный период и первоначально осуществляется в рамках диалогического взаимодействия ребенок – взрослый, в дальнейшем развитие диалога протекает в ходе свободного общения с ровесниками, взрослыми, а также в игровой деятельности. Нарушение протека-

ния основных этапов становления диалога могут привести к недоразвитию данного вида речи у детей старшего дошкольного возраста [1; 5]. В процессе исследования диалогической речи детей дошкольного возраста многие ученые пришли к выводу, что диалогу необходимо учить (Н.М. Юрьева, О.А. Бизикова, В.И. Яшина, А.Г. Арушанова и др.).

Согласно исследованиям О.А. Бизиковой, диалогическая речь старших дошкольников представляет собой совокупность диалогических умений. Среди показателей, определяющих уровень диалогической речи, она выделяет:

«1. Общительность (наличие инициативы и активного ответного отношения в речевом взаимодействии);

2. Умение вступать в диалог и адекватно реагировать на разнообразные обращения собеседников (четко и ясно ставить вопросы; делиться впечатлениями, чувствами, мнениями и т. п.; вежливо выражать разнообразные побуждения);

3. Умения адекватно реагировать на любые инициативные реплики (коммуникативно целесообразно отвечать на вопросы; толерантно реагировать на разнообразные сообщения, вежливо выражать согласие или несогласие с мнением собеседников; реагировать на побуждения).

4. Культура диалога (умения соблюдать правила ведения диалога и правила речевого этикета)» [2, с. 21].

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи вследствие недостаточного развития речемыслительной деятельности, несовершенства языковых средств, ограниченных познавательных возможностей и коммуникативных потребностей предпосылки диалогического взаимодействия оказываются несформированными. Для диалога данной категории детей характерно: присутствие аграмматизма, наличие неадекватных высказываний, нарушение смысловой организации фразы, недостаточность информации в высказываниях, неумение формулировать вопросительные предложения [10].

Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи сочетаются с нарушениями коммуникативной функции (снижении потребности общения, неумении ориентироваться в ситуации общения, в речевом негативизме).

Дошкольники с недоразвитием речи имеют разные уровни сформированности диалогической речи и различные возможности по ведению диалога. В ходе исследования уровня развития диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо опираться на следующие критерии:

– наличие стремления к общению, активного ответного отношения в речевом общении;

– умение задавать вопросы (самостоятельно четко и ясно формулировать вопросы, умения задавать разнообразные по содержанию вопросы, умения применять языковые средства);

– умение отвечать на вопросы (соответствие ответа ситуации, характер языкового оформления ответа);

– культура диалога (умения применять правила речевого этикета, соблюдать правила ведения диалога) [4].

О.А. Бизикова, Р.И. Лалаева рекомендуют использовать методы: наблюдение, беседа, игра [3; 7].

Методика 1. (О.А. Бизикова). Цель методики: определить уровень развития диалогической речи детей (выявить наличие стремления к общению, умение задавать разнообразные по содержанию формы вопросов, активного ответного отношения в речевом общении, изучить сформированность навыков культуры общения).

В процессе исследования наблюдение за детьми будет осуществляться как в процессе повседневного общения, так и в процессе организованной деятельности. В обследовании будут исследоваться следующие критерии:

- стремление к общению со взрослыми;
- стремление к постоянному общению со сверстниками;
- умение задавать разнообразные по содержанию формы вопросов;
- умение отвечать на вопросы;
- культура диалога (использование формул речевого этикета).

Интерпретация результатов.

Согласно критерию стремление к общению со взрослыми: 5 баллов – высокий уровень (легко и свободно вступает в контакт); 3 балла – средняя выраженность критерия; 2 балла – низкая выраженность рассматриваемого показателя; 1 балл – отсутствие проявления рассматриваемого критерия.

Стремление к постоянному общению со сверстниками: 5 баллов – высокий уровень данного критерия (легко и свободно вступает в контакт); 3 балла – средняя выраженность критерия; 2 балла – низкая выраженность рассматриваемого показателя; 1 балл – отсутствие проявления рассматриваемого критерия.

Умение задавать разнообразные по содержанию вопросы: 5 баллов – ребенок использует вопросы делового, познавательного и социально-личностного содержания; 4 балла – ребенок задает вопросы делового и познавательного характера, изредка задает вопросы социально-личностного характера; 3 балла – дети используют однообразные вопросы по поводу деятельности; 2 балла редко задает вопросы; 1 балл – отсутствие проявления рассматриваемого критерия.

Умение отвечать на вопросы – 5 баллов – отвечает охотно, коммуникативно целесообразно; 4 балла – изредка уходит от ответа на вопросы сверстников; 3 балла – может оставить без ответа вопросы как взрослых, так и сверстников, ответы не отличаются исчерпанностью; 2 балла – отвечает неохотно.

Культура диалога оценивается следующим образом: 5 баллов – использует формулы речевого этикета; 3 балла – средняя выраженность рассматриваемого критерия; 2 балла – низкая выраженность рассматриваемого критерия; 1 балл – отсутствие проявления рассматриваемого критерия.

Определяется уровень выполнения задания в целом: 5 баллов – высокий уровень освоения умения, 4 – достаточный, 3 – средний, 2 – низкий.

Методика 2. (Р.И. Лалаева.)

Исследование осуществляется с опорой на сюжетные картинки. Цель методики: выявить умение дошкольников отвечать на вопросы; соответствие ответа

ситуации; характер языкового оформления ответа: предложением, словосочетанием, одним словом.

Материалом для исследования служат серии из 4–5 картинок. Например, серия из 4 картинок «Мальчик и ласточка»: 1 – Ласточка свила гнездо около окна. 2 – Птенчик упал из гнезда. 3 – Мальчик увидел птенчика. 4 – Мальчик положил птенчика в гнездо.

Ход исследования. Ребенку последовательно по одной предлагаются картинки указанной серии. Предыдущие картинки не убираются.

Инструкция. В процессе рассматривания картинок даются инструкции: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи...». Задаются следующие вопросы: Где ласточка свила гнездо? Кто был в гнезде? Что случилось с одним птенчиком? Кто увидел на земле птенчика? Что сделал мальчик?

Исследуется: соответствие ситуации общения; характер языкового оформления ответа; умение отвечать на вопросы.

Интерпретация результатов.

По критерию соответствия ситуации: 5 баллов – ответ соответствует изображенной ситуации, ответ не соответствует изображенной ситуации – 1 балл. По критерию характера языкового оформления: 5 баллов – ответ дан в виде предложения; 3 балла в виде словосочетания; 2 балла в виде слова; 1 балл – отсутствие ответа.

Методика 3. (О.А. Бизикова).

Метод оценивания – игра. Цель методики: выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со сверстниками.

Материал для обследования: две разные игрушки, незнакомые детям, фишки.

Дети играют парами. Каждый ребенок получает игрушку, фишки. Детям дается инструкция: «Сегодня мы устроим игру-соревнование. Вы должны внимательно рассмотреть игрушку, подметить все ее детали. Потом дети обмениваются игрушками: один будет спрашивать об игрушке все, что захочет, другой – отвечать. За каждый новый вопрос участник получает фишку. Выигрывает тот, у кого окажется большее количество фишек.»

Время для рассматривания игрушки – не более 5 минут. Когда вопросы иссякнут, дети меняются ролями. По ходу игры следует поощрять детей за интересные вопросы («Молодец, ты задал очень интересный вопрос; значит, ты стараешься думать, размышлять»). Ни в коем случае не отрицать, не говорить, какой неинтересный вопрос задан. В конце игры подсчитывается число фишек.

Критерии оценивания:

- умение задавать вопросы, соблюдать очередность в диалоге;
- умения применять языковые средства, с помощью которых дети оформляют собственные высказывания (лексическая полнота и грамматическое оформление фраз).

Интерпретация результатов.

Умение задавать вопросы: 5 баллов – высокий уровень умения (ребенок самостоятельно формулирует развернутые вопросы, соблюдает очередность в диало-

ге; 4 балла – ребенок формулирует 2–3 кратких вопроса, соблюдает очередность в диалоге; 3 балла – ребенок формулирует 2 кратких вопроса с опорой на помощь взрослого, логика игры не сохраняется, очередность в диалоге нарушается; 1 балл – ребенок не может сформулировать вопросы даже с помощью взрослого.

Оценка речевых средств, используемых в диалоге: 5 баллов – высокий уровень умения – точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных предложений; 4 балла – отдельные аграмматизмы, полнота использования лексики; 3 балла – бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы; 2 балла – неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения задания.

Библиографический список

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез. 1999. 222 с.
2. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2007. 23 с.
3. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Скрипторий 2003, 2008. 136 с.
4. Брюховских Л.А., Рудковская К.С. Диагностические методики для выявления особенностей диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня // Логопедия. 2016. № 1 (11). С. 23–26.
5. Брюховских Л.А. Психо-физиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2015. № 9–10.
6. Кучинский, Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 92–120.
7. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / М., 2004. 72 с.
8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией. М.: Классикс стиль, 2003. 160 с. (Коррекционная педагогика).
9. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
10. Усольцева Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1995. 144 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ЧАСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

LOGO-PRIVATE ACCOMMODATION AS A PART OF INTEGRATED INDIVIDUAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH HIA

Ж.В. Кирпичева

Z.V. Kirpicheva

Психолого-медико-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая работа, служба ранней помощи.

В статье рассматривается система логопедического сопровождения как части комплексного взаимодействия специалистов с детьми, имеющими нарушение интеллекта в рамках дошкольной образовательной организации.

Psychological-medico-pedagogical support, correctional-developing work, service of early help.

The article considers the logopedic support system as part of the complex interaction of specialists with children with intellectual disabilities in the framework of a pre-school educational organization.

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, его возможностями и способностями. С целью обеспечения своевременной коррекции недостатков развития в нашем дошкольном учреждении осуществляется комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Комплексное сопровождение дошкольника с ограниченными возможностями здоровья – это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех сторон личности, направленный на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка.

В ДОО разработана, рецензирована и апробирована в течение нескольких лет индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения дошкольников. В нее заносятся результаты комплексного обследования ребенка всеми специалистами ДОО, участвующими в процессе сопровождения.

Логопедическое сопровождение дошкольников с нарушением интеллекта является значимой и неотъемлемой частью комплексного индивидуального сопровождения. Оно включает в себя несколько компонентов, одним из которых является коррекционно-логопедическая работа. Основная форма – логопедические индивидуальные занятия, на которых систематически осуществляется развитие

всех сторон речи, а также подготовка к дальнейшему обучению наших воспитанников в школе.

При организации коррекционных логопедических занятий важно обращать внимание на особенности логопедической работы с дошкольниками, имеющими нарушение интеллекта.

1. Логопедическая работа проводится над речевой системой в целом (на каждом логопедическом занятии идет коррекция нарушений не только фонетико-фонематической, но и лексико-грамматической стороны речи).

2. Важнейшее значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы.

3. У детей с нарушением интеллекта ведущим является нарушение познавательной деятельности, поэтому на занятиях формируются и мыслительные операции: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

4. С учетом тесной связи в развитии ручной и артикуляционной моторики в логопедические занятия включают упражнения тонких движений рук, задания по оречевлению действий, элементы логопедической ритмики.

5. Особенности логопедической работы с умственно отсталыми детьми является максимальное включение анализаторов, использование разнообразной наглядности.

6. Характерной для логопедической работы с детьми является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме (это обусловлено слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного укрепления).

7. С учетом быстрой утомляемости, склонности к охранительному торможению особенных детей провожу частую смену видов деятельности, переключения ребенка с одной формы работы на другую.

8. Особенностью логопедической работы является тщательная дозировка заданий и речевого материала (специфика познавательной деятельности умственно отсталых детей обуславливает необходимость постоянного усложнения заданий и речевого материала).

9. Для эффективного усвоения правильных речевых навыков умственно отсталыми детьми выдерживаю не очень быстрый темп работы.

10. Постоянно поддерживаю у ребенка интерес к исправлению речи, воздействую на его эмоциональную сферу.

11. В связи с тем что нарушения речи у детей с нарушением интеллекта носят стойкий характер, логопедическая работа осуществляется в более длительные сроки.

12. Поскольку старые условно-рефлекторные связи у детей с нарушением интеллекта очень консервативны, изменяются с трудом, тщательно отрабатываю этапы закрепления правильных речевых навыков.

В последнее время отмечается рост количества дошкольников с более тяжелыми дефектами речевого развития (это подтверждается результатами первичного логопедического обследования, а также заключениями специалистов ПМПК: чаще – системное недоразвитие речи тяжелой степени, грубое СНР).

СНР	2012 год	2017 год
СНР легкой степени	7 детей	1 ребенок
СНР средней степени	25 детей	15 детей
СНР тяжелой степени	14 детей	30 детей
Грубое СНР	17 детей	17 детей

Кроме этого, ДОО посещают дети, имеющие тяжелые и множественные нарушения развития: ДЦП, РАС, синдром Дауна, нарушения слуха и зрения.

Для повышения результативности коррекционно-развивающего воздействия и создания, необходимых для речевого развития условий, осуществляю взаимодействие с педагогами ДОО.

Эффективное взаимодействие с узкими специалистами и воспитателями ДОО выстраиваю через:

- совместное проведение диагностики уровня развития ребенка;
- разработку индивидуальных программ коррекционного сопровождения;
- учет рекомендаций других специалистов при организации коррекционно-развивающих занятий;
- создание РППС;
- психолого-медико-педагогические консилиумы.

Ежемесячно воспитателям выдаю рекомендации по проведению индивидуальной коррекционной работы с детьми. Сформированы и постоянно обновляются папки сотрудничества учителя-логопеда и воспитателей групп, которые содержат материал для развития фонематического восприятия, артикуляционной, мелкой моторики, автоматизации нарушенных звуков. Результаты проводимой воспитателями индивидуальной работы отмечаются в таблице и учитываются при определении дальнейшей коррекционной работы с ребенком.

В процессе логопедической работы осуществляется взаимодействие с учителями-дефектологами групп: папки сотрудничества, которые содержат различные материалы по работе над лексическими группами, по развитию связной речи; совместное изучение речевого развития, рекомендации по его коррекции.

Для организации работы с воспитанниками с учетом их психических особенностей активно сотрудничаю с педагогом-психологом по вопросам выбора наиболее эффективных форм воздействия на поведенческие аспекты ребенка.

С учетом моих рекомендаций музыкальный руководитель ДОО выполняет на своих занятиях отработку речевого дыхания, логоритмические упражнения.

Реализация комплексного подхода позволяет, сотрудничая с медицинским работником ДОО, выстраивать коррекционно-развивающий процесс на основе здоровьесберегающих технологий. Соблюдение педагогического охранительного режима, использование разного вида гимнастик (дыхательной, артикуляцион-

ной, пальчиковой), заданий на развитие высших психических функций, упражнений для профилактики нарушений зрения, что предупреждает утомление детей, способствует созданию благоприятного настроения, повышает эффективность логопедической работы в целом.

Каждый специалист знает, что успешность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от того, насколько родители понимают состояние ребенка, принимают его таким, какой он есть и стремятся помочь. Организирую продуктивное взаимодействие с родителями воспитанников. Работу с семьей выстраиваю на основе партнерских отношений, создания атмосферы общности интересов. Формами повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка и вовлечение родителей в коррекционно-педагогический процесс стали: проведение открытых индивидуальных занятий, где демонстрирую доступные методы и приемы оказания коррекционной помощи детям в условиях семьи, тематическое консультирование родителей, оформление наглядной просветительской информации для родителей.

В рамках Службы ранней помощи «Студия семейной педагогики» осуществляю логопедическое сопровождение интегрированных в образовательное пространство ДОО детей с особыми образовательными потребностями, оказывая консультативную помощь их семьям.

Для оптимизации коррекционно-логопедической работы оснащение логопедического кабинета произведено с учетом современных требований. Сформирован и постоянно пополняется электронный банк диагностических материалов, создана картотека игр и упражнений для коррекции и формирования всех компонентов речевой системы, систематизированы консультативные материалы. В рамках участия в федеральной программе «Доступная среда» (в 2016 г.) кабинет учителя-логопеда дооснащен современным оборудованием: устройство для контроля собственной речи, логопедический тренажер «Дэльфа-142.1», версия 2.1., коррекционно-развивающий программный комплекс «Живой звук», интерактивная звуковая панель «Угадай звук», набор логопедических постановочных зондов, набор для зондового массажа «Универсальный», МК-8 массажные логопедические зонды (автор Е.В.Новикова), стерилизатор ультрафиолетовый, муляж артикуляционного аппарата, логопедическое зеркало с отверстием.

Адаптированная развивающая предметно-пространственная среда позволяет эффективно проводить коррекционно-логопедическую работу и повышать активность детей в демонстрации формируемых речевых умений.

Таким образом, коррекция речевых нарушений у дошкольников с нарушением интеллекта происходит не только на специально организованных коррекционно-развивающих занятиях, но и во всех видах детской деятельности, в повседневной жизни в процессе общения с педагогами, сверстниками, членами семьи.

Комплексный и системный подходы к коррекции речевых нарушений позволяют отмечать положительные результаты в речевом развитии каждого воспитанника: дошкольники владеют коммуникативными навыками, которые позволяют им проявлять инициативу и самостоятельность в общении с окружающими (с

учетом их уровня развития). О положительной динамике речевого развития детей также свидетельствуют данные внешней итоговой экспертизы специалистов психолого-медико-педагогической комиссии.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / Проблемы современного педагогического образования: Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 52. Ч.6. 436 с. (Сер.: Педагогика и психология).
2. Агаева И.Б., Кондратьева С.Ю. Особенности коррекционно-педагогической работы по профилактике вербальной дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья // Общество: социология, психология, педагогика. Сб. статей. Издательский дом «ХОРС». Краснодар, 2017. Вып. 1. 131 с.
3. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: Просвещение, 2005.
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта // Дефектология. 2000. № 3.

ДИАГНАСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 2–3 ЛЕТ

DIAGNASTIC METHODOLOGY OF EARLY DETECTION OF VIOLATION OF COGNITIVE ACTIVITY AND SPEECH IN CHILDREN AGE OF 2 TO 3 YEARS

Н.П. Кочергина, Л.А. Брюховских

N.P. Kochergina, L.A. Bryukhovskikh

Речевые нарушения, младший дошкольный возраст, методика обследования.

В статье рассматривается экспресс-диагностика для выявления ранних нарушений познавательной деятельности и речи. Данная методика обследования речи у младших дошкольников в возрасте от 2–3 лет исключает возможность утомления, т.к. менее затратная по времени.

Speech disorders, younger preschool age, survey technique.

The article deals with express diagnostics for detecting early violations of cognitive activity and speech. This method of examining speech in younger preschoolers at the age of 2 to 3 years, excludes the possibility of fatigue, unnecessarily less time consuming.

Наиболее распространенные речевые нарушения среди детей дошкольного возраста происходят при микроорганическом поражении головного мозга. Эти нарушения происходят в разной степени в зависимости тяжести поражения центральной нервной системы. Основной характеристикой общего развития ребенка является формирование речи. И поскольку речь – особая высшая психическая функция, любое отклонение в ее развитии должно быть вовремя замечено [1].

При нормальном формировании речи немаловажным являются факторы, при которых кора головного мозга достигает зрелости, сохранен слух и сформирован артикуляционный аппарат [6]. В случаях же, когда слух у ребенка сохранен, интеллект не нарушен, но имеются значительные речевые нарушения, такие показатели принадлежат особой категории детей. Речевые нарушения впоследствии могут сказаться на развитии психики ребенка, наиболее тяжелые речевые нарушения отрицательно сказываются на умственном развитии ребенка, на формировании познавательной деятельности, что взаимосвязано с речью и мышлением. Речевые нарушения и ограниченность речевого общения отрицательно сказываются на формировании личности, вызывает специфические особенности эмоционально-волевой сферы, что приводит к развитию отрицательных качеств характера, таких как: застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувства неполноценности. И так как правильная речь наиболее важна для дальнейшего полноценного развития ребенка, выявлять и устранять нарушения речи необходимо в ранние сроки [2;3].

Отечественная логопедия создает наиболее благоприятные условия в развитии личности детей с речевыми нарушениями. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов лежат в основе успехов логопедии, что позволяет свидетельствовать о больших компенсаторных возможностях развивающегося мозга, а также совершенствовании путей коррекционной логопедической работы. И.П. Павлов подчеркивал чрезвычайную пластичность централь-

ной нервной системы, которая может меняться к лучшему, если осуществлены соответствующие условия.

В настоящее время детей с отклонением в речевом развитии становится больше. Причины этого явления многочисленны и разнообразны. Как правило, это следствие и сочетание различных неблагоприятных причин, таких как эндогенные (внутренние), экзогенные (внешние) и внешние условия окружающей среды. Для полной и эффективной коррекции, в некоторых случаях предупреждение вторичных отклонений развития важна и необходима ранняя диагностика нарушений познавательной деятельности и речи.

На данный момент существует много методик по диагностике детей лексического запаса и грамматического строя речи, обследования звуковой стороны речи, обследования понимания речи, также продолжает поиск и разработка новых. Логопедические обследования детей среднего и старшего дошкольного возраста хорошо отработаны и имеют достаточное количество методического материала. Младший дошкольный возраст в рамках ДООУ при диагностике вызывает трудности, которые обусловлены возрастными особенностями. Методик для младшего дошкольного возраста ограниченное количество, часто они затратны по времени. Обследование речи у младших дошкольников в возрасте 2–3 лет, чтобы исключить возможность утомления, должно быть менее затратными по времени. Методика должна содержать необходимые материалы для предварительного обследования и анализа общей картины речевого развития детей (лексического запаса, звуковой структуры, степень сформированности фразовой речи) [5].

При обследовании речи у младших дошкольников мы используем методику И.Н. Бахаревой с небольшими изменениями [4].

Цель методики – выявление проблем в речевом развитии и определении зоны ближайшего развития.

Для обследования детей по экспресс-методике используется следующее оборудование: картинный материал в кол-ве 15 шт., иллюстрации к стихам А. Барто, к сказке «Курочка Ряба». Классические, однофигурные, яркие картинки с четким контуром.

Материал для обследования разбит на пять комплектов.

1) комплект (собака, кошка, утка). По картинкам 1-го комплекта мы проверяем воспроизведение звукоподражаний. При желании можно беседовать с ребенком о домашних питомцах;

2) комплект (зайка, мишка, кукла). Картинки 2-го комплекта, это иллюстрации к стихам А. Барто: «Наша Таня», «Зайка», «Мишка» используются для обследования словаря и связной речи. Также можно предложить ребенку рассказать другие стихи, если он их знает;

3) комплект (юла, кубик, мячик). Предлагаем назвать цвета предметов;

4) комплект (телефон, лопатка, ведро). Просим подобрать глаголы к существительным;

5) комплект (машина, пирамидка, Дед Мороз). По картинкам просим назвать части предметов.

При работе с картинками проверяется словарь, звукопроизношение, слоговая структура слова. Слова подобраны с учетом специфики формирования и закономерностей развития слоговой структуры.

Типы нарушения слоговой структуры разграничиваются возрастом ребенка. Такие нарушения, как пропуски слогов и звуков в слове, у детей с нормальным речевым онтогенезом преодолеваются к 2,3 годам, ошибки добавления числа слогов, уподобления слогов и звуков преодолеваются к 2,5 годам, сокращения групп согласных преодолеваются к 3 годам.

На следующем этапе диагностику предлагаем ребенку просмотреть книжку «Курочка Ряба» и пересказать сказку по иллюстрациям. По данным картинкам, обследуя связную речь, одновременно исследуется грамматическая сторона речи. При оценивании выполнения данного задания необходимо учитывать допустимость использования детьми раннего возраста в место предлогов их «филеров» («а» – вместо «на») в сочетании с флексией существительного (на столе – «а толе», в шкафу – «а кафу»).

Для определения словарного запаса на данном этапе внимательно прослушивают слова, которые использует ребенок по сюжетной картинке.

КАРТА ЭКСПРЕСС-ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА 2–3 ЛЕТ

Фамилия, имя ребенка

возраст

1. Беседа _____

2. Воспроизведение звукоподражаний

АВ-АВ (собака)	ПИ-ПИ (цыпленок, мышка) .
МЯУ-МЯУ (кошка)	КО-КО (курица) .
КРЯ-КРЯ (утка)	ГА-ГА (гусь).

3. Словарь. Звукослоговая структура слов

Собака	Юла	Красный
Кошка	Кубик	Зеленый
Утка	Мячик	Желтый
Мишка	Телефон	Синий
Зайка	Лопата	Машина
Девочка (кукла)	Ведро	Пирамидка
		Дед Мороз

4. Состояние звукопроизношения (изолированно, в слогах)

Ы	М	Н	Х	С	Ж	Ц
Э	П	Б	В	С'	Ш	Л
Л'	Т	Д	Ф	З	Ч	Р
Й	К	Г		З'	Щ	Р'

5. Связная речь. Стихи

«Таня»
«Зайка»
«Мишка»
«Мишка косолапый»

Пересказ сказки «Курочка Ряба»

Выявление различных отклонений в формировании речи у младших дошкольников позволяет родителям обратить внимание на эту проблему и получить своевременную консультацию у соответствующих специалистов. Таким образом, предоставляется возможность компенсировать первичный дефект и предотвратить вторичные отклонения в развитии речи в более позднем возрасте.

Физическое и эмоциональное состояние ребенка на момент обследования является важным условием при диагностике. Испытуемый должен быть здоров и эмоционально настроен на беседу с педагогом. Вопросы должны быть сформулированы коротко, четко, без лишних слов и речевых оборотов, соответствовать возрасту ребенка. Именно это условие является самым важным, так как часто ребенок не может ответить, потому что не понимает, что конкретно от него требуется. Самая распространенная ошибка взрослого – это склонность задавать длинный, многословный, непродуманный вопрос. Чтобы избежать ее, следует сформулировать вопрос заранее и записать его.

Наглядный материал должен соответствовать возрасту и подбираться заранее. Комплект картинок для диагностики должен быть незнаком ребенку. Используемая наглядность при обучении на занятиях не должна присутствовать при обследовании речи ребенка. На столе размещается только та картинка, по которой идет разговор, а все лишние на данный момент убираются.

Таким образом, использование данной методики и соблюдение вышеизложенных условий обследования будут способствовать продуктивному исследованию речи ребенка.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вяземская Л.В. Интегрированное воспитание и обучение детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (из опыта работы) // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
2. Брюховских Л.А. Психо-физиологические предпосылки задержки речевого развития у детей раннего возраста // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2015. № 9–10.
3. Громова О.Е., Г.Н. Соломатина. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: методическое пособие. М.: Сфера, 2004. 128 с.
4. Бахарева И.Н. Ранняя диагностика как ступень успешной коррекции речи детей 2–3 лет [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/konferendoshkolnik/>
5. Нищева Н.В. Речевая карта ребенка младшего дошкольного возраста. СПб.: Детство-ПРЕСС, 2003.
6. Стрелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2007. 163 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

THE PROBLEM OF FORMATION OF CASE CONSTRUCTIONS FOR CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL

Т.В. Осипова, Е.В. Луконина

T.V. Osipova, E.V. Lukonina

Предложно-падежные конструкции, пространственный гнозис, праксис, пространственные представления, оптико-пространственная ориентация.

В статье отражена проблема формирования сложных предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР – III уровня, их влияние на понимание пространственно-временных отношений, что в свою очередь отражается на формировании навыков письма. Авторы теоретически показали взаимосвязь пространственных представлений и их влияние на уровень развития графической деятельности ребенка, раскрыты факторы влияющие на формирование предложно-падежных конструкций.

Prepositional-case constructions, spatial gnosiss, praxis, spatial perception, optic-spatial orientation.

This article reflects the problem of the formation of complex prepositional and case constructions with spatial meaning among children with the general speech underdevelopment of the III level, their influence on the understanding of space-time relations, which in turn affects the writing skills development. Basing on the theory, the authors showed the interrelation of spatial perceptions and their influence on the level of child«s graphic activity development, the factors influencing the formation of prepositional-case constructions were revealed.

На современном этапе развития образования проблема включения детей с речевым недоразвитием в образовательный процесс и выбора направлений коррекционной работы для профилактики и коррекции речевых нарушений имеет приоритетное значение. Решение данной проблемы заключается в анализе причин трудностей, испытываемых детьми с общим недоразвитием речи, особенно при формировании навыка письма.

Особую трудность в практической деятельности логопедов в дошкольных организациях вызывает формирование у детей старшего дошкольного возраста с речевыми расстройствами понимание и употребление предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Сформированность предложно-падежных конструкций играет большую роль в процессе школьного обучения, так как это позволяет детям овладевать не только пространственными понятиями, логико-грамматическими категориями и т.д., но и осваивать пространственно-временные отношения, в том числе графомоторные навыки, влияющие на формирование навыков письма. Предложно-падежные конструкции, с одной стороны, являются самыми распространенными конструкциями в русском языке, а с другой – сложными логико-грамматическими конструкциями, к которым отно-

сят и сложноподчиненные, пространственно-временные, инверсионные, сравнительные и др. конструкции [2; 3].

Анализируя литературные источники, нами был сделан вывод, что при формировании предложно-падежных конструкций и правильного их использования на письме должны быть сформированы: лексико-грамматический строй речи (Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, В.А. Ковшикова и др.) и зрительно-пространственное восприятие, а именно оптико-пространственное восприятие (М.А. Габова, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, М.М. Безруких, Л.В. Морозова).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что недоразвитие лексико-грамматического строя речи у детей выражается в позднем формировании речи, в бедном словарном запасе, множественных аграмматизмах, в дефектах произношения и фонемообразования, в неправильном употреблении в речи глаголов, падежных окончаний, предлогов, союзов, а также в неправильном согласовании в роде и числе, что влияет на общение детей с окружающими [1]. При общем недоразвитии речи наблюдаются сложные и стойкие нарушения письма, связанные с нарушениями всех компонентов речи.

Проблема подготовки ребенка к школе касается не только формирования устной речи и графических навыков, но также и формирование грамматических категорий, лексических структур языка, графомоторных навыков, предметно-практических действий и оречевления пространственных отношений и предложных конструкций [6; 7]. Проблема формирования грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи является одной из наиболее значимых в логопедии, т.к. своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей в замедленном темпе усвоения, в несогласованности развития морфологической и синтаксической систем языка, в искажении общей картины речевого развития. Нарушения грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, выражающиеся в элементарных, фрагментарных или неправильных синтаксических конструкциях, несформированности процессов словообразования и словоизменения, являются стойкими и могут сохраняться у дошкольников с общим недоразвитием речи до старших классов. Это обусловлено не только нарушениями речи детей, но и специфическими отклонениями в их психическом развитии.

При формировании предложно-падежных конструкций с пространственным значением и при правильном их использовании в дальнейшем на письме у детей должен быть сформирован лексико-грамматический строй речи, оптико-пространственное восприятие. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что у большинства детей с речевой патологией отмечается недоразвитие или несформированность пространственных представлений. Пространственные представления являются той основой, на которой развиваются многие высшие психические функции. Неадекватность пространственных представлений приводит к существенным сложностям не только в осуществлении целенаправленных координированных движений, в оценке расстояния, в решении конструктивных задач, но и в понимании разрядного строения числа, счетных операций, отношений сравнения, сложных логико-грамматических конструкций языка. Если про-

пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень развития его графической деятельности. Ребенку трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму, различить, как располагаются в пространстве отдельные предметы [4; 5].

Степень выраженности этой несформированности различна и не всегда соответствует тяжести речевых нарушений. В одних случаях дети затрудняются в определении правой и левой стороны тела или предмета, в ориентировке в окружающем пространстве, в определении пространственных отношений между изображениями предметов, в других случаях – в понимании и употреблении грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения, в недостаточном понимании пространственных предлогов. В связи с этим данные функции нуждаются в целенаправленном формировании.

Наиболее употребительными грамматическими средствами, выражающими в современном русском языке оптико-пространственные отношения, являются сочетания предлогов с падежными формами. Употребление предлогов представляет значительные трудности для старших дошкольников с недоразвитием речи. У большинства детей отмечаются отклонения в понимании падежей и предлогов и неправильное их употребление в синтаксических конструкциях без учета значения входящих в них слов, их грамматического оформления и последовательности. Наблюдаются не только многочисленные искажения употребления падежных форм, родовых и числовых окончаний, согласования формы глагола с существительными, но и факт нарушения процесса выбора нужного слова, стойкие затруднения в механизме запуска речи, низкий уровень способности к построению предложений. Такие дошкольники часто не могут правильно повторить предложение, состоящее из четырех и более слов, искажают их порядок и количество. В самостоятельной речи они пользуются простыми нераспространенными предложениями, но даже и здесь у них нередки ошибки при употреблении падежных окончаний, предлогов, согласовании различных частей речи, например: катались на санков (на санках), заботились белкой (о белке), ухаживали а ежику (за ежиком).

Нарушение предложно-падежных конструкций проявляется в виде следующих ошибок:

1) пропуск или замена предлогов. Чаще всего наблюдается опускание предлогов В, ИЗ, отсутствие предлогов НАД, ОКОЛО, ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ. Замена предлогов НА и НАД, ПОД и ПО, НА и В по причине смешения их и в импрессивной речи из-за трудностей понимания грамматических значений этих предлогов («на столе» вместо «над столом», «по книжке» вместо «под книжкой»). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД;

2) замена одной предложно-падежной конструкции другой (дом стоит на реке);

3) неправильное употребление падежного окончания существительного (мальчик бежит с собака);

4) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания (собака ест у миска).

Предпосылки овладения сложными логико-грамматическими структурами языка является сформированность пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных (упорядоченных знаков и символов, выработанных человечеством) представлений, что является базовыми составляющими психологической основы речи.

Ошибки и трудности в определении пространственных отношений находят выражение в зрительно-конструктивной деятельности. В изобразительной деятельности детей можно отметить отсутствие способов передачи перспективы, у части детей наблюдались специфические ошибки, связанные с расстройством симультанности, целостности восприятия, дефицита в звене развертывания программы рисунка, сличения результата с образом. Отличительным признаком является несформированность умения использовать в речи пространственные вербально-понятийные средства языка. Специфические ошибки выявлены и в письменной речи.

Нарушение оптико-пространственных функций, представлений и понятий выражается у детей дошкольного возраста с момента рисования и проявляется в следующих трудностях:

- чрезмерное увеличение или уменьшение предметов на рисунке,
- искажения форм предметов, изображение одной формы вместо другой,
- смещение рисунка относительно центра листа,
- нарушение пространственных отношений между предметами,
- трудность целостного и детального восприятия сюжетной картинки.

Когда в школе ребенок приступает к осваиванию навыка письма, данные ошибки выражаются в трудностях воспроизведения заданной формы букв, различении и расположении в пространстве отдельных элементов букв, запоминании их конфигурации, пропуски и появление лишних элементов, нарушение границ рабочего поля или строки, трудности при анализе рабочего поля. Ребенок может писать некоторые буквы в зеркальном отображении, при письме нарушается высота, ширина и наклон буквы, что сказывается на качестве и скорости письма [4; 5; 7].

Сформированность предложно-падежных конструкций отражается не только на понимании и употреблении предложно-падежных конструкций, но и влияют на осознанное овладение графомоторных навыков детей, только что овладевающих навыком письма.

Таким образом, на формирование предложно-падежных конструкций у детей дошкольного и младшего школьного возраста будут влиять: недоразвитие лексико-грамматического строя речи и недоразвитие графо-моторных навыков, на которые, в том числе, влияет и недоразвитие лексико-грамматического строя речи уже вторично. Изучение механизмов нарушения предложно-падежных конструкций при общем недоразвитии речи, определение в них роли расстройства пространственного гнозиса будут способствовать выработке эффективных методов преодоления речевых нарушений.

Библиографический список

1. Безрукова С.А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2007. № 6. С. 40–52.
2. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 196 с.
3. Брюховских Л.А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 190 с.
4. Габова М.А. Технология развития пространственного мышления и графических умений у детей 6–7 лет: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2008. 136 с.
5. Никулина Г.В., Потемкина А.В., Фомичева Л.В. Готовим к школе ребенка с нарушениями зрения: Рабочая тетрадь. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 72 с.
6. Проглядова Г.А., Орос Е.В. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
7. Проглядова Г.А., Титова К.Е. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

THE RABOTY KORREKTSIONOY ORGANIZATION,
DIRECTED TO THE USE OF PREPOSITIONAL
AND CASE DESIGNS AT CHILDREN OF THE ADVANCED
PRESCHOOL AGE WITH LEVEL ONR III

Т.В. Осипова

T.V. Osipova

Предложно-падежные конструкции, пространственный гнозис, праксис, пространственные представления, оптико-пространственная ориентация.

В статье отражена организация коррекционной работы и предложены методические рекомендации по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с учетом развития этих представлений в онтогенезе и в соответствии с выявленным уровнем сформированности предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Prepositional and case constructions, spatial gnosis, praxis, spatial representations, optical-spatial orientation.

The organization of correctional work is reflected in this article and the methodical recommendations about formation of understanding and the use of prepositional and case designs at children of the advanced preschool age with level ONR III according to accounting of development of these representations in ontogenesis and according to the revealed level of formation of prepositional and case designs at children of the advanced preschool age with level ONR III are offered.

Особую трудность в практической деятельности логопедов в дошкольных организациях вызывает формирование у детей старшего дошкольного возраста с речевыми расстройствами понимание и употребление предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Предложно-падежные конструкции, с одной стороны, являются самыми распространенными конструкциями в русском языке, а с другой – сложными логико-грамматическими конструкциями, к которым относят и сложноподчиненные, пространственно-временные, инверсионные, сравнительные и др. конструкции. Психологической основой понимания и овладения сложными логико-грамматическими структурами языка является сформированность пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений, что является базовыми составляющими психологической основы речи [2; 3]. Несмотря на то что определены теоретические основы формирования грамматических конструкций в речи детей с речевыми нарушениями, специфика усвоения ими предлогов с пространственным значением исследована недостаточно.

Цель нашего исследования – изучение особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня для осуществления дифференцированного подхода при коррекционно-логопедическом воздействии.

Направления исследования: исследование пространственного гнозиса, праксиса, пространственных представлений (психологической базы речи); исследование сформированности пространственных представлений на уровне понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов.

Основой для проведения констатирующего эксперимента является модифицированная и апробированная методика Л.А. Брюховских, направленная на исследование пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений (психологической базы речи) [2; 3], методика М.М. Семаго и Н.Я. Семаго для исследования сформированности пространственных представлений на уровне понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, на рекомендации А.В. Мамаевой и О.Б. Иншаковой для проведения индивидуального обследования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста [2; 3; 4; 7]. Нами была разработана и представлена комплексная методика, направленная на выявление механизмов употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением и владение ими детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Комплексность методики заключается в изучении речи с разных сторон, т. е. рассмотрены речевые и неречевые предпосылки речи. Модификация методики:

1. Методику, представленную Л.А. Брюховских, дополнили заданиями для обследования грамматического строя речи и заданиями на обследование употребления обращенной речи к ребенку, понимание им предлогов по картинкам.

2. Включены вопросы, направленные на выявление механизмов употребления предложно-падежных конструкций.

3. Разработаны параметры и критерии оценивания предлагаемых заданий.

4. Предложены уровневые характеристики успешности выполнения задания.

Первичный анализ результатов проведенного эксперимента выявил, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, что проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, в сложности ориентации право – левосторонней асимметрии пространства, в недостаточном понимании предлогов с пространственным значением, в неумении устанавливать пространственные отношения предметов и в трудностях понимания расположения геометрических фигур на листе бумаги.

Анализ результатов исследования представлен в графике на рис. 1.

В процессе анализа результатов проведенного нами констатирующего эксперимента мы определили, что уровень употребления и понимания предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР III уровня является *слабосформированным*: средний и низкий уровень выполнения заданий (высокий уровень выполнения заданий составил 12,5 %, средний уровень выпол-

нения заданий составил 57,5 % и низкий уровень выполнения заданий – 30 %). Это выражалось в затруднении понимания сторон (левая, правая). Самыми трудными для детей с ОНР III уровня оказались задания на определение пространственных отношений между изображениями предметов. Часто они не дифференцировали левые и правые части листа. Наблюдался недостаток знаний о пространственных геометрических признаках предметов, в недостаточном понимании пространственных предлогов.

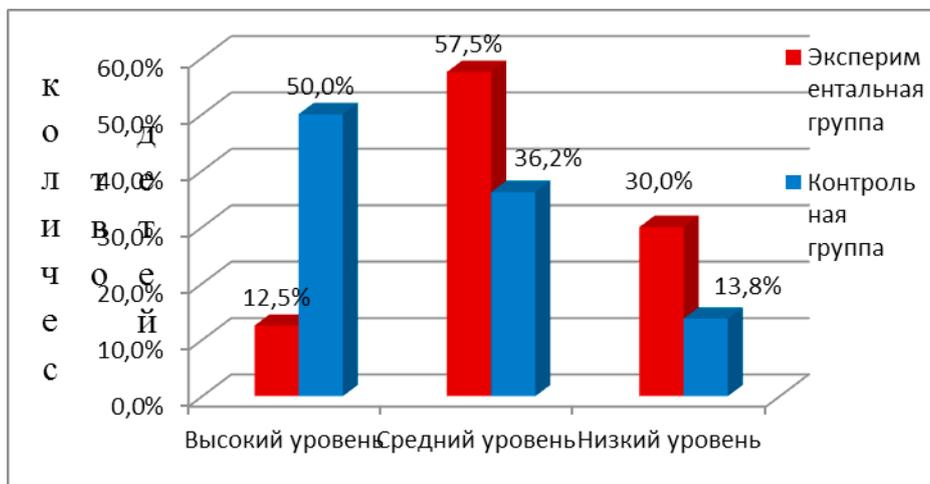


Рис. 1. Распределение детей двух исследуемых групп по уровням сформированности предложно-падежных конструкций с пространственным значением (в %)

Дети КГ с нормальным развитием речи показали более высокий уровень употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением, характерным являлось отсутствие ошибок в понимании и владении логико-грамматическими структурами языка, высокий и средний уровень выполнения заданий (высокий уровень выполнения заданий составил 50 %, средний уровень – 36,2 % и низкий – 13,8 %), что отражено на рис. 1.

Таким образом, наше исследование подтвердило предположение о том, что у части детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается значительное недоразвитие пространственных представлений и понимания сложных логико-грамматических структур языка. Это создает дополнительные специфические трудности в коррекции речевых нарушений, а также ведет к отставанию в развитии общих познавательных способностей и высших психических функций. Необходима коррекция и планомерное формирование пространственного гнозиса, пространственных представлений, понимания и употребления предложно-падежных конструкций, логико-грамматических структур языка, что позволит сформировать полноценную психологическую базу речи и создаст основу для полноценного овладения лексико-грамматическими средствами языка.

На основании анализа научно-методической литературы по проблеме исследования, в соответствии с результатами констатирующего эксперимента нами были составлены методические рекомендации по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в соответствии с учетом развития этих представлений в онтогенезе и в соответствии с выявленным уровнем сформированно-

сти предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [1; 4; 5; 6].

Цель составленных нами методических рекомендаций – определение последовательности логопедической работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлогов как средстве выражения пространственных отношений.

Описание методических рекомендаций

1. Если обследование мы проводили по принципу «от сложного к простому», то коррекцию нарушений необходимо осуществлять по принципу «от простого к сложному», опираясь на зону ближайшего развития ребенка. 2. Мы учитываем последовательность усвоения предлогов в онтогенезе. 3. Мы использовали разные блоки заданий с учетом разного уровня сформированности у детей с ОНР III уровня понимания предложно-падежных конструкций (средний и низкий уровни понимания и употребления предложно-падежных конструкций).

Для детей со *средним уровнем* понимания мы использовали задания на моделирование с игрушками, затем задания на печатной основе (по карточкам). Для детей с *низким уровнем* понимания предложно-падежных конструкций мы использовали задания на проигрывание предлогов в игре самим ребенком, задания на моделирование с игрушками и задания на печатной основе. Вначале мы предлагаем задания, направленные на развитие понимания предлогов с пространственным значением, затем задания на их употребление. Мы включили задания на развитие мелкой моторики рук у детей (например: раскрась картинку).

Коррекционная работа включает в себя два этапа:

1 этап – подготовительный;

2 этап – коррекционно-развивающий (табл. 1).

Таблица 1

Этапы коррекционной работы по формированию понимания и употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР III уровня

Направление работы	Средний уровень	Низкий уровень
I этап. Подготовительный		
Развитие сомато-пространственных представлений		+
1.1. ориентировка в схеме собственного тела;	+	+
а) дифференциация левых и правых частей тела		+
1.2. ориентировка в окружающем пространстве	+	+
II этап. Коррекционно-развивающий		
1.1. развитие понимания предлогов раннего онтогенеза (В, НА, ПОД);	+	+
1.2. развитие понимания предлогов среднего онтогенеза (МЕЖДУ, ОТ, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, ПО, НАД);	+	+
1.3. развитие понимания предлогов позднего онтогенеза (ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, ВЫШЕ, НИЖЕ, ЧЕРЕЗ, СНИЗУ, СВЕРХУ, МЕЖДУ);	+	+
2.1. употребление предлогов раннего онтогенеза;		
2.2. употребление предлогов среднего онтогенеза;		
2.3. употребление предлогов позднего онтогенеза		

Подготовительный этап.

Цель: коррекция и развитие пространственной ориентировки.

Коррекционно-развивающий этап.

Цель: формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средстве выражения связи между словами в высказывании.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП.

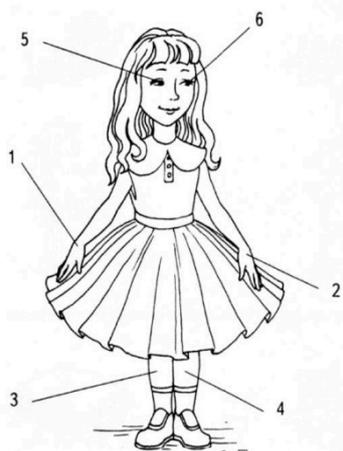
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В СХЕМЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА (СОМАТО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ).

Мы подобрали специальные упражнения для формирования ориентировки в схеме собственного тела в зависимости от степени сложности выполнения заданий (уровня выполнения).

А) Низкий уровень. Мы предлагаем задания на наглядное моделирование. Уточнение и дифференциация правой и левой рук (*упражнение «Маркировка ведущей руки красной нитью»*). Этот ориентир находится в поле зрения ребенка пока у него не сформируется умение различать правую и левую руки. С опорой на ведущую руку формируются умения определять левые и правые части тела, лица. Такая маркировка поможет ребенку в ориентации в окружающем пространстве. Ведь представление о нем строится в начале от его собственного тела, а уже потом превращается в абстрактные пространственные представления. Теперь ребенок знает, что «слева» – это там, где красная тряпочка. Такие маркеры на первых этапах должны присутствовать на нем постоянно. Включаем упражнения на дифференциацию других правых-левых частей тела: ноги, глаза, уши, брови (*с опорой на ведущую руку*); задания на перекрестную ориентировку в схеме собственного тела (*показать правой рукой левый глаз, левой рукой правое ухо, левой рукой левую ногу*). Закрепив умения ориентироваться в схеме собственного тела, можно переходить к формированию умения определять части тела человека, сидящего напротив. Формирование умений определять части тела человека, сидящего напротив (*закрепляются знания частей лица, схемы лица*);

Б) средний уровень. Для детей со средним уровнем понимания мы сразу даем задания на печатной основе (по картинкам), без наглядного моделирования.

Задание 1. Рассмотрите изображение девочки. Назовите части тела девочки и раскрасьте их.



Задание 2. Рассмотрите картинку и назовите, какие предметы находятся слева, а какие справа от девочки (обратите внимание на то, как стоит девочка).



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ.

Мы подобрали специальные упражнения для формирования ориентировки в пространстве в зависимости от степени сложности выполнения заданий (уровня выполнения).

А) Низкий уровень. Предлагаем задания на игрушках и на проигрывание самим ребенком, после этого мы даем упражнения по картинкам. Включены задания для развития мелкой моторики рук у детей (раскрась картинку).

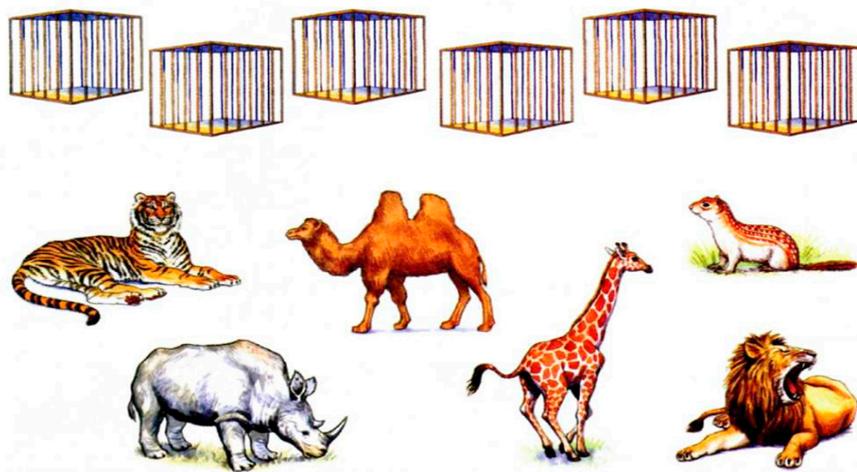
Задание 1. Рассмотрите картинку. Скажи, где находится бабочка? А где находится улитка? Где находится шмель? А как еще можно сказать? Где находится комар? А где находится жук? Где находится муравей? А как еще можно сказать?

Раскрась картинку.



Б) Средний уровень. Сразу даем задания по картинкам, они усложняются.

Задание 1. Определи, в какой клетке должно находиться каждое животное в зоопарке, если известно, что: *Суслик занимает вторую клетку. Перед клеткой тигра находится клетка носорога. Клетка льва – третья слева. За клеткой тигра находится клетка верблюда.* Проведи дорожку от каждого животного к его клетке. Скажи, где находится пустая клетка. Чья она?



КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ЭТАП

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ РАННЕГО ОНТОГЕНЕЗА (В, НА, НАД, ПОД).

А) Низкий уровень. Проигрываем предлоги *НА* и *ПОД* в игре, а затем даем упражнения на печатной основе.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов НА, ПОД). Что нарисовано на картинке? У Мишки-Топтыжки **НА** столе угощение, а **ПОД** столом – игрушки. Назови все игрушки и раскрась их.



Задание 1 (на употребление НА, ПОД). Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

– Скажи, что находится на столе у Мишки-Топтыжки? Что находится под столом?

Б) Средний уровень. Даем задания по картинкам, задания усложняются – большее количество картинок и разнообразнее задания: вопросы по картинкам и рисование по схеме.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов НА, В). - Что нарисовано на картинке? Котенок сидит **НА** крыльце. Раскрась котенка. **НА** чем сидит бабочка? Соедини точки линиями и узнаешь. Где стоит ваза? Нарисуй **В** вазе цветок.



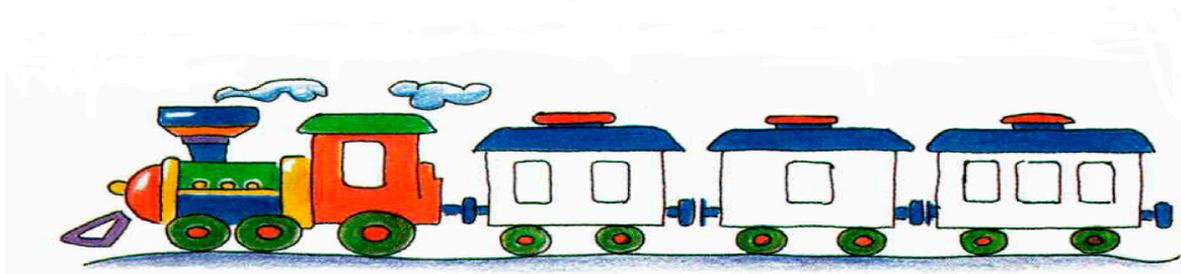
Задание 1 (на употребление предлогов НА, В). Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания. Скажи, что делает котенок? Где сидит котенок? Что делает бабочка? На чем она сидит? Где расположена ваза? Где находится цветок?

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛогов СРЕДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА (МЕЖДУ, СЛЕВА ОТ, СПРАВА ОТ, ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, ПО И ДР.)

А) Низкий уровень. Проигрываем предлоги в игре *ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ*, а затем даем задания на печатной основе.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов ПЕРЕД, ЗА).

– Что нарисовано на картинке? (Волшебный поезд). Раскрась вагон с одним окошком в желтый цвет, вагон **ПЕРЕД** ним – в красный, а **ЗА** ним – в зеленый.



Задание 1 (на употребление предлогов ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ). Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания. Вопросы: сколько окошек в вагоне, который едет **ЗА** поездом? Сколько окошек в вагоне, который едет **МЕЖДУ** красным и зеленым вагоном? Сколько окошек в вагоне, который едет **ПЕРЕД** желтым вагоном? Сколько окошек в вагоне, который едет **ЗА** желтым вагоном?

Б) Средний уровень. Даем задания сразу по картинкам и усложняем инструкцию: задание дается в стихотворной форме.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов ЗА, ПЕРЕД).

– Что нарисовано на картинке? (животные). Рано утром бегемот строит малышей в поход. **ЗА** лисенком встанет мишка. **ЗА** мишуткой сразу мышка. А жираф **ПЕРЕД** лисенком. **ЗА** мышонком два зайчонка. А **ПЕРЕД** жирафом кот. Стройтесь, и пойдем в поход. Вот уж вечер наступает, но никто из них не знает, как должны они стоять. Ты им можешь показать?

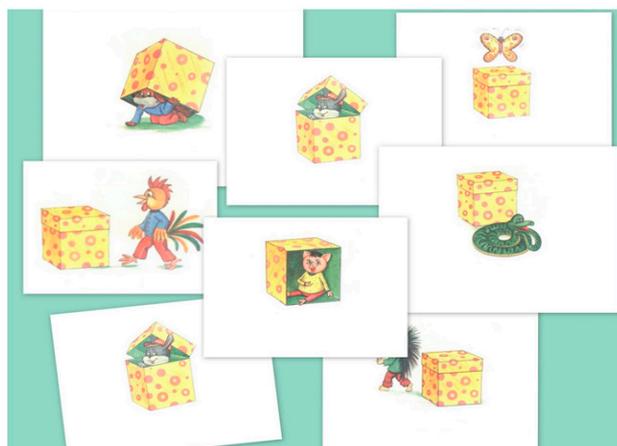


Помоги малышам построиться так, как просит бегемот-учитель. От каждого животного проведи линию до того места, где он должен стоять. (Обрати внимание: лисенок уже встал на свое место!)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛогов ПОЗДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА (ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, ВЫШЕ, НИЖЕ, НА, НАД, ПОД, СНИЗУ, СВЕРХУ, МЕЖДУ)

А) Низкий уровень. Предлагаем проиграть предлоги в игре, затем даем задания по картинкам.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов ПОД, В, НАД, ОКОЛО, ОТ, К, ИЗ). Что нарисовано на картинке? Покажи, где собака **ПОД** коробкой? А где зайка **В** коробке? Покажи, где бабочка **НАД** коробкой? А змея **ОКОЛО** коробки? Покажи, где петушок идет **К** коробке? А где поросенок **В** коробке? Покажи, где зайка **В** коробке? А где ежик идет **ОТ** коробки?



Задание 1 (на употребление предлогов ПОД, В, НАД, ОКОЛО, ОТ, К, ИЗ).

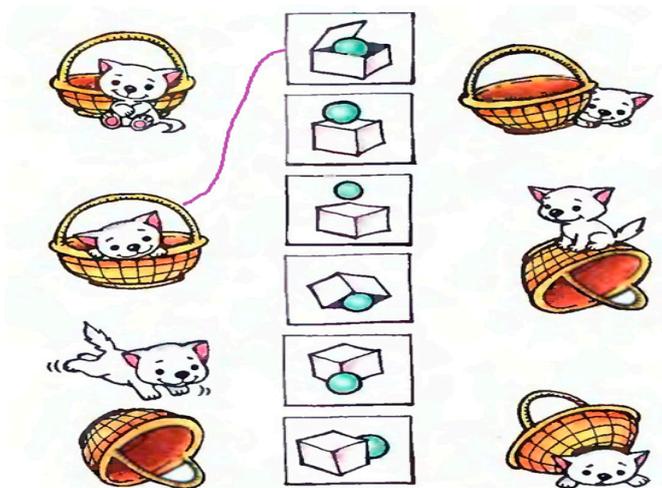
Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

Скажи: где находится собачка? А где находится бабочка? Откуда выглядывает зайка? А куда идет петушок? Где лежит змея? А где сидит поросенок? Откуда выглядывает зайка? А откуда идет ежик?

Б) Средний уровень. Задания мы усложняем, т. е. предлагаем не только картинки, но уже и схемы.

Задание 1 (на развитие понимания предлогов В, ПЕРЕД, ЗА, НА, НАД, ПОД).

Рассмотри картинки и схемы. Подбери пары «картинка – схема» и соедини их линиями. Покажи. Пример: котенок **В** корзинке, котенок **ПЕРЕД** корзиной, котенок **ЗА** корзиной, котенок **НА** корзине, котенок **НАД** корзиной, котенок **ПОД** корзиной.



Задание 1 (на употребление предлогов В, ПЕРЕД, ЗА, НА, НАД, ПОД).

Предлагается ребенку после выполнения этого задания на развитие понимания.

Назови для каждой картинке слово – предлог (В, НАД, НА, ПЕРЕД, ПОД и т.д.).

Мы считаем, что использование наших методических рекомендаций в такой последовательности при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня более успешно разовьют понимание и употребление предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Одновременно мы имеем возможность формировать умения сравнивать, сопоставлять, анализировать расположение частей тела, объектов, развивать мелкую моторику, зрительно-пространственное восприятие, вербально-логическое мышление, уточнять, активизировать, расширять словарный запас.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 196 с.

3. Брюховских Л.А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 190 с.
4. Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации / А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.; под ред. А.В. Мамаевой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 118 с.
5. Проглядова Г.А., Орос Е.В. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
6. Проглядова Г.А., Титова К.Е. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.
7. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / А.В. Мамаева, Н.В.Сиско, Т.В. Зиновьева и др.; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 44 с.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

PECULIARITIES OF FORMATION OF SKILLED READING SKILLS IN CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE

А.А. Пузанева, О.А. Мудрова

A.A. Puzaneva, O.A. Mudrova

Осознанное чтение, задержка психического развития, младший школьный возраст.

В статье представлен анализ исследования состояния сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития младших классов, выявлена специфика сформированности навыка осознанного чтения.

Conscious reading, delayed mental development, junior school age.

The article presents an analysis of the study of the state of the formation of the skills of informed reading in students with a delay in the mental development of lower grades. A specificity of the formation of the skill of informed reading is revealed.

Закон об образовании от 29 декабря 2012 г., № 273 «Об образовании в РФ» гарантирует обеспечение права на образование в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека [9]. ФГОС определяет основные и приоритетные цели по литературному чтению. Приоритетная цель ФГОС НОО – формирование читательской компетентности. Федеральные государственные образовательные стандарты как для детей с нормативным развитием, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы или адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования [2].

Произошедшие за последние годы изменения в отечественной системе специального образования, связанные с ее модернизацией, привели к расширению форм обучения детей с отклонениями в развитии [1].

С каждым годом растет число детей со сложными нарушениями, к которым можно отнести нарушение слуха в сочетании с задержкой психического развития.

Проблема нарушения чтения у младших школьников одна из самых актуальных в процессе обучения, поскольку чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний обучающихся. Над данной проблемой работали и работают многие ученые, такие как (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Г.А. Власова, М.С. Певзнер.)

Таким образом, сложившаяся система работы по сформированию навыков чтения у обучающихся начальной школы и ее неэффективность в условиях при-

менения в работе с детьми с ЗПР является одной из актуальных проблем. Именно потому выявление особенностей сформированности навыков осознанного чтения у младших школьников с ЗПР и определение путей коррекционной работы по совершенствованию навыков осознанного чтения крайне важна.

Эти выводы являются основанием для постановки вопроса об определении подходов формирования навыков осознанного чтения у обучающихся младших школьников с ЗПР и условиях преодоления трудностей. Данное высказывание обуславливает актуальность данной тематики.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методы обследования навыка осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, разработанные Т.В. Атроховой, Н.В. Нижегородцевой (2014).

При разработке диагностического материала учитывали:

- однотипный характер нарушения речи у обучающихся;
- обучение по АООП для обучающихся с ЗПР 3-го класса;
- уровень сформированности связной речи.

Все дети обучались по адаптированной основной образовательной программе для обучения детей с задержкой психического развития, учитывающей особенности формирования психического и физического развития. Описание аналитических данных позволяют установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказывания, оцениваемых в баллах.

Основными критериями оценивания стали: степень самостоятельности при составлении рассказа, полнота, связность и последовательность изложения, соответствие грамматическим нормам.

Обследование происходило в индивидуальной форме. Экспериментатор с респондентами находились в отдельном кабинете, где были исключены все отклоняющие внимания факторы.

С целью изучения сформированности навыков осознанного чтения воспользовались диагностические задания, предложенные С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой.

С целью изучения сформированности навыков осознанного чтения воспользовались методикой, состоящей из 3 диагностических заданий, предложенные С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой и методикой Л. А. Ясюковой, в основу, которой положен метод реконструкции текста, предложенный Эббингаузом.

С рассказом о последовательном развитии событий без сложных смысловых связей большинство обучающихся с задержкой психического развития не справились. Особенно ярко проявлялась несформированность мышления: неумение анализировать текст, отвечать на вопросы по тексту, вставлять пропущенные слова.

Более сложным заданием для респондентов оказалось 4-е задание, в котором требовалось вставить пропущенные слова. 82 % обучающихся не справились с ним. Респондентам трудно было определить последовательность событий, воссоздать пропущенное звено на основе контекста.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить следующую особенность: существует прямая зависимость понимания обучающихся с задержкой психического развития от полноты раскрытия текста автором.

Таким образом, результаты обследования показали недостаточную сформированность навыков осознанного чтения у исследуемых детей с задержкой психического развития.

Обучающиеся с задержкой психического развития не только не могли понять прочитанное, но зачастую усваивая содержание текста, не могли самостоятельно ответить на вопросы по содержанию. Словарный запас у обучающихся был беден, что затрудняло понимание прочитанного.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить следующие особенности сформированности навыка осознанного чтения:

- опускание смысловых частей текста;
- непоследовательность изложения текста в связи с трудностями установления причинно-следственных отношений;
- отсутствие самостоятельного воспроизведения содержания текста;
- несформированность связной и лексико-грамматической речи обучающихся;
- несформированность навыков соотнесения отдельных отрезков текста друг с другом.

Таким образом, анализ результатов исследования позволил выделить обучающихся с ЗПР, оказавшихся на среднем и низком уровне сформированности осознанного чтения.

В I группу были включены обучающиеся с низким уровнем сформированности навыков осознанного чтения, которые испытывали следующие трудности:

- исключение, добавление, искажение фактов;
- непонимание причинно-следственных отношений;
- трудности вычленения из текстов новой информации;
- трудности в выделении главной мысли произведения.

Во II группу были включены обучающиеся, оказавшиеся на среднем уровне сформированности навыков осознанного чтения, которые характеризовались следующими особенностями:

- Выделение главной мысли произведения;
- Вычленение из текста новой информации;
- Последовательность изложения текста;
- Самостоятельное воспроизведение прочитанного текста.

Анализ комплексных работ показал, что обучающиеся 3-го класса с задержкой психического развития не находят информацию, данную в тексте в явном виде, не последовательно излагали ответы на вопросы. У них отсутствует навык самостоятельного воспроизведения прочитанного. Но имели место обучающиеся, у которых некоторые задания не вызывали затруднения. Они урывочно выхватывали информацию из текста, не всегда правильно связывая ее с заданным экспериментатором вопросом. Обучающиеся обращали внимание на непонятные слова и старались найти им объяснение, хотя многие сразу же прибегали к помощи учителя. Обучающиеся не могли извлечь информацию, которая была дана в неявном виде, а это значит, что они не прослеживали причинно-следственные связи, не могли делать умозаключения и обобщения.

Исходя из полученных данных, было определено содержание дифференцирующих методических рекомендаций, направленных на формирование понимания осознанной структуры текста, формирование навыков пересказа, закрепление полученных умений и навыков, предложенные (Л.В. Шевелевой, Т.А. Широковой, Р.И. Лалаевой, В.В. Лебединским, Т.В. Ахутиной, М.Д. Городниковой, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон).

Таким образом, результаты обследования показали недостаточную сформированность навыков осознанного чтения у исследуемых детей с задержкой психического развития.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
2. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2016. № 1 [35].
3. Булдыгина Л.М., Красношлыкова О.Г. Педагогический мониторинг: программа мониторингового исследования: Кемерово: Кузбассвузиздат, 2013. 166 с. (учебно-методическое пособие).
4. Бунеева Е.В. Развитие интеллектуально-речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности // *Начальная школа. Плюс «до» и «после»*. 2012. №8. С. 10-14
5. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // *Изв. АПН РСФСР*. М., 2012.
6. Волатина Ю.Е. Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии // *Начальная школа*. 2011. № 2. С. 37.
7. Городникова М.Д., Супрун Н.И., Фигон Э.Б., Шевелева Л.В., Широкова Т.А. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: пособие для учителя. М., 2013.
8. Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР / под ред. С.Г. Шевченко. М., 1998.
9. Громова О. К. Чтение и новые образовательные стандарты // *Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы*. М.: МЦБС, 2011. С. 121–128.
10. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 2014.
11. Российская Федерация / Законы об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации // *Федеральный закон от 24 июля 1998 г., № 124-ФЗ с изменениями и дополнениями*.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

LEXICO-GRAMMATIC CONSTRUCTION OF THE SPEECH: ONTOGENETIC ASPECT

А.В. Пузырева

A.V. Puzyreva

Лексико-грамматический строй речи, словарный запас, онтогенез.

Под лексико-грамматическим строем речи исследователи понимают словарь (слова как основные единицы речи, обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности), а также грамматически правильное его использование.

Lexical and grammatical structure of speech, vocabulary, ontogeny.

Under lexical and grammatical system of speech of the researchers understand the vocabulary (words as the basic units of speech denoting objects, events, actions and environmental features of reality), as well as grammatically correct to use it.

Словарь ребенка – это совокупность определенных единиц речи, значение которых указывает на предметы, явление, действие и признаки окружающих предметов, людей. Словарь усваивается сначала в импрессивной речи, т. е. формируется пассивный запас, который подразумевает возможность понимания слов. В экспрессивной речи формируется активный словарный запас. В специальной литературе принято выделять количественную и качественную стороны процесса овладения словарем в онтогенезе (Д.Б. Эльконин, 2005; А.А. Леонтьев, 2006; А.Н. Гвоздев, 2007).

Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи. В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях – ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями его жизни. Пассивный словарь – это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышат [1].

Лексико-грамматический строй речи – это взаимодействие слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологическую и синтаксическую системы грамматического строя. Морфологическая система – это умение владеть приемами словоизменения и словообразования, а синтаксическая система – умение составлять предложения, грамматически верно сочетать слова в предложении [5].

Важным является вопрос о развитии значения слова у детей (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Н.В. Уфимцева, А.М. Шахнарович). Так, Л.С. Выготский подчеркивал, что в процессе развития ребенка значение слова изменяется.

Д.Б. Эльконин отмечал, что чем шире становятся социальные отношения ребенка, чем больше видоизменяется его деятельность, тем шире становится словарь [10].

Отечественные исследователи отмечают, что в 1 год ребенок активно владеет 10–12 словами, а к 6 годам его активный словарь увеличивается до 3,–3,5 тысяч слов. А.Н. Гвоздев отмечает, что в словаре 4-летнего ребенка наблюдается 50,2 % существительных, 27,4 % глаголов, 11,8 % прилагательных, 5,8 % наречий, 1,9 % числительных, 1,2 % союзов, 0,9 % предлогов, 0,9 % междометий и частиц [6].

В зарубежных исследованиях указывают на следующие цифры словарного состава речи детей от 1.6 до 6 лет: к полутора годам у ребенка около 100 слов, к 2 годам – 300–400, к 3 годам – 1000–1100, к 4 годам – 1600, к 5 годам – 2200 слов.

А. Штерна приводит следующие данные: к 1,5 года у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200–400 слов, к 3 годам – 1000–1100 слов, к 4 годам – 1600 слов, к 5 годам – 2200 слов [9].

Данные Е.А. Аркина указывают на следующие количественные особенности роста словаря детей: 1 год – 9 слов, 1 год 6 мес. – 39 слов, 2 года – 300 слов, 3 года 6 мес. – 1110 слов, 4 года – 1926 слов [8].

Анализ приведенных выше данных говорит о том, что дошкольники чаще всего в речи употребляют существительные и глаголы. Это объясняется их потребностью в этих словах. Остальные части речи употребляются реже, потому что понятия о признаках предмета находятся еще в стадии формирования, поскольку у детей в таком возрасте еще не сформировано самоощущение признака.

Если проанализировать лексический запас детей 6–7 лет, то можно выделить наиболее употребительные слова и части речи:

- существительные: мама, мальчик, девочка, люди;
- прилагательные: маленький, большой, хороший, плохой;
- глаголы: пойти, говорить.

Отмечается преобладание в словаре детей слов, обозначающих людей.

Ребенок в возрасте от 2 до 6–7 лет обладает особым «чувством языка», которое позволяет ему разобраться в сложных языковых явлениях. Этот этап характеризуется активным словотворчеством. Многие авторы механизм детского словотворчества связывают с формированием языковых обобщений, со становлением системы словообразования. Лексический словарь ребенка ограничен, он не может выразить новые представления ребенка об окружающем, поэтому он прибегает к словообразовательному уровню [6].

В становлении лексико-семантической системы у детей-дошкольников в отечественной литературе выделены 4 этапа развития системной организации детского словаря:

- 1 этап – лексический состав – неупорядоченный набор отдельных слов;
- 2 этап – ситуационный – в сознании ребенка сформирована система слов, относящихся к одной ситуации;
- 3 этап – объединение лексем в тематические группы;
- 4 этап – возникает синонимия, системная организация словаря приближается к лексико-семантической системе взрослых – носителей языка [8].

Значение слова на всех этапах развития претерпевает изменение.

М.М. Кольцова определила 4 степени обобщения детьми дошкольного возраста непосредственных словесных раздражителей:

1 степень – слово эквивалент комплекса непосредственных ощущений от предмета;

2 степень – слово обобщает ряд однородных предметов;

3 степень – слово объединяет многие разнородные объекты, относящиеся к одной категории;

4 степень – разные категории объектов обобщаются в одну, более широкую.

М.М. Кольцова отмечает тот факт, что каждая последующая степень обобщения все больше удалена от конкретных чувственных образов, т. е. характеризуется более высоким уровнем абстрагирования [4].

Л.П. Федоренко выделяет в обобщении слов по смыслу следующие степени:

– нулевая степень обобщения – собственные имена и названия единичного предмета (1–2 года);

– первая степень обобщения – понимание обобщающего значения наименований однородных предметов, действий, качеств – имен нарицательных (2 года);

– вторая степень обобщения – усваивание родовых понятий, передающих обобщенно названия предметов, действий, признаков в форме имени существительного (3 года);

– третья степень обобщения – усваивание слов, обозначающих родовые понятия, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения (6–7 лет);

– четвертая степень обобщения – усваивание таких понятий, как «состояние», «признак», «предметность» и т.д. (подростковый возраст) [6].

По наблюдениям А.И. Лаврентьевой, в становлении лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 мес. до 4 лет, выделяется четыре этапа развития системной организации детского словаря:

На *первом этапе* словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

В начале *второго этапа* словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы ребенка о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознание формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка называние других элементов этой группы.

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует *третий этап* формирования лексической системы, который определяется как тематический этап. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии.

Особенностью *четвертого этапа* развития лексической системы в онтогенезе является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению лексико-семантической системе взрослых [1].

Рассматривая развитие словоизменения в онтогенезе, можно отметить тот факт, что чем чаще ребенок слышит слова в речи окружающих, чем более значимыми эти слова являются для ребенка, тем быстрее усваиваются грамматические формы этих слов.

Поэтому первоначально усваиваются наиболее частотные окончания, затем некоторое время дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание («главенствующее» – по А.Н. Гвоздеву). Другие варианты окончаний, которые выражают эту же грамматическую форму, отсутствуют в речи детей, они их заменяют продуктивными флексиями. Например, «много ложек, ножей».

Чем больше окончаний для выражения одного и того же грамматического значения существует, тем труднее дети усваивают эти формы.

В онтогенезе у детей существует тенденция к унификации основы различных форм слов. Изначально отмечается однозначное соединение корня и флексии, это характеризуется отсутствием чередования, беглости гласных, супплетивизма (человеки, левы), т. е. вначале ребенок усваивает наиболее общие, продуктивные правила формообразования, гораздо позже овладевают частными правилами, исключениями.

Сначала словоизменение прилагательных еще не усвоено. С существительным прилагательные могут согласовываться ошибочно. Часто прилагательные употребляются после существительных.

Усвоение предлогов происходит после усвоения флексий в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет. На более ранних этапах развития детской речи предлоги отсутствуют, но флексию ребенок меняет (стол – столе – на столе). Затем ребенок начинает осваивать более частные правила словоизменения.

В возрасте 3–7 лет ребенок активно усваивает исключения и единичные формы, систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения [7].

По мнению А.Г. Тамбовцевой, существует три периода в формировании словообразования:

1 период – 2,6 – 3,6 – 4 года – ребенок накапливает первичный словарь, и у него закладываются предпосылки словообразования. На данном этапе встречаются единичные случаи словообразования, но они происходят по аналогии.

2 период – 3,6 – 4 до 5,6 – 6 лет – возникает словообразование дефиниционного типа, ребенок активно осваивает словопроизводство, у него формируются обобщенные представления о том, что наименования мотивированны.

3 период – 6,6 – 7 лет – словотворчество снижается, у ребенка происходит усвоение норм и правил словообразования, формируется самоконтроль, критическое отношение к речи [6].

А.М. Шахнарович, Г.А. Черемухина считают: что в возрасте 2 лет 10 мес. – 3 лет 8 мес. ведущая роль принадлежит лексическому уровню. У 4 лет – 5 лет 2 мес. на первый план выступает словообразовательный уровень, в дальнейшем (6 лет 1 мес. – 7 лет 3 мес.) дети чаще используют лексические единицы языка в процессе номинации, а к словообразовательным средствам прибегают при дефиците времени или при забывании нужного слова [9].

Итак, лексико-грамматический строй речи формируется поэтапно, слова изменяются и соединяются между собой по определенным правилам, которые складываются постепенно, обобщаются и хранятся в памяти человека.

Библиографический список

1. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. -3-е изд., М.: ВЛАДОС, 2003. С. 615–620.
2. Козырева О.А. Равный доступ // Директор школы. 2014. № 2. С. 98–103.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. Вып. № 1. С. 112–115.
4. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М., 1979. С. 13–18.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 1999. 160 с.
6. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Волосовец. М.: Секачев, 2007. С. 10–18.
7. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи (Комплексный подход): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. С. 35–50.
8. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей детского сада / В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова и др.; под ред. Ф.А. Сохина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. С. 64–66.
9. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. СПб.: КАРО, Дельта +, 2004. С. 19–40.
10. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б.Эльконин. М.: Педагогика, 1989. С. 18–23.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE PROBLEM OF FORMING THE SKILLS OF THE DESCRIPTIVE SPEECH IN CHILDREN WITH COMMON INSECURITY OF SPEECH

А.В. Сухенко

A.V. Suchenko

Общее недоразвитие речи, связная речь, описательная речь, монологическая речь.

В представленной статье рассматривается проблема развития описательной речи у детей дошкольного возраста с ОНР, а также обзор методик, направленных на овладение этим навыком. Автор обращает внимание на работу по формированию у дошкольников описательной речи, т.к. для полного преодоления общего недоразвития речи и успешного обучения ребенка в школе необходимо специальное обучение связной описательной речи.

General hypoplasia of speech, coherent speech, descriptive speech, monologic speech.

In the presented article, the problem of development of descriptive speech in pre-school age with OНР, as well as an overview of the techniques aimed at mastering this skill. The author draws attention to the work on the formation of preschoolers descriptive speech, tk. for complete overcoming of the general underdevelopment of speech and successful the child's education in school requires special training in coherent narrative speech.

Развитие речи детей с ОНР очень емкий и многоаспектный процесс, который напрямую связан с логическим мышлением и умственным развитием ребенка. Для того чтобы дошкольник мог легко общаться, понятно выражать свои мысли и переживания, задавать вопросы взрослым об интересующих его предметах и явлениях, а так же отстаивать свою позицию и договариваться со сверстниками в игре, ему необходима хорошо развитая речь. Поэтому основной задачей в обучении родному языку как дошкольников с сохранной речью, так и детей с ОНР, является развитие связной монологической речи [6]. Одним из важных показателей владения языком является умение связно, грамотно, логически последовательно излагать свои мысли. Дети должны уметь не просто называть предметы, а рассказывать, описывая их, выделять существенные качества и свойства, последовательно передавая события и их взаимосвязь [6].

Обучение навыкам монологического высказывания происходит в двух направлениях:

- составление рассказов-описаний;
- составление рассказов-повествований.

В данной статье мы остановимся на проблеме обучения детей с ОНР составлению рассказов-описаний.

Обучение описательным рассказам положительно воздействует на формирование речемыслительной деятельности детей, на их познавательное развитие и способствуют активизации зрительного, речеслухового, тактильного восприятия, а также памяти и внимания, что просто необходимо для дальнейшего обучения ребенка в школе [3].

Для детей с общим недоразвитием речи, как отмечают Т.А. Ткаченко, В.К. Воробьева и др., составление рассказов-описаний труднее, чем повествовательных рассказов. Сложность обучения, считает В.К. Воробьева, заключается в том, что для создания и понимания описательной речи необходима активная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков и свойств описываемого предмета или явления [1].

Надо отметить, что описание – это модель монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета в широком понимании, имеющая для этого определенную языковую структуру [7].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что дети с ОНР III уровня значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в формировании навыков описательной речи [6]. Употребляемая фразовая речь у таких детей на низком уровне. Возникают затруднения в самостоятельном определении главных признаков и свойств изучаемого предмета, они не справляются в установлении последовательности изложения, и удержать в памяти данную последовательность им очень сложно. У них отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Связные высказывания обрывочны и мало информативны. Серьезные затруднения испытывают дети при описании предмета или явления, составлении рассказов по наглядной опоре. В рассказе дети часто не могут определить замысел, выстроить сюжетную линию, выделить главное и второстепенное, пропускают значимые эпизоды, делают длительные паузы между частями. Характеризуется связная речь у таких детей недостаточной передачей некоторых смысловых отношений, поэтому нередко описание превращается в обычное перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует. Для высказываний характерны смысловые пропуски, фрагментарность, нарушение связности и последовательности изложения [6].

Изучением особенностей формирования описательной речи занимались учителя-логопеды, как теоретики, так и практики Н. С. Жукова, В. П. Глухов, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко и др., в их трудах можно найти и авторские методики.

При обучении дошкольников описанию предметов решаются такие основные задачи, как: развитие умения выделять основные части и существенные признаки; формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа – описания предмета; овладение необходимыми языковыми средствами для составления описательного рассказа [3].

С этой целью В.П. Глухов рекомендует поэтапное обучение, включающее следующие виды работы [3]:

- 1) подготовительные упражнения к описанию предметов;

- 2) формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;
- 3) описание предметов по основным признакам;
- 4) обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков – микротем);
- 5) закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий;
- 6) усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов [5].

В.П. Глухов на подготовительном этапе предлагает использовать упражнения на узнавание предмета по его описанию, сравнение предметов по основным признакам, упражнения на составление словосочетаний и предложений с учетом зрительного и тактильного восприятия [3].

На следующих этапах обучения у детей формируются навыки составления описания предметов, начинать обучение нужно с простого описания, по вопросам с помощью логопеда, с последующим постепенным переходом к самостоятельным, развернутым высказываниям (описание по вопросам, по плану-схеме; без предваряющего плана, с опорой только на образец). После этого дети должны усвоить схему высказывания-описания на основе формирования представлений об основных структурных частях описательного текста.

Эффективным при обучении детей описательной речи, по мнению В.П. Глухова, является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных предметов. Педагог, а вслед за ним и ребенок составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки. Такой прием рекомендуется как в начале обучения самостоятельному описанию, так и в дальнейшем, если у детей возникают трудности в усвоении последовательного плана – схемы [3].

После того как дети освоили навыки описания воспринимаемого предмета, автор рекомендует начинать обучать детей, используя следующие виды работ: описание предмета по памяти, по собственному рисунку, включение описаний в игровые ситуации [3].

Далее на следующем этапе обучения В.П. Глухов рекомендует начинать подготовительную работу по обучению детей сравнительному описанию двух предметов, такое описание осуществляется на втором году обучения. Эта работа включает различные речевые упражнения на основе сравнения как натуральных предметов или их муляжей, так и предметов, представленных в графическом изображении. Помимо отдельных упражнений для формирования первоначальных навыков сравнительной характеристики, использовался прием параллельного описания (по частям) двух предметов – педагогом и ребенком [5].

В качестве вспомогательного средства при формировании описательной речи Л.В. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Р.И. Лалаева и др. для выстраивания плана ответа предлагают использовать наглядное моделирование. Использование в коррекции наглядных опорных схем значительно облегчает детям с общим недоразвитием речи овладение этим видом речи.

Как писал Л.С. Выготский, «для развития связной речи необходимо наличие предварительной программы высказывания, схемы высказывания, заключающей

последовательность этапов, предложений. Необходимо также, чтобы каждое звено высказывания вовремя сменялось последующим звеном» [2, с. 125].

Создать такую программу позволяет картинно-графический план. В нем отображаются все смысловые звенья рассказа и последовательность, в которой они сменяют друг друга, т. е. моделируется план высказывания. Его применяют как при формировании навыков пересказа, так и при обучении составлению описательных и повествовательных рассказов [6].

В.П. Глухов предлагает использовать в обучении детей описанию предметов трехчастную композиционную схему. На занятиях детям объясняется, что вначале нужно определить объект описания, после следует перечисление признаков предмета, а завершается описание указанием на принадлежность предмета к той или иной группе, на его назначение, приносимую пользу [3].

В ходе составления описания часто у детей возникают затруднения, тогда автор рекомендует использовать различные вспомогательные приемы: словесные указания, жестовые указания на детали, форму предмета, описание с опорой на отдельные рисунки, крупным планом, изображающие части предмета или характерные особенности его строения. Также могут быть использованы условные наглядные символы для обозначения понятий цвета (набор цветных мазков или цветных полосок), формы предмета (табличка с изображением круга, овала, треугольника, квадрата), величины (изображение различных по размеру столбиков или кружков). Условные символы помогают ребенку строить свой рассказ в соответствии с предложенным планом-схемой и избежать пропусков, показываются символы по ходу составления рассказа-описания [3].

В.К. Воробьева при обучении навыкам описательной речи предлагает на начальном этапе уделить особое внимание развитию исследовательской способности детей, привлечь внимание дошкольников к признакам предметов, научить их не только слышать слова, характеризующие предмет, но и запоминать их «ансамбль». Следующей целью занятий по формированию связной описательной речи является: знакомство с программой описательного рассказа; знакомство с правилами лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи; пересказ описательного рассказа или его составление с опорой на сенсорно-графическую программу [1].

Графические схемы, предложенные В.К. Воробьевой, отражают естественно-генетический путь усвоения знаний о предмете и призваны произвольно регулировать исследовательскую деятельность детей, это происходит через сенсорные каналы: слуховой, зрительный, тактильный и осязательный.

Схема В.К. Воробьевой включает в себя три части:

- 1) символы, обозначающие способ выделения свойств описываемого предмета;
- 2) перечень признаков;
- 3) изображение самого предмета.

Объем двух первых частей может как сужаться, так и расширяться, соответствуя целям и задачам обучения. Опираясь на графическую схему, дети последовательно выбирают из ряда предложенных маркеров, тот, который символизирует определенный признак предмета. Символ «глаз» обозначает цвет, форму, величину

предмета. Если это одушевленный предмет, то определяется способ передвижения, местонахождение (жилище). Через символ «ухо» вычленяются способы обнаружения предмета (какие звуки издает?). Символ «рука» объединяет фактурные признаки (мягкий, гладкий и т.д.). Через символ «рот» – вкусовые ощущения (солёный, кислый). Знак вопрос, обозначает логические признаки предмета (к какой группе относится?) Знаками плюс или минус, обозначаются признаки польза или вред [1].

Т.А. Ткаченко предлагает средства наглядности, которые располагаются в порядке постепенного убывания и «свертывания» смоделированного плана [8]:

- пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию;
- составление рассказа по демонстрируемому действию;
- составление рассказа с использованием одной сюжетной картины;
- пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картины.

Данные этапы являются начальными, «пусковыми», наиболее значительными. При помощи такого порядка предъявления наглядного материала можно научить составлять рассказы-описания ребенка, который не удерживает порядок изложения хода происходящего.

Л.Н. Ефименковой представлена схема составления рассказа об овощах. Взяв ее за основу, Т.А. Ткаченко несколько изменила символику, увеличила количество пунктов плана рассказа до 6–8, а затем разработала аналогичные схемы для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, одежде, домашних животных и др. [4].

Принципы составления и использования схем таковы:

Лист картона размером 45х30 см разделен на 6 квадратов (по количеству характерных признаков предметов или объектов, либо времен года, о которых нужно рассказать).

1. Цвет. В прямом квадрате нарисованы красное, желтое, синее и зеленое цветовые пятна. Важно, чтобы они не имели четкой, узнаваемой детьми формы, тогда внимание лучше концентрируется на цвете и не происходит смешивания понятий «цвет», «форма».

2. Форма. Во втором квадрате изображены геометрические фигуры. Их не раскрашивают, чтобы внимание детей концентрировалось на их форме.

Если форма описываемой игрушки сложная (кукла, медведь), этот пункт в рассказах детей опускается, а соответствующая часть схемы закрывается листом белой бумаги.

3. Величина. В квадрате нарисованы две игрушки контрастной величины, например, большой и маленькие мячи. Детям напоминают, что характеризуя величину предмета, кроме понятия «большой – маленький», адо использовать понятия «высокий – низкий», «длинный – короткий», «широкий – узкий», «толстый – тонкий».

4. Материал. На эту часть листа наклеено три прямоугольника одинакового размера из металлической фольги, пластмассы, пленки «под дерево». Они изображают соответственно металл, пластмассу, дерево.

5. Части игрушки. Несколько колец пирамидки нарисованы отдельно. Если игрушка цельная, на части не разбирается (мяч, кубик), этот пункт в рассказах детей опускается, а на рисунке закрывается листком белой бумаги. При этом закрывать нужно, только на первых двух занятиях. Это позволит детям впоследствии самим выбирать из схемы нужные пункты в соответствии с особенностями игрушек.

6. Действия с игрушкой. Изображена кисть руки с разведенными пальцами. Поскольку манипуляции с игрушками могут быть самыми разнообразными, важно при объяснении этого пункта детям использовать антонимы и др. приемы расширения глагольного словаря детей.

Для составления описательных рассказов на подготовительном этапе необходимо провести с детьми занятие по ознакомлению с названными и другими материалами, чтобы дети рассмотрели их, потрогали и запомнили название, а также для описания частей предмета. Детей заранее знакомят с названиями всех деталей и т.д. Описательные рассказы у детей с общим недоразвитием речи на начальном этапе обучения простые, короткие, без ярких элементов и сравнений [9].

Проведенный анализ методик позволил прийти к заключению о том, что в современной логопедической литературе в качестве самостоятельной задачи выделена необходимость коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи, навыкам описательной речи. Определены основные направления этого процесса, намечены отдельные специальные методы и приемы формирования связанных сообщений в единстве с общеметодическими путями и средствами.

Библиографический список

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 221 с.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Е.М. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
6. Жураковская Я. В. Формирование описательной речи у дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] // Экстернат. РФ. 2013. № 7. URL: <http://ext.spb.ru/2012-04-19-19-38-54.html>.
7. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ.: Бурятское книжное изд., 1974. 257 с.
8. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.: Акцидент, 1997. 109 с.
9. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. М.: Гном и Д, 2014. 56 с.

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ НАСТРОЙКИ ПРИРОДНОГО ГОЛОСА

TUNING THE NATURAL VOICE

А.Е. Уфимцев

A.E. Ufimtsev

Проблемы с голосом, природный голос, голосообразование, динамический стереотип, упражнения для голоса, осознанность.

В статье кратко освещены сведения о голосообразовании. Показана важность работы по настройке голоса. Предложены упражнения для настройки голоса.

Voice problem, native voice, voice formation, dynamic stereotype, voice exercises, consciousness.

In the article, voice formation is briefly described. The importance of work on voice tuning is shown. Some exercises for voice tuning are offered.

Наверняка вам часто приходилось наблюдать такую картину: человек, выступающий перед большой аудиторией, желая быть услышанным, старается говорить громче и прилагает для этого усилия. Однако результат получается противоположный: помимо того, что выступающего все равно плохо слышно, у него также возникают различные затруднения с голосом – вплоть до срывов и полной потери голоса. Возможно, вы и сами оказывались в подобной ситуации, когда внезапно возникшие проблемы с голосом мешали вам успешно выступить публично.

Как же избежать проблем с голосом? Для этого надо настроить свой голос. Дело в том, что в детстве все пользуются голосом правильно. У младенцев мощные сильные голоса. А когда этот же младенец вырастает, то голос становится тусклым, зажатым, слабым. Почему? Потому что начинает забывать природные навыки голосообразования. Происходит подмена модели голосообразования. Приблизительно в возрасте трех лет, активно познавая мир, ребенок замечает, что чем сильнее, например, он стукнул молотком, тем громче звук, и чем сильнее пнул по мячу, тем дальше тот улетел. Ребенок замечает, что результат зависит от прилагаемых усилий. И эти навыки ребенок переносит и на голосообразование. Он начинает прилагать усилия в том деле, которое раньше у него получалось без усилий вовсе. И в результате голос быстро теряет свои качества, а человек привыкает говорить на горле, постоянно откашливаться и употреблять различные лекарственные средства. До трех лет модель голосообразования – правильная. Ребенок обладает мощным голосом и не прилагает для этого никаких усилий. Следовательно, для звучания природным голосом необходима минимизация усилий при голосообразовании. Но что нужно сделать для этого? Прилагать усилия для того, чтобы поменьше прилагать усилия? Нет. Нужно – расслабиться. Нужно освободиться от зажимов. В данной статье приведены некоторые упражнения, помогающие настроить голос.

Первое упражнение называется «Зевота». Его суть заключается в том, что надо расслабиться, потянуться всем телом и сладко зевнуть. Стоит отметить, что при зевании гортань опускается, а мягкое небо – поднимается. Так образуется рупор, который усилит голос. Также при расслаблении и зевании снимаются спазмы с гортани и тела в целом, что благоприятно сказывается на звучании голоса. Это упражнение можно выполнять стоя, сидя и даже лежа. И чем чаще, тем лучше.

Второе упражнение называется «Осознанный выдох». Так получилось, что люди уделяют много внимания тому, как нужно вдыхать, и совсем не думают о том, как нужно – выдыхать. Вспомните, еще в детстве на приеме у педиатра при прослушивании фонендоскопом доктор говорит: «Не дышите», и вы замираете; а потом доктор говорит: «Дышите» – и что вы делаете? Правильно, судорожный вдох. Слишком много внимания уделяется вдоху – и совсем игнорируется выдох, а потом это формируется в привычку – активный вдох и пассивный выдох. Это неправильная привычка. Итак, должен быть пассивный вдох и активный выдох. В.П. Багрунов рекомендует совершать вдох таким образом, как будто вы нюхаете цветок, наслаждаясь его ароматом. Тогда вы не вдохнете воздуха больше, чем того необходимо вам.

Это и будет второе упражнение. Надо повывдыхать. Расслабиться. Неспроста часто говорят: расслабься, выдохни – в одной и той же ситуации. Не стоит думать о вдохе, главное – выдыхать осознанно. Можно положить руку на живот – при активном выдохе диафрагма будет чуть подниматься. Свободные движения диафрагмы будут критерием правильности выполнения упражнения. Это можно отследить, положив руку в район солнечного сплетения. Можно на вдохе представлять, что вы нюхаете цветок, а выдох совершать осознанно, отслеживая рукой движения диафрагмы.

Выполнять это упражнение лучше стоя – тогда движения диафрагмы будут более заметны и не будут запираяться – как, например, при положении сидя.

Третье упражнение называется «Стон». Вам надо постонать. Представьте, что вам очень хорошо. Или можно представить, как вы сильно устали – как будто гора с плеч свалилась. Стон – это озвученный выдох. Это звук *А* с придыханием – *АХ* или *ХА*. Это упражнение можно выполнять в любом положении – главное, чтобы не было напряжения в теле.

Этот звук и есть ваш природный голос. Возможно, он сейчас слабый и тихий, но со временем при регулярных упражнениях он разовьется, окрепнет и оформится в сильный и звучный голос. Главное – систематически выполнять предложенные упражнения.

Упражнение четвертое заключается в соединении навыков расслабления гортани, дыхания и удобного звучания. При этом одна ладонь на животе и другая на груди – для контроля правильности выполнения упражнений. Еще очень хорошо будет подключить воображение и добавить интонаций. Следующие упражнения будут вариациями четвертого.

Упражнение «Обратная связь». Мы часто неосознанно выполняем это упражнение, когда слушаем друг друга – особенно по телефону. Теперь вы можете осознанно выполнять это упражнение при любом разговоре.

Упражнение «Согласие». Теперь мы соглашаемся с собеседником. Это выглядит так: мелодия идет немного вниз, затем вверх: *А-ХА-А*. Обратите внимание на плавность хода мелодии. При выполнении этого и последующих упражнений можно помогать себе рукой, ведя мелодию.

Упражнение «Отрицание». Теперь мы не соглашаемся с собеседником. Мелодия идет вверх, затем вниз: *А-А*.

Упражнение «Убаюкивание». Представьте, что вы убаюкиваете ребенка. Мелодия идет сначала вверх, потом вниз – и так несколько раз. Только не надо нарочито высить голос, подражая ребенку. Голос должен идти из груди, и также должны быть вибрационные ощущения в груди.

Можно со временем расширять диапазон предложенных упражнений. Это позволит развить диапазон голоса.

Стоит отметить, что при выполнении данных упражнений происходит ломка устоявшегося динамического стереотипа – с неправильной модели голосообразования на правильную. Это изменение навыка. Поэтому так важно выполнять упражнения регулярно – это закладывает фундамент вашего природного звучания. Возможно, при выполнении этих упражнений вас будет одолевать зевота – это очень хорошо. Значит, смена динамического стереотипа голосообразования происходит быстро – а это, в свою очередь, означает, что ваш голос с каждым разом становится все более и более настроенным – благозвучным, богатым тембрально, полетным, с широким диапазоном звучания.

И самое главное. В деле настройки голоса самое главное – помнить о том, что голос – это всего лишь средство. Средство выражения чувств, мыслей, переживаний. А средство не должно становиться целью. Глупо заниматься голосом ради голоса. В первую очередь надо развиваться всесторонне, развиваться как личность. А голос – это средство выражения чувств и мыслей – поэтому необходимо, чтобы были чувства и мысли, и работать необходимо именно над этим. Надо быть человеком чувствующим и думающим – и только тогда возможно стать человеком поющим и говорящим!

Библиографический список

1. Багрунов В.П. Азбука владения голосом для болельщика. 3-е издание. Издательство Композитор, 2010.

ВЫЯВЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ 3 КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

DETECTION OF AGRICULTURAL DISOGRAFY IN SCHOOLCHILDREN OF THE 3ST CLASS WITH COMMON INSECURITY OF SPEECH

Ч.Ч. Чимий-ооловна

Ch.Ch. Chimii-oolovna

Дисграфия, аграмматическая дисграфия, общее недоразвитие речи, младшие школьники.
В статье раскрываются актуальные вопросы коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников. Описываются результаты выявления сформированности аграмматической дисграфии у младших школьников. Полученные данные могут применяться учителями и логопедами, работающими с данной категорией детей.

Bysgraphia, grammatical agraphy, general undevelopment of speech, younger schoolchildren.
The article reveals the current issues of correction of the agrammatic dysgraphia of younger schoolchildren. The results of revealing the formation of agrammatic dysgraphia in younger schoolchildren are described. The findings can be used by teachers and speech therapists working with this category of children.

В настоящее время проблема развития аграмматической дисграфии у младших школьников является актуальной. Дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющееся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка.

Согласно исследованиям, дисграфия выявляется у 53 % учащихся вторых классов и 37–39 % учащихся среднего звена, что говорит об устойчивости данной формы речевого нарушения. Высокая распространенность дисграфии среди школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов поступают в первый класс с ФФН или ОНР, при наличии которых невозможен процесс полноценного овладения грамотой.

Расстройства развития письменной речи препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, нередко вызывают вторичные психические нарушения, дефекты в становлении личности ребенка. Специфическое нарушение письма (дисграфия) приводит к сложностям в усвоении орфографии, в частности при освоении сложнейших орфографических правил [1].

Большинство исследователей (Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Б. Яковлева и др.) подчеркивают, что аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. Аграмматизмы проявляются в искажении мор-

фологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, в изменении падежных окончаний, местоимений, нарушения согласования, в синтаксическом оформлении речи: опускаются члены предложения, нарушается последовательность слов [2; 3; 4].

Цель нашей работы состояла в выявлении аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы и работе по ее коррекции. Работа выполнялась на МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Кызыла. В исследовании приняли участие 12 третьеклассников.

Для оценки аграмматической дисграфии у учащихся младших классов мы использовали диагностические материалы: Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной из книги «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», а также из книги Т.А. Фотековой «Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников». Обследование аграмматической дисграфии у младших школьников состояло из двух блоков заданий: 1) обследование навыков письма; 2) обследование грамматического строя речи.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента нами были выявлены нарушения письма и нарушения грамматического строя речи, что позволяет сформулировать логопедическое заключение: несформированность языковых и речевых средств языка, аграмматическая дисграфия. Данные результаты свидетельствуют о необходимости проведения логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников.

При коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников основной задачей являлось формирование обобщенных представлений о морфологической структуре слова и о синтаксической структуре предложений. Логопедическая работа проводилась в следующих направлениях:

- дифференциация речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);
- автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

После формирующего эксперимента нами были проведен контрольный эксперимент, включающий в себя выполнение заданий, аналогичных констатирующему эксперименту. Результаты контрольного этапа исследования сравнивали с результатами констатирующего эксперимента.

На основе выполненных заданий контрольного эксперимента, направленных на выявление особенностей письменной речи у учащихся младших классов, мы выявили улучшение количественных и качественных показателей после проведенного формирующего эксперимента. Из этого следует, что проведенная логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников была эффективной.

Таким образом, можно сделать вывод, что мы достигли поставленной цели – выявить аграмматическую дисграфию у младших школьников общеобразовательной школы и реализовать работу по ее коррекции. В ходе исследования мы решили все поставленные задачи, подтвердили гипотезу исследования: логопе-

дическая работа по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы будет более эффективна при целенаправленной, дифференцированной организации коррекционно-развивающего процесса и соблюдении всех логопедических принципов.

Библиографический список

1. Дмитриева О.А., Брюховских Л.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 129–134.
2. Мазанова Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развитии. Тетрадь № 4. М.: АКВАРИУМ БУК, 2014. 40 с.
3. Хватцев М.Е. Аграмматизм: хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2010. Т. 2. 656 с.
4. Яковлев С.Б. К вопросу об аграмматизмах на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. СПб.: Акцидент, 2012. С. 66–74.
5. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. СПб.: Акцидент, 2014. 226 с.

Раздел IV.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

CLINICAL-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF YOUNGER SCHOOLBOYS WITH INFRINGEMENT OF INTELLIGENCE

Т.Ю. Артюхова, И.А. Дайнеко

T.Y. Artjuhova, I.A. Daineko

Среди множества проблем, находящихся на стыке клинических дисциплин, специальной психологии и педагогики, проблема умственной отсталости занимает основное место. Исторически так сложилось, что различные аспекты жизнедеятельности лиц с проблемами в умственном развитии изучали и изучают представители различных наук.

Among the many problems that are at the intersection of clinical disciplines, special psychology and pedagogy, the problem of mental retardation occupies the main place. Historically, it has happened that various aspects of the life of people with mental development problems have been studied and studied by representatives of various sciences.

Термин «олигофрения» появился в 1915 г. Ввел его Э. Крепелин, объединив в этой группе состояния, имеющие патогенетическую основу – тотальную задержку психического развития, – все же до настоящего времени единого мнения о границах олигофрении не существует. В зарубежной литературе (A. Tredgold, L. S. Penrose, K. Adachi) имеется тенденция к расширению понятия олигофрении, под которым понимается нарушение умственного развития, обусловленное поражением ЦНС, включая различные наследственные заболевания, сопровождающиеся синдромом слабоумия с прогрессирующим течением.

Изучение специфики умственной отсталости при олигофрении интенсивно велось в 50–70-е гг. XX в. прежде всего такими известными отечественными клиницистами, как Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев и другие.

М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие сочли необходимым сузить группу состояний, относящихся к олигофрении, включая в нее лишь те виды недоразвития

сложных форм психической деятельности, которые не сопровождаются прогрессирующим течением.

В.В. Ковалев относит к олигофрении группу различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогрессирующих патологических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до трех лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей.

Эти положения получили свое подтверждение в исследованиях клиницистов, физиологов, психологов и в смежных дисциплинах (Г.И. Полякова, Е.П. Кононова, И.С. Преображенский). Чрезвычайное разнообразие этиологических факторов, а также различные подходы к пониманию патогенеза олигофрении привели к возникновению большого числа классификаций олигофрений.

Определение, содержащееся в Международной классификации болезней 10-го пересмотра: «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».

Остановимся на причинах, вызывающих у ребенка умственную отсталость. Их принято разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Они могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни. Известен ряд факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие:

- тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности;
- различные интоксикации;
- тяжелые дистрофии женщины во время беременности;
- заражение плода различными паразитами, существующими в организме матери;
- травматическое поражение плода, являющееся следствием удара или ушиба;
- нарушение белкового обмена в организме;
- воспалительные заболевания мозга и его оболочки.

Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности.

Установлено, что примерно 75 % составляют генетические формы умственной отсталости. Фактор наследственности проявляется, в частности в несовместимости крови матери и ребенка, в хромосомных заболеваниях и др.

В основу большинства классификаций положены различные критерии, выбор которых находится в зависимости от того, каким целям служит данная дифференциация. В большинстве случаев в качестве основного критерия группировки используется степень глубины интеллектуального дефекта (Н.И. Озерецкий, М.О. Гуревич, S.A. Kirk, D. Wechsler).

В последние годы умственная отсталость детей все в большей мере оказывается обусловленной неблагоприятной экологической обстановкой, алкоголизмом или наркоманией родителей, особенно матери.

Клинические классификации умственной отсталости основываются не только на глубине интеллектуального дефекта, но и на особенностях личности, темперамента больных, а также ведущем психопатологическом синдроме (Е.О. Фрейеров).

Большую часть умственно отсталых детей составляют олигофрены. Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушение психики, возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первый год жизни, то есть до периода становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный, непрогредиентный характер. Ребенок оказывается практически здоровым. Хотя его развитие осуществляется на дефектной основе, есть основания для оптимистического прогноза.

Умственно отсталые школьники представляют собой особую категорию детей. В связи с этим в нашей стране, как и в других странах, ведущими детскими психиатрами разрабатываются классификации умственной отсталости.

Обычно они основываются на клинико-патогенетическом принципе (Д.Н. Исаев, 1982; М.С. Певзнер, 1959; Г.Е. Сухарева 1965, и другие).

Умственная отсталость, по Д. Н. Исаеву, определяется как совокупность этиологически различных: наследственных, врожденных и приобретенных в первые годы жизни непрогрессирующих патологических состояний, выражающихся в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и приводящих к затруднению социальной адаптации.

В классификации олигофрении, разработанной Г.Е. Сухаревой (1965, 1969), положены критерии времени поражения и особенностей патогенного воздействия. В зависимости от времени воздействия этиологического фактора все формы олигофрении Г.Е. Сухарева делит на 3 группы:

первая группа – олигофрения эндогенной природы, обусловленная поражением генеративных клеток родителей (болезнь Дауна, истинная микроцефалия, энзимопатические, дизостозические);

вторая группа – эмбрио- и фетопатии (олигофрения обусловлена перенесенными матерью во время беременности инфекциями и интоксикациями, наличием у нее гормональных нарушений, прочими причинами);

третья группа – олигофрения, возникающая в связи с различными вредностями, действующими во время родов и в раннем детстве (родовая травма, асфиксия, черепно-мозговая травма в постнатальном периоде и в раннем детстве, менингиты, энцефалиты).

Внутри каждой из названных форм Г.Е. Сухарева проводит дифференциацию в зависимости от особенностей клинической картины, включая степень глубины интеллектуального дефекта.

Чаще всего использовалась классификация олигофрений по М. С. Певзнер, предложенная в 1959 г. и доработанная к 1979 г. Автор (М. С. Певзнер, 1979) выделяет пять основных форм состояния:

1. Неосложненная. При этой форме ребенок характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются у него грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности, однако лишь в тех случаях, когда задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений.

2. С преобладанием процессов возбуждения или торможения. При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, присущие ребенку отклонения отчетливо проявляются в изменении поведения и деятельности. Возбудимые олигофрены часто беспокойны, импульсивны, расторможены, двигательно беспокойны, чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Они не обращают внимания на замечания взрослых.

Заторможенные олигофрены отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, сниженной работоспособности.

3. Со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями. Такие дети помимо основного дефекта – умственной отсталости – имеют дефекты слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата.

4. С психопатоподобным поведением. У ребенка отмечается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы. На первом плане у него оказывается недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений. Ребенок склонен к неоправданным аффектам.

5. С выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга. Нарушения познавательной деятельности сочетаются у ребенка с изменениями личности по лобному типу с резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны и беспомощны. Их речь многословна, бессодержательна, имеет подражательный характер.

В МКБ 10 умственно отсталые дети разделены на 4 группы: *с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью*. Зарубежные психологи основываются на определении интеллектуального коэффициента ребенка (IQ). По их данным, при легкой умственной отсталости коэффициент составляет 69–50 (в отличие от нормального, равного в среднем 100). При умеренной умственной отсталости коэффициент находится в диапазоне от 49 до 35, при тяжелой – в диапазоне от 35 до 20, при глубокой – ниже 20.

В основе большинства классификаций олигофрений дифференциация форм происходит в зависимости от особенностей клинической картины, включая степень глубины интеллектуального дефекта.

Дети с умственной отсталостью способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы. Тем не менее оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей. Умственно отсталые школьники, по мнению Н.И. Жинкина, характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие и личностных проявлений, и познания. Темп развития сложных психических функций отстает от темпа физиологического развития. Качественное своеобразие дефекта проявляется в том, что у умственно отсталых детей слабо выражена способность усваивать новую информацию, применять свои знания в изменившихся внешних условиях.

Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л.С. Выготским, дает основание полагать, что концепция развития нормального ребенка может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей. Это позволяет говорить об идентичности факторов, воздействующих на развитие и нормального, и умственно отсталого ребенка.

Развитие умственно отсталого ребенка определяется биологическими и социальными факторами. К первым из них относятся тяжесть дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Учитывать их необходимо при организации специального педагогического воздействия. Социальные факторы – это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет; взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время; школа. Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – это симптомы, прямо вытекающие из особенностей протекания нейрофизиологических процессов в коре головного мозга у подростков с нарушением интеллекта.

С.С. Корсаков, Г.Е. Сухарева, М.Г. Блюмина, С.Я. Рубинштейн и др., глубоко изучавшие особенности развития ВНД детей с исследуемой категории, отмечали их сниженный интерес к окружающему миру, вялость и отсутствие инициативы и т.д. Рассмотрим некоторые особенности ВНД, характерные для школьников с нарушением интеллекта.

Так, изучением внимания занимались такие ученые, как Г.Е. Сухарева, И.Л. Баскакова, Л.В. Занков, А.Р. Лурия. Т.В. Егорова считала, что внимание – это сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект, что предполагает повышение уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности. М.В. Фаликман трактовал внимание как когнитивный процесс, который обеспечивает упорядочивание поступающей извне информации в аспекте приоритетности стоящих перед субъектом задач. Под вниманием И.М. Соловьев понимает чрезвычайно важный психический процесс. Вниманием определяется тонность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мышления и воображения.

Таким образом, от внимания зависят качество и результаты функционирования всей познавательной системы. Недостаточность внимания, особенно произвольно-

го отмечается многими исследователями. Особенности недостаточного развития как произвольного, так и непроизвольного внимания умственно отсталых школьников описал Л.С. Выготский. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И.Л. Баскакова). У умственно отсталых школьников больше, чем у их нормально развивающихся сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Причем у одних школьников через 10 – 15 мин работы наблюдается двигательное беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными.

Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у подростков с нарушением интеллекта. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении, как нетерпение, задавание не относящихся к теме вопросов, выкрикивание отдельных реплик.

Е.Д. Хомская подробно изучила механизмы нарушения внимания. У возбудимых школьников с нарушениями интеллекта особенно резко проявляется отвлекаемость, двигательная расторможенность, в то время как у заторможенных подростков эти черты выражены в меньшей мере.

С возрастом у обучающихся несколько возрастает объем произвольного внимания, его устойчивость и возможность распределения по длительности активной концентрации они значительно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

Изучением восприятия занимались такие ученые, как Э.А. Евлахова, Э.С. Бейн, Е.М. Кудрявцева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова.

У обучающихся с нарушением интеллекта чаще имеют место нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов и ситуаций. Им свойственна узость зрительного восприятия, которая уменьшает их возможности ознакомления с окружающим миром, а также отрицательно влияет на овладение чтением.

Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия учащихся обнаруживается в неточном распознавании ими близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т. е. в отсутствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и других особенностей строения. Отмечается также снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности (И.М. Соловьев). Для школьников характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Дети недостаточно умеют приспособлять свое зрительное восприятие к изменяющимся условиям. Нарушение пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости.

Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые школьники выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тек-

сте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Особенно сложным оказывается активное приспособление восприятия к изменяющимся условиям.

Как утверждал Г.М. Дульнев, особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти.

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых школьников проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от подростков с нормальным интеллектом.

Как показали исследования Х.С. Замского, умственно отсталые школьники усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкая. Объем запоминаемого материала существенно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. Причем чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают школьники.

Школьники с нарушением интеллекта обычно пользуются произвольным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, необычным. Неумение школьников с нарушением интеллекта запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания (Г.М. Дульнев и Б.И. Пинский).

Произвольное запоминание формируется позже, чем у нормально развивающихся сверстников, при этом преимущество преднамеренного запоминания у школьников с интеллектуальными нарушениями выражено не так ярко.

Недостатки речевого развития умственно отсталых школьников изучены основательно многими психологами (А.Р. Лурия, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, М.П. Кононова, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева, В.В. Воронкова), по их данным, у подростков с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая; им свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным.

Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Отставание и своеобразные черты становления устной речи у детей данной категории обуславливают трудности, возникающие у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звукобуквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов.

Изучением мышления занимались такие ученые, как: Ю.Т. Матросов, Н.М. Стадненко, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова. Ж.И. Шиф и В.Г. Петрова, отмечающие, что мышление умственно отсталых школьников формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Оно развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все

виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у умственно отсталых учеников такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников.

Основной недостаток мышления умственно отсталых школьников – слабость обобщений – проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Мыслительные операции протекают с большим своеобразием. Выполняемый ими мыслительный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментарностью.

Л.В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений подростки с нарушением интеллекта часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных.

Сложной задачей для учащихся с нарушением интеллекта является обобщение предметов или явлений, то есть объединение их на основе выявленной общей черты, для всех них существенной. Осуществляя этот процесс, дети с нарушением интеллекта нередко основываются на случайных признаках, то есть действуют необоснованно, вопреки логике вещей. Отличительной чертой их мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. У них редко возникают сомнения, стремления проверить себя.

Для школьников с нарушением интеллекта характерна сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления.

Воображение у школьников с нарушением интеллекта отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны – формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

Тенденция развития ребенка с нарушениями интеллекта те же, что и нормально развивающегося. Некоторые нарушения – отставание и отклонение в развитии речи и познавательных процессов – в значительной мере носят вторичный характер.

В общей совокупности многообразных психических черт личности существенное место принадлежит воле. Изучением эмоционально-волевой сферы занимались такие ученые, как Н.Ю. Борякова, Т.Н. Головина, Э.А. Евлахова, И.М. Соловьев. У школьников с нарушением интеллекта, которым свойственны резкие нарушения мышления, существенно страдают волевые процессы.

К проблеме воли непосредственно примыкает проблема эмоций. Формирование эмоций – одно из важнейших условий становления личности человека. Эмоции непосредственно взаимосвязаны с интеллектом. Как подчеркивал Л.С. Выготский, мышление и аффект представляют собой различные стороны единого человеческого сознания, и развитие ребенка основано на изменениях, происходящих в соотношении интеллекта и аффекта.

Изучение эмоционально волевой сферы умственно отсталых школьников с трудностями поведения показало, что основная причина таких состояний – бо-

лезненное переживание чувства собственной неполноценности, нередко осложняемое инфантилизмом, неблагоприятной средой и другими обстоятельствами. Дети слабо контролируют свои эмоции и часто даже не пытаются это делать. Развитие эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллекта в значительной мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни.

Таким образом, образование детей с нарушениями интеллекта предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с типично развивающимися сверстниками возможности для получения образования в пределах СФГОС.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия; Краснояр. гос. пед. ун-т им.В.П. Астафьева. Красноярск. 2012. 392 с.
2. Агаева И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Изд.второе, доп. Красноярск, 2014. 240 с.
3. Артюхова Т.Ю., Шулакова О.А. Социокультурная обусловленность личностных характеристик толерантности у подростков // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4 (23): в 2 ч. Ч. I. С. 20–24.
4. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. М., 1987.
5. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2012. № 5. С. 150–154.
6. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука: научно-практическое издание. 2012. № 8. С. 130–133.
7. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета: научно-практическое издание. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.
8. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Школьный логопед, № 4. 2014. С. 58–72.
9. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newmanin Foreign Policy. 2017. №37 (81). Июнь-июль. С. 84–88.

ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМОЙ РЕЧИ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

STUDY WITH PEERS AGE CHILDREN WITH THE NORM SPEECH AND WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT COMMUNICATION

О.А. Белозерова

O. A. Belozerova

Общение, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

В статье рассматривается теоретический анализ общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нормой речи и с общим недоразвитием речи.

Children preschool age, the general underdevelopment of speech.

The article deals with theoretical analysis of communication with peers age children with normal speech and the general underdevelopment of speech.

Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми, и общение является необходимым условием развития личности. Особенно значимым является общение в дошкольном возрасте, в частности, общение со сверстниками, которое становится важной частью жизни ребенка. В общении дети могут наблюдать и воспроизводить множество действий и обращений, которые практически не встречаются в общении со взрослыми. Только в общении с другими детьми впервые появляются многие сложные формы поведения. В случае общего недоразвития речи у ребенка старшего дошкольного возраста контакт со сверстниками, возможно, будет обладать определенной спецификой, и общение может приобрести неравноценный и неполноценный характер. В большинстве случаев расстройство речи тормозит развитие общения у детей и накладывает отпечаток на последующую разнообразную деятельность ребенка. Общее недоразвитие речи само по себе является отдельной, достаточно сложной проблемой для ее преодоления у каждого конкретного ребенка, и когда эта проблема усиливается возможными специфическими сложностями в сфере общения, ребенку намного сложнее выстраивать контакты со сверстниками. Это значит также и то, что условия социального развития для таких детей становятся более сложными и требующими больших усилий для их преодоления.

Поэтому теоретический анализ и обобщение этой проблемы являются актуальными в настоящее время и подлежат глубокому и всестороннему изучению.

Цель теоретического исследования: изучить проблему общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нормой речи и с общим недоразвитием речи.

Результаты теоретического исследования.

Понятие «общение» в науке трактуется неоднозначно и может определяться и как процесс установления и поддержания контакта, и как процесс образования общности, вид самостоятельной человеческой деятельности (А.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев); а также как процесс, входящий в иную деятельность в статусе ее структурных элементов (А.С. Золотнякова); как одна из форм взаимодействия (М.И. Лисина, Л.С. Выготский), как обмен деятельностью, представлениями, чувствами и др. (Л.П. Буева, Б.Ф. Ломов), как форма общественно-коммуникативной деятельности (Зимняя И.А.) [4; 5; 8].

Общение мы рассматриваем как вид самостоятельной человеческой деятельности, которая может входить в иную деятельность в статусе ее структурных элементов, и направлено на взаимодействие, общение может вступать как одна из форм этого взаимодействия. На основе деятельностной природы общения можно выделить его структурные характеристики (потребность, мотив, действия общения, результат), характер, содержание, цель, средства, формы выражения, направленность.

Обобщая подходы к выделению структуры общения, мы остановимся на точке зрения М.И. Лисиной как наиболее полно отвечающей основной проблеме. Она выделяет три основные функции общения: организация совместной деятельности людей; формирование и развитие межличностных отношений; познание людьми друг друга.

В общении детей старшего дошкольного возраста с нормой речи со сверстниками выделяют последовательно сменяющиеся друг друга формы общения: эмоционально-практическую; ситуативно-деловую; внеситуативно-деловую.

Некоторые исследователи выделяют в качестве основных показателей общения активность (К.А. Абульханова-Славская; Е.О. Смирнова) а также эмоциональное благополучие (Л.А. Сырвачева, А.В. Шевцова) [12; 13].

Общение дошкольника с нормой речи неразрывно связано с личностным развитием, которое определяет все формы их общения со взрослыми и сверстниками, с активной позицией ребенка по отношению к окружающим, предметному миру, себе самому (А.А. Бодалев, Д.Б. Годовикова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) [9; 13; 14].

Общение детей старшего дошкольного возраста с нормой речи со сверстниками обладает своими специфическими особенностями, существенно отличающимися от общения взрослых: 1) большое разнообразие коммуникативных действий; 2) чрезвычайно яркая эмоциональная насыщенность; 3) нестандартность и нерегламентированность контактов; 4) преобладание инициативных действий над ответными.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в отличие от детей с нормой речи, наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы, что приводит к более ограниченному набору средств общения. В итоге у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи речевой опыт ограничен, языковые средства, которыми они пользуются, являются несовершенными. Разговорная речь детей с данными речевыми нарушениями оказывается

бедной, малословной, тесно связанной определенной ситуацией. Вне этой ситуации она становится часто непонятной. Связная (монологическая) речь, без которой не может быть полноценного усвоения приобретенных детьми знаний, либо развивается с большими трудностями, либо полностью отсутствует.

Дети с общим недоразвитием речи вступают в контакты с окружающими, но чаще всего лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Свободное же общение со сверстниками затруднено. В устном речевом общении дети стараются избегать и не употреблять сложные в произношении слова и выражения. В свободном общении со сверстниками дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. В общении проявляется бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Вследствие этого у детей снижается потребность в общении, проявляются особенности поведения: незаинтересованность в контакте; неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм (Л.Г. Соловьева).

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в общении со сверстниками они обычно не проявляют. В исследованиях И.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой (2014) отмечается, что у дошкольников с общим недоразвитием речи: имеются нарушения общения со сверстниками, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладающая форма общения у детей старшего дошкольного возраста ситуативно-деловая, что характерно для нормально развивающихся детей двух – четырехлетнего возраста. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища по игре. Очень часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его взрослым [7; 8].

Дети с общим недоразвитием речи часто не умеют договориться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнера и не могут согласовывать ролевое взаимодействие. Предпочитаемым видом общения для детей с общим недоразвитием речи является общение со взрослым на фоне игровой деятельности. У многих детей с недоразвитием речи не сформирована культура общения, часто они пытаются отгородиться от сверстников с нормой речи, замыкаются в себе. Детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению (О.Н. Усанова, О.А. Слинько, 1987) [2; 3; 6; 15].

Такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогической и монологической речи). Особенности поведения являются незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм [9; 10].

В качестве партнеров по общению дети с недоразвитием речи выбирают внешне привлекательных детей и детей, отличающихся физической силой.

У детей с недоразвитием речи происходит смещение целей коммуникации (О.Е. Грибова), что проявляется в неумении обращаться с просьбами (цель диалога – обращение за помощью заменяется общей целью – сообщением о потребности), в игнорировании собеседника (им важно не рассказать, а высказаться), в неготовности считать себя участниками коммуникативной ситуации до тех пор, пока каждый не получит прямого указания, в распаде диалога и его превращении в формализованную вопросно-ответную «беседу», в преобладании активности одного из партнеров по общению. У дошкольников с общим недоразвитием речи на невербальном уровне отсутствуют предпосылки для реализации коммуникативно-речевой интенции, эмоциональной выразительности речи и процессов вероятностного прогнозирования (О.Л. Леханова). Такие дети не стремятся к взаимодействию, не используют доступные средства общения для установления и поддержания отношений, испытывают трудности в понимании намерений и желаний окружающих [1; 7; 16].

Таким образом, наличие общего недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, вызывает затруднения в установлении контактов со сверстниками, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников. Часто оказываясь изолированными от других детей группы, такие дети не участвуют в играх, общих мероприятиях, подвергаются насмешкам со стороны сверстников и педагогов, что ведет к усугублению эмоционально-волевой сферы, порождает тревожность, ожидаемость и прогнозируемость внутренних переживаний, снижает самооценку, в дальнейшем приводит к отклонениям в развитии личности.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. уч. заведений. М.: Аспект Пресс, 2014. 376 с.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте: учебное пособие. М.: А.П.О., 2014. 102 с.
3. Дубова Н.В. Об особенностях навыка общения дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. 2006. № 3 (12). С. 36–38.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность и общение // Вопросы философии. 1999. № 1.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 2013.
6. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т.А. Репиной, М., 2013.
7. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистика и современная логопедия. М.: Экономика, 2014.
8. Развитие общения дошкольников со сверстниками // под ред. А.Г. Рузской. М., 2014.
9. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Academia, 2013. 155 с.
10. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями // Дефектология. 2007. № 4. С. 37–45.
11. Серебрякова О.В. Особенности межличностных взаимоотношений дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современность и пути развития специального образования. Ч. 2: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летнему юбилею Института специального образования. Екатеринбург, 2014. 310 с.

12. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
13. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Изучение взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью на него воспитателя // Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: КрасГМУ, 2016. С. 395–401.
14. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Изучение особенностей общения с взрослыми детьми 6–7 лет с ОНР и нормой речи // Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2014 г., С. 100–103.
15. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2014. 294 с.
16. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2013. 350 с.

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

SENSORY INTEGRATION OF CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES IN THE CONTEXT OF A REHABILITATION CENTER

М.О. Берятко

M.O. Berjatko

Эффективность использования сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и опыт применения ее практических методов педагогом-психологом.

The effectiveness of the use of sensory integration in working with children with disabilities and the experience of using its practical methods by a teacher-psychologist.

Многие исследования и наблюдения показали, что нарушение притока информации в раннем детстве приводит к задержке психического развития. Первоэлементами психической жизни человека служат сенсорные образы. Можно сделать вывод, что ощущения являются как основным источником познания, так и основным условием его психического развития. Поэтому для целостного восприятия объекта у ребенка необходимо подключать различные виды анализаторов и важно отметить, что ощущение вовсе не является пассивным процессом, оно всегда включает в свой состав двигательные компоненты, так в ходе процесса человек принимает, различает и обрабатывает ощущения, поступающие через различные сенсорные системы (зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную, проприоцептивную, вестибулярную) называют сенсорной интеграцией. Целью этого процесса является планирование и выполнение соответствующих действий в ответ на сенсорный раздражитель, внешний или внутренний [1].

Сенсорная интеграция является бессознательным процессом, происходящим в головном мозге (мы не задумываемся о ней, как не задумываемся о дыхании), организует информацию, полученную с помощью органов чувств (вкус, вид, звуки, запах, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение в пространстве), наделяет значением испытываемые нами ощущения, фильтруя информацию и отбирая то, на чем следует сконцентрироваться (например, слушать учителя и не обращать внимания на уличный шум), позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуацию [1].

Так как этот процесс не осознается нами и в большинстве случаев протекает без сбоев, мы узнаем о нем только в случаях каких-либо нарушений (умственного и социального). Причины нарушений могут быть самыми разными: от генетических изменений до физических травм.

Если ребенок не может интегрировать информацию, идущую от глаз и от тела в целом, он не в состоянии адекватно оценить реальность и почувствовать, отреагировать соответствующим образом. В этом случае мозг не обрабатывает и не упорядочивает информацию, раздражающую сенсорные каналы, что приводит к тому, что ребенок не получает точные сведения не только об окружающем мире, но и о самом себе.

Характерными чертами у детей с нарушениями в сенсорной интеграции является то, что они не могут сохранять оптимальный уровень бодрствования, бывают слишком активными или, наоборот, пассивными, слишком чувствительно воспринимают звуки, прикосновения, испытывают трудности при удержании позы в одном положении, в усвоении новых движений, не могут обслуживать себя, испытывают трудности при коммуникации и проявлении своих эмоций, речь у таких детей часто появляется позже, чем у сверстников.

Реабилитационный центр «Радуга» посещают дети с различными функциональными ограничениями, и у многих из них присутствуют признаки нарушения сенсорной интеграции. Наше учреждение оснащено оборудованием для нормализации жизни детей с ограниченными возможностями.

1. Утяжелители с разным весом. Работа с ними позволяет эффективно снизить тревожность, способствовать восстановлению функций восприятия себя, своего тела, «приземлить» ребенка, способствовать стабилизации эмоционального фона, утяжеленное одеяло помогает ребенку почувствовать свое тело, осознать себя в пространстве, эффективно снижает тревожность, обеспечивает эмоциональную стабильность.

Во время занятий ребенку надеваются утяжелители и даются разнообразные упражнения, игры, чтобы он мог почувствовать максимальный потенциал своего тела и определять положение частей тела в пространстве.

2. Яйцо Совы позволяет ребенку сосредоточиться на своих ощущениях и почувствовать себя защищенным, стимулирует развитие проприоцептивной и вестибулярной системы, поможет испытать яркие эмоции, внимательно прислушаться к своему телу. Движения, которые ранее не допускались ребенком в обычной ситуации (кувырки, перекаты), становятся возможными. И тот телесный контакт, о котором даже и не мечтали, вдруг становится реальным: ребенок в домике, в коконе, в безопасности, поэтому он разрешает дотрагиваться до себя, катать себя по полу, гладить, похлопывать.

Яйцо Совы – это мягкий мешок шарообразной формы, в который можно залезть целиком и почувствовать себя еще не родившимся малышом. Можно перекатываться, кувыркаться, брыкаться – делать все, что хочет тело.

3. Чулок Совы способствует развитию мышц, действует на вестибулярную и тактильную системы, делая тело гибким, подвижным и быстро реагирующим на внешние и внутренние раздражители. Оказывает глубокое давление на руки и ноги и заставляет ему сопротивляться – стимулирует проприоцептивную систему, иными словами, улучшает ощущение положения тела в пространстве.

В процессе занятий Чулок Совы можно использовать разным образом, например:

– Ребенок, надев Чулок, может изобразить кого угодно. Сказочного героя или животное. Топают как слон, скользит как змея. Окружающие могут угадывать, кого ребенок показывает.

– Можно попросить ребенка изобразить разные геометрические фигуры: треугольник, квадрат, ромб, круг. Затем переходим на животных. В этой игре ребенок может закрепить уже имеющиеся знания или только что изученные.

– Игра в снеговика. Ребенок – мягкий и большой шар! Его можно катать по полу, сжимать, переворачивать и т.п.

– Игры на тактильные ощущения. Ребенок залезает в Чулок, закрывает глаза и на него складываются какие-либо игрушки, например, мягкие игрушки. Ребенок пытается угадать, что это.

– Устройте забеги, перекаты или ползания в Чулке.

– Релаксация. Чулок действует не только как энеджерджер, он еще и успокаивает! Просто дайте ребенку посидеть в Чулке, слушая приятную музыку.

4. Балансировочная доска (+фитбол).

Упражнения на балансировочной доске направлены на развитие координации, навыка балансирования и ловкости. Ребенок учится контролировать свое тело, для удержания равновесия. Чтобы поддерживать интерес ребенка, ему на доску кладется шарик, который он должен удержать. Детям это задание очень нравится, и они прикладывают много усилий для его выполнения.

Упражнения с фитболом проходят эмоционально. Дети учатся удерживать свой центр тяжести так, чтобы максимально долго продержаться на мяче без касания пола, как на животе, так и на спине (соревнования на ловкость). Если ребенок на индивидуальном занятии, то можно специально немного толкать его, чтобы он прикладывал больше сил для удержания себя на мяче. Здесь очень важно не забыть про технику безопасности.

5. Тактильные доски, панели и поверхности, сенсорная тропа.

Игры с тактильными панелями и поверхностями помогают в развитии мелкой моторики и тактильного восприятия, навыков ориентировки в микропространстве, профилактика плоскостопия, ощущение своего тела в пространстве, развитие глазомера и т.д.

5. Игры с песком, водой и крупами.

Детям нравится играть с сыпучими материалами и другими пластичными массами, что очень полезно для малышей с тактильными проблемами.

Детям необходимо трогать разнообразные текстуры и играть с ними, чтобы развить нормальное тактильное восприятие, мелкую моторику, способствовать когнитивному развитию. Здесь все зависит от вашей фантазии, можно пересыпать крупы (руками или с помощью вспомогательных предметов), искать в них маленькие предметы, определять на ощупь их название, величину крупинок (какая больше) и т.д.

6. Ультразвуковой распылитель эфирных масел

Ароматерапия – это прекрасный способ для занятий с детьми, которые не чувствуют некоторые запахи или, наоборот, очень к ним чувствительны. Ароматера-

пия – это отличное средство стимуляции, которое зависит во многом от того, какой запах вы выберете (например, запах корицы скорее взбодрит ребенка, а лаванды расслабит).

Часто на занятиях дополнительно использую вкусовое и визуальное подкрепление. Например, используется запах апельсина, ребенок должен определить, чему он принадлежит и затем ему в руки дается настоящий апельсин. Происходит разбор его особенностей: цвет, вес, форма, поверхность, и затем вкус.

7. Сенсорная комната.

Актуальность занятий в сенсорной комнате заключается в развитии сенсорных ощущений и на их основе восприятия в целом, снятии тревожных состояний, чувствительности.

В сенсорной комнате имеются проектор «Жонглер», сетка «Звездное небо», тактильная панель с музыкальными инструментами, световой дождь, воздушно-пузырьковые трубы и многое другое.

В реабилитационном центре «Радуга» курс реабилитации составляет 1,5 месяца. С целевой аудиторией в течение этого времени были достигнуты такие результаты, как улучшение чувствительности к тактильным, зрительным, звуковым, слуховым стимулам на 20 %, улучшение осознания своего тела в пространстве – 8 %, у 15 % отмечается снижение уровня двигательного беспокойства, а также улучшение мышечного тонуса, у 25 % детей улучшилась двигательная координация и концентрация внимания, улучшение способности к коммуникации отмечается у 18 %. Результаты показывают эффективность использования методов сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Данные методы и формы работы используются родителями в домашних условиях для поддержания полученного результата.

Библиографический список

1. Айрес Э.Д., Роббинс Д. Ребенок и сенсорная интеграция. 2010.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 150–154.
3. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука. 2012. № 8. С. 130–133.
4. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.
5. Денисова О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство для социально-культурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями. 2007.
6. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: Просвещение, 2009. Т. 160.
7. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед, 2017. № 4. С. 58–72.
8. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newman in Foreign Policy. 2017. №37 (81), июнь-июль. С. 84–88.

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СДВГ

THE PROBLEM OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH ADHD

Т.В. Буглеева

T.V.Bugleeva

В статье рассматриваются типичные коммуникативные проблемы младших школьников с СДВГ. Обозначены основные направления психологической помощи, в том числе педагогам, работающим с данной категорией детей.

The article deals with typical communicative problems of junior schoolchildren with ADHD. The main directions of psychological assistance, including teachers, working with this category of children are indicated.

Распространенность диагноза СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью) весьма высока. Некоторые авторы указывают такую динамику: в начале XX в/ дети с СДВГ составляли 6–12 % от всей детской популяции, в последнее десятилетие – 30–46 % поступающих в 1 класс [6]. Это изменило ситуацию в образовательном пространстве, однако следует отметить, что, по нашему опыту, многие педагоги не готовы к таким изменениям. Не всегда педагог обладает достаточными знаниями о нейрофизиологических особенностях ребенка с СДВГ, часто испытывает сложности на уровне навыков регулирования его поведения. Возникают барьеры на эмоциональном или личностном уровне, не позволяющие учителю выстраивать взаимодействие с учеником «непоседой». Именно дети с СДВГ становятся часто «мишенью» систематических негативных педагогических воздействий (замечания, критика и т.п.). Наиболее характерные особенности этих учеников (двигательная и/или речевая расторможенность, невнимательность, эмоциональная лабильность, импульсивность) вызывают острые реакции взрослых, т.к. они ожидают от них более предсказуемого, стабильного и эффективного поведения, чем тот, который они могут продемонстрировать. Недостаточная информированность или профессиональные дефициты педагога часто приводят к тому, что возникают конфликтные ситуации с родителями, на которых возлагается ответственность за поведенческие нарушения и академическую неуспешность детей.

Проблема не является такой острой в период дошкольного детства, появления СДВГ в этом возрасте списываются на детскую непосредственность, активность и т.п., неуспешность на занятиях представляется несущественной, преходящей. Но уже в начале систематического обучения становится ясно, что ребенок не способен соответствовать требованиям школы. О.В. Халецкая отмечает, что максимальное проявление симптомов СДВГ приходится на возраст около 7 лет, в то же время этот возраст является сензитивным для формирования соци-

альных отношений [5]. Но зачастую задачи возраста, связанные с развитием навыков коммуникации в различных социальных группах, в разных социально-психологических контекстах не могут быть решены.

Именно в этот период к характерным особенностям детей с СДВГ (неусидчивость, невнимательность, импульсивность) на фоне частых конфликтных ситуаций, хронической неуспешности практически во всех видах деятельности добавляются нарушения эмоциональной сферы: повышенная тревожность (наблюдается у 25 % детей с СДВГ), фрустрация потребности в общении, неуверенность в себе, негативные варианты самооценки, демонстративность, конфликтность. Эти эмоционально-личностные проблемы социогенны и самостоятельно детьми в большинстве случаев решены быть не могут, в силу того, что у них имеются типичные нарушения коммуникативной сферы. К ним можно отнести:

1) неспособность длительное время удерживать ситуацию коммуникативного контакта, поверхностность отношений;

2) чрезмерную эмоциональность, эмоциональную лабильность, нетерпимость к неудачам (эмоционально-волевое развитие, как правило, запаздывает в среднем на 3 года);

3) сниженную способность к эмпатии и неспособность учитывать интересы других людей, особенности социального контекста;

4) неумение прогнозировать последствия собственных действий, стереотипность процессов принятия решений, что приводит к неадекватному выбору поведенческих программ;

5) формирование неадекватных защитных механизмов, таких как негативистическая конфликтность;

6) потеря доверия к взрослым из-за хронического дисбаланса поведения ребенка и социальных ожиданий;

7) дисфункциональность семейных отношений (частые конфликты, непоследовательность воспитания, эмоциональные нарушения у родителей, для примера, частота большой и малой депрессии среди матерей, имеющих гиперактивных детей, встречается в 18 и 20 % случаев (по сравнению с 4–6 % среди матерей обычных детей) [4].

В результате более 50 % детей с СДВГ имеют значительные проблемы в социальных отношениях [1; 3].

Неспособность регулировать поведение адекватно ситуации и соответствовать предъявляемым ожиданиям приводит к тому, что одни дети все чаще впадают в дурное настроение и депрессию, другие, соответственно своему темпераменту, реагируют агрессивно, провоцируют конфликты, а иногда к их поведению примешиваются элементы клоунады.

Это не может не действовать разрушительно на процесс их социально-психологической адаптации, ведь именно эмоциональные и поведенческие проблемы в детском возрасте определяют поведенческий уровень самопрезентации взрослого человека [4]. По некоторым данным, около 50 % подростков с СДВГ в анамнезе имеют опыт правонарушений [6].

Безусловно, роль психологической помощи в этой ситуации – одна из решающих. Педагог-психолог в рамках коррекционных занятий может не только развивать произвольность познавательных процессов ребенка, способность его к саморегуляции поведения, эмоциональных проявлений. Часто является необходимым работать с неблагополучием эмоциональной сферы: тревожностью и страхами, агрессивностью. Также моделируются различные коммуникативные ситуации, которые помогут найти ребенку общий язык с родителями и сверстниками.

Однако, только изменив окружение ребенка, отношение к нему в семье и школе, можно компенсировать последствия его первичных нарушений.

Одной из основных задач психологического сопровождения образовательного процесса для этой категории детей может стать повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, достигаемое путем:

- объективизации их представлений о причинах поведенческих нарушений и учебных трудностей,

- расширения репертуара приемов и техник купирования нежелательных проявлений в поведении и общении, моделирования и закрепления позитивных поведенческих стратегий,

- обучение навыкам эмоциональной саморегуляции эффективной коммуникации,

- обогащение методов компенсации дефицитов познавательной и коммуникативной деятельности детей с СДВГ.

Работая в этом направлении, следует учитывать, что педагог в школе и на уроке крайне загружен, и для работы с учащимися младшего школьного возраста с СДВГ необходим такой подбор методов и методик, который отвечал бы принципам оперативности результата, не был затратным по времени, требовал минимум технических затрат для реализации.

Эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с диагнозом СДВГ решающим образом зависит от уровня психолого-педагогической компетентности взрослых, взаимодействующих с этой категорией обучающихся (педагогов, родителей). Таким образом, удерживая это направление психологической помощи, можно создать условия, способствующие успешной социально-психологической адаптации гиперактивных детей.

Библиографический список

1. Брызгунов И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика, 2002. 92 с.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 150–154.
3. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука. 2012. № 8. С. 130–133.
4. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.

5. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005. 256 с.
6. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
7. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: Сфера, 2008. 128 с.
8. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед, 2014. № 4. С. 58–72.
9. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newmanin Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь-июль. С. 84–88.
10. Труфанова Г.К. Проблема межличностных отношений у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью// Специальное образование 2014. №2. С.50-56.
11. Халецкая О.В. Минимальная мозговая дисфункция в детском возрасте // Журнал неврологии и психиатрии. 1998. № 9. С. 17–23.
12. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: практическое руководство для врачей и психологов. М., 1997.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE GEF

О.В. Вервейн, Т.Д. Пасменко

O.V. Verveyn, T.D. Pasmenko

Дети с ограниченными возможностями здоровья, семья, взаимодействие, формы.

В статье рассматриваются проблемы, возникающие в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Представляются формы взаимодействия ДОУ и семьи.

Children with disabilities, family interaction, forms.

The article deals with the problems arising in families raising children with disabilities. Are the forms of interaction between DOU and family.

Философия взаимодействия детского сада и семьи сегодня заключается в том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а детский сад призван помочь, поддержать и направить их воспитательную деятельность.

Согласно ФГОС ДО, педагоги должны профессионально оказывать психолого-педагогическую поддержку семье и повышать компетентность родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [2; 3; 4; 8]. Особенно актуально это в отношении семей, воспитывающих детей с ОВЗ. По многочисленным исследованиям (Г.Л. Аксарина, Н.Ю. Иванова, В.Н. Касаткин, Н.Л. Коваленко, А.Г. Румянцев и др.) выявлено, что появление в семье ребенка с ОВЗ нарушает сложившийся жизненный уклад: меняются психологический климат и супружеские отношения [1; 6; 10; 17]. Родители ребенка, столкнувшись в своей жизни с подобной ситуацией, испытывают множество трудностей и не всегда знают, как их решить.

Согласно исследованию, были выявлены проблемы, возникающие в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ в нашем детском саду:

1. Умышленное ограничение в общении. Родители детей с ОВЗ ограничивают круг общения (как свой, так и ребенка), избегают новых знакомств. Таким образом, социальная среда ребенка с ОВЗ ограничивается семейным кругом, семья «закапсулирована» и это отрицательно сказывается на социализации ребенка.

2. Гиперопека. Дети часто окружены излишней заботой и начинают использовать свою ущербность, становятся ревнивы, требуют повышенного внимания.

Часто гиперопека является единственным способом самореализации для родителей ребенка с ОВЗ.

3. Отказ родителей от понимания существования проблем в развитии ребенка, их частичное или полное отрицание. Либо гиперболизация проблем ребенка.

4. Отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания ребенка с ОВЗ. Это не позволяет родителям создавать оптимальные, а иногда и специальные условия для развития ребенка в домашних условиях.

Коллектив нашего детского сада оказывает поддержку таким семьям, которая выражается в квалифицированной консультативной помощи всех специалистов, психолого-педагогической поддержке, в повышении компетентности родителей в вопросах развития и образования детей с ОВЗ, охраны и укрепления их здоровья.

Психолого-педагогическая поддержка родителей детей с ОВЗ проходит поэтапно.

1. Первичная диагностика ребенка и его семьи.

На этом этапе происходит первое знакомство родителей со специалистами, которые в дальнейшем будут проводить коррекционные мероприятия. Важно создать доверительные отношения, заинтересовать родителей в участии процесса развития и воспитания ребенка в ДООУ и семье.

2. Далее психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) на основе диагноза и диагностических данных специалистов составляет программу индивидуального сопровождения для каждого ребенка с ОВЗ. В данной программе специалистами определяется индивидуальный образовательный маршрут, с которым знакомят родителей.

3. Составление плана взаимодействия специалистов ДООУ с родителями детей с ОВЗ.

4. Непосредственная работа с родителями. В нее входят различные формы сотрудничества, исходя из индивидуально-дифференцированного подхода к семьям.

Наряду с традиционными формами: беседы, консультации, родительские собрания, буклеты, целью которых является информирование родителей об этапах и закономерностях развития ребенка, организации предметно-развивающего пространства для ребенка в семье, используем и нетрадиционные формы работы [9].

Семейные проекты, клубы, круглые столы по исследованию и продвижению семейных традиций позволяют родителям эффективно взаимодействовать с ребенком, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию. Кроме того, во время таких встреч родители имеют возможность встречаться друг с другом, обмениваться опытом и оказывать поддержку, что дает родителям ощущение того, что «они не одиноки». Участие в мастер-классах, совместных праздниках, развлечениях, флеш-мобах, акциях стимулирует родителей, вдохновляет их. Здесь они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребенком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. Часто родители, воодушевленные увиденным и услышанным, получив практические умения, самостоятельно организуют выставки в детском саду, выпускают стенгазеты и делятся своими знаниями через сайт детского сада, мессенджеры.

Об эффективности работы с родителями детей с ОВЗ, проводимой в дошкольном учреждении, свидетельствуют:

- проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми;
- возникновение дискуссий, диспутов по их инициативе;
- ответы на вопросы родителей, возникающие в ходе встреч, приведение примеров из собственного опыта;
- увеличение количества вопросов к педагогам, касающихся личности ребенка, его особенностей;
- повышение их активности в проведении совместных мероприятий.

Совместная деятельность, построенная таким образом, помогает родителям выработать определенные социальные навыки для преодоления трудностей в воспитании детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // *Особые дети в обществе: сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: 2015. 550 с.*
2. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.*
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155).
5. Партнерство дошкольной организации и семьи / под ред. С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. 96 с.
6. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / под. ред. Е.А. Савиной, О.В. Максименко. М.: ВЛАДОС, 2008.
7. Работа с родителями: пособие для педагога ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. М.: Просвещение, 2015. 128 с.
8. Сырвачева Л.А., Яковлева А.Ю. Родительские отношения как фактор, влияющий на когнитивное развитие детей пяти лет с ОНР II уровня // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. 2017. № 7–8. С. 68–72. (Серия: Познание).*
9. Сырвачева Л.А., Бульenkova Е.С. Использование в условиях интеграции интерактивных методов работы с родителями дошкольников с речевыми нарушениями // *Сибирский вестник специального образования 2017. № 1 (19). С. 85–92.*
10. Сырвачева Л.А., Яковлева А.Ю. Особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи и нормой речи // *Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2015. С. 139–143.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH ASD IN THE ACTIVITIES OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST

Л.В. Голубева

L.V. Golubeva

Дети с расстройством аутистического спектра, визуальное расписание, пиктограммы, формы взаимодействия, социальные ситуации, игровой сюжет, алгоритм действий.

В статье описаны способы организации доступных форм взаимодействия обучающихся с расстройством аутистического спектра. Освещены этапы коррекционной работы по созданию игровых сюжетов, формированию и детализации алгоритма действий в социальных ситуациях, организации совместных действий.

Schoolchild with autism spectrum disorder, visual schedule, pictograms, forms of interaction, social situations, game story, algorithm of actions.

The article describes the ways of organizing accessible forms of interaction of schoolchild with autism spectrum disorder. The article deals the stages of corrective work on the creation of game plots, on the formation and detailing of the algorithm of actions in the social situations, organization of joint actions.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – совокупность психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социально направленном коммуникативном взаимодействии, жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Дети данной категории ориентированы на собственную программу действий, имеют стереотипии в поведении, испытывают выраженные затруднения связей с близкими людьми и социумом в целом. Коммуникативная функция нарушена, дети не приспособлены к изменяющимся условиям окружающей среды. Психическое развитие искажено, имеют место различные формы аутостимуляции, подчиняющие себе все существование такого ребенка. Страдает целостность и осмысленность их восприятия, что препятствует формированию личного опыта, осмысленности элементарных действий.

В отечественной дефектологии разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997). Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская, 1985, 1999). Система коммуникации обменом

изображениями (PECS) – система обучения коммуникации, когда ребенка с социальными нарушениями учат выбирать и давать изображение желаемого объекта или занятия. Система состоит из нескольких фаз, во время которых ребенка учат, как вступить в коммуникацию, выбрать нужное изображение, составить предложение, ответить на вопрос.

В деятельности с обучающимися с РАС мы участвуем в реализации программы психолого-педагогического сопровождения через проведение диагностики, коррекционных занятий по индивидуальным программам, консультаций с родителями. Индивидуальная программа коррекционных занятий опирается на принцип эклектики – смешение разнородных положений и принципов в психологии, где предполагается сочетание эмоционально-уровневого подхода, направленного на формирование и поддержание контакта, с использованием элементов поведенческих методик, которые позволяют формировать более адаптивное поведение.

Данная программа реализуется третий год с четырьмя обучающимися, имеющими РАС. Учащиеся занимаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью. У всех обучающихся сформирована фразовая речь, но у большинства (у 3 из 4) имеет место выраженный речевой негативизм; у 1 из 4 – экспрессивная речь активная и развернута, носит монологический характер.

Цель коррекционного воздействия: способствовать формированию и закреплению доступных способов взаимодействия обучающихся с РАС с окружающими в условиях образовательного учреждения.

Основные направления коррекционной работы:

- структурирование времени, места и деятельности учащихся / четкие визуальные инструкции с выделением промежуточных этапов и моделирования конечного результата;
- обобщение знаний и навыков, применение навыка в различных условиях;
- формирование составляющих учебного поведения: взаимодействие с педагогом, сверстником (выполнение инструкций, обращение за помощью в случае затруднений, принятие помощи со стороны педагога);
- насыщение личного опыта ребенка позитивными аффективными переживаниями путем проигрывания значимых жизненных событий;
- развитие общих, пространственных и временных представлений, свойств внимания и восприятия, зрительной и слуховой памяти, графомоторных навыков.

Первый этап коррекционной работы реализован в течение одного года.

В начале коррекционной работы – формирование и развитие игровых сюжетов. Комментирование действий ребенка в игровой комнате, подключение педагога-психолога к деятельности обучающегося. Для появления игровых сюжетов было осуществлено постепенное включение значимых объектов, их изображений, фотографий близких людей, учителя и детей из класса; организация связи игровых сюжетов между собой: «школа» – «семья». В игровых сюжетах «школа» были созданы условия для принятия и детализации представлений о же-

лаемых действиях в пространстве образовательного учреждения. С использованием фотографий были созданы «модели» семьи, одноклассников и учителя; для моделирования пространства школы (класс, столовая, гардероб) был использован деревянный конструктор. С помощью данных моделей с учащимися проигрывалось содержание эпизодов школьной жизни: начало и смена видов деятельности на уроке, его окончание, завтрак, следующие уроки, прогулка, приход родителей. Постепенно детализировались «проблемные» для ребенка места – выполнение инструкций учителя в рамках урока. Для этого в игровой эпизод «на уроке» были введены модели тетрадей, где обыгрываемые педагогом-психологом одноклассники «выполняли» задания учителя, писали в маленьких моделях-тетрадах.

Постепенно стало возможным включение обучающихся в эту деятельность. Дети начинали выполнять небольшие задания в игровых тетрадях, решать примеры, выполнять запись, с увеличением времени игрового эпизода.

В классе выполнение заданий в тетрадях стало более продуктивным. Данная деятельность была направлена на формирование и закрепление алгоритма взаимодействия с учителем; навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации, умение работать за учебным столом, удерживать «рабочую позу» на занятии; умение выполнять инструкции педагога.

Далее игра перемещалась в смоделированное пространство «Дом», проигрывались эпизоды жизни семьи ребенка. Также в сюжет вводилась деятельность, вызывающая чувство дискомфорта. Введение и отработка карточек-сообщений: «я устал», «я не понял», «хочу в туалет», и карточек-инструкций «слушай учителя», «повтори за мной», «подожди», «тихо», «стоп» и т.п.

Выполнение заданий на распознавание эмоций, форм их проявления. Работа с фотографиями близких людей, учителя и детей из класса, подбор пиктограмм в рамках темы, вычленение действия персонажа, соотнесение с пиктограммой настроения.

Дополнительным параллельным направлением коррекционной работы на данном этапе было использование кинезиологических упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия, динамического праксиса; повышение устойчивости внимания, работоспособности.

Практические задания в виде выполнения двигательных упражнений по схеме, комплексов движений под речевое сопровождение, выполнения графических проб по сигналу, действий с предметами. В двигательные программы были включены «Перекрестные движения», глазодвигательные упражнения, действия с перекодировкой по визуальному сигналу – движение – цветное пятно, графические пробы – звуковой сигнал (Приложение 1).

При выполнении практических заданий ребенку предъявлялись визуальные инструкции с выделением промежуточных этапов и моделированием конечного результата. Визуальная инструкция кратко оречевляется педагогом.

Второй этап коррекционной работы реализован в течение двух лет.

На втором этапе коррекционной работы вводились и прорабатывались социальные ситуации.

Предъявление социальных ситуаций через визуальный ряд, с выбором ответа – карточек-предметов, карточек-действий.

В социальной ситуации изображены значимые люди и события (фотографии, пиктограммы, надписи, схемы). В разбираемой социальной ситуации представлены изображениями персонажей, предметными изображениями, пиктограммами – действий, надписями. Каждая ситуация предполагает альтернативу действий, с выбором правильного ответа (карточки). Работа с визуальными социальными ситуациями сопровождается комментариями, на правильном выборе фиксируется внимание.

Социальная ситуация: «Правила поведения на дороге». Усвоение правил поведения на дороге, распознавание определенных знаков для пешеходов, соотношение знаков с действиями пешехода, построение фразы с помощью изображений, пиктограмм.

Социальная ситуация: «В гостях». Правила поведения при встрече гостей, вежливые слова, построение простых фраз, с помощью пиктограмм, фотографий и предметных изображений, подкладывание под картинки слов, сопровождение соответствующими жестами. Слова по лексической теме «посуда».

Социальная ситуация: «Покупки». Алгоритм действий при посещении магазина, супермаркета, выстраивание простой фразы с помощью пиктограмм, фотографий и предметных изображений, подкладывание под картинки слов, сопровождение соответствующими жестами. Использование напечатанных денежных купюр и монет, изображений продуктов, фотографий кассы, корзины/тележки. Проигрывание мини-сюжетов с применением слов по лексическим темам: «продукты», «овощи», «фрукты», «обувь», «одежда», «бытовая химия».

Социальная ситуация: «У доктора». Введение и отработка карточек-символов, карточек-сигналов по взаимодействию с окружающими (обращаться за помощью, сообщение об усталости, сообщение о самочувствии, просьба). Правила поведения в поликлинике, аптеке, проигрывание мини сюжетов «На приеме у доктора». Использование слов по лексическим темам: «Части тела».

Третий этап коррекционной работы реализуется на данный период времени.

На третьем этапе наряду с отработкой социальных ситуаций вводятся совместные действия с одноклассниками (детьми с РАС).

Включение в малую подгруппу (2 человека), выполнение совместных практических заданий, начиная от сбора и перекладывания предметов, выполнения движений в кругу, рисования на одном листе, работа с пиктограммами, участие в простых играх с правилами. Более продуктивно включение в совместные виды деятельности проходит на отработанных ранее двигательных программах и простых играх. Занятие по совместным действиям длится от 20 минут, один ребенок приходит раньше, работает с визуальным расписанием, где расположены изображения видов деятельности и фотография ребенка, с которым организуется взаимодействие. Далее подключается второй учащийся, с которым накануне вечером родители также работают по визуальному расписанию и подготовленным индивидуальным листам с фотографиями, пиктограммами, цветными изображениями.

Введение в подгруппу происходит постепенно, с увеличением количества совместно выполняемых содержательных единиц.

Фиксация результатов осуществляется в листах наблюдения по выделенным критериям. В конце каждого учебного года результаты обобщаются, отображаются в таблицах, графиках (Приложение 2).

Описание результатов:

– освоение алгоритма действий в классе, в кабинете специалиста (движение по визуальному расписанию);

– освоение алгоритмов действий в определенных социальных ситуациях, отсроченное воспроизведение слов и действий вне кабинета специалиста;

– участие в совместных действиях со сверстником (в рамках коррекционного занятия): рисование, раскрашивание, поочередное дополнение недостающих элементов изображения; выполнение совместных двигательных программ, игры с правилами «чего не стало», «цветовые домики». Организованные совместные действия на данный период времени возможны только у 2 из 4 учащихся описываемой группы. «Совместные действия» непродолжительны по времени.

Выводы:

Систематическое поэтапное введение материала через визуальное расписание способствует алгоритмизации учебной деятельности обучающихся с РАС.

Организация совместных действий с данной категорией обучающихся возможна через «вращивание» алгоритма действий в определенной социальной ситуации.

Освоение алгоритма детьми с РАС осуществляется через комплексную работу всех специалистов школы, учителя, родителей с пошаговым выстраиванием коррекционного воздействия.

Приложение 1

Некоторые игры и упражнения, используемые на занятиях

Перекодировка «Цифра – действие»

Ребенку предлагается числовой ряд от 1 до 5, каждая цифра сопровождается пиктограммой движения. Ребенку предъявляются цифры вразброс, на каждую из которых ребенок выполняет движение, затем предъявляется пиктограмма движения – ребенок называет цифру. Упражнение выполняется с педагогом стоя.

Перекодировка «Цвет – движение»

На полу выкладываются цветные круги, ребенку предлагается занять любой из них. Далее предъявляется пиктограмма движения с цветовой пометкой. Перемещаясь по кругу, ребенок, глядя на предъявляемую карточку, выполняет изображаемое движение, проговаривая его сопряженно или вслед за педагогом.

«Цветовые домики»

Дети произвольно располагаются на цветных кружках, расположенных по кругу на полу. Педагог каждому раздает цветные таблички «билетики», не соответствующие занятому каждым ребенком цветовому кружку – «домику».

Педагог также участвует в игре, следуя за которым, дети по команде «из домиков» – прыгают с кружочков и перемещаются по кругу под речевое сопровождение – затем по команде «по домикам» дети занимают соответствующий цветовой табличке круг. Далее происходит обмен цветовыми табличками, игра повторяется.

«Угадай, чего не стало»

Участники игры по очереди достают игрушку из емкости с крупой, называя ее и располагая на полоске – дорожке. Количество игрушек от 4 до 6, после того как игрушки выстроены в ряд, педагог проговаривает вместе с каждым участником последовательность ряда. Далее один из участников по просьбе педагога закрывает глаза, второй участник – убирает игрушку первого игрока под стол, ребенок открывает глаза и определяет, чего не стало, называя игрушку. При правильном ответе второй игрок возвращает спрятанную игрушку, далее дети меняются ролями, игра продолжается.

«Буги-вуги»

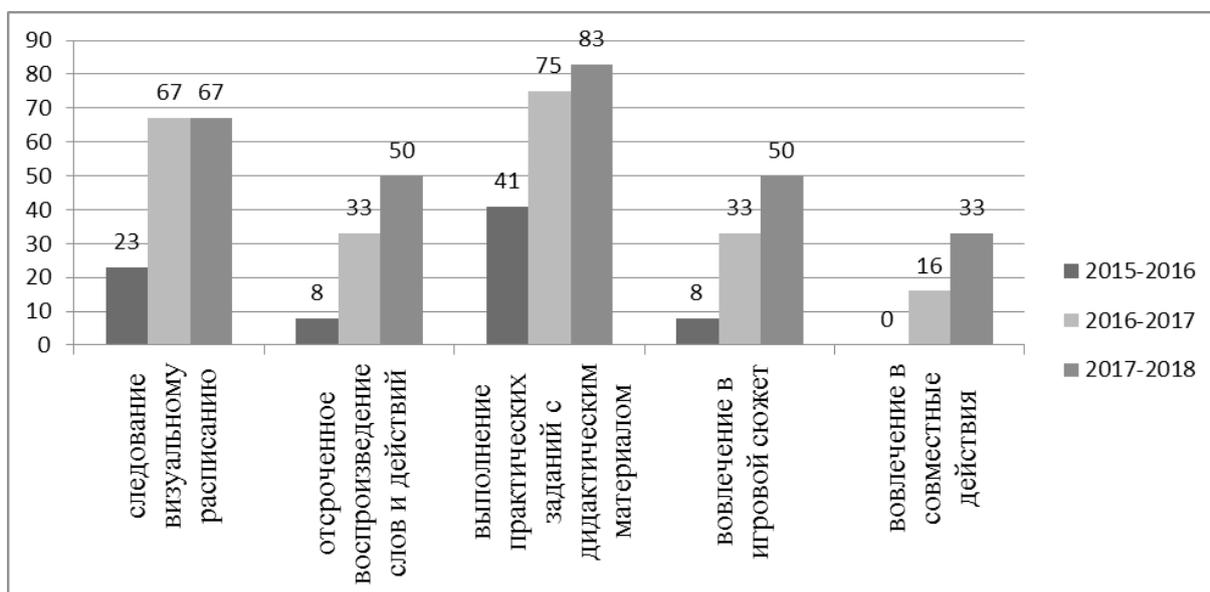
Педагог и ребенок стоят напротив друг друга. Педагог напевает речевку, выполняет вместе с ребенком движения согласно тексту.

«Руку правую вперед, а потом ее назад,
а потом опять вперед и немного потрясем,
мы танцуем «буги-вуги», поворачиваясь в круге,
и в ладоши хлопаем вот так – раз, два».

Вышеописанные игры и упражнения вызывают положительный эмоциональный отклик у детей с РАС, позволяют устанавливать и поддерживать зрительный и тактильный контакт.

Приложение 2

**Динамика развития группы учащихся с РАС
в рамках коррекционных занятий**



Мониторинг динамики развития обучающихся с РАС

	Следование визуальному расписанию на занятии			Отсрочен- ное воспроиз- ведение слов и действий вне кабинета психолога			Выполнение практических заданий в рамках ин- дивидуально- го занятия			Вовлечение в игровой сю- жет в рамках индивидуаль- ного занятия			Вовлечение в совместные действия со сверстником		
	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2015–2016	2016–2017	2017–2018
Даша Я.	1	2	2	0	0	0	1	2	2	0	1	1	0	0	0
Саша Д.	0	2	2	1	2	2	1	2	2	0	1	2	0	1	2
Максим С.	1	2	2	0	1	2	1	2	3	1	1	2	0	1	2
Миша К.	1	2	2	0	1	2	2	3	3	0	1	1	0	0	0
среднее	0,7	2	2	0,25	1	1,5	1,25	2,25	2,5	0,25	1	1,5	0	0,5	1
%	23	67	67	8	33	50	41	75	83	8	33	50	0	16	33

Шкала оценки критериев:

0 баллов – критерий не проявляется;

1 балл – критерий проявляется эпизодически;

2 балла – критерий проявляется периодически;

3 балла – критерий проявляется регулярно в различных ситуациях.

Библиографический список

1. Богдашина О. Расстройство аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / под. науч. ред. Е.А.Череновой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 248 с.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 150–154.
3. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука. 2012. № 8. С. 130–133.
4. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.
5. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.
6. Данилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2004. 160 с.
7. Исаев Д.Н. Психологическое недоразвитие у детей. Л., 1982. 157 с.
8. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
9. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2007. 480 с.
10. Лаврентьева Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: автореф. ГОУ ВПО Омский государственный педагогический университет. М., 2008. 31 с.

11. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. М.: Просвещение, 1991. С. 88–97.
12. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2006. 208 с.
13. Психолого-педагогические практики сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт: методические рекомендации / Н.Д. Вощенко, С.С. Иванчугова, Н.В. Баландина и др.; отв.ред.Т.В. Фуряева, Е.А. Черенева; Краснояр. гос. пед. ун-т им.В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 148 с. (Социальные практики инклюзивного образования).
14. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: Аркти, 2003 208 с.
15. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
16. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Изучение взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью на него воспитателя / Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: КрасГМУ, 2016. С. 395–401.
17. Сырвачева Л.А., Мерущенко С.С. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации // The Newman in Foreign Policy. 2017. №37 (81). Июнь-июль. С. 57–60.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN OF HIA IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Н.М. Грязева

N.M. Gryazeva

Нарушение интеллекта, междисциплинарность, психолого-медико-педагогический консилиум, психологическое сопровождение, коррекционно-развивающая работа, индивидуально-дифференцированный подход.

В статье рассматривается система психологического сопровождения детей с нарушением интеллекта в рамках дошкольной образовательной организации при комплексном взаимодействии специалистов.

Intellectual disability, interdisciplinarity, psychological-medico-pedagogical consultation, psychological support, corrective-developing work, individual-differentiated approach.

The article deals with the psychological support system for children with intellectual disabilities in the framework of a pre-school educational organization in the complex interaction of specialists.

МКДОУ № 9 является единственным специализированным учреждением на территории Восточной зоны Красноярского края, деятельность которого полностью посвящена коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников. Все воспитанники ДОО являются детьми с ОВЗ, имеющими разные нарушения развития: слуха, зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, генетические заболевания, ВИЧ и др.

Одним из главных принципов психологического сопровождения детей с нарушением интеллекта является: междисциплинарность – комплексный подход к сопровождению, формирующийся целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в сотрудничестве, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов.

Для этого в ДОО создан психолого-медико-педагогический консилиум, в состав которого входят: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели.

Именно в рамках консилиумной работы, при комплексном взаимодействии всех педагогов, осуществляется психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей детей, определяется образовательный маршрут для каждого воспитанника, организуется коррекционно-развивающая работа с учетом рекомендаций всех специалистов, осуществляется динамическое наблюдение за его развитием.

В ДОО разработана, рецензирована и апробирована в течение нескольких лет индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения дошкольников. В нее заносятся результаты комплексного обследования ребенка всеми специалистами ДОО, участвующими в процессе сопровождения.

В течение всего периода сопровождения психолого-медико-педагогический консилиум осуществляет работу по выбору адекватных методов и приемов обучения, оценки динамики развития воспитанников. Педагогический коллектив дошкольного учреждения целенаправленно и последовательно решает комплексные, социально значимые задачи, направленные на создание условий для реализации потенциальных возможностей дошкольника с нарушением интеллекта, для формирования у него адекватных способов вхождения в социум и оказание в этом процессе ребенку и его семье необходимой психолого-педагогической поддержки.

Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, охватывающая всех участников коррекционно-образовательного процесса в дошкольной организации, по созданию условий для полноценного проживания дошкольного детства.

Ключевыми направлениями нашей работы являются:

- диагностика уровня актуального развития ребенка и мониторинг усвоения содержания адаптированной основной образовательной программы ДОО;
- индивидуальные, подгрупповые и групповые коррекционно-развивающие занятия;
- консультирование педагогов ДОО по вопросам выбора наиболее эффективных форм воздействия на поведенческие аспекты ребенка с учетом их психических особенностей;
- консультативно-просветительская работа с родителями (законными представителями) по обучению доступным методам и приемам оказания коррекционной помощи детям в условиях семьи.

Для эффективной организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ осуществляем диагностическую деятельность, используя стандартизированные, надежные и валидные психодиагностические методики, которые позволяют проводить объективный качественный и количественный анализ полученных результатов. Для более эффективной и продуктивной работы используем целый ряд методов: наблюдение, опрос, интервью, моделирование, психодиагностические тесты. Провожу психолого-педагогическую диагностику с целью определения актуального уровня развития воспитанников и определения дальнейшего образовательного маршрута. В качестве диагностического инструментария использую научно-практические разработки С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой, М.М. Семаго.

МКДОУ № 9 реализует адаптированную основную образовательную программу (АОП), разработанную с учетом программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой. По результатам диагностического обследования выявляем индивидуальные особенности развития каждого воспитанника и определяем задачи познавательного, эмоционально-волевого и коммуникативного развития ребенка, которые становятся частью содержания АОП воспитанников.

Коррекционно-развивающую работу проводим в форме индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий. Цели занятий являются:

- формирование эмоционально-личностной сферы, а также коррекции ее недостатков;
- формирование познавательной деятельности и развитие высших психических функций;
- формирование произвольной регуляции деятельности и поведения;
- развитие социально значимых навыков.

Для эффективного и последовательного решения поставленных задач разрабатываем календарно-тематическое планирование подгрупповых занятий на каждую возрастную группу. Тематика занятий определена в соответствии с лексическими темами занятий учителей-дефектологов и воспитателей групп.

Содержание АОП реализуем на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях, которые организуем с учетом образовательных возможностей и потребностей каждого ребенка.

Решая задачи познавательного и эмоционально-волевого развития, объединяем детей в пары (иногда в малые подгруппы), что позволяет формировать социально-коммуникативные навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками.

С дошкольниками подготовительной к школе группы организуем групповые занятия по формированию мотивационной готовности к школе. Занятия проводятся в игровой форме по формированию эмоционально положительного отношения к школьному обучению.

Эффективность коррекционно-педагогической работы оцениваем по результатам промежуточной диагностики уровня усвоения детьми содержания адаптированных образовательных программ. Результаты фиксируются в индивидуальной карте психологического сопровождения воспитанника. Критериями оценки являются: качество взаимодействия ребенка со взрослыми, а также степень самостоятельности выполнения задания ребенком. По результатам промежуточной диагностики корректируем задачи АОП (адаптированная образовательная программа) воспитанников.

Реализация комплексного индивидуально-дифференцированного подхода в психолого-педагогической работе обеспечивает устойчивую положительную динамику в познавательной и эмоционально-волевой сферах каждого воспитанника ДОО, о которой свидетельствуют данные внешней итоговой экспертизы специалистов психолого-медико-педагогической комиссии.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Марьясова Н.Е. Особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: Просвещение, 2005.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта // Дефектология. 2000. № 3.
4. Сырвачева Л.А. Система психолого-педагогического сопровождения дошкольника и ее эффективность / Современное общество, образование и наука: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 3 ч. Тамбов, 2012. Ч. 2. С. 139–142.
5. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 6–7 лет группы риска по отклонениям развития: учебное пособие: в 2 ч. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. Ч. 1. 276 с.
6. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Изучение взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью на него воспитателя / Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: КрасГМУ, 2016. С. 395–401.

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ПРОЯВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

CHARACTER ACCENTUATIONS' INFLUENCE ON THE COMMUNICATIVE TOLERANCE OF MEDICAL STUDENTS

Н.И. Дьякова, Т.И. Прусова

N.I. Dyakova, T.I. Prusova

Коммуникативная толерантность – интегральная характеристика личности человека, отражающая его способность успешно взаимодействовать с другими людьми и являющаяся важной профессиональной составляющей в компетенциях будущего врача. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования коммуникативной толерантности у студентов младших курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», показана взаимосвязь между некоторыми акцентуациями характера студентов-медиков и показателями коммуникативной толерантности.

Communicative tolerance is an integral characteristic of a person's personality, reflecting his ability to interact successfully with other people and is an important professional component in the competencies of the future doctor. This article presents the results of an experimental study of communicative tolerance among junior students studying in the specialty «Medicine», shows the relationship between certain accentuations of the nature of medical students and indicators of communicative tolerance.

Современные ожидания социума, обусловленные темпами информационного развития, предъявляют все более высокие требования к эффективности деятельности личности, по этой причине теоретическое и практическое значение приобретают вопросы профессионально важных качеств специалистов той или иной сферы. Изменения современного общества, связанные с интенсивным развитием науки и техники, и, как следствие, медицины – создают новые условия, в которых растет роль человеческого фактора в лечебном процессе. Повседневная жизнь и практика выдвигает на первый план значение личности врача и взаимоотношений врача и больного, актуализирует необходимость формирования и развития не только собственно профессиональных знаний и умений специалиста, но также и коммуникативных навыков [3, с. 193].

В профессиональной жизни любого врача, начиная с его обучения в медицинском университете все время центральное место занимает взаимодействие типа «человек–человек», а именно «врач–пациент», «врач–врач», «врач–родственник пациента», «студент–преподаватель» или даже «врач и врач–наставник». Наличие же среди профессионально важных качеств такого сложного интегративного образования, как коммуникативная толерантность, по мнению современных исследователей, является неотъемлемым показателем профессионализма и зрелости личности, занятой в сфере деятельности «человек–человек». Однако следует отметить, что медицинская деятельность как профессия с повышенной ролью ответственности, огромным ежедневным стрессом не может не влиять на харак-

тер врача, поэтому (согласно статистике) [4, с. 18] акцентуации характера у медицинских работников наблюдаются намного чаще, чем у представителей других профессий.

Основной целью медицинского образования является воспитание специалиста, владеющего современными технологиями и подходами к решению научных и прикладных задач, чем предыдущие поколения врачей, следовательно, анализ проявления коммуникативной толерантности и акцентуаций характера, коррекцию поведения личности более эффективно проводить в процессе обучения в медицинском университете, в чем мы видим актуальность данного исследования.

Сферой наших исследовательских интересов стала профессиональная коммуникативная толерантность как одна из наиболее значимых личностно- профессиональных характеристик медицинского работника и возможные способы влияния на нее. По мнению многих исследователей [2; 3; 5] на толерантность можно влиять в процессе воспитания и образования.

В качестве основной цели нами определено было не только изучение вариативности проявления у студентов-медиков коммуникативной толерантности как будущей основы их профессионального общения, но и проведение анализа выявленных в ходе опроса акцентуаций характера студентов, выявление взаимосвязей между компонентами понятия «коммуникативная толерантность» и основными типами акцентуаций характера.

Мы предположили, что наличие акцентуаций снижает общий уровень коммуникативной толерантности, что некоторые акцентуации связаны с определенными составляющими коммуникативной толерантности.

Для пояснения цели и гипотезы исследования следует привести понятия терминов «коммуникативная толерантность» и «акцентуация характера», выделить основные компоненты понятия «коммуникативная толерантность» и типы акцентуаций характера, а также обосновать взаимосвязь этих категорий.

Коммуникативная толерантность, по определению В.В. Бойко, посвятившего этому феномену ряд своих работ, трактуется как характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Также В.В. Бойко, который дал понятие феномену «коммуникативная толерантность», обозначил в своих работах различные ее виды и уровни. Так, согласно авторской классификации, следует выделять ситуативную, типологическую, профессиональную и общую коммуникативную толерантность [1, с. 35]. В данной работе будет рассмотрена общая коммуникативная толерантность исследуемой группы студентов как основа для их будущей профессиональной толерантности. Диагностика основных мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях в данной работе осуществлялась с помощью методики В.В. Бойко. Уровень коммуникативной толерантности определялся по критериям: неприятие индивидуальности, категоричность, использование себя как эталона, неумение скрывать чувства, желание сделать партнера «удобным», желание переделать партнера, неумение прощать ошибки, терпимость к дискомфорту, плохое приспособление.

Обратимся к понятию акцентуации характера.

Впервые понятие «акцентуация личности» ввел в практику немецкий психолог Карл Леонгард: он определил акцентуацию как усиленную черту характера человека, которая при этом является крайним вариантом нормы. Однако сегодня мы пользуемся собирательным понятием, которое было дополнено П.Б. Ганушкиным, А.Е. Личко и Г. Шмишеком.

Акцентуация характера – чрезмерная интенсивность индивидуальных черт характера человека, которая подчеркивает своеобразие реакций человека на воздействующие факторы или конкретную ситуацию. [7, с. 6] В данной работе для определения типа акцентуаций мы использовали опросник Шмишека-Леонгарда, где определяются следующие типы акцентуаций личности (характера): демонстративный, застревающий, педантичный, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожный, циклотимный, экзальтированный и эмотивный.

Акцентуация, согласно МКБ-10, классифицируется как одна из проблем, связанных с трудностями поддержания нормального образа жизни и нормального общения. Это легко объясняется тем, что каждый из этих типов характеризуется своими слабыми сторонами, проявляющимися в конфликтных и/или стрессовых ситуациях. Также этим объясняется и связь акцентуаций с возникновением психических заболеваний [6, с. 290], или резким изменением характера с уменьшением коммуникативной толерантности, что может произойти при часто повторяющихся стрессовых ситуациях: это мы и можем наблюдать на примере медицинских работников.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что взаимосвязь акцентуаций характера и коммуникативной толерантности проявляется в следующем:

1) В одинаковом источнике возникновения: и коммуникативная толерантность, и акцентуации характера являются следствием опыта человека, его воспитания, привычек, темперамента.

2) Проявления отсутствия толерантности – неумение скрывать свои чувства, неприятие индивидуальности другой личности, категоричность являются также проявлением некоторых акцентуаций характера, например, демонстративного типа возбудимого типа [7, с. 24].

3) При этом при одновременном анализе характера личности на наличие акцентуаций и проверке уровня коммуникативной толерантности результаты будут более полными и достоверными по обеим категориям.

Для подтверждения нашей гипотезы было проведено исследование, в котором были задействованы 54 студента лечебного факультета I–II курсов, среди которых 32 девушки и 20 юношей. В качестве отобранных для проведения анализа мы использовали данные, полученные нами с помощью психодиагностических методик, способствующих выявлению уровня развития и степени проявления коммуникативной толерантности личности и типов акцентуаций характера:

1) опросник В.В. Бойко для определения уровня коммуникативной толерантности;

2) опросник Шмишека–Леонгарда для определения акцентуаций характера. Интерпретация методики В.В. Бойко [1].

Чем больше баллов набирает участник исследуемой группы студентов, тем ниже его уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и высокой вероятности конфликтов в межличностных отношениях. Стоит обратить внимание на то, по каким поведенческим блокам получены высокие суммарные оценки. Чем больше баллов набрано участником экспериментальной группы по конкретному критерию, тем меньше испытываемый терпим к людям в данном аспекте отношений с ними и тем сложнее ему наладить эффективный процесс коммуникации. Напротив, чем меньше оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений.

Результаты исследования коммуникативной толерантности

Процентное отношение студентов с высоким уровнем толерантности ко всем в исследуемой группе – 38,9 %, 61,1 % пришлось на студентов со средним показателем коммуникативной толерантности. В исследуемой группе не было студентов с низким уровнем коммуникативной толерантности и полным неприятием окружающих, что может свидетельствовать о том, что профессию врача выбирают люди с исходно более высоким уровнем коммуникативной толерантности. Однако данные результаты должны быть скорректированы в будущем в сторону увеличения доли студентов с высоким показателем коммуникативной толерантности в связи с особенностями профессии врача: необходимостью всегда видеть в пациенте прежде всего личность, а не просто организм с нарушенными механизмами саморегуляции, сочетать эффективные методы лечения и сострадание, уважение к человеку, который нуждается в помощи, построить доверительные отношения с пациентом с первого его визита к врачу.

Более значимыми являются результаты с учетом каждого из критериев коммуникативной толерантности в отдельности. Респондент считается проявляющим коммуникативную толерантность по критерию, при количестве баллов, набранных по нему, равному 5 или меньше и проявляющим нетерпимость при значении больше 8. На основании этого условия нами были проанализированы данные, отображенные в следующей табл. 1.

Таблица 1

Показатели коммуникативной толерантности студентов по шкалам

(%)	Категоричность, консервативность	Неприятие индивидуальности	Использование себя как эталона	Неумение скрывать чувства	Стремление переделать партнера	Желание сделать партнера удобным	Неумение прощать ошибки	Не терпимость к дискомфорту	Плохое приспособление	Интегральный показатель коммуникативной толерантности
высокая	42,6	61,1	74,1	45,3	59,25	64,8	54,9	77,35	67,9	38,9
низкая	35,2	9,3	12,9	26,4	18,5	7,4	11,8	18,9	7,5	0
средняя	22,2	29,6	12,9	28,3	22,2	27,8	33,3	3,8	24,5	61,1

Исходя из представленных данных, мы можем заключить, что максимальную толерантность студенты проявляют по критериям «использование себя в качестве эталона» – 74,1 % опрошенных не склонны при оценке поступков других людей использовать собственные поступки в качестве наиболее правильных и приемлемых, при этом для них не характерно встраивание партнера по общению в структуру собственной личности и непринятие индивидуальности партнера [1, с. 33] – и «нетерпимость к дискомфорту» – 77,35 % не испытывают затруднений в коммуникации, когда партнер нервничает, чрезмерно много говорит о своих проблемах, ведет себя не всегда корректно и адекватно ситуации: студенты склонны относиться к таким людям понимающе. Максимальную же нетерпимость студенты первого и второго курсов медицинского университета проявляют по критерию «категоричность» – 35,2 % студентам не хватает жизненного опыта, мудрости и широты взглядов для того, чтобы не оценивать других людей консервативно или категорично и не требовать от них соответствия их ожиданиям, вкусам и привычкам.

Результаты исследования акцентуаций характера по выборке

Интерпретация результатов опросника акцентуаций характера Шмишека–Леонгарда предполагает, что максимальная сумма баллов по каждому из критериев – 24. На основании опыта практического применения опросника разработчиками был сделан вывод о том, что результат от 15 до 18 баллов по каждому критерию свидетельствует лишь о тенденции к акцентуации, в то время как результат в диапазоне от 19 до 24 баллов трактуется как акцентуация. Результат от 0 до 12 баллов говорит, что свойство или тип акцентуации у данной личности не выражен.

После анализа полученных результатов опроса студентов было выявлено, что 40,0 % студентов не имеют акцентуаций характера, причем только 6,0 % из них не имеют также и выраженной тенденции к акцентуации характера, то есть значения 18 баллов ни по одной из шкал не достигнуто. В то же время 68,0 % студентов имели уже сформированные акцентуации характера, частота встречаемости той или иной акцентуации характера представлена в табл. 2.

Таблица 2

Частота встречаемости типов акцентуаций и тенденций к акцентуациям у респондентов выборки

	Гипертимность (Г)	Дистимность (В)	Циклотимность (Ц)	Возбудимость (В)	Застраивание (З)	Эмогивность (Эм)	Экзальтирность (Эк)	Тревожность (Т)	Педантичность (П)	Демонстность (Де)
Наличие акцентуации (%)	27,8	0	12,9	3,7	18,5	11,1	12,9	0	7,4	14,8
Тенденция к акцентуации (%)	14,8	9,3	7,4	9,3	7,4	31,5	44,4	14,8	9,3	14,8

Наиболее часто в исследуемой группе встречались такие типы акцентуаций характера, как «гипертимность» – 27,8 % опрошенных характеризуются общительностью, некоторой степенью инфантильности и отсутствием дистанции в общении – и «застревание» – 18,5 % студентов склонны к аффектам и инертности в мышлении и моторике, характеризуется занудливостью, обидчивостью, честолюбием, однако, как правило, любое дело стремятся довести до конца. Также 44,5 % и 31,5 % студентов в исследуемой группе проявляли тенденцию к таким акцентуациям характера, как эмотированность и экзальтированность, которые являются родственными друг другу и демонстрируют то, что данные студенты склонны как к глубоким переживаниям, сочувствию, так и к восторженности и альтруистическим порывам. Гипертимность в большей степени проявляется из-за возраста опрошенных: в 17–19 лет акцентуации, особенно выраженные в подростковом возрасте, еще продолжают проявляться в характере, в то время как для следующей возрастной группы (20–30 лет) характерно сглаживание всех акцентуаций характера и сохранение только тенденций к их развитию в случае стрессовых ситуаций. Это также можно отнести к эмотивности, к экзальтированности и застреванию, но все же в меньшей степени, поскольку эти акцентуации, выраженные в глубоких переживаниях за других людей и стремлении к альтруизму, к завершению каждого начатого дела с особой тщательностью, могли также быть причиной выбора профессии врача студентами и поэтому являются особенностью для исследуемой группы студентов-медиков.

Взаимосвязь между конкретными типами акцентуаций и критериями коммуникативной толерантности определялась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (непараметрический метод), т.к. в результате предварительной статистической обработки результатов выборки исследования было выявлено, что полученные данные не подчиняются законам нормального распределения.

По данному коэффициенту корреляция между двумя группами значений при выборке более 40 человек будет наблюдаться при значении, превышающем 0,31. Также достаточно высокой корреляцией нами было признано значение -0,32, демонстрирующее обратную зависимость между критериями, как наиболее значимое из всех значений для обратной зависимости между двумя критериями.

В ходе статистического анализа данных были выявлены следующие зависимости.

Прямая зависимость существует между: «непринятием индивидуальности» и «возбудимостью», «стремлением переделать партнера» и «циклотимностью», «стремлением переделать партнера» и «возбудимостью», «неуменением прощать ошибки» и «возбудимостью», «неуменением прощать ошибки» и «экзальтированностью», «плохим приспособлением» и «тревожностью». Интегральное значение коммуникативной толерантности достоверно связано с «экзальтированностью».

Обратная зависимость существует между терпимостью к дискомфорту причинному партнерами по общению и тревожностью.

Более подробные результаты, отражающие также и отсутствие корреляций, представлены в табл. 3.

**Взаимосвязь отдельных показателей коммуникативной толерантности
и акцентуаций характера.**

Значение r_s (эмперического) при ($r_{\text{критическое}} = 0,31$ для $n=40$)

	Гипертимность (Г)	Дистимность (В)	Циклотимность (Ц)	Возбудимость (В)	Застревание (З)	Эмотивность (Эм)	Экзальтированность (Эк)	Тревожность (Т)	Педантичность (П)	Демонстративность (Де)
Категоричность	0,05	0,02	-0,14	0,05	0,22	-0,05	0,21	-0,04	0,15	-0,02
Неприятие индивидуальности	0,05	0,14	0,00	0,33	0,06	0,07	0,37	-0,16	0,14	-0,15
Использование себя как эталона	0,07	-0,07	-0,15	-0,03	0,11	-0,05	0,16	-0,22	-0,07	0,02
Неумение скрывать чувства	0,15	-0,08	0,16	0,22	-0,02	0,15	0,19	0,07	0,04	0,01
Стремление переделать партнера	0,03	0,14	0,35	0,32	-0,03	0,10	0,20	0,04	0,11	0,10
Желание сделать партнера удобным	0,12	-0,07	0,09	0,20	0,15	0,00	0,22	0,02	0,18	-0,06
Неумение прощать ошибки	0,07	0,02	0,10	0,33	0,18	0,07	0,36	-0,07	-0,08	0,06
Терпимость к дискомфорту	-0,08	0,08	-0,23	0,04	-0,20	-0,13	-0,02	-0,32	0,00	-0,11
Плохое приспособление	-0,02	0,11	0,18	0,13	0,09	0,23	0,06	0,35	0,18	0,16
Общее значение коммуникативной толерантности	0,09	0,06	0,06	0,30	0,11	0,07	0,33	-0,08	0,11	0,01

Корреляция, выявленная между таким критерием коммуникативной толерантности, как «стремление сделать партнера удобным» и типом акцентуации характера «циклотимность», объясняется тем, что люди, склонные к смене гипертимных и дистимных состояний, причиной чего, как правило, являются внешние события, стремятся к тому, чтобы партнер по коммуникации, особенно постоянный, не был причиной смены указанных состояний настроения. Этим объясняется их стремление изменить характер, поведение или привычки партнера исходя из особенностей их личности.

Связь между «неприятием индивидуальности» партнера по коммуникации и «возбудимостью» также оказалась статистически значимой, и это может быть выражено в том, что людям с возбудимостью в качестве акцентуации характера свойственна импульсивность, предрасположенность к инициации конфликтов, недостаточная управляемость и неспособность скорректировать свой темперамент, темп общения, что может привести к ухудшению коммуникативной толерантности по критерию «неприятие индивидуальности», а также по критериям «стремление переделать партнера» и «неумение прощать ошибки», которые хоть и оказались менее статистически значимыми, однако имеют место при данном типе акцентуации.

Повышенный уровень коммуникативной толерантности у респондентов с экзальтированным типом акцентуации личности может быть объяснен яркостью черт экзальтированного типа: способностью проявлять искренность чувств,

улыбчивостью, альтруистичностью. Порывистость же экзальтированной личности объясняет, на наш взгляд, высокую степень корреляции между этим типом акцентуации личности и неумением прощать ошибки партнера по коммуникации. Однако корреляция между экзальтированностью и непринятием индивидуальности партнера понятна в меньшей степени и нуждается в проверке на других исследуемых группах.

Напротив, корреляция между тревожностью и плохим приспособлением к привычкам других людей, а также как и возбудимостью, можно объяснить особенностью характера личности с тревожным типом акцентуации: застенчивость, беспочвенное возникновение чувства вины, пассивное поведение в общении и в конфликте обуславливают невозможность человека с данным типом акцентуации характера полностью приспособиться к характеру другого человека, а это в свою очередь будет снижать его уровень коммуникативной компетентности.

При этом между тревожностью и терпимостью к дискомфорту, причиняемому партнером по общению, наблюдается обратная зависимость, т. е. чем выше способность переносить причиняемое собеседником неудобство (жалобы, плач, плохое настроение), тем ниже выражена тревожность как черта характера (для него не свойственна нетерпимость к тем же состояниям, что он нередко испытывает сам).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Среди респондентов выборки не наблюдается студентов с низким значением общей коммуникативной толерантности, преобладают средние значения как по общему уровню коммуникативной толерантности, так и по отдельным ее критериям, что является хорошей базой для формирования будущих взаимоотношений «врач – больной» в профессиональной деятельности этих студентов.

40 % опрошенных студентов не имеют акцентуации характера, что отчасти является причиной высокого показателя коммуникативной толерантности в данной группе исследуемых.

Распространенность таких акцентуаций характера, как «гипертимность» и «циклотимность», и тенденции к акцентуациям и «эмотивность» объясняется в большей мере особенностью возрастной группы участников исследования и выбранной ими профессией.

Между коммуникативной толерантностью, которая определяет успешность личности в общении, и акцентуациями характера данной личности существуют взаимосвязи, как по общему показателю, так и по компонентам, его составляющим.

Полученные результаты могут быть использованы при реализации комплекса педагогических условий для повышения уровня коммуникативной толерантности студентов при учете имеющихся акцентуаций характера, что, на наш взгляд, возможно через учебную деятельность и внеучебную работу по следующим направлениям:

– повышение уровня информированности учащихся за счет включения в лекционные и практические занятия по предметам гуманитарного цикла вопросов о толерантности и особенностям коммуникации акцентуированных личностей;

– во внеучебной деятельности: (кураторские часы, клубная работа, факультативы и т.п.) – развитие убежденности студентов относительно актуальности обозначенной проблемы. Включить в данную деятельность проведение бесед, дискуссий, разбор реальных ситуаций межличностного взаимодействия с учетом акцентуаций характера, анализ материалов отечественной и зарубежной культуры (видеоматериалы, материалы художественной и документальной литературы), что расширит представления о роли толерантности в построении бесконфликтного, корректного общения. Побуждать к высказыванию собственной позиции и ее защите, к осознанию многообразия точек зрения, мнений, взглядов, выработке суждения, основанных на моральных ценностях.

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь». 1996.
2. Плешакова Д.Р. К проблеме коммуникативной толерантности как профессионально важном качестве в деятельности врача // Научный поиск. 2014. № 2.4. С. 27–29.
3. Артюхова Т.Ю., Бенькова О.А. Толерантность как профессионально важное качество врача // Педагогика и медицина в служении человеку. Красноярск. КрасГМУ. 2016. С. 190–195.
4. Самаль Е.В., Винцкун И.И. Особенности коммуникативной толерантности и психического выгорания у разных категорий медицинских работников, работающих с онкобольными: материалы VII Международной научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». Ярославль, 2015.
5. Зобнина Т.В., Д. Р. Плешакова. Факторный анализ структуры коммуникативной толерантности личности (на примере студентов – будущих врачей) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социокинетика. 2016. № 3. С. 46–49.
6. Чижкова М.Б., Петрова Е.И. Изучение коммуникативной толерантности как профессионально важного качества будущих медицинских работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1. (Серия: Педагогика, психология).
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 288–318.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION

О.В. Иванова, Ю.А. Немцева,
Н.Г. Матушкина, Т.Ф. Петухова,
Н.В. Тюрина

O.V. Ivanova, Y.A. Nemtseva,
N.G. Matushkina, T.F. Petukhova,
N.V. Tyurina

Дети с ОВЗ, инклюзивное образование, принятие педагогом ребенка с ОВЗ, формирование позиции педагога.

В статье рассматриваются вопросы готовности педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ, вопросы формирования у педагога позиции принятия ребенка с особенностями в развитии.

Children with disabilities, inclusive education, the adoption by the teacher of a child with disabilities, the formation position of the teacher.

In article are considered questions of teachers' readiness to interact with children with disabilities; issues of formation of the teacher positions the adoption of a child with special needs.

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения. В п. 1.6 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) стоит задача обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Современные реформы в сфере образовательных услуг предполагают получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и дошкольных учреждениях общего типа – совместно со сверстниками, имеющими норму в развитии. Уже на первых этапах остро встает проблема неготовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток их профессиональных компетенций к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Основным психологическим «барьером» является страх. Безусловно, педагоги образовательных учреждений нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, но самое важное, чему должны научиться педагоги – принимать детей с особыми образовательными потребностями. Это

значит, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования может рассматриваться через 2 основных показателя: профессиональная и психологическая готовность к принятию инклюзивного образования. И если обеспечение профессиональной готовности педагога (это владение педагогическими технологиями и приемами в работе с особыми детьми, знание основ коррекционной педагогики) – прерогатива методической службы, то проблема психологической готовности – сфера деятельности психологической службы образовательного учреждения.

Рассмотрим структуру психологической готовности педагога:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение – изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

По данным анкетирования педагогических коллективов МБДОУ № 100, 271, 324, 276, 272, только 35 % педагогов положительно относятся к возможности посещения группы особым ребенком, 40 % не уверены в своей позиции по принятию детей с особенностями в развитии, а 25 % педагогов настроены отрицательно к возможности появления ребенка с ОВЗ в группе; 90 % педагогов уверены, что будут испытывать трудности при взаимодействии с особым ребенком не только на занятиях, но и в режимных моментах. Именно поэтому появилась потребность в проведении практикума, направленного на формирование позиции педагогов по принятию детей с ОВЗ и оказание помощи ребятам с особенностями развития по включению в социальное и образовательное пространство группы. Организуя практикум для педагогов, мы обозначили ряд задач:

- создать условия, способствующие осознанию педагогом трудностей, испытываемых ребенком с особенностями развития;
- создать условия поиска решений по работе с особыми детьми;
- создать условия для предъявления и осознания собственной позиции в принятии – непринятии детей с ОВЗ.

Практикум имел три составляющие: вводную, основную и заключительную части. Вводная часть предполагала введение в проблему посредством поиска ответа на вопрос: «Какие они: дети с особенностями в развитии?» Для решения этой дилеммы в основной части были предложены ситуации, в которых педагоги имели возможность прожить роль ребенка с особенностями в развитии, прочувствовать и понять его трудности. Посредством рефлексивной беседы удалось обсудить результаты ролевого участия в ситуации. Такая модель взаимодействия позволила узнать позиции коллег по данному вопросу, увидеть и осознать собственные дефициты профессионального участия в образовательном процессе с включением в него детей с ОВЗ. Как промежуточный итог коллегиально был составлен перечень предполагаемых принципов работы с особыми детьми. Далее, разделившись на три команды по равному количеству участников, педаго-

ги по предложенному заданию создали баннеры, отражающие различные педагогические позиции по принятию детей, имеющих особенности развития: «Против», «За», «Воздержался». Свои творения они презентовали независимо от собственного мнения в рамках заданной позиции. Последовательная, рефлексивная модель взаимодействия участников образовательного практикума и сменяемость деятельности позволили сначала обозначить проблему, а затем проработать болевые точки, способствовать осмыслению позиции по принятию особого ребенка. В завершение практикума педагогам была предложена притча о несовершенном кувшине, которая еще раз позволила задуматься над вопросом: «Кто они такие: дети с особенностями в развитии?»

Повторный опрос педагогов дошкольных учреждений Ленинского района г. Красноярска показал, что:

- большинство участников мероприятия (85 %) отметили значимость практикума в их самоопределении,
- 80 % педагогов предполагают использовать полученный опыт в практике,
- 75 % педагогов изменили собственную позицию к вопросу принятия детей с особыми потребностями в положительную сторону,
- 80 % отметили, что их понимание поведенческих проявлений и трудностей детей с ОВЗ стали глубже.

Таким образом, можно утверждать, что подобные практикумы способствуют формированию позиции педагогов по принятию детей с ОВЗ и оказанию помощи ребятам с особенностями развития по включению в социальное и образовательное пространство группы. Ведь именно с эмоционального принятия особого ребенка и с понимания педагогом его трудностей и начинается инклюзивное образование в каждом частном случае.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Гришанова Е.А. Механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта для лиц с ограниченными возможностями здоровья на территории Красноярского края // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль.
2. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2016. № 1 [35].
3. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: ВЛАДОС, 1998.
4. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. М.: ВЛАДОС, 1997.
5. Дети с ограниченными возможностями. Проблемы нарушенного развития и инновационные тенденции в обучении и воспитании»: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология». М.: Гном, 2001.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. М., 1991.
7. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // *Школьный логопед*. 2014. № 4. С. 58–72.
8. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37 (81). Июнь-июль. С. 84–88.

9. Цуканова С.В., Сырвачева Л.А. Изучение готовности педагогического персонала ДООУ к реализации инклюзивного образования // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 31–34.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА

SUPPORT OF FAMILIES REARING CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH POSSIBILITIES THROUGH ORGANIZATION OF THE PARENTAL CLUB

Т.В. Ковалева

T.V. Kovaleva

Эмоциональное состояние семьи, обучающиеся с умственной отсталостью, комплексное сопровождение обучающихся в условиях школы, родительский клуб, включение родителей в коррекционно-педагогический процесс.

В статье рассматривается опыт по включению родителей в образовательный процесс школы. Представляется работа с родителями через организацию родительского клуба.

Emotional state of the family, students with mental retardation, comprehensive support of students in the conditions of school, parent club, inclusion of parents in the correctional and pedagogical process.

The article considers the experience of including parents in the educational process of the school. Work with parents through the organization of the parent club is presented.

Семьи, воспитывающие ребенка с особыми возможностями здоровья, представляют одну из наиболее уязвимых групп населения. Трудности таких семей значительно отличаются от тех забот, которые испытывают обычные семьи.

Каждый человек ждет, что рождение ребенка принесет в его жизнь радость. Ребенок будет расти здоровым, умным и впереди его ждет благополучное будущее. Но родители, столкнувшись с фактом рождения ребенка с проблемами в развитии и необходимостью его воспитания, не всегда способны мыслить и действовать конструктивно. Обнаружение у ребенка особенностей развития (умственной отсталости и расстройства аутистического спектра) почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Рушатся надежды, развивается психологическое противоречие между ожиданиями от ребенка и физической невозможностью их осуществления. Все члены семьи, и в первую очередь мать, находятся в состоянии эмоционального стресса. Опыт показывает, что первые чувства, которые испытывают родители в форме шока, вины, горечи, никогда не исчезают совсем, в определенные периоды семейной жизни они вспыхивают с новой силой и дезорганизуют семью. Возникают неровные, а часто конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи.

Эмоциональная напряженность матери оказывает неблагоприятное воздействие на семейные отношения, на взаимоотношения с ребенком и окружающими людьми (родственниками, друзьями, коллегами, педагогами, врачами). Проявляется скованность, напряженность, непоследовательность в отношениях с ребенком. Ребенок растет обычно нервным, возбудимым, требующим к себе повышенного внимания. Но присутствие матери не успокаивает его, а чаще всего возбуждает еще больше. Малыш может сформироваться избалованным, капризным, крайне плохо адаптированным как в семье, так и в обществе.

Работая с родителями, воспитывающими детей с интеллектуальными нарушениями, в том числе с РАС, нельзя не учитывать их эмоционального состояния. Эмоциональное состояние любой семьи, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии, проявляется у разных людей по-разному:

- состоянием растерянности и чувством страха. Родителей охватывает чувство вины, собственной неполноценности и ответственности за будущее своего ребенка. Такие отрицательные эмоции приводят к изменению взаимоотношений между родителями и окружающими людьми;

- состояние негативизма и отрицания. Родители часто отказываются от дальнейших обследований ребенка и каких-либо коррекционных и лечебных мероприятий. Начинают ходить по различным учреждениям и специалистам для того, чтобы устранить диагноз, с которым они не согласны, но со временем все же начинают понимать происходящее и принимают диагноз;

- состояние подавленности. Именно здесь происходит большинство негативных событий в семье. Семья замыкается, обрывает контакты с окружающими. Как правило, мать погружается в проблемы ребенка, считает, что постоянно должна находиться рядом с ним. Это приводит к ослаблению внутрисемейных связей. В этот период очень часто отцы уходят из семей.

Возможно, в дальнейшем сформируется состояние выхода семьи из эмоционального кризиса. Родители начинают адекватно оценивать проблемы и сложившуюся ситуацию. Устанавливают адекватные контакты со специалистами, родители следуют их советам, направляют все свои усилия в интересах ребенка.

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Современное общество признает уникальность каждой личности и право индивидуума на свое развитие. В том числе это относится и к детям, обучающимся в нашей школе. В школе, наряду с обучающимися с легкой степенью умственной отсталости, обучаются и дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

В нашем образовательном учреждении команда специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, состоит из педагога, психолога, дефектолога, логопеда и, при необходимости, тьютора.

При поступлении ребенка в образовательное учреждение каждым специалистом (педагогом, психологом, дефектологом, логопедом) проводится обследование с применением диагностик, приемлемых для использования с данной категорией детей.

Коррекционная работа с ребенком проводится комплексно, группой специалистов: психологом, дефектологом, логопедом, педагогами. Далее специалистами, педагогом с участием родителей составляется при необходимости индивидуальная образовательная программа. При этом используется адекватный и гибкий подход к выбору методов коррекционной работы, ее последовательность, продолжительность, достаточный объем, а также единство в работе с семьей. Причем, как отмечает О.С.Никольская, даже в самых тяжелых случаях при создании адекватных условий обучение ребенка возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникаций с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами.

Первоначально в сопровождении ребенка упор делается на формирование учебного поведения через эмоциональное развитие, развитие способности к контакту, освоение навыков социального взаимодействия.

Ведущими участниками комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ являются родители. Важно, чтобы родители занимали по отношению к своему ребенку активную и инициативную позицию и сотрудничали со специалистами и учителями по вопросам развития своего ребенка, что способствует продуктивной коррекции и компенсации присущих ребенку особенностей.

В своей психолого-педагогической деятельности мы используем следующие формы работы с родителями:

- групповые и индивидуальные консультации;
- родительские общешкольные и классные собрания;
- родительские конференции, круглые столы, семинары;
- родительский клуб «Счастливая семья».

С целью оказания психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с особенностями в развитии, на базе школы организован родительский клуб «Счастливая семья». В рамках клуба ежемесячно проводятся заседания, в которых принимают участие специалисты и педагоги школы, а также непосредственно сами родители детей с ОВЗ. Данная форма работы с родителями позволяет решать следующие задачи:

- способствовать формированию позитивных изменений во взаимоотношениях всех членов семьи;
- способствовать формированию партнерской позиции в отношениях «педагог-родитель»;
- взаимодействовать по вопросам внеучебной, социально-бытовой деятельности детей;
- создавать условия для самовыражения, расширения социальных контактов родительского сообщества.

Как показывает практика, на заседания родительского клуба приходят мамы и папы, психоэмоциональное состояние которых можно оценить как «состояние выхода из кризиса». Педагогами и специалистами школы проводятся мастер-классы для родителей, презентации, тренинги, совместные занятия с детьми. Родители имеют возможность познакомиться с использованием инновационных тех-

нологий коррекционно-развивающей работы с детьми: педагогика М. Монтессори, арттерапия, игровая терапия, кинезиологические упражнения, пескотерапия, релаксация, психогимнастические упражнения, PECS, глобальное чтение. Педагоги в своей деятельности используют такие методы, как словесные и иллюстративно-объяснительные (освоение элементарных коммуникативных навыков, беседы на заданную тему, поддержание диалога и пр.), выстраивание продуктивной деятельности с использованием наглядных пособий (фотографий, рисунков, схем, графических изображений, символов, пооперационных карт), работа с инструкцией. Все презентации строятся с учетом актуального уровня развития детей и психоэмоционального состояния. Предоставляются рекомендации по организации развивающей среды дома и продуктивному использованию различных приемов и технологий для развития конкретных умений и навыков ребенка.

Представления и ожидания, связанные с развитием ребенка, восприятие самого ребенка составляют основу «родительских установок» и являются источником для воспитательных стратегий. В процессе работы родительского клуба повышается родительская компетенция, родители детей с ОВЗ постепенно берут на себя не только поддерживающие и обслуживающие, но и самостоятельно реализуемые функции коррекционно-развивающего взаимодействия, оказываемые на ребенка.

Посещая занятия родительского клуба, семьи получили возможность общаться, обмениваться опытом с людьми, которые имеют сходные проблемы, получать разъяснения педагогов и специалистов по особенностям реализации учебно-воспитательного процесса относительно их ребенка в каждом конкретном случае. Через тренинги с психологом родители имеют возможность получить консультации не только по поводу проблем, связанных с особым ребенком, но и обсудить проблемы взаимоотношений с другими членами семьи. В результате общения с тьютором формируется понимание возможных стратегий развития ребенка с расширением социальной инфраструктуры (посещение кружков в Центрах развития, городских и районных спортивных секций и т.д.). На занятиях с дефектологом родители знакомятся с некоторыми приемами по развитию познавательной сферы детей: мотивационного, регуляционного (планирование своей деятельности и конечной цели) и операционного компонентов, сенсорного и сенсомоторного развития, пространственно-временных отношений, формированию разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащению словаря и развития связной речи. На занятиях и презентациях с логопедами формируются представления по использованию специальных приемов и технологий для активизации речевой деятельности детей, стимулированию развития спонтанной речи в быту, игре, в обучающей ситуации, развитию активной фразовой речи, правильного звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя речи, формированию диалогической и связной речи.

Сами родители постепенно становятся более активными и инициативными. Принимают участие в различных конференциях и семинарах по развитию детей с ОВЗ, являются членами общественных организаций, активно общаются

ся на интернет-форумах и консультируются на специализированных интернет-сайтах. В результате приобретенного опыта родители проводят в школе презентации по интересующим их темам и в рамках клуба «Счастливая семья» и на родительских общешкольных конференциях, круглых столах, семинарах. Принимают участие в социально значимых акциях («День Семьи», «Чистый город» и т.д.), включаются в проектную деятельность («Роев Ручей», «Кто, если не я», «Усадьба добрых дел»).

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Учет эмоциональных, социальных, личностных и других особенностей семей с ребенком с ОВЗ увеличивает эффективность использования ее педагогического потенциала, что является одним из важнейших факторов эффективности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Работа с родителями является важным направлением деятельности педагогического коллектива школы, обучающей детей с особыми возможностями здоровья. Только в тесном контакте с родителями, повышая их педагогическую культуру и психологическую грамотность, педагоги и специалисты могут добиться положительных результатов в подготовке детей с ОВЗ к жизни и труду, помочь в социализации их в обществе.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. 550 с.
2. Абузярова С.И. Развитие личности в образовательном процессе: Аспект самоактуализации и личностного преобразования. Инновационные подходы, авторские технологии: учебное пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 388 с.
3. Ахметшина В.А. Психолого-педагогические аспекты работы с родителями // Справочник классного руководителя. 2007. Январь. № 1.
4. Дусказиева Ж.Г. Психодиагностика и психокоррекция семьи: учебно-методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 120 с.
5. Ковалевский В.А. Психология семьи и больной ребенок: методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 84 с.
6. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. 136 с.
7. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.
8. 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.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
9. Моргулец Г.Г. Формирование семейных ценностей: игры и тренинги для учащихся и родителей. Волгоград: Учитель, 2001. 183 с.
10. Образование обучающихся с ментальными нарушениями в современных условиях: материалы II Краевого педагогического форума / отв. ред. И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Е.А. Ключкова и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 316 с.
11. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку: (кн. для родителей: метод. пособие). М.: ВЛАДОС, 2014. 207 с.

12. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Изучение взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью на него воспитателя / Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: КрасГМУ, 2016. С. 395–401.
13. Сырвачева Л.А., Мерущенко С.С. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации // *The Newman in Foreign Policy*. 2017. №37 (81). Июнь-июль. С. 57–60.
14. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 6–7 лет группы риска по отклонениям развития: учебное пособие: в 2 ч. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. Ч. 1. 276 с.
15. Сырвачева Л.А., Бульenkova Е.С. Использование в условиях интеграции интерактивных методов работы с родителями дошкольников с речевыми нарушениями // *Сибирский вестник специального образования*. 2017. № 1 (19). С. 85–92.
16. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей. М.: ВЛАДОС, 2014. 143 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

А.А. Лесникова

A.A. Lesnikova

Дети с ограниченными возможностями здоровья, программа психологического сопровождения, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая программа.

В статье рассматривается способ сопровождения и реализации психологом коррекционно-развивающего блока АОП на основании собственного опыта работы.

Children with disabilities, the program of psychological support, inclusive education, remedial and developmental program.

The article deals with method support and implementation of the psychologist correction and development unit of the AOP on the basis of their own experience.

В настоящее время современная система образования позволяет включить каждого ребенка в образовательное пространство. Инклюзивное образование в ОО усиливается неоднородностью состава детей с учетом уровня их речевого, умственного и психического развития, что существенно затрудняет адаптацию как условно здоровых детей, так и детей с ОВЗ. Это приводит к дополнительным, нередко непреодолимым трудностям при реализации образовательной программы педагогом. Таким образом, необходима подготовка не только детского, но и педагогического коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ. Поскольку данное направление начало свою работу относительно недавно, у педагогов, как и у специалистов коррекционно-развивающего блока, таких как педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, возникают сложности с освоением идеологии инклюзивного образования, существуют трудности при реализации методов, способов обучения, воспитания и развития.

Проблему образования, воспитания, развития и социализации детей с ограниченными потребностями здоровья в образовательных учреждениях, их образовательные потребности еще раскрывали в своих работах такие авторы, как В.З. Денискина, Т.В. Фуряева, И.Д. Маркевич, Л.Ф. Фатихова. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, опреде-

ля точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды ОУ, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность психолога как полноценного участника образовательного процесса. Работа психолога, таким образом, становится необходимым элементом системы образования. Обучение и воспитание в ОУ учащихся с ОВЗ направлено на формирование полноценной социализированной личности ребенка с нарушением интеллектуального и психофизического развития через коррекционно-развивающее обучение и воспитание, направленное на личностное развитие, способствующее овладению необходимыми жизненно важными знаниями, умениями и навыками, успешной социальной адаптации. На основании этого психолог должен строить свою работу в образовательном учреждении.

Цель нашей работы – представить способы реализации программы психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

В качестве задач нами были выдвинуты следующие:

1. Выстроить алгоритм деятельности психолога при реализации коррекционно-развивающей программы в условиях инклюзивного образования.

2. Выстроить алгоритм составления коррекционно-развивающей программы в условиях инклюзивного образования.

3. Представить структуру коррекционно-развивающей программы в условиях инклюзивного образования.

Для реализации коррекционной программы свою деятельность педагог-психолог выстраивает следующим образом:

1. *Обследование ребенка специалистом.* Сначала проводится диагностическое обследование учащихся психологом. Обследование проводится в том случае, перед тем как направить ребенка на комиссию, когда ребенок посещал образовательное учреждение, но педагог или специалист выявил нарушения в развитии, и в том случае, когда ребенок поступил в ОУ с коллегиальным заключением и рекомендациями ПМПК.

2. *Сбор и анализ документов ребенка.* После первичного обследования проводится анализ документов. Это заключения и рекомендации ПМПК, карта потребностей и возможностей ребенка (которую специалисты составляют на консилиуме совместно), характеристика педагога, заключения логопеда и дефектолога. Из такого анализа документов можно получить дополнительную информацию, способствующую продуктивной работе с ребенком.

3. *Заполнение листа регистрации коррекционных занятий.* Затем специалист заполняет лист коррекционных занятий на каждого ребенка. Это очень удобная форма контроля динамики учащихся. Пример такого листа представлен ниже в приложении 1.

4. *Составление программы сопровождения с индивидуальным тематическим планированием на полгода.* После чего уже следует составление программы сопровождения с индивидуальным тематическим планированием на полгода на основании законодательства Российской Федерации: федерального за-

кона «Об образовании в Российской Федерации», федерального государственного образовательного стандарта дошкольного, начального общего образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальными образовательными потребностями) и авторских программ. Структура составления коррекционной программы в рамках инклюзивного образования представлена ниже.

5. *Реализация коррекционно-развивающей программы.* В течение первой половины учебного года (или с момента поступления ребенка в образовательное учреждение) педагог-психолог реализует коррекционно-развивающую программу.

6. *Повторное обследование в конце первого полугодия.* В конце первого полугодия (реализация первой половины программы) необходимо провести обследование детей для выявления динамики и для возможных внесений изменений в программу сопровождения.

7. *Внесение данных в лист коррекционных занятий.* Все выявленные изменения развития ребенка за время реализации первой половины программы и планирование коррекционной работы на II полугодие вносятся в лист коррекционных занятий, что упрощает отслеживание динамики.

8. *Корректировка программы сопровождения.* На основании результатов повторного обследования, отслеживания динамики и сравнения с результатами первичного обследования проводится корректировка программы сопровождения ребенка специалистом.

9. *Реализация коррекционно-развивающей программы.* Дальнейшая реализация коррекционно-развивающей программы с учетом внесенных изменений на следующее полугодие.

10. *Диагностическое обследование психологом по окончании учебного года.* Для выявления динамики развития ребенка за весь учебный год.

11. *Подведение итогов, анализ, планирование дальнейшей деятельности.* И в завершении проводится анализ проделанной работы. Результативность коррекционной работы и рекомендации на будущий год вносятся также в лист регистрации занятий.

Для составления коррекционно-развивающей программы в условиях инклюзивного образования потребуется провести:

1. *Анализ документов обучающегося* (заключений ПМПК, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, характеристика педагога, карта потребностей ребенка и прочие имеющиеся документы, выявляющие особенности его развития).

2. *Заполнение листа регистрации коррекционных занятий* (это очень удобная форма контроля динамики учащихся; вести именно такую регистрацию ребенка необязательно, каждый специалист может сам для себя определить удобную форму ведения и регистрации динамики).

3. *Анализ примерной адаптированной основной общеобразовательной программы, а также федерального государственного образовательного стандарта до-*

школьного, начального общего образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

4. Анализ коррекционно-развивающих программ сопровождения детей с ОВЗ педагогом-психологом других авторов.

5. Оформление программы.

Структура коррекционно-развивающей программы в условиях инклюзивного образования:

1. *Нормативные документы.* Первое с чего следует начать составление программы, это указание нормативных документов, со ссылкой на законы и адаптированные общеобразовательные программы.

2. *Цель и задачи.* Определение целей и задач программы сопровождения детей с ОВЗ.

3. *Направления коррекционно-развивающей работы.* Следующим этапом следует описание направлений коррекционно-развивающей работы, это диагностика, консультирование, профилактика и прочее, а также сферы и зоны развития (познавательная, эмоциональная, волевая и т.д.).

4. *Типологические особенности детей с ОВЗ.* Расшифрованное понятие ОВЗ, список категорий детей с ОВЗ, обучающихся и воспитывающихся в образовательном учреждении.

5. Описание *психологических характеристик и особенностей нарушения детей с ОВЗ*, а также их образовательных потребностей, описывая отдельно каждую категорию нарушения.

6. *Механизм реализации.* Это форма работы с детьми с ОВЗ (групповая, индивидуальная). Методы и приемы работы (арт-терапия, с элементами песочной терапии, с элементами психогимнастики и т.д.).

7. *Продолжительность занятий.* Продолжительность занятий по времени на основании методических рекомендаций, описать по каждому типу нарушений.

8. *Требования к результату усвоения программы.* Какой результат мы ожидаем увидеть по завершении коррекционного периода, обращаясь к способностям и потребностям ребенка.

9. *Используемые вспомогательные авторские программы.* Для составления тематического планирования коррекционного периода можно обратиться к программам других авторов.

10. *Система оценивания достижений планируемых результатов.* Как правило, это диагностическое обследование со списком методик, опросников, тестов.

11. *Тематическое планирование.* Составляется либо индивидуальное на каждого ребенка, либо одно по каждой категории нарушения определенного возраста.

Так, в статье на основе собственного опыта был предоставлен алгоритм деятельности психолога в рамках работы с детьми с ОВЗ и структура коррекционно-развивающего блока адаптированной образовательной программы. Слаженные действия специалистов, системное и комплексное воздействие на развитие и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет всесторонне охватить процесс становления личности и тем самым обеспечить полноценное развитие ребенка.

Лист коррекционных занятий

Фамилия, Имя _____ Возраст _____

Класс / группа _____ Дата начала _____

Специалист по коррекционной работе _____

(Фамилия И.О. разборчиво, специальность, должность)

Краткий план коррекционной работы _____

(по мере необходимости в течение учебного года план уточняется)

Взят на индивидуальные / групповые занятия – раз в неделю

Период занятий	1 четверть / _____мес	2 четверть / _____мес	3 четверть / _____мес	4 четверть / _____мес	итого
количество занятий / пропусков					

Динамика состояния ребенка в процессе работы:

На « _____ » _____ г. _____

На « _____ » _____ г. _____

На « _____ » _____ г. _____

Результативность коррекционной работы (в соответствии со статусом ребенка на момент окончания занятий)

Рекомендации по дальнейшей работе _____

Дата _____ Подпись психолога _____

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016/ № 1 [35].
2. Гончарова Е.Л. и др. Проект Программы создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Ю.А. Разенкова, Н.А. Урядницкая, Н.Д. Шматко // Дефектология. 2000. № 6. С. 3–8.
3. Ковригина Л.В. Современные подходы к подготовке специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 3. С. 90–92.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. Вып. № 1. С.112–115.
5. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2014. № 5.1 (53). С. 365–371.
6. Любавина Н.В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования. 2013. № 9. С. 64–69.
7. Сырвачева Л.А. Система психолого-педагогического сопровождения дошкольника и ее эффективность // Современное общество, образование и наука: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 3 ч. / Тамбов, 2012. Ч. 2. С. 139–142.
8. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
9. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество // Педагогика. 2006. № 7. С. 29–37.
10. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2013. 87 с.

НЕЙРОЭНЕРГОКАРТИРОВАНИЕ В ДИАГНОСТИКЕ СИНДРОМА ИРЛЕН

NEURO-ENERGY MAPPING IN THE IRLLEN SYNDROME DIAGNOSIS

Н.А. Лисова

N.A. Lisova

В статье рассматриваются проблемы диагностики синдрома скотопической чувствительности (синдром Ирлен). Представлены результаты исследования нейроэнергообмена головного мозга у 15 детей с синдромом Ирлен.

The article deals with the problems of the scotopic sensitivity syndrome (Irlen syndrome) diagnosis. The results of the neuroenergetic exchange of the brain in 15 children with Irlen syndrome are presented.

Синдром Ирлен (синдром скотопической чувствительности, визуальный стресс) – это дисфункция зрительного восприятия, связанная со сверхчувствительностью к свету и трудностями переработки зрительной информации в визуальной коре головного мозга [6; 7; 9].

Около 15 % населения планеты страдает от этого расстройства. Иногда Синдром Ирлен называют также «визуальной дислексией», т.к. он чаще всего встречается среди дислексиков. Хелен Ирлен в книге «ReadingbytheColours» сделала вывод о том, что 46 % людей с трудностями чтения имеют также и это расстройство [9]. Многие люди, пытающиеся избавиться от дислексии, не достигают поставленных результатов только потому, что причиной является синдром Ирлен. Вот почему в рамках коррекции дислексии и других нарушений учебной деятельности важно точно распознать, страдает ли человек также и синдромом скотопической чувствительности. Исследование синдрома Ирлен также подтвердило взаимосвязь с другими расстройствами, включая синдром хронической усталости, СДВГ и аутизм.

Синдром определяется по множеству различных симптомов, основными из которых являются:

1. Светочувствительность.
2. Проблемы с концентрацией внимания и его удержанием.
3. Головные боли и мигрень, вызванные светом.
4. Искажения букв или фона в тексте.
5. Напряжение и усталость во время чтения.
6. Проблемы с оценкой глубины пространства.
7. У людей с расстройством аутистического спектра (РАС) – фрагментарность (мозаичность) восприятия.

Людам с синдромом Ирлен труднее обрабатывать весь спектр видимого света, их может беспокоить освещение от люминесцентных ламп, яркий солнечный свет,

фары автомобилей, люминесцентные огни, он вызывает также серьезные трудности с чтением, вегетативные симптомы стресса и даже сильную мигрень [10].

Метод Ирлен заключается в индивидуальном подборе цветных линз и накладок, фильтрующих определенную часть спектра видимого света. Ношение специально подобранных светофильтров способно значительно снизить или убрать субъективный дискомфорт и улучшить скорость чтения [4; 7]. Причем линзы другого (неоптимального) цвета или прозрачные линзы не оказывают никакого влияния на показатели чтения, что исключает эффект плацебо [7].

На сегодняшний день более 100 научных исследований подтверждают возникновение трудностей перцептивной обработки, связанных с синдромом Ирлен. Однако до сих пор не известны точные причины и нейрофизиологический механизм этого нарушения.

Самые современные исследования используют передовые технологии нейровизуализации (фМРТ, ПЭТ и др.), чтобы показать фактические изменения функционирования мозга под воздействием зрительной нагрузки у людей с диагностированным синдромом и контрольной группы условно здоровых лиц.

В исследовании Amen и его коллег, сравнивающих мозг 42 человек с синдромом Ирлен и 100 человек того же возраста без каких-либо признаков синдрома Ирлен, сканирование СПЕКТ показало повышенную активность в эмоциональных и визуальных исполнительных центрах мозга и снижение активности в мозжечке [3]. В исследовании Chouinard и коллег (2012) было обнаружено, что у лиц с симптомами ССЧ повышен процент и количество активных в окселовизуальной и соматосенсорной областях коры головного мозга в ходе языкового эксперимента [5]. Huang и коллеги (2011) использовали функциональную МРТ, чтобы исследовать различия между людьми, страдающими визуальным стрессом с мигренью и контрольной группой, и определить эффективность подобранных цветных фильтров для людей, страдающих от визуального стресса [8].

Однако недостатком большинства технологий нейровизуализации служит их сложность, дороговизна и их полная или частичная неприменимость в отношении детей с интеллектуальными нарушениями, а также большинства лиц с РАС. Поэтому актуальным является поиск нейрофизиологических маркеров синдрома Ирлен для объективизации методов диагностики с использованием доступных для применения в клинике методов нейровизуализации.

Нейроэнергокартирование (НЭК) – относительно новый электрофизиологический метод, основанный на измерении уровня постоянных потенциалов (УПП), который отражает состояние кислотно-основного состояния на границе гематоэнцефалического барьера [1; 2]. Метод НЭК, как и позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ), оценивает состояние утилизации (метаболизма) глюкозы мозгом и состояние его энергетической активности. Достоинствами метода являются: неинвазивность, быстрота и оперативность обследования (одно измерение занимает 5–7 минут), возможность вести длительные динамические наблюдения, простота и портативность аппаратуры, возможность компьютерной обработки, экспресс-анализа и диагностики.

Цель исследования: выявить особенности нейроэнергообмена головного мозга у лиц с симптомами скотопической чувствительности.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе малого инновационного предприятия КГПУ им. В.П. Астафьева «Клиника СКирТ». В исследовании принимали участие 15 детей с диагностированным синдромом Ирлен (4 девочки и 11 мальчиков).

Энергетическое состояние головного мозга исследовалось при помощи компьютерно-аппаратного комплекса НЭК-5, регистрирующего уровень постоянных потенциалов с поверхности головы [2].

Полученные данные распределения УПП сравнивались со среднестатистическими нормативными значениями для каждого возрастного периода, встроенными в программное обеспечение используемого комплекса. Учитывались усредненные значения по пяти отведениям – лобное центральное, затылочное, правое и левое височные (Fz, Cz, Oz, Td, Ts), отражающие разность потенциалов между усредненным потенциалом головы и руки.

Результаты исследования

Анализ параметров энергетического метаболизма головного мозга показал диффузное увеличение уровня постоянного потенциала (УПП) в сравнении со среднестатистическими нормативными значениями. В состоянии спокойного бодрствования у всех испытуемых средний УПП превышал эталонные значения в 1,5–2 раза.

Особенно заметно различие между нормативными значениями было выявлено в областях мозга, отвечающих за переработку зрительной (затылочная), неречевой слуховой (правая височная) информации, а также в лобных долях, отвечающих за интеграцию и анализ поступающей от других отделов мозга информации. Наиболее значимые различия наблюдались в затылочной и лобной областях, достоверность различий при $p < 0,001$. Разница полученных значений УПП в сравнении со среднестатистическими составила в Fz – 134 %, Cz – 81 %, Oz – 125 %, Td – 59%, Ts – 15 %. Средний уровень энергетического метаболизма по всем областям ($X_{ср}$) был увеличен на 81 %. При этом в отдельных случаях зарегистрировано умеренное снижение УПП в левой височной и лобной областях коры, что может говорить о дисфункции этих зон за счет их «обкрадывания» чрезмерно активными [1].

Под действием световой нагрузки (свет из окна и лампы дневного света) и чтения текста наблюдался значительный прирост УПП во всех областях мозга.

Пример (Саша, 9 лет):

На фоновой записи: выявлено значительное повышение нейроэнергообмена в центральной области, умеренное повышение в затылочной областях и лобной. Незначительное снижение нейроэнергообмена в левой и правой височной областях.

При чтении с максимальной световой нагрузкой: значительное возрастание нейроэнергообмена во всех областях мозга, что говорит о чрезмерной нагрузке на регуляторные процессы и психоэмоциональном напряжении.

После завершения чтения спустя 5 минут уровень метаболизма снизился и вернулся к прежним значениям, но оставался значительно повышен в затылочной и центральной зоне.

Выводы

1. Имеются особенности нейроэнергообмена головного мозга у лиц с симптомами скотопической чувствительности.

2. Лица с ССЧ имеют значительно повышенный энергообмен в затылочной доле и частично в других областях мозга, задействованных в переработке экстероцептивной информации. Наиболее сохранно при этом левое полушарие (височная область).

3. Во время воздействия сенсорной нагрузки нейрометаболизм возрастает по всем областям мозга.

4. НЭК является информативным неинвазивным и доступным методом объективной диагностики синдрома Ирлен у детей и взрослых с ОВЗ.

Библиографический список

1. Кирсанов В.М., Шибкова Д.З. Показатели энергетического метаболизма головного мозга (уровень постоянного потенциала) студентов различных профилей обучения // Новые исследования. 2013. №3 (36). С. 27–33.
2. Фокин В.Ф., Пономарева Н.В. Способ оценки энергетического состояния головного мозга. Патент № 2135077, 1999 г.
3. Amen D.G., Paldi J.H., Thisted R.A. Brain SPECT imaging // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 1993. Vol. 32. №. 5. P. 1080–1081.
4. Bouldoukian J., Wilkins A.J., Evans B.J. W. Randomised controlled trial of the effect of coloured overlays on the rate of reading of people with specific learning difficulties // Ophthalmic and Physiological Optics. 2002. Vol. 22. № 1. P. 55–60.
5. Chouinard B.D., Zhou C.I., Hrybouski S. et al. A functional neuroimaging case study of Meares-Irlen syndrome/visual stress (MISViS) // Brain Topography. 2012. Vol. 25. Iss. 3. P. 293–307.
6. Conlon E.G., Lovegrove W.J., Chekaluk E., Pattison P. E. Measuring visual discomfort // Visual Cognition. 1999. Vol. 6. № 6. P. 637–663.
7. Evans BJW, Busby A, Jeanes R, Wilkins AJ Optometric correlates of Meares–Irensyndrome: a matched group study // Ophthalmic and Physiological Optics. 1995. Vol. 15. № 5. P. 481–487.
8. Huang J., Zong, X., Wilkins A., Jenkins B., Bozoki A., Cao, Y. fMRI Evidence that Precision Ophthalmic Tints Reduce Cortical Hyperactivation in Migraine // Cephalgia. 2011. Vol. 31(8). P. 925–36.
9. Irlen H. Reading by the colors. New York: Avery PublishingGroup Inc., 1991.
10. Wilkins A., Huang J., Cao Y. Prevention of visual stress and migraine with precision spectral filters // Drug development research. 2007. Vol. 68. № 7. P. 469–475.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СВЕРСТНИКОВ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TYPES OF PERCEPTION BY CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE PEERS FROM INTACT AND IMPAIRED INTELLECT

В.В. Люкшина

V.V. Lyukshina

Статья посвящена проблеме межличностного восприятия детьми дошкольного возраста сверстников с разными интеллектуальными возможностями. В работе приведены данные экспериментального исследования, в ходе которого установлены особенности проявления типов восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом.

The article is devoted to the problem of interpersonal perception by children of preschool age of peers with different intellectual abilities. The paper presents the data of an experimental study, during which the features of the manifestation of the types of perception of children of older preschool age of peers with a preserved and broken intellect are established.

Теоретический анализ литературы и реальная образовательная практика показывают, что проблемы взаимодействия со сверстниками дети с ограниченными возможностями здоровья начинают испытывать особенно остро с начала обучения в школе. Так, И.В. Вачков отмечает, что стремление детей с ограниченными возможностями здоровья к конструктивным контактам с другими школьниками часто наталкивается на непонимание, холодность и даже враждебность (Вачков, 2011). Соответственно, профилактические меры, направленные на нивелирование негативного восприятия сверстников с ограниченными возможностями, должны проводиться еще в дошкольном детстве. В этом ключе особую актуальность представляют исследования восприятия нормативными детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Понимание особенностей межличностного восприятия детей, изучение структуры человеческих образов, путей их формирования и способов преобразования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности взаимодействия в детских коллективах, будет способствовать созданию и реализации программ по улучшению их взаимоотношений. Несмотря на то что различные стороны межличностного восприятия детей дошкольного возраста по отношению к друг другу были изучены рядом ученых (А.А. Бодалев, В.Н. Панферов, Р.А. Максимова и другие), аспект межличностного восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с разными интеллектуальными возможностями оказался вне руслу данных исследований.

С целью выявления особенностей восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом нами были проанализированы три составляющие межличностной перцепции: внешние и внутренние личностные характеристики, а также предполагаемые стратегии поведения сверстника в различных жизненных ситуациях. В эксперименте участвовало шестьдесят три ребенка 6-7 лет с сохранным интеллектом и четверо детей с легкой степенью умственной отсталости в качестве объектов межличностного восприятия. Для реализации цели исследования нами определен соответствующий диагностический комплекс, включающий три задания. К каждому заданию была разработана процедура проведения и критерии оценки. Изучение восприятия и оценки детьми старшего дошкольного возраста внешнего облика сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом осуществлялось с помощью диагностического задания № 1 («Портреты»). В процессе выполнения данного задания детям предлагалось составить рисуночный и словесный портрет сверстника с нарушенным и сохранным интеллектом. При анализе восприятия внешнего облика учитывались такие составляющие, как полнота составленного образа, его адекватность и самостоятельность выполнения, также с помощью данного задания была получена оценка внешнего облика сверстников (позитивная, негативная и нейтральная). Задание № 2 («Три домика») составлено на основе методики «Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы» Т.А. Репиной с целью изучения оценки детьми внутренних (личностных) характеристик (нравственных, волевых, деятельностных) сверстников с сохранным и нарушенным интеллектом. С помощью диагностического задания № 3 («Заверши историю»), построенного по аналогии с методикой «Незаконченных предложений», нами была изучена оценка детьми исследуемой группы предполагаемых стратегий поведения сверстников. Учитывая комплексность и задачи настоящего исследования, ситуации, предлагаемые в рамках данного задания, основываются на выявлении у героя поведенческих тактик, характеризующих нравственную, волевою и деятельностную составляющую его личности.

В результате анализа данных проводимых нами диагностических заданий условно выделено три типа восприятия детьми старшего дошкольного возраста сверстников.

Первый тип межличностного восприятия сверстников характеризуется высокими оценками по показателям восприятия внешнего облика: полноте, адекватности и самостоятельности составленного образа, преимущественно позитивной оценкой внешнего облика. Детями высоко оцениваются и внутренние личностные качества сверстников, а также прогнозируется демонстрация последними социально желаемого типа поведения (активная демонстрация способностей, поведение, обусловленное взаимной поддержкой и волевыми качествами).

Второй тип межличностного восприятия характеризуется тенденцией к отсутствию высоких и низких оценок по всем трем исследуемым сторонам данного процесса. Оценки показателей полноты, адекватности и самостоятельности составленного словесного и рисуночного портрета сверстника находятся на среднем

уровне. Внешние и внутренние личностные характеристики сверстников оцениваются преимущественно нейтрально. Оценка предполагаемых стратегий поведения сверстника в различных ситуациях, как правило, носит неустойчивый характер.

Третий тип соотносится с низкими оценочными баллами по основным показателям восприятия внешнего облика, преимущественно негативной оценкой внешности сверстника. Нравственные, волевые и качества, обеспечивающие успех в выполнении определенной деятельности, оцениваются низко. При анализе гипотетического поведения сверстников строятся прогнозы в пользу принятия пассивной позиции, ситуативности поведенческих реакций, эгоистического выбора. В процессе сравнения результатов восприятия сверстников с нарушенным и сохранным интеллектом нами были выявлены различия, отраженные в рис. 1.

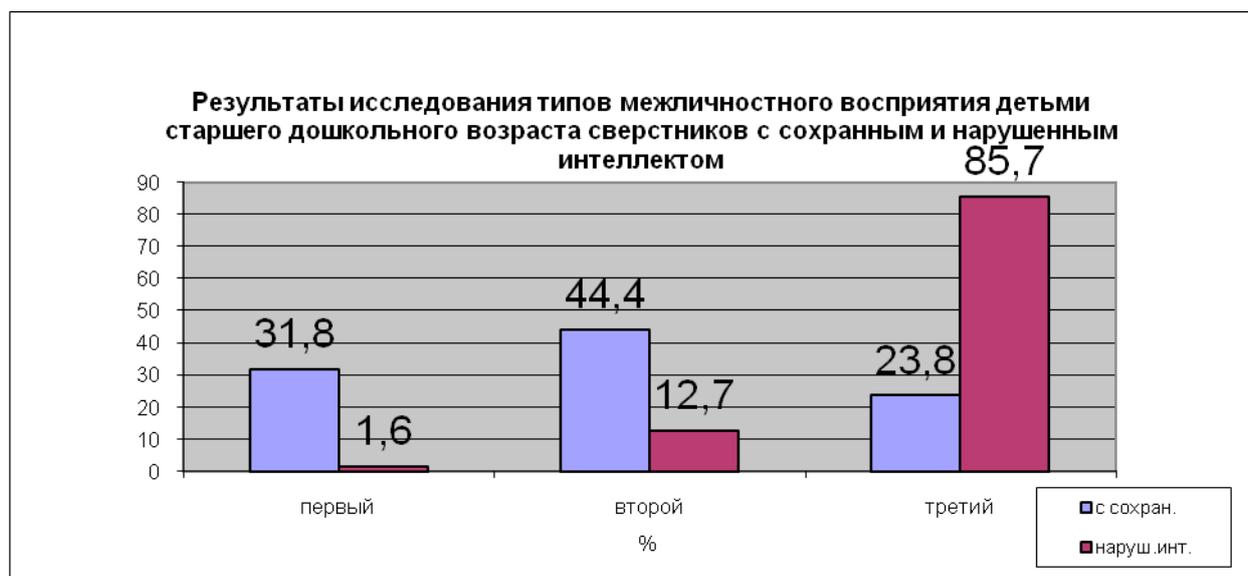


Рис. 1

Анализ данных показывает, что при восприятии детьми старшего дошкольного возраста исследуемой группы сверстников с сохранным интеллектом характерны все три типа восприятия. Несмотря на то что второй тип восприятия представлен в большем процентном соотношении – 44,4 %, отнесение 31,8 % детей к первому типу и 23,8 % к третьему могут свидетельствовать о полифакторном феномене межличностного восприятия, процесс становления которого обусловлен как личностью наблюдателя, так и наблюдаемого. При восприятии сверстников с нарушенным интеллектом у детей доминирует (85,7 %) третий тип восприятия, который характеризуется затруднением создания перцептивного образа, низкой оценкой личностных характеристик партнера, прогнозом социально не привлекательных поведенческих реакций.

Полученные результаты дают возможность более глубокого понимания особенностей отражения старшими дошкольниками внешнего образа и внутренних личностных качеств сверстников с разными интеллектуальными возможностями, позволяют раскрыть психологические основания того или иного поведения детей старшего дошкольного возраста, направленного на сверстника с различ-

ным уровнем интеллекта, что является необходимым условием повышения эффективности работы педагогов в дошкольной группе, реализующей инклюзивное образование.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 150–154.
2. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука. 2012. № 8. С. 130–133.
3. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.
4. Вачков И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 59–65.
5. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. СПб.: Речь, 2005. 324 с.
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
7. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
8. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newmanin Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь-июль. С. 84–88.
9. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1995. 291 с.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В КГБОУ «НОРИЛЬСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ»

SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH MODERN MENTAL LENGTH IN KGBU «NORILSKAYA BOARDING SCHOOL»

В.А. Мадзаева

V.A. Madzaeva

Особый ребенок, умеренная умственная отсталость, социализация, индивидуальная программа развития.

В статье раскрывается система психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной умственной отсталостью в КГБОУ «Норильская школа-интернат». Представляется авторский взгляд на обучение и воспитание таких детей. Поднимаются вопросы социализации особого ребенка в обществе.

Special child, moderate mental retardation, socialization, individual development program.

The article reveals the system of psychological and pedagogical support of children with moderate mental retardation in KGBUU «Norilsk boarding school». An author's view of the education and upbringing of such children is presented. Questions of socialization of a special child in society are raised.

В последнее время в медицине и педагогике для характеристики детей с врожденными дефектами развития получил распространение термин «особый ребенок». «Особый» ребенок – это ребенок с эмоциональными, социальными, физическими или психическими проблемами. Рождение такого ребенка всегда является трагедией для семьи.

Любой ребенок с нарушениями развития значительно дольше, чем ребенок с обычным развитием, физически зависит от взрослого. Особого ребенка приходится носить, поддерживать в положении сидя или стоя, помогать дотянуться до предмета или схватить игрушку. В такой ситуации именно взрослый «трактует» желания ребенка, интерпретирует его коммуникативные сигналы и помогает действовать. Часто это единственный путь, потому что самостоятельно ребенок сделать всего этого никогда не сможет. Однако способность действовать самостоятельно при этом не развивается. Ребенок не учится сам себя занимать, самостоятельно определять свои желания и выбирать, чего хочется больше.

Естественно, любой родитель хочет найти для своего ребенка самую лучшую программу помощи. И, как сказала одна мама ребенка с церебральным параличом, невозможно простить себе, если ты не попробуешь что-то новое. Теперь откинем частные вопросы, методики и попробуем ответить на один единственный вопрос: «Какова цель любой программы реабилитации?». Иными словами, чего мы хотим достичь.

Если спросить об этом маму ребенка с церебральным параличом, то первый ответ, наверное, будет: «Чтобы научился ходить», а мама неговорящего ребенка скажет, что хочет, чтобы он научился говорить. Но если говорить об этом подробнее, то выяснится, что самое главное – чтобы ребенок не зависел постоянно от нашей помощи, чтобы в повседневной жизни ему не надо было помогать, чтобы, оставшись один, он мог справиться с необходимыми делами. Эта, казалось бы, простая мысль перевернула представления о реабилитации во всем мире и (будем надеяться!) добралась, наконец, и до нашей страны. Давайте проанализируем, что нужно для независимой жизни нам с вами.

Во-первых, это способность самостоятельно справляться с повседневными делами – одеваться и раздеваться, умываться и мыться в ванне, есть, пить, передвигаться и пользоваться транспортом, общаться, то есть делать все то, что составляет нашу повседневную жизнь. Кроме этого, независимая жизнь – это еще и продуктивная деятельность: ведение домашнего хозяйства, помощь членам семьи, работа или учеба. Если подробнее проанализировать весь список важных для нас вещей и попытаться составить своеобразный рейтинг наших потребностей во взрослой жизни, то способность вступать в коммуникацию, безусловно, займет первое место.

Теперь можно задать вопрос: «Какие современные подходы в реабилитации и образовании такого ребенка позволят достичь этих целей?». Что сейчас предлагается особому ребенку?

В настоящее время возможность получения специального образования гарантирована лицам с умственной отсталостью разной степени. Важнейшим практическим подкреплением этой гарантии стали организация в специальных (коррекционных) школах классов для учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

В КГБОУ «Норильская школа-интернат» 1 сентября 2007 г. впервые был открыт класс для детей с умеренной умственной отсталостью.

Сейчас в российском образовании активно идет процесс инклюзии – в обычную школу пришли дети с легкой степенью умственной отсталости. Своеобразная инклюзия прошла и в нашей школе, когда в 2007 г. мы открыли класс для детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Возможности ребенка с умеренной умственной отсталостью невелики, так как многие дети до этого нигде не обучались и не посещали детские дошкольные учреждения, а находились дома. Чтобы помощь такому ребенку была эффективной, мы создали необходимые условия, образовательную среду, в которой будет осуществляться вся коррекционно-развивающая работа. Были выявлены актуальные и потенциальные психофизические возможности ребенка, которые нашли отражение при составлении психолого-педагогического профиля на каждого ученика. Анализ данных профиля и установление «стартового» уровня развития позволило нам регулировать и прицельно воздействовать на формирование процессов, которые в большей мере в этом нуждаются (слабые стороны), выбирать адекватные педагогические технологии, учитывая сохраненные механизмы психики ребенка и его компенсаторные стороны ребенка. Данный профиль проводил-

ся каждый год, и было наглядно видно, что коррекционная работа дает положительные результаты.

Приведем несколько самых интересных (сложных) примеров из нашей практики.

В 1 класс был принят мальчик с РАС. До этого времени он находился дома, и для него общение с детьми и взрослыми было большим стрессом. Он все уроки проводил у окна, постоянно повторяя: «Где мама?». С детьми не играл, держался обособленно. Был ритуален, при наших попытках взаимодействовать с ним проявлял агрессию. И что мы увидели через 9 лет? Он дружит с ребятами класса, знает всех своих педагогов, прекрасно ориентируется в здании школы, на своем выпускном (в актовом зале при большом количестве незнакомых людей) спокойно вышел получать грамоту, пожал руку директору, помахал рукой присутствующим.

Еще один яркий пример. В 1 класс пришел ребенок – мальчик с моторной алалией. Его не понимали даже родители, не говоря уже о детях и педагогах. При командной работе он научился говорить короткие простые предложения и сейчас может общаться по телефону со сверстниками (которые его понимают), научился писать – общается с друзьями в чатах.

И еще один пример. В 4 классе с общеобразовательной школы другого города прибыла девочка. Была очень замкнута, двигательльно скованна, боялась говорить и даже пошевелиться как на уроке, так и на перемене. Мы приложили много усилий для того, чтобы она поверила в себя и стала доверять окружающим людям. Девочка успешно адаптировалась в школьной среде, у нее появились друзья, со временем она стала принимать участие даже в общешкольных мероприятиях и конкурсах.

Каждый ребенок этого класса уникален и можно приводить много примеров. Но хочется сказать одно – сейчас все они являются студентами II курса Норильского техникума промышленных технологий и сервиса и получают образование по специальности. А самое главное – они не забывают свою школу, часто приходят в гости рассказать нам о своих успехах, проблемах и планах. Это огромная заслуга совместных действий администрации школы, педагогов и родителей!

Сейчас в нашей школе 4 класса для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Возможно, что какие-то дети не освоят азбуку, письмо, счет (с учетом программы), но они научатся другим видам продуктивной деятельности, что также важно для социальной адаптации. Тем не менее при систематическом, целенаправленном, комплексном взаимодействии педагогов, специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов), врачей, родителей и наличия научно обоснованных программ воспитания и обучения положительная динамика реальна – и наши выпускники – самое главное тому подтверждение. За 10 лет работы у нас накопился богатейший опыт по социализации таких детей в современное общество. Говоря об обучении, хочется отметить, что не может быть единого образовательного стандарта, так как возможности в развитии, коррекции и адаптации каждого из них строго индивидуальны. При правильном подходе меняется и личностный облик каждого учащегося.

В нашей школе вся работа ведется единой командой, не разделяя обучение и уход. Здесь соединяется работа как специалистов (дефектолога, психолога, соц. педагога, тьютора и др.), так и всех педагогов, участвующих в обучении детей, а также их родителей. Свою деятельность специалисты нашей школы осуществляют на основе рекомендаций ТПМПК, которые обязательно находят свое отражение при создании «Индивидуальной программы развития» (в 1–2 классах в соответствии с ФГОС О УО (ИН) – это СИПР). Целью данной программы является помощь ребенку в овладении доступными знаниями; подготовка к простейшим видам (доступным для него) учебной деятельности, формирование умения коллективной работы под контролем и с помощью учителя; привлечение родителей к активному участию в развитии, воспитании и обучении ребенка.

Реализация цели программы осуществляется через решение следующих задач:

- формирование эмоционального контакта со взрослым, готовности к сотрудничеству с ним;
- развитие психомоторных и сенсорных процессов;
- речевое развитие;
- формирование психолого-педагогических знаний и умений родителей (законных представителей), повышение воспитательской компетентности.

В нашей школе выработан и успешно апробирован алгоритм построения «Индивидуальной программы развития», нацеленной на психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Этапы алгоритма:

1. Первичная диагностика. Здесь принимают участие все узкие специалисты, педагоги, медицинский работник. Они проводят первичную диагностику детей и предоставляют свои представления на заседании ПМПК.

2. Заседание ПМПК. Присутствуют все вышеперечисленные сотрудники. Обмен информацией, анализ и выработка рекомендаций, плана действия.

3. Составление «ИПР».

4. Этап реализации «ИПР».

5. Повторная диагностика на конец учебного года всеми специалистами с целью определения динамики в развитии ребенка.

6. Оценка результатов работы педагогической команды.

7. Разработка дальнейшего плана сопровождения ребенка на следующий учебный год с учетом достигнутых результатов.

Образовательная среда КГБОУ «Норильская школа-интернат» предусматривает:

- социальную адаптацию таких детей;
- доступное образование и воспитание;
- коррекцию и компенсацию нарушений развития;
- доступную трудовую подготовку;
- общее физическое развитие в соответствии с их состоянием здоровья и возможностями.

Помимо базовых общеобразовательных предметов в школьный компонент включены:

- занятия с логопедом, дефектологом, психологом;
- занятия по развитию предметно-практических действий, сенсорных процессов, двигательного развития, альтернативной коммуникации;
- занятия по лечебно-физической культуре;
- занятия по внеурочной деятельности социальной направленности «Я и Мы».

Представляю основные направления своей работы:

- четко выраженная практическая направленность на приобретение жизненно необходимых адаптивных умений и навыков, размытость границ между обучением и повседневной жизнедеятельностью;
- учебный материал максимально связывается с реальной жизнью ребенка, что повышает мотивацию к обучению, формирует познавательные интересы;
- используются специальные методические приемы обучения и специальные учебные пособия.

На начальных этапах обучения на первый план выходит не столько овладение детьми общеобразовательными знаниями, сколько привитие им навыков самообслуживания, элементарной культуры поведения и общения, развитие моторики, речи, ручной умелости. На уроках стараемся организовать постоянную практическую деятельность детей, так как при обычной форме обучения (на слух) или обучении, основанном только на зрительном пассивном восприятии, обучение, на наш взгляд, является малоэффективным. Я стараюсь вести обучение не путем изолированных упражнений, а организуя различные виды практической деятельности: манипуляции с предметами, различные виды игр, элементарное конструирование, работу с мозаикой, бумагой, пластилином. Стараюсь всю коррекционную работу направлять на формирование тех качеств личности ребенка, которые важны не только в данной возрастной категории, но и являются основой дальнейшего развития. Для этого необходимо выявить степень зрелости ребенка, от которой зависит продуктивность всех видов его деятельности. Важно знать не только глубину и структуру дефекта, но и психосоматическое здоровье ребенка, его работоспособность, чтобы правильно дозировать объем индивидуальной нагрузки и обеспечить индивидуальный охранительный режим: чередую занятия с отдыхом, создаю необходимые гигиенические условия, стараюсь предупреждать эмоциональные перегрузки. С первых дней дети знают, что в случае усталости можно встать и отдохнуть, а затем вернуться к своей работе. Таким образом, я убираю жесткие рамки дисциплины.

И в этом огромную помощь мне оказывает тьютор. Работа учителя ведется в тандеме с ним, ведь именно он внимательно следит за состоянием особого ребенка и помогает разрешать сложные ситуации, направляет деятельность ребенка, использует возможности и ресурсы ребенка для эффективного обучения, создает обучающие ситуации для развития коммуникации и социализации. Тьютор помогает учащемуся стать частью образовательного процесса. Задача обучать ребенка остается за учителем! Тьютор – больше, чем мой помощник на уроке. Мы

вместе работаем над развитием навыков социального взаимодействия и коммуникации учащихся, создавая многочисленные обучающие ситуации, как на уроке, так и на перемене. Процесс обучения в таком классе идет непрерывно, будь то занятие или прием пищи в столовой, подготовка к уроку физической культуры или к уроку рисования.

Учащиеся моего класса обладают потенциальными способностями к накоплению сенсорного опыта, но общая инертность психики, нарушения движений и речи препятствуют формированию целостных восприятий предметов и явлений окружающей их среды. Я считаю, что сенсорное развитие следует осуществлять в тесном единстве с психомоторным развитием. Развитие моторики обеспечивает развитие других систем. Для того чтобы эффективно определять форму, объем и размер предмета, ребенок должен иметь хорошо развитые скоординированные движения мышц обеих рук, мышц глаз и мышц шеи. Таким образом, три группы мышц обеспечивают функцию восприятия. Точность движений при обследовании предметов достигается путем развития мелкой моторики кисти руки, формированием глазодвигательных (зрительно-моторных) координаций. Для полноценной пространственной ориентировки следует владеть своим телом, осознавать расположение отдельных его частей (головы, рук, ног и др.) в статическом и динамическом режимах и т.д. Данные факты позволяют вести речь о единении процессов сенсорного и психомоторного развития детей, поэтому в свою работу включаю упражнения, направленные на совершенствование координации движений, преодоления моторной неловкости, скованности движений, развития мелкой моторики руки и др.

На своих уроках использую красочный, содержательный материал, способный активизировать и удерживать внимание ребенка на протяжении всего процесса познания. Весь материал подбираю по принципу доступности пониманию детей.

Процессу распознавания, прояснения и обобщения воспринимаемой информации уделяю значительное время. Сопровождаю процесс развития мышления многочисленными наводящими вопросами и подсказками. Во время обучения стараюсь эмоционально поддерживать детей, ведь даже маленький успех у моих учеников является большой победой.

Во всей учебной и воспитательной работе широко применяю игровые технологии (дидактические, настольные, подвижные игры, театрализацию сказок и т.д.). Ведь именно игра является одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными самые будничные шаги по изучению предметов.

Сюжетно-ролевые игры воздействуют в первую очередь на эмоциональную сферу ребенка, поэтому во многих случаях она является наиболее эффективным средством повышения речевой мотивации, развитию коммуникативных возможностей учащихся, именно в них происходит отработка необходимых умений и навыков. Во время дидактических и сюжетно-ролевых игр, драматизаций происходит обучение умениям и навыкам, необходимым в повседневной жизни (умение следить за временем, умение поддерживать в порядке одежду, умениями

пользоваться предметами личной гигиены и предметами первой необходимости, умение производить элементарную уборку в помещении, умение пользоваться деньгами, правила поведения в общественных местах). Поэтому я часто применяю игры практически на всех этапах уроках. Место и характер игры порой приходится определять, исходя из работоспособности класса на данный момент, его возбудимости, заторможенности, из сложности того материала, с которым будут работать дети.

Главное для меня, чтобы игра приносила пользу на уроке: сосредоточивала внимание детей, усиливала интерес к учебной деятельности, вырабатывала уверенность в своих силах и чтобы за время игры учащиеся получали максимум радости, наслаждения.

Все подобранные игры делают процесс обучения более интересным и увлекательным. Ведь именно игра создает у учащихся бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

При работе с особыми детьми необходимо учитывать не только нарушения психического развития, но и соматического. Поэтому серьезное внимание уделяю здоровьесберегающим технологиям. На всех своих занятиях стараюсь формировать у учащихся осознанное отношение к своему здоровью, использую на уроках и во внеурочное время формы и методы работы, способствующие становлению физически, психически и эмоционально здоровой личности. Вопросы формирования навыков здорового образа жизни красной нитью проходят через всю работу, как мою, так и тьютора, и воспитателя (это вопросы личной гигиены, правил личной безопасности и т.д.). Здесь немаловажную роль играет и просветительская работа с родителями о ценности здорового образа жизни.

Чтобы у детей в начале урока установился положительный эмоциональный настрой на успешное обучение, я использую различные психологические установки в виде стихотворений, т. е. я готовлю детей эмоционально и физически. Как и все учителя во время уроков я провожу физкультминутки, в ходе которых учащиеся выполняют различные упражнения на снятие усталости, укрепление опорно-двигательной системы и мышц глаз. Существует огромное количество видов физминуток:

- упражнения для снятия общего или локального утомления;
- упражнения для кистей рук (расслабление пальцев рук, массаж пальцев перед письмом);
- гимнастика для глаз (предупреждение утомления глаз);
- гимнастика для слуха;
- упражнения, корректирующие осанку;
- дыхательная гимнастика;
- упражнения на релаксацию.

В своей деятельности активно использую мультимедийную поддержку на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле, а также при организации свободного времени детей. Польза от этого очевидна.

Использую личностно ориентированное обучение. На уроках есть общие задания, задания с разным уровнем сложности, индивидуальные задания. Все задания подбираю с учетом конкретного ребенка. Использую индивидуальные, парные, групповые формы работы.

С детьми моего класса мы много раскрашиваем, рисуем, лепим, конструируем, делаем аппликации. Все работы выставляем, вывешиваем на выставку.

Дети моего класса являются полноценными учениками нашей школы. Трое человек моего класса принимали участие в школьных конкурсах чтецов, занимая первые места. Остальные пока являются только зрителями. Но и в этом я вижу большой плюс в социализации детей. Помимо школьных мероприятий и праздников, мы с детьми активно выходим за пределы школы – это экскурсии на улицу, в магазины, кафе, на праздники в общеобразовательные школы и т.д. Все это подготавливает детей к восприятию окружающей среды и знакомит общество с нашими детьми.

Важнейшее значение имеет создание благоприятной реабилитационной и коррекционно-обучающей среды для ребенка в период его пребывания дома. Это требует от родителей определенного объема знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребенка. Они также должны владеть практическими навыками, позволяющими методически правильно общаться с ребенком и правильно его воспитывать. С этой целью ведется большая просветительская работа с родителями всеми специалистами школы. Это ежедневные консультации педагога, тьютора, воспитателя, психолога, логопеда, дефектолога, родительские собрания, лектории и круглые столы для родителей и т.д. Вся работа направлена на изменение самосознания родителя, на формирование у него позитивного восприятия личности ребенка с нарушением развития. Это нацелит родителей на использование гармоничных моделей воспитания, а в перспективе обеспечит оптимальную социальную адаптацию ребенка.

Цель учителя в работе с такими детьми – содействие развитию личности ребенка, его психологическая защита и воспитание доверия к миру. Один учитель не в состоянии организовать работу по социальной адаптации детей со сложной структурой дефекта. Ему нужна помощь со стороны директора образовательного учреждения, социального работника, психолога, тьютора, воспитателя и др. С помощью общей работы специалистов, социальная адаптация детей будет проходить эффективнее, быстрее и интереснее. В нашем коллективе трудятся люди, тонко чувствующие и понимающие таких детей. Они везде и всегда защищают и соблюдают интересы особого ребенка. Стараниями всех специалистов нашей школы организуется среда, дающая возможность ребенку использовать и тренировать полученные знания, формировать коммуникативные навыки, успешно адаптироваться в социуме.

В конце хочется добавить, что в одной статье невозможно отразить и описать весь труд по обучению и воспитанию особого ребенка. Данная статья отражает малую часть той работы, которая реализуется в нашей школе по обучению и социализации детей с умеренной умственной отсталостью. Если в каждом коррек-

ционном учреждении с младших классов начинать работу над социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями, то окружающие начнут узнавать и понимать наших детей. И самое главное общество начнет их принимать!

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Проглядова Г.А. и др. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: монография: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П. Программа воспитания и обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью. СПб., 2003.
3. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М., 2010.
4. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А. и др. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 160 с.
5. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М., 2003.
6. Сырвачева Л.А., Гавриленко Н.А. Влияние психомоторных и сенсорных процессов на психосоциальное развитие учащихся с особыми образовательными потребностями // Социальная психология в образовательном пространстве: научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 92–95.
7. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
8. Сырвачева Л.А., Зазулина В.В. Включение детей с детским церебральным параличом в классы инклюзивной направленности // The Newman in Foreign Policy. 2017. №37 (81). Июнь-июль. С. 60–63.
9. Шипицина Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб., 2005.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ, УЧИТЫВАЯ ИХ ТЕМПЕРАМЕНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR FORMATION OF THE DIALOGICAL SPEECH OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE ONE OF THE III LEVEL, CONSIDERING THEIR TEMPERAMENT CHARACTERISTICS

Н.А. Митрюкова

N.A. Mitryukova

В статье обсуждается содержание логопедической работы по формированию диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня. Рассматривается специфика педагогических подходов к детям с различными темпераментными особенностями. Обосновывается потребность в учете темпераментных характеристик дошкольника с речевой патологией при выборе заданий и упражнений.

The article discusses the content of logopedic work on the formation of the dialogical speech of senior preschool children with the III level of the OGR. The specifics of pedagogical approaches to children with different temperamental features are considered. The need for taking into account the temperamental characteristics of a preschool child with a speech pathology in the selection of tasks and exercises is substantiated.

Проблема дифференцированного коррекционно-логопедического воздействия при ОНР остается актуальной и неразрывно связана с диагностикой и изучением структуры дефекта и особенностей личности. В связи с этим на основании анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента определено содержание логопедической работы по формированию диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня, учитывая темпераментные особенности детей.

Мы предположили, что эффективным путем формирования диалогической речи детей с ОНР III уровня, будет путь поэтапного овладения диалогической речью в специально организуемых условиях, максимально приближенных к естественному общению. Для этих целей необходимо обеспечить переход от непосредственной помощи логопеда к самостоятельному использованию детьми полученного опыта в диалоге.

Представляется необходимым реализация интерактивной стратегии через эмоциональное вовлечение ребенка в обучающий процесс. Для этого на занятии необходимо создавать атмосферу доброжелательности, проявлять высокую степень включения со стороны логопеда, уметь мотивировать ребенка на успех, используя знания о его темпераментных особенностях.

На занятиях важно помнить, что **дети-сангвиники** быстро устают от однообразия и стремятся прекратить эту работу. В отношении этой группы детей важно проявлять строгость и требовательность. Контролировать, чтобы выполнение заданий было качественное, не допускать поверхностного и небрежного выполнения. Плохо выполненную работу можно предложить сделать заново. Не следует пытаться полностью ограничить живость и активность сангвиника, однако полезно учить его сдерживать при необходимости свои порывы. С учетом особенностей ребенка с данным типом нервной системы необходимо подбирать игры и физминутки, позволяющие тренировать умение владеть своими чувствами, сосредоточиваться на задании, проявлять эмпатию к близким.

Дети с **холерическим типом нервной системы** легковозбудимы, как правило, очень энергичны. Будет ошибочным усердствовать в ограничении двигательной активности. Надо считаться с тем, что ребенок-холерик легко возбуждается, его трудно остановить, успокоить. Ни в коем случае нельзя применять «сильные меры» воздействия, от этого возбуждение только усиливается. С возбудимым ребенком следует говорить спокойно, но требовательно. Следует исключить уговоры. Необходимо понимать, что чрезмерное возбуждение связано со слабым тормозным процессом, поэтому педагогу нужно помочь его обуздать, и здесь будут уместны шутки, юмор.

У детей возбудимого типа темперамента следует развивать сдерживающие механизмы: умение ждать, отсрочить свои желания, сдерживать свой импульс. У холерика имеются трудности в выполнении правил общения: спокойно говорить, слушать собеседника, ждать своей очереди, считаться с чужими желаниями. Поэтому его следует учить этикету общения.

На занятии с **ребенком-меланхоликом** особенно важно соблюдать щадящий режим и принцип постепенности. На ребенка нельзя повышать голос, проявлять чрезмерную требовательность или строгость, наказывать – все эти меры вызовут повышенную тревожность и другие нежелательные реакции. Важно учитывать, что меланхолики – интроверты, поэтому им легче строить контакт через игровые атрибуты. Занятия желательнее проводить в небольших подгруппах. Целесообразно вводить игры и упражнения для повышения активности, умения преодолевать препятствия, снижения тревожности и самоутверждения в группе сверстников.

При обучении **флегматиков** нужно учитывать характерный, замедленный для них темп деятельности. Развивать активность, подвижность надо постепенно, соблюдая посильность в наращивании темпа. Важно поощрять даже незначительное проявление расторопности, подвижности. Можно призвать на помощь игры-соревнования, а иногда будильник или песочные часы – учить закончить дело до звонка. Но нельзя медлительных детей объединять в коллективном труде с теми, чей темп значительно выше. Если ребенок приступил к делу, нельзя оставлять его одного, иначе период раскачки может растянуться. Ребенку-флегматику трудно не только начать дело, но и закончить его. Следует заранее предупредить его о необходимости закончить работу, но не прерывать резко. Ребенку-флегматику будут полезны любые подвижные игры [1].

Таким образом, в процесс формирования диалогической речи целесообразно включать игры и задания с учетом темпераментных особенностей детей.

Процесс формирования диалогической речи можно разделить на 3 этапа [2]:

I этап – формирование вопросно-ответной формы;

II этап – овладение диалогическим общением;

III этап – развитие самостоятельного диалога.

На **первом** этапе обучения основной задачей является обучение детей отвечать на вопросы и самим их задавать. Также необходимо уделить внимание развитию у детей умения слушать и понимать обращенную к ним речь.

Второй и третий этапы коррекционно-логопедической работы должны решать задачи, направленные на обучение ребенка диалогу:

1. Необходимо научить ребенка ориентироваться в содержании высказываний: уметь найти основную мысль, определить тему высказываний.

2. Сформировать умение логически верно и последовательно строить высказывания: определить, с чего начать высказывание, чем закончить и осуществить переход от одной мысли к другой;

3. Научить ребенка отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания; пользоваться вопросительным предложением.

Игры и физминутки для сангвиников [3]

«Море волнуется» (регуляция собственного поведения, развитие вопросно-ответной формы).

Водящий выбирает ребенка и шепотом дает ему задание – показать эмоцию (страх, радость, гнев..., принимая какую-либо позу). Произносит: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, фигура эмоции на месте замри». Дети с помощью вопросов пытаются отгадать, что это за эмоция.

«Повтори» (регуляция собственного поведения, развитие речевого внимания).

Ведущий озвучивает одни действия, а показывает другие «пытаясь запутать». Дети должны выполнять только действия, которые называет ведущий.

Игры для холериков

« Волшебная палочка» (отработка речевого этикета).

Инструкция. Ребята, в этой игре победит самый терпеливый и внимательный. Я буду задавать вопросы, но отвечать может только тот, у кого в руках волшебная палочка. Педагог передает волшебную палочку последовательно то одному, то другому ребенку.

«Да и нет» (развитие сосредоточенности, внимания, вопросно-ответной формы общения).

Инструкция. Попробуем определить, кто из нас умеет быть внимательным. Каждому из вас по очереди мы будем задавать вопросы, на которые заранее знаем ответы «да» и «нет». Например: «Ты ходишь в школу?», «Ты был на Северном полюсе?» и т.п. А тот кто отвечает, должен обязательно сказать наоборот. Тот, кто ошибается, выбывает из игры.

Игры для меланхоликов

«Мультишка» (формирование уверенности в себе, снижение тревожности, развитие вопросно-ответной формы речи).

Инструкция: один из детей берет на себя роль какого-нибудь известного персонажа сказки, мультфильма и т.п. Посредством наводящих вопросов дети должны распознать загаданную личность.

«Принц и принцесса» (формирование уверенности в себе, снижение тревожности, развитие речи).

Инструкция: дети стоят по кругу. В центр ставится стул – это трон. Кто сегодня будет Принцем (Принцессой)? Ребенок садится по желанию на трон. Остальные оказывают ему знаки внимания, говорят что-то хорошее, хвалят.

Игры для флегматиков

Игра «Сказочная шкатулка» (снижение тревожности, развитие вопросно-ответной формы общения).

Инструкция. Педагог достает шкатулку и сообщает детям, что Фея сказок принесла свою шкатулку – в ней спрятались герои сказок. Вам нужно задавать вопросы, чтобы догадаться, кто там спрятан.

Библиографический список

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция. М.: Академия, 2002.
2. Брунов Б.П., Петроченко В.И. Игра как средство обучения, воспитания и коррекции. Красноярск 2014.
3. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
4. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newman in Foreign Policy. 2017. №37 (81). Июнь-июль. С. 84–88.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ, СПОСОБНОСТИ К ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODICAL RECOMMENDATIONS
ABOUT DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION,
ABILITY TO EXPERIMENTING OF CHILDREN
WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH
IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

М.Н. Надеждина

M.N. Nadezhdina

Творческое воображение, способность к экспериментированию, общее недоразвитие речи, дошкольники 5 лет с ОНР второго уровня, нарушение речи, экспериментальное исследование, дошкольное образование, методические рекомендации.

В статье представлены методические рекомендации по развитию творческого воображения и способности к экспериментированию детей 5 лет с ОНР второго уровня.

Methodical recommendations about development of creative imagination and ability to experimenting of children of five years with ONR of the second level are presented in article.

Creative imagination, ability to experimenting, the general underdevelopment of the speech, preschool children of 5 years with ONR of the second level, violation of the speech, pilot study, preschool education, methodical recommendations.

Дошкольный возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей ребенка, и оттого, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Творческое воображение – это самостоятельное создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Вся человеческая культура является результатом творческого воображения людей. Способность к воображению не дается с рождения. Воображение развивается по мере накопления практического опыта, приобретения знаний, совершенствования всех психических функций.

Фундаментальные основы развития воображения формируются уже в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Н.П. Палагина, О.М. Дьяченко и др.) Изучением воображения дошкольников занимались такие исследователи, как О.М. Дьяченко, Л.С. Выготский, Р.С. Немов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и другие ученые.

Под воображением понимается психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. В связи с особенностями и причинами возникновения различают виды воображения: произвольное и произвольное; в связи с характерными особенностями воображаемых представлений, а также задач, которые ставятся перед произвольным воображением, различают воссоздающее и творческое воображение, а также мечты человека.

В современной психологии существует большое количество исследований, посвященных развитию воображения в онтогенезе. Основным предметом изучения являлись возрастные периоды развития и те виды деятельности, в которых оно развивалось.

Творческое воображение является необходимым условием всестороннего формирования личности, позволяя представить результаты труда, рисования, конструирования и любой другой деятельности еще до ее начала, значительно углубить и расширить процесс познания, оказывая влияние на становление личности в целом. Воображение у дошкольников пятого года жизни носит активный характер, тесно связано с эмоциями и всеми психическими функциями – восприятием, вниманием, памятью, мышлением и речью. В соответствии с теорией обогащения развития А.В. Запорожца огромное значение и исключительную ценность имеют специфически «детские» виды деятельности, к которым относится создание оригинальных образов при рисовании и конструировании [4; 5].

Конструирование является продуктивной деятельностью, отвечающей интересам и потребностям ребенка дошкольного возраста. Л.А. Парамонова дает следующее определение термину «конструирование» – это создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов. Детское конструктивное творчество – это деятельность, в которой создается нечто новое для ребенка, это средство отражения окружающего мира и выражения отношения к нему.

Моделируя постройку чего-либо, ребенок в дошкольном возрасте чувствует себя значимым человеком – создателем. Он радуется, если получается нечто красивое, огорчается, если не выходит так, как хотелось. Подобные игры учат прикладывать волевые усилия для того, чтобы завершить начатое. К сожалению, эти возможности с течением времени необратимо утрачиваются, поэтому необходимо как можно эффективнее использовать их в период дошкольного детства. Воссоздаваемые детьми образы выступают в различных ситуациях, характеризуясь содержательностью и специфичностью, проявляясь в элементах творчества.

Дошкольное образование для детей с общим недоразвитием речи является актуальным в настоящее время. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами инклюзивное образование должно быть направлено на «освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации» [3; 11].

Среди детей с речевой патологией в настоящее время дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу – порядка 40 % [2; 6]. Дети с общим недоразвитием речи относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Задержка в речевом развитии негативным образом сказывается на гармоничном развитии всех психических функций, в том числе и на воображении, и имеет прямую зависимость от тяжести речевого дефекта. Л.С. Выготский отмечал, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [6].

При изучении психолого-педагогической литературы нами не было обнаружено работ по изучению творческого воображения детей 5 лет с ОНР II уровня, удалось найти работы по изучению творческого воображения детей 6–7 лет с ОНР III. В связи с этим наша тема по изучению творческого воображения у дошкольников 5 лет с ОНР II уровня актуальна и требует изучения.

Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада комбинированного вида № 57 «Веселый городок» Советского района г. Красноярск. В исследовании принимало участие 14 дошкольников в возрасте 5 лет с ОНР II уровня.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», направленная на определение уровня развития воображения детей и оценивание способности создавать оригинальные образы и методика В. Синельникова, В. Кудрявцева «Дощечка» для изучения способности к экспериментированию с преобразующими объектами [1; 2].

При изучении творческого воображения детей и оценивания их способности создавать оригинальные образы ход выполнения был следующим: педагог показывал карточку, которая содержала незавершенные схематические изображения, геометрические фигуры и предлагал ребенку дорисовать фигуры до волшебных картинок. Задания каждым ребенком выполнялись индивидуально.

Экспериментальное исследование выявило, что для детей с ОНР характерны средний и низкий уровни развития творческого воображения. Рисунки детей с ОНР отличаются однотипностью, повторениями и простотой изображения. Дошкольники с общим недоразвитием речи, дорисовывая заданный элемент, не добавляли каких-либо деталей, изображая простые, известные им предметы без оригинального содержания, при этом несколько детей просто раскрашивали предъявляемые им фигуры.

Изучение способности к экспериментированию с преобразующими объектами проводилось следующим образом: дошкольнику предлагалась деревянная дощечка, представляющая собой соединение на петлях четырех более мелких квадратных звеньев (размер каждого звена 15x15 см). Дощечка в развернутом виде лежала перед ребенком на столе. Педагог предлагал: «Давай, поиграем вот с такой дощечкой. Это не простая дощечка, а волшебная: ее можно сгибать и раскладывать, тогда она становится на что-нибудь похожа. Попробуй это сделать». Как только ребенок складывал что-нибудь из дощечки в первый раз, педагог останавливал его и спрашивал: «Что у тебя получилось? На что это похоже?» Услы-

шав ответ ребенка, педагог вновь обращался к нему: «Как еще можно сложить? На что сейчас это похоже? Попробуй придумать и сконструировать как можно больше фигур». И так до тех пор, пока воображение ребенка не иссякнет.

При обработке данных оценивалось количество неповторяющихся ответов ребенка, называние формы получившегося предмета в результате складывания дощечки («гараж», «лодочка» и т.д.), давалось по одному баллу за каждое название, еще по одному баллу добавлялось за оригинальность названия («компьютер», «гусеница», «мертвая петля» и т.д.).

Экспериментальное исследование выявило, что для детей с ОНР характерны низкий и средний уровни развития способности к экспериментированию. Комментарии детей с ОНР к результатам экспериментирования отличаются однотипностью, повторениями и простотой мышления. Дошкольники с общим недоразвитием речи не проявляли гибкости мышления и быстро теряли интерес к экспериментированию, называя простые, известные им предметы без оригинального содержания.

Результаты экспериментального исследования, более подробно представленные в указанной литературе [9; 10], позволяют нам сделать вывод о необходимости построения целенаправленной коррекционной работы с детьми 5 лет с ОНР II уровня, создания благоприятных условий для формирования воображения дошкольников с общим недоразвитием речи во всех сферах их деятельности, как прописано в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в условиях дошкольного образования.

Развитие творческого воображения привлекает к себе все более пристальное внимание психологов и педагогов, что обусловлено значимостью данного процесса для освоения дошкольником окружающего мира, овладения различными видами деятельности, а также для познавательного и личностного развития в целом. По мнению ученых, целесообразней начинать работу по формированию творческого воображения и предпосылок к его развитию в дошкольном возрасте, это позволит предупредить нарушения в познавательном развитии. При изучении психолого-педагогической литературы нам не встретились программы по развитию творческого воображения у дошкольников 5 лет с ОНР II уровня.

Разработанный нами комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию творческого воображению включает в себя работу с родителями, педагогами ДОО и дошкольниками.

При разработке методических рекомендаций мы учитывали возраст детей, уровень речевого недоразвития, а также возможность включения ребенка в те виды деятельности, которые способствуют развитию творческого воображения и способности к экспериментированию.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Свою работу по развитию творческих способностей детей дошкольного возраста мы предлагаем строить на следующих принципах:

От простого к сложному, где предусмотрен переход от простых занятий к сложным.

Принцип наглядности выражается в том, что у детей более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая, поэтому мышление опирается на восприятие или представление.

Принцип индивидуализации обеспечивает вовлечение каждого ребенка в воспитательный процесс.

Мы предлагаем в процессе психолого-педагогического воздействия использовать игры с различными материалами (пластилином, водой, песком и пр.), игры со сказочным сюжетом как основной прием обучения. С учетом уровня речевого недоразвития дошкольников мы предлагаем в процессе работы развивать детское словотворчество, что будет также способствовать формированию творческого воображения детей с ОНР.

Нами были выделены следующие направления работы по формированию творческого воображения у дошкольников 5 лет с ОНР II уровня, общие для всех детей выделенных нами групп:

– *Формирование предпосылок к развитию творческого воображения.*

Данное направление включает в себя работу по развитию речи дошкольников с ОНР (накопление и активизация словаря, развитие словотворчества, развитие фразовой речи), а также развитие способности к восприятию объектов в необычном ракурсе, с несвойственными им характеристиками.

– *Развитие творческого воображения.*

В рамках данного направления мы предлагаем развивать у дошкольников следующие показатели творческого воображения: способность к креативности и оригинальности, способность к экспериментированию.

Работу по развитию творческого воображения у дошкольников пяти лет с ОНР II уровня мы рекомендуем вести поэтапно.

На *диагностическом этапе* проводится оценка сформированности творческого воображения, его особенностей у дошкольников с ОНР с целью планирования коррекционной работы по формированию данного познавательного процесса с учетом выявленных особенностей.

На *организационном этапе* осуществляется организация взаимодействия между всеми педагогами ДОУ (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, музыкальным руководителем, воспитателем) с целью развития творческого воображения и предпосылок к его развитию у дошкольников с ОНР во всех видах деятельности. Специалистами ДОУ также организовывается взаимодействие с родителями дошкольников. Родителям разъясняется необходимость посещения специальных мероприятий, направленных на обучение приемам развития творческого воображения у детей в домашних условиях. Помимо этого, педагогами и специалистами ДОУ осуществляется организация предметно-развивающей среды, способствующей максимальному творческому, познавательному, сенсорному, речевому развитию дошкольников с ОНР. Предметно-развивающая среда должна быть безопасной, комфортной, разнообразной, стимулирующей к познавательному и речевому развитию.

На *информационно-обучающем этапе* специалисты консультируют педагогов ДООУ по проблеме развития творческого воображения дошкольников с ОНР. Обучение родителей приемам развития творческого воображения детей в досуговой деятельности осуществляется через индивидуальное и групповое консультирование, беседы, обучающие семинары, мини-лекции.

На *коррекционно-развивающем этапе* предлагаем использование различных видов работы по развитию творческого воображения дошкольников 5 лет с ОНР II уровня по выделенным нами направлениям в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДООУ) и в семье.

На *контрольно-оценочном этапе* специалистами ДООУ осуществляется итоговая диагностика уровня развития творческого воображения у дошкольников с ОНР II уровня. Помимо этого, специалистами и педагогами ДООУ производится оценка эффективности коррекционно-развивающей работы с целью внесения корректировок в программы, выбора оптимальных приемов и форм работы.

При разработке методических рекомендаций мы учитывали возраст детей, а также возможность включения дошкольников в те виды деятельности, которые способствуют развитию способности к экспериментированию. Для дошкольников, продемонстрировавших различные уровни сформированности развития творческого воображения, коррекционная работа будет иметь общие направления и этапы работы, однако различия заключаются в содержании коррекционной работы в рамках каждого из направлений. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций.

Независимо от того, какую программу воспитания и обучения реализует детское учреждение, содержание дошкольного образования должно быть направлено на решение трех важных задач: сохранение здоровья ребенка, развитие базовых качеств личности и предоставление равных стартовых возможностей.

Библиографический список

1. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка: пособие для педагогов и психологов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 128 с.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А., Козырева О.А., Сырвачева Л.А. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 160 с.
3. Кудрявцев В., Синельников В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. 1995. № 9. С. 52–59.
4. Кудрявцев В., Синельников В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. 1995. № 10. С. 62–69.
5. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М., 2002. 192 с.
6. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
7. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 4–5 лет группы риска по отклонениям развития: учебное пособие (электронное издание) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 232 с.

8. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. Красноярск, 2013. 244 с.
9. Сырвачева Л.А., Надеждина М.Н. Изучение творческого воображения, способности к экспериментированию детей с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования // *The Newman In Foreign Policy*. 2017. №37 (81) Июнь-июль. С. 63–65.
10. Творческое воображение дошкольников пяти лет с нормой речи и с ОНР второго уровня // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 138–140.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ НА СВЕТОВОМ СТОЛЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

DRAWING SUN BY THE SUN TABLE AS A MEANS OF CORRECTION AND DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH MINIMAL BRAIN DISTIFUNCTION

А.Ю. Осавалюк

A.Y. Osvalyuk

Минимальные мозговые дисфункции, рисование песком, световой стол, развитие высших психических функций у детей.

В статье рассматривается коррекция и развитие высших психических функций у детей с ММД через рисование песком на световом столе. Представлены игры и упражнения Sand-Art, направленные на развитие мелкой моторики рук, внимания, памяти.

Minimal brain dysfunction, Sand-Art, light table, development of higher mental functions in children.

The article deals with the correction and development of higher mental functions in children with MMD through Sand-Art. The games and Sand-Art exercises aimed at developing fine motor skills of the hands, attention, memory are presented.

Формирование психики ребенка непосредственно связано с темпами роста и созревания его головного мозга. Наличие каких-либо отклонений в этом процессе, его частичное нарушение приводит и к различным осложнениям в психическом развитии [1].

Легкие нарушения в деятельности мозга, независимо от того, чем они были вызваны, имеют практически одинаковую «внешнюю» картину проявления. Возможно, именно в связи с этим их объединяют в общую группу легких мозговых дисфункций, хотя картина глубинных анатомо-физиологических нарушений может существенно отличаться. Для характеристики этой «сборной» группы Л.А. Ясюкова дает следующее определение: «Минимальные мозговые дисфункции (далее – ММД) – наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную невыраженную, стертую неврологическую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозг» [7; 10].

От детей с ММД можно ожидать следующие отклонения по сравнению с возрастной нормой:

1. Быструю умственную утомляемость и сниженную работоспособность (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать).
2. Резко сниженные возможности самоуправления и произвольной регуляции в любых видах деятельности.

3. Выраженные нарушения в деятельности ребенка (в том числе, и умственной) при эмоциональной активации (не только отрицательной, но и положительной).

4. Значительные сложности в формировании произвольного внимания: неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, отсутствие распределения, проблемы с переключением в зависимости от преобладания лабильности или ригидности.

5. Снижение объема оперативных памяти, внимания, мышления (ребенок может удержать в уме и оперировать довольно ограниченным объемом информации).

6. Трудности перехода информации из кратковременной памяти в долговременную (проблема упрочения временных связей).

7. Неполную сформированность зрительно-моторной координации (дети допускают разнообразные ошибки и неточности при оперативном переводе визуальной информации в двигательно-графический аналог, т. е. при списывании и срисовывании, не замечают несоответствий даже при последующем сравнении).

8. Изменение временной протяженности рабочих и релаксационных циклов в деятельности мозга [7; 12].

Дошкольная жизнь ребенка с ММД может протекать вполне благополучно (так чаще всего и бывает). Однако ситуация резко меняется с момента поступления в школу. С первого дня повышенные требования начинают предъявляться именно к тем свойствам, которые у детей с ММД нарушены. Недостатки внимания, памяти, повышенные отвлекаемость и умственная утомляемость, слабость самоуправления – все эти неустранимые характеристики первичного дефекта начинают играть роковую роль в судьбе этих детей. Они оказываются не в состоянии обучаться наравне со здоровыми сверстниками.

Коррекционная работа, понимаемая как метод исправления дефекта и преодоления ЗПР и поэтому проводимая в виде различных занятий, направленных на тренировку неразвитых процессов, очень трудоемка, нередко тяжела для ребенка и часто малоэффективна. Отсюда возникает необходимость применения мягких методов психологической работы с детьми с ММД, которые одновременно решали бы вопросы коррекции нарушенных психических процессов и не давали бы чрезмерной нагрузки на дефицитарные формально-динамические характеристики поведения.

Таким мягким методом коррекции для детей с ММД может стать одно из направлений песочной терапии – это сравнительно недавно возникшая техника рисования песком на подсвеченной поверхности стола (Sand-Art). Рисование песком на стекле – это техника, которой чуть больше 30 лет. Изобрела такое рисование канадская режиссер-аниматор Кэролайн Лиф, создав в 1974 году первый «песочный» мультфильм.

В настоящее время рисование песком на световом столе чаще используется детскими психологами как одно из направлений арт-терапии. Терапевтический эффект рисования песком на световом столе заключается в возможности для эмоционального, психомоторного самовыражения, развития способности эмоциональной саморегуляции. Занятия способствуют преодолению страха, скованности, застенчивости, напряжения. У ребенка укрепляется уверенность в себе, самопринятие, развивается положительное отношение к себе, повышается самооценка, восстанавливается доверие к взрослым и сверстникам.

Однако световой стол обладает и рядом других возможностей. С его помощью можно проводить обучающие, познавательные и развивающие игры. В работе педагога-психолога он может быть использован для коррекции и развития высших психических функций детей с ММД, имеющих трудности в обучении.

При помощи разных инструментов и рук на песке можно создавать рисунки и отпечатки. Это простой, приятный процесс, не требующий специальных навыков. Световой стол и работа с песком заключают в себе возможность быстрой трансформации изображения, что придает занятиям динамичность и поддерживает интерес ребенка на высоком уровне.

Перенос традиционных педагогических занятий на развитие внимания, памяти, мышления, пространственных представлений и т.д. на световой стол дает больший воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения.

Во-первых, существенно усиливается желание ребенка узнать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. Ребенок включается в занятия с песком всем своим существом – эмоционально, психически, физически. Ребенка с ММД, обычно имеющего слабо развитую познавательную мотивацию на уроках в школе, легко можно увлечь занятиями с использованием рисования песком на световом столе.

Во-вторых, при работе с песком развивается тактильная чувствительность и мелкая моторика как основа развития «ручного интеллекта». Песок – прекрасный тренажер, средство для подготовки руки к письму, для овладения специальными движениями. В этом процессе могут быть задействованы две руки сразу, что положительно влияет на работу обоих полушарий головного мозга и усиливает межполушарное взаимодействие.

В-третьих, в игре с песком более гармонично и интенсивно развиваются все высшие психические функции (память, мышление, восприятие, внимание, а также речь). Одновременная включенность в деятельность зрительного, слухового и кинестетического канала восприятия создает условия для гармонизации работы мозга.

Кроме того, песок, как и вода, способен «заземлять» отрицательную энергию. Это его свойство особенно востребовано в работе с особыми детьми: детьми с нарушениями речи, агрессивными детьми, тревожными детьми и др.

Ребенок, овладевший навыками рисования с использованием разных материалов, имеющий достаточный опыт этой деятельности, легко, без усилия овладевает письмом просто как еще одним способом изображения. Это весьма важная способность, не зря ведь одним из признаков готовности ребенка к школьному обучению является умение скопировать (перерисовать) написанное письменными буквами слово на незнакомом ему языке. В то время как целенаправленная тренировка выписывания палочек, крючочков и кружочков хуже по эффективности готовит руку ребенка к последующему школьному письму. Следует также учитывать и то, что самостоятельное, а значит мотивированное для ребенка, рисование узоров и мелких деталей великолепно тренирует мелкую моторику руки, а стремление передать в рисунке сюжетное содержание, а также последующее использование изображения как знака являются подготовительной ступенью для формирования письменной речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

Стоит подчеркнуть еще один немаловажный аспект. Рисование на песке и с помощью песка отличается от традиционного не только самими изобразительными средствами. Здесь есть еще и психологическая специфика: сделанный таким образом рисунок нельзя положить в альбом, он эфемерен, сиюминутен, и именно это обстоятельство не дает созидательному мотиву измениться, не провоцирует сдвига мотива на цель, т. е. не переносит ценность с процесса на результат. Если в ходе обыкновенного рисования такое вдруг происходит, то ребенок впоследствии начинает рисовать уже только ради «результата», а если при этом у него что-то не получается, то он теряет интерес к деятельности в целом, у него пропадает желание действовать. Песок в этом смысле свободен и передает эти крылья свободы творящему ребенку: у него закрепляется направленность на процесс, а не на результат, а именно такая направленность и есть залог развития.

Существует множество упражнений и игр с песком, направленных на коррекцию и развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, пространственной ориентации и т.д. Приведем некоторые из них.

Упражнения на развитие мелкой моторики рук и кожно-кинестетической чувствительности:

– поскользить ладонями по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения;

– создать отпечатками ладоней, кулачков, ребрами ладоней причудливые всевозможные узоры на поверхности песка;

– «пройтись» по песку отдельно каждым пальцем правой и левой рук поочередно (сначала только указательным, затем – средними, безымянными, большими и, наконец, мизинчиками). Далее можно группировать пальцы по два, по три, по четыре, по пять. Здесь уже ребенок может создать «загадочные следы»;

– «поиграть» на поверхности песка, как на пианино или клавиатуре компьютера. При этом двигаются только пальцы рук, совершая мягкие движения вверх – вниз.

Многие из упражнений и игр, направленных на развитие внимания и памяти, можно также перенести с бумаги на песок. Вот некоторые из них:

1. «Что изменилось?» На песке рисуют несколько изображений. Ребенок внимательно изучает их. Затем он закрывает глаза, а в это время педагог или другой ребенок (при работе в группе) добавляет несколько элементов в изображение или, наоборот, стирает часть нарисованного. Задача игрока назвать, что изменилось.

2. «Пуговицы». У каждого игрока есть игровое поле – это нарисованный на песке квадрат, разделенный на клетки. Начиная игру выставляет на своем поле несколько пуговиц (3, 4, 6), второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого первый игрок закрывает листом картона свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц.

Другой вариант этой игры предполагает размещение в некоторых квадратах небольшого рисунка, значка, которые должен запомнить и изобразить на своем поле второй игрок.

3. «Муха». Для этой игры также требуется игровое поле, разделенное на клетки. Перемещение «мухи» с одной клетки на другую происходит посредством подачи ей команд, которые она послушно выполняет. По одной из четырех возмож-

ных команд педагога («вверх», «вниз», «вправо» и «влево») «муха» перемещается соответственно команде на соседнюю клетку. Исходное положение «мухи» – центральная клетка игрового поля. Игрок должен, неотступно следя за перемещениями «мухи», не допустить ее выхода за пределы игрового поля. Если же это произошло, он должен как можно скорее «поймать муху» – хлопнуть в ладоши.

4. «Выполни по образцу» (тренировка концентрации внимания и зрительно-моторной координации). Упражнение включает в себя задание на прорисовку достаточно сложных, но повторяющихся узоров. Каждый из узоров требует повышенного внимания ребенка, т.к. требует от него выполнения нескольких последовательных действий: анализ каждого элемента узора; правильное воспроизведение каждого элемента; удержание последовательности в течение продолжительного времени.

Хорошие возможности предоставляет световой стол и для формирования пространственных представлений. Так, мы можем просить ребенка нарисовать в правом верхнем углу стола солнце, в нижнем правом – цветок, левее цветка – гриб, за грибом – мышку и т.д.

Взаимодействие с песком помогает в развитии самоконтроля, стабилизирует эмоциональное состояние: возбужденные дети успокаиваются, становятся уравновешеннее. Наряду с развитием познавательных психических процессов через специальные игры и упражнения, можно научить детей прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. А это в свою очередь также способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти [5].

Обобщая все вышесказанное, стоит отметить, что работа с песком на световом столе таит в себе множество возможностей для развития ребенка, вовлекая его эмоционально, психически, физически и давая ему широкий простор для познания мира.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вечер, М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью//Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016 № 1 .
2. Большебратская Э.Э. Песочная терапия. Петропавловск, 2010. 74 с.
3. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница [адаптированный перевод с англ.] М.: ИНТ, 2010. 94 с.: ил.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 340 с.: ил.
5. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. Гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
6. Шарапановская Е.В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. М.: ТЦ Сфера, 2005. 96 с.
7. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций Методическое руководство СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997 80 стр.

ДИАГНОСТИКА РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

DIAGNOSIS OF SPEECH YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

А.В. Пузырева

A.V. Puzyreva

Важнейшим приобретением (новообразованием) раннего возраста становится развитие речи, которая понятна другим и используется как средство общения и управления. Своевременная и качественная диагностика речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития позволит грамотно осуществить логопедическое сопровождение этой категории детей.

Major acquisition (growth) of early age is the development of speech that is understood by others and is used as a means of communication and control. Timely and quality diagnosis of the speech of young children with delayed speech development will help you to carry out logopedic support for this category of children.

Важное значение в диагностике нарушения развития в раннем детстве имеют стандартизированные шкалы обследования младенцев (А.Гезелл, 1930; Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, 1981; Г.В. Пантюхина, К.Л.Печора, Э.Л. Фрухт, 1983; О.В. Баженова, 1986; Г.В. Козловская, А.В.Горюноваидр., 1997; А.А. Gezell, C.S. Amatruda, 1941; P. Cattell, 1947; W.K. Frankenburg, J.B. Dodds, 1967; N. Bayley, 1969; T.V. Braselton, 1973; T.Hellbruggetal., 1985).

Выделяется группа методик для быстрой оценки психомоторного развития младенцев – «скрининг-методики» (А.М. КазьминиЛ.В. Дайхина, 1990; Е.В. Кожевниковойсоавт., 1995; Г.В. Козловская, А.В. Горюноваидр., 1997; В.В. Юрьевидр., 1998; W.K. Frankenburg, J.B. Dodds, 1967; N.P. Dick, 1973). Для оценки характера, степени нарушений и прогноза, определения коррекционных мер требуется качественный клинический анализ отклонений психомоторного развития, на котором основаны методики Журбы-Мастюковой-Айнгорн (1981) и О.В. Баженовой (1986). Определенный интерес для исследования недоношенных и доношенных детей имеет методика.

Н. Бэйли «Школа развития младенцев и детей раннего возраста» (1993). Этот тест хорошо стандартизован, надежен и удобен для проведения лонгитюдных исследований. Он позволяет сравнивать полученные ребенком баллы, как с его собственными в различном возрасте, так и с результатами сверстников.

В раннем возрасте подражательные способности ребенка чрезвычайно велики, он легко и непринужденно усваивает огромное количество новых слов и понятий, с удовольствием учится произносить понравившиеся слова, стремиться, чаще использовать их в речи. Его артикуляционные возможности еще несовершенны, фонематический слух развивается постепенно, поэтому нормированное произношение сложных звуков еще долго будет оставаться недоступным ребен-

ку. Как правило, даже на первой стадии нормального развития детской речи она хорошо понятна только, близким родственникам ребенка. Общение же с чужими людьми часто вызывает у него серьезные трудности.

Еще более затруднено общение посторонних с детьми, имеющими даже незначительные проблемы в развитии экспрессивной стороны речи. В этом случае создается определенный дисбаланс между познавательным и речевым развитием: стремясь сообщить взрослым какую-то информацию, он может так исказить произношение ряда слов, что общий смысл его сообщения станет доступен только при анализе самой ситуации общения. При этом ребенок чутко реагирует на любые замечания в свой адрес, обижается и капризничает, когда его не понимают.

В методике «Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста» под редакцией Н.В. Серебряковой, рассматривается обследование уровня развития детей по следующим сферам:

- познавательная деятельность – это когнитивное развитие и развитие речи;
- крупная моторика;
- мелкая моторика (подразумевается ручная моторика);
- социально-эмоциональная сфера;
- самообслуживание (еда, одевание, туалет).

Это выделение сфер является условным, так как между сферами прослеживается определенная связь, обусловленная взаимозависимостью направлений развития ребенка (психического, сенсорного, умственного и физического). Каждая сфера основана на конкретных знаниях, умениях и навыках ребенка, наиболее точно характеризующих уровень его развития в этой сфере на определенном возрастном этапе. Данная методика исследования предполагает выделение нескольких возрастных этапов, рассматривается три этапа, включающие в себя возраст от 1 года до 4 лет:

- от 12 до 22 месяцев (с 1 года до 1 года 10 месяцев).
- от 22 до 36 месяцев (с 1 года 10 месяцев до 3 лет).
- от 36 до 48 месяцев (с 3 лет до 4 лет).

Для диагностирования на указанных возрастных этапах подбираются определенные виды стимульного материала, учитывая возрастные особенности детей. Поскольку ведущим видом деятельности для дошкольников раннего и младшего возраста является игровая деятельность, обследование проводится в форме игры, основанной на наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении детей. Игровые задания доступны, конкретны, привлекают внимание ребенка, по объему небольшие, потому что учитываются особенности психических процессов детей данного возраста.

В ходе обследования отмечают: уровень развития детей по вышеуказанным сферам, особенности психических процессов (контакт, интерес, аффективный компонент продуктивности, активность, внимание, характер игровой деятельности).

Данные в краткой форме заносятся в карту обследования, соответствующую возрасту ребенка. Такая карта позволяет составить объективную характеристику уровня психомоторного развития ребенка и отразить динамику развития при повторных обследованиях. Контрольные обследования детей целесообразно прово-

дять два раза в год, в присутствии родителей в форме индивидуального консультирования.

Эта форма обследования обусловлена следующими причинами:

– ребенок раннего и младшего дошкольного возраста психологически не отделен от матери, поэтому присутствие родных позволяет ребенку чувствовать себя в безопасности, и поддерживает в нем уверенность;

– присутствие родителей выявляет характер взаимодействия «родитель-ребенок»;

– присутствуя на консультации, родители знакомятся с возрастными нормами развития, с организацией игровой деятельности ребенка, с приемами, позволяющими привлечь и удерживать внимание ребенка на выполняемой деятельности.

Консультирование включает в себя несколько этапов;

1. Налаживание положительного эмоционального контакта между специалистом (педагогом, психологом, логопедом), ребенком и его родителями. Создание доверительной обстановки.

2. Обследование ребенка и сбор данных.

3. Консультирование родителей.

В пособии по диагностике речевых нарушений «Методы обследования речи детей» под редакцией Г.В. Чиркиной, отмечается, что в обследовании детей раннего возраста очень важно правильно выбрать значимые критерии оценки уровня их общего и речевого развития, чтобы избежать гипердиагностики, и в то же время, не пропустить явные отклонения от нормы.

Последовательность стадий овладения родным языком в онтогенезе определяют специфические особенности его использования:

1) обязательное опережающее развитие понимания обращенной речи (семантический аспект);

2) первоочередное усвоение некоторых прагматических аспектов при более медленном и постепенном овладении фонологическим, морфологическим и синтаксическим аспектами;

3) использование для выражения коммуникативных намерений значительного количества разнообразных невербальных средств;

4) корреляция между накоплением словарного запаса и развитием мышления;

5) выраженная зависимость уровня речевого развития от других важных показателей развития ребенка раннего возраста.

Логопед при осмотре ребенка с отклонениями в речевом развитии использует следующие методы обследования:

– анкетирование (анкета для родителей (матери), опросники);

– беседу с родителями;

– наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях (движение, игра, еда, одевание-раздевание и т.п.) и в ходе выполнения специальных заданий;

– изучение медицинской документации;

– логопедическое обследование ребенка: строения и функционирования основных органов артикуляции, состояния произвольного артикуляционного праксиса (после 1г. бмес), дифференцированности слухового внимания к неречевым и рече-

вым сигналам, сформированности понимания речи, в том числе простых и сложных речевых инструкций, объем пассивного и активного словарного запаса.

Психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста включает задания, которые можно условно разделить на несколько диагностических блоков:

– исследование неречевых процессов: конструктивной деятельности, рисования, слухового внимания, зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, общей и тонкой моторики – проводится детским психологом;

– исследование фонетической и фонематической стороны речи, импрессивной речи, экспрессивной речи, состояние фразовой речи проводится логопедом.

В диагностике психического развития детей от рождения до трех лет, разработанный Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.В. Ермоловой, С.Ю. Мещеряковой выделяется три главных параметра:

1. степень развития активной речи – это любые речевые общения, просьбы, требования, название предметов, речевое сопровождение действий;
2. степень развития пассивной речи – понимание значения слов, предложений, различных частей речи (предлогов, наречий, союзов);
3. способность выполнять речевые инструкции взрослого, которая свидетельствует, что речь становится средством регуляции поведения.

Необходимо также учитывать, что адекватность оценки уровня развития ребенка раннего возраста, в том числе и речевого, во многом определяется состоянием малыша во время проведения обследования, мотивированностью его деятельности, общим фоном настроения ребенка, наличием доброжелательного контакта с исследователем.

При выполнении заданий логопеду следует обращать внимание на:

1. умение ребенка выполнять действие по словесной инструкции;
2. то, какой рукой ребенок берет предметы и как он «работает» руками (использует обе руки или только одну);
3. ловкость или неумелость действий с маленькими предметами;
4. эмоциональные возгласы и слова, произносимые во время выполнения заданий.

Если ребенок сознательно произносит любой возглас или использует указательный жест в значении, при выполнении заданий, это обязательно отмечается в протоколе обследования. Если ребенок молчит при выполнении заданий, то логопеду следует попытаться активизировать его речь, произнося любые эмоционально окрашенные, простые слова.

Первые неречевые задания, носят предварительный, ориентировочный характер для оценки перцептивных, моторных, когнитивных предпосылок формирования речевой деятельности.

Большинство речевых заданий носят вариативный характер, их можно использовать как для обследования пассивного, так и активного словаря, чаще всего маленькие дети на первом обследовании будут показывать нужный предмет или его изображение, а не называть.

Для выполнения речевых заданий логопедом используются игровые ситуации и игрушки, целесообразно чередовать с более сложными речевыми заданиями, которые проводятся не только на предметном, но и на картинном материале.

Логопедическое обследование ребенка любого возраста должно проводиться в игровой форме, только с использованием специального дидактического материала, разработанного с учетом возрастных особенностей развития высших психических функций, в том числе и речи. При обследовании речи ребенка ему надо предлагать такие задания, которые помогут собрать необходимую информацию не только о развитии произносительной стороны его речи, но и составить адекватное представление о сформированности его словаря, стадии развития фразовой речи, особенностях усвоения основных ее частей и специфике использования некоторых грамматических форм.

Логопедическое обследование ребенка раннего возраста надо проводить в светлое время суток, желательно спустя некоторое время после завтрака или полдника. Длительность диагностического занятия сугубо индивидуальна, зависит от возраста ребенка и его психофизического состояния, личностных особенностей, поведения в ситуации обследования. Оптимальная длительность диагностического занятия с ребенком раннего возраста – 10-15 минут. Не рекомендуется превышать это время, даже если кажется, что ребенок очень заинтересовался выполнением задания и не испытывает усталости после предъявления целой серии картинок.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2012. № 5. С. 150–154.
2. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука: научно-практическое издание. Казань, 2012. № 8. С. 130–133.
3. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета: научно-практическое издание. Череповецк, 2012. № 4. Т. 2. С. 147—151.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. №1. С. 112-115.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. И доп. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.
6. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Научно- методический журнал «Школьный логопед», № 4. 2014. Москва. С.58-72.
7. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях / TheNewmaninForeignPolicy №37 (81), июнь-июль 2017. С. 84-88.

СЕМЕЙНЫЙ КЛУБ ДЛЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

FAMILY CLUB FOR FAMILIES REBUTING CHILDREN WITH VIOLATIONS IN DEVELOPMENT

Т.Н. Путято, Т.М. Ивкина

T.N. Putyato, T.M. Ivkina

В статье рассматривается проблема деформации внутрисемейных отношений в связи с появлением ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

The article deals with the problem of deformation of intra-family relations in connection with the emergence of a child with disabilities.

Семья – ближайшее и первое социальное окружение, с которым сталкивается ребенок. Появление ребенка с ограниченными возможностями действует на родителей удручающе. Если рождение нормального ребенка приносит в жизнь семьи переживания чувств радости, гордости, нежности, то рождение ребенка с нарушением развития действует на разных родителей неодинаково, но в большинстве своем проявляется как сильнейший психологический стресс. На этой почве часто возникают между супругами конфликты. Им требуется немало сил, чтобы как-то приспособиться к своему несчастью [1].

В Емельяновском районе 158 детей с инвалидностью. Из них:

- 5 детей имеют нарушения аутистического спектра;
- 25 детей с ДЦП;
- 9 детей с врожденным пороком сердца.

Из этих детей только 3 ребенка посещает дошкольное образовательное учреждение.

По данным МБОУ Центра диагностики и консультирования из 100% семей обратившаяся в центр – 85 % утверждают, что в их семье существует проблема деформации внутрисемейных отношений в связи с появлением ребенка с ОВЗ.

Это связано с тем, что в районе нет системы поддержки, и сопровождения семьи с первых лет жизни ребенка с ОВЗ:

- родители самостоятельно не могут конструктивно выходить из различных трудных жизненных ситуаций;
- дети с ДЦП ДОУ не посещают, а родители не всегда компетентны в вопросах воспитания, развития ребенка. В районе отсутствуют комбинированные группы в ДОУ, где может реализовываться общеобразовательная адаптированная программа для детей с ОВЗ;
- отсутствуют места, где дети с ОВЗ совместно с родителями могут заниматься творчеством, доступными для них практическими видами деятельности;

– отсутствует совместных детско-взрослых прогулок, где дети могут общаться со сверстниками, отсутствие чего приводит к социальной дефективности, препятствует личностному развитию ребенка с ОВЗ.

Все перечисленное сказывается и на психологическом климате в семье. Данную проблему мы решили частично решить через проект «Шаг вместе» и гармонизировать внутрисемейные отношения родителей воспитывающих детей с ОВЗ, через создание насыщенной реабилитационно-развивающей среды.

В состав специалистов, участвующих в реализации проекта (инициативная группа) входили учителя-логопеды, дефектологи, педагоги психологи МБОУ Центра диагностики и консультирования (Алисова О.С., Лосяков С.В., Быконя Е.Д., Путьято Т.Н., Ивакова Ю.Ю., Иванова Т.М., Сидорова М. С.).

Проект был направлен на родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и их детей до 12 лет, не образовательные учреждения, проживающие на территории Емельяновского района.

В проекте приняли участие не менее 15 детей с ДЦП, с нарушениями аутистического спектра и врожденным пороком сердца и не менее 20 родителей, а также не менее 12 нормально-развивающихся детей и их родителей.

Насыщение реабилитационно-развивающей среды для детей мы осуществили через предложенные различные виды деятельности детей по выбору:

– **Занятия в детско-родительской творческой мастерской «Ладони».** Развитие воображения, внимания и мелкой моторики рук у детей через освоение нетрадиционных техник рисования (пальчиками, палочками, картофелем). Развитие интереса к сценическому искусству, снятие мышечного напряжения с мышц рук, зарядка для губ, выработка умения пересказывать текст, освоение техник расслабления и напряжения мышц рук в кистях, локтях и плечах, через занятия по актерскому мастерству, кукольный театр.

– **Психологические тренинги для родителей, групповые консультации, обмен опытом, обучающие курсы.** Целью которых являлось – повышение родительской компетентности, освоение эффективных способов снятия психоэмоционального напряжения, поиск внутренних ресурсов разрешения внутрисемейных проблем. Организация взаимопомощи. Улучшение качества жизни семей за счет насыщения коррекционно-развивающей среды для ребенка, увеличение контактов с семьями, в том числе и с нормально-развивающими детьми.

– **Участие в семейных праздниках и КТД.** Праздника для детей и родителей, выставка работ семейного клуба «Шаг вместе», «Вот как мы умеем».

– **Организация совместных детско-взрослых прогулок, выездные мероприятия.** Посещение театра кукол, посещения парка «Роев ручей», конкурс снежных скульптур «День снеговика» и др. Мероприятия направлены на сплочение семей, освоение навыков поведения в общественных местах, демонстрации приобретенных навыков. Получение положительных эмоций от взаимодействия с собственным ребенком.

Тем самым, тесно взаимодействуя с собственным ребенком, родитель лучше начинает понимать и принимать, ценить его достижения, тем самым внутрисемейные отношения улучшаются.

Общение в семейном клубе «Шаг вместе» на наш взгляд помогло маме и папе осознать свою ответственность перед малышом. Активность позволило родителям легче пережить депрессивное состояние, вызванное появлением ребенка с дефектом развития, во-вторых, разумная активность дала позитивный импульс для своевременного его лечения, воспитания и развития. Ну и сами дети получили массу положительных эмоций. 90% детей с ОВЗ преодолели коммуникативный барьер в среде сверстников, а значит, социальный опыт был приобретен.

Дальнейшее развитие проекта

1. Планируется в ходе реализации проекта выявить активных родителей, которые самостоятельно смогут управлять содержанием семейного клуба «Шаг вместе», функционирование семейного клуба «Шаг вместе», по возможности привлечение новых семей к участию в реабилитации своих детей.

2. Вовлечение в клубную деятельность не только родителей воспитывающих детей с ОВЗ, но и всех желающих. Создание атмосферы общения детей-инвалидов и здоровых детей на равных.

3. С помощью родителей наш проект продолжит свое существование в реализации и установки детской площадки, для детей посещающих МКОУ «ЦДК». На площадке дети смогут играть, мамочки делиться своими успехами и достижениями.

4. Реализуя проект мы столкнулись с проблемой удаленности населенных пунктов, в которых проживают дети с ОВЗ и из-за отсутствия личного транспорта не могут посещать наши коррекционно-развивающие занятия. Решение нашлось, мы создали «Игротеку развития». Игротека развития представляет собой комплекты пособий для развития ребенка, развивающие игры, игрушки с помощью которой педагоги нашего центра могут сопровождать ребенка с ОВЗ в домашних условиях.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: Сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М. : 2015. 550 с.
2. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016 № 1 [35].
3. Агаева И.Б. Социально-бытовая адаптация умственно отсталых старшеклассников в семье // Особое детство как возраст судьбы: сборник материалов / Отв.ред. И.П. Цвелюх. Ред. коллегия С.В. Шандыбо, М.О. Игошина и др. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 210 с.
4. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии / Научно- методический журнал «Школьный логопед», № 4. 2014. Москва. С.58-72.
5. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях/ The Newman in Foreign Policy №37 (81), июнь-июль 2017. С. 84-88.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO ACHIEVE THE GOALS OF QUALITY PRESCHOOL EDUCATION

Е.И. Решетова

E.I. Reshetova

Взаимодействие с родителями, дети с ограниченными возможностями здоровья, качество дошкольного образования, потенциал семьи, традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями.

Статья посвящена вопросу организации взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья. В материале описываются специфические особенности таких семей, а также действующая система педагогического взаимодействия с образовательным учреждением.

Cooperation with parents, children with disabilities, the quality of preschool education, the capacity of families, traditional and non-traditional forms of work with parents.

The Article is devoted to the organization of interaction of preschool educational institution and family of the child with disabilities. The material outlines specific characteristics of such families, as well as the current system of pedagogical interaction of the educational institution.

Все согласны с тем, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья, посещающий детский сад, должен получить дошкольное образование высокого качества. Если же мы начнем выяснять, что конкретно понимается под качественным дошкольным образованием, то увидим, что мнения родителей и воспитателей, методистов и специалистов дошкольного образования существенно расходятся.

Потребности родителей в дошкольном образовании отличаются большим разнообразием и определяются многими факторами – от места жительства семьи и образования родителей до уровня ее материального благосостояния. Отсюда и разная оценка качества, разное понимание «хорошего» дошкольного образования. Одних родителей устраивает присмотр и уход, а также наличие каких-либо занятий с детьми, другим необходимы особые условия, определенный перечень видов детской деятельности, а иногда родители заинтересованы в предоставлении дополнительных платных образовательных услуг. Но можно отметить, что практически все родители без исключения стремятся иметь как можно меньше затруднений при переходе ребенка в школу [4,53]. В свою очередь педагоги ДООУ

стремятся спланировать образовательный процесс, исходя из особенностей реализации образовательной программы, учитывая при этом интересы всех субъектов образовательного процесса [1, 2, 3].

Подводя итог, отметим, что система оценки качества образования призвана обеспечить единство требований к подготовленности воспитанников, объективность оценки их достижений, преемственность между дошкольным образованием и начальной школой. К тому же наличие единого подхода к пониманию качества дошкольного образования позволит обеспечить согласованность деятельности всех субъектов системы образования. Все это, в конечном счете, будет способствовать реализации права на получение качественного дошкольного образования [1].

Исходя из выше сказанного, можно поставить перед собой *цель*: установление взаимовыгодного конструктивного взаимодействия ДООУ и семей, воспитывающих детей с ОВЗ, характеризующегося доверием, общими ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а так же признанием ответственности сторон за результат.

Задачи:

1. Обогащение воспитательного опыта родителей, повышение их педагогической компетентности.

2. Использование опыта семейного воспитания для реализации образовательных программ ДООУ.

3. Способствование личностному обогащению всех участников взаимодействия посредством деятельности и ее преобразования.

К принципам такого социального партнерства можно отнести:

1. Принцип толерантности – заключается в безоценочном отношении к членам семьи и воспитаннику.

2. Принцип равной ответственности между социальными партнерами, активное участие самих членов семьи в реализации воспитательно-образовательной программы.

3. Принцип добровольности – осознанное вовлечение всех участников социального партнерства в воспитательно-образовательный процесс.

4. Принцип системности – взаимодействие ДООУ и семьи структурировано и систематизировано, прослеживаться во всех видах воспитательно-образовательной и коррекционной деятельности.

Одной из важнейших проблем на сегодняшний день выступает проблема повышения воспитательного потенциала семьи, условия ее положительного влияния на дошкольников, преодоления в ней негативных явлений. Решение этой проблемы, как показывает практика, может быть обеспечено лишь в процессе педагогически целесообразного взаимодействия семьи и детского сада. Под воспитательным потенциалом семьи следует понимать совокупность имеющихся средств и возможностей для формирования личности ребенка, как объективных, так и субъективных, реализуемых родителями как сознательно, так и интуитивно. Как известно, какова семья, ее воспитательные возможности, таков и выросший в ней ребенок.

Дети, воспитывающиеся в атмосфере любви и понимания, как правило, растут счастливыми, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, общением со сверстниками, трудностей с обучением в школе. И, наоборот, нарушение детско-родительских отношений отрицательно сказывается на становлении личности ребенка, ведет к формированию различных психологических проблем [5, 6, 7, 8].

Критериями оценки воспитательного потенциала семьи являются:

- возможность семьи удовлетворить социально-психологические потребности личности;
- уровень педагогической культуры родителей;
- характер взаимоотношений в семье;
- способность семьи обратиться за помощью в случае критических ситуаций к различным социальным институтам.

Остановимся на конкретных формах взаимодействия с родителями, являющихся частью комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Эффективными остаются традиционные формы: тематические дни открытых дверей; постоянно обновляющийся уголок для родителей, с размещением рекомендаций от специалистов ДООУ; тематические родительские собрания с моделированием жизненных ситуаций («Послушен ли Ваш ребенок?», «Как играть с ребенком?», «О детском упрямстве»); спортивные праздники («Мы – спортивная семья», «Веселые старты») и т.д. Традиционные формы взаимодействия с родителями помогают педагогам выявить семьи с высоким воспитательным потенциалом для дальнейшего сотрудничества.

Более целесообразно использовать нетрадиционные формы, имеющие свою специфику [9]. Среди них можно выделить беседы «за круглым столом» (вечера вопросов и ответов). Главным звеном таких мероприятий являются специалисты ДООУ, готовые ответить, просветить родителей по любому волнующему их вопросу. Многие семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями, нуждаются в педагогических советах, профессиональной поддержке, их волнуют многие проблемы: воспитание послушания у детей, культуры поведения; организация игр с «особенным» ребенком и его досуга и т.д.

«Круглый стол» предполагает заблаговременное оглашение темы вечера, что позволяет родителям подготовить интересующие их вопросы. У родителей формируется интерес к предстоящей встрече. В результате использования данной формы происходит рост посещаемости родителями и другими старшими членами семьи мероприятий по педагогическому просвещению.

Инновационной формой взаимодействия специалистов ДООУ и родителей является «Обмен опытом семейного воспитания».

Готовясь к таким встречам, уже с младшего возраста ребенка, целесообразно выявить семьи, которые могут поделиться положительным опытом семейного воспитания по актуальной проблеме. Педагоги ДООУ помогают сделать презентацию опыта, фотовыставки.

На таких встречах родители могут узнать:

- об истоках формирования принципов воспитания в семье.

- о наказании и поощрении, практикуемых родителями.
- о социальной помощи многодетным семьям, предлагаемых сегодня государством.

– об «особенном» ребенке в семье, его отношениях с другими детьми.

Для родителей такие встречи не теряют своей привлекательности по нескольким причинам:

- актуальность тем, поднимаемых при встречах;
- насыщенность встреч коррекционной, профилактической и просветительской информацией;
- возможность родителей наблюдать как своих детей, так и детей других родителей.

Предполагаемая результативность взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ:

– У родителей формируется стремление анализировать собственный опыт воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья и опыт других родителей.

– Родители овладевают разнообразными приемами взаимодействия со своим ребенком.

– Родители учатся замечать и принимать индивидуальные проявления своего ребенка, уважать его желания и потребности.

– Расширяются знания, касающиеся игр, упражнений и других видов взаимодействия с детьми с ОВЗ.

– Родители узнают, как правильно нужно заниматься со своим ребенком, как организовать его обучение в домашних условиях, узнали способы его социально – личностного развития.

– Открытость и доступность деятельности ДООУ для родителей.

Таким образом, преодолевается дистанцирование родителей от детского сада, что позволяет значительно повысить эффективность социально-личностного развития ребенка с ОВЗ и его дальнейшую успешную адаптацию к школе.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: Сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М. : 2015. 550 с.
2. Агаева И.Б., Баранова. И.О., Ефимова О.Л. Педагогические условия как средство подготовки ребенка с расстройствами аутистического спектра к обучению в системе общего образования // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева 2014. № 1 [13].
3. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016 № 1 [35].
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Юрайт, 2014. 241 с.
5. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. М.: «Когито-Центр», 2013. 230 с.

6. Сырвачева Л.А., Яковлева А.Ю. Родительские отношения как фактор, влияющий на когнитивное развитие детей пяти лет с ОНР II уровня / Научно-практический журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики». Серия Познание, № 7-8 2017. Москва. С. 68-72.
7. Сырвачева Л.А., Яковлева А.Ю. Особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи и нормой речи. / Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 2015. С.139-143.
8. Специфика родительских отношений и их влияние на психическое развитие дошкольников с перинатальным поражением ЦНС: монография / Л.А.Сырвачева, Л.П. Уфимцева. Краснояр.гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2014. 316 с.
9. Сырвачева Л.А., Бульenkова Е.С. Использование в условиях интеграции интерактивных методов работы с родителями дошкольников с речевыми нарушениями / журнал «Сибирский вестник специального образования» 2017. № 1 (19). С. 85-92.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

CHILDREN AND PARENT CLUB AS A FORM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES REINFORING CHILDREN WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS

Ю.В. Солопова

Yu.V. Solopova

В статье рассматриваются проблемы взаимодействия педагогов школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Автор представляет опыт работы педагогов школы по организации просвещения родителей детей по вопросам обучения и воспитания детей.

The article deals with the problems of interaction between school teachers for students with intellectual insufficiency. The author presents the work experience of the teachers of the school for organizing the education of parents of children on the issues of teaching and raising children.

В современном обществе в законодательных актах говорится об организации образовательного процесса, ориентированного на качественное обучение и воспитание, обеспечивающих успешную социализацию учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием эффективности обучения и воспитания любого ребенка с особыми образовательными потребностями, а в частности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, является слаженная работа всех участников образовательного процесса, включая и их родителей [1].

Результат коррекционно-развивающей работы подразумевает ее регулярность. Возможности развития познавательной сферы умственно отсталого ребенка требуют для формирования у него того или иного умения и закрепление этого умения путем многократного повторения. Это значит, что коррекционная работа, осуществляемая педагогами в учебном заведении, должна продолжаться и дома в семье.

По мнению С.Д. Забрамной: «Очень важно выработать единую линию работы с детьми, как педагогам, так и семье. Помощь родителей детям должна быть разумной и иметь коррекционную направленность; необходимо единство и в использовании мер воспитательного воздействия». [5]

На практике многие родители интересуются школьными успехам и прогнозами и динамикой развития своего ребенка. Они готовы помогать ему во время

выполнения домашних заданий, контролировать его занятия и досуг вне школы. Однако зачастую родительская помощь носит формальный характер: родители не замечают истинных проблем ребенка, используют запреты и наказания, не умеют проявлять теплые чувства по отношению к своим детям.

Отсутствие родительского тепла существенно влияет на личностную сферу ребенка, формируя вместо позитивно устойчивых черт характера, необходимых для успешной адаптации в социуме, неадекватные личностные характеристики. Особенно проблемы взаимоотношений детей и родителей, проявляющиеся в нарушении поведения, агрессии, отрицании общепринятых правил, возникают у детей в подростковом возрасте.

И.М. Бгажнокова и Ф.В. Мусукаева (1998) отмечали, что в большинстве умственно отсталые подростки в достаточной мере испытывают чувство уважения к родителям и старшим по возрасту, в каких бы взаимоотношениях они с ними не находились, однако большое влияние на поведение их оказывают сверстники. Они в силу недостаточного уровня развития самосознания, неспособности критически относиться к тем или иным формам поведения могут часто подражать сверстникам.

В этой ситуации родителям становится очень трудно контролировать жизнь ребенка, часто родители не знают, как вести себя в той или иной ситуации, им просто не хватает элементарных психолого-педагогических знаний. Это связано с их низким социальным и культурным уровнем, а порой и интеллектуальной недостаточностью самих родителей.

Следовательно, специалистам (педагогам, психологам школы) необходимо оказывать родителям помощь в обучении их приемам, способам правильного общения с детьми.

В Уярской школе-интернате используются различные формы работы с родителями. Это родительские лектории, открытые занятия, индивидуальные и групповые консультации.

В последние годы одной из форм психолого-педагогического сопровождения семьи стало создание детско-родительского клуба «Мы вместе!». Посещают занятия клуба родители вместе с детьми. Возраст детей различный – от первоклассников до девятиклассников. Приходить на занятия клуба могут все желающие, главное условие – присутствие на занятии детей вместе с их родителями.

Цель организации клуба для детей и родителей – создание условий для сотрудничества детей и родителей на практике, в игровых ситуациях.

Задачи деятельности:

- расширение возможностей понимания родителями психологических особенностей своего ребенка;
- активизация коммуникаций в семье;
- повышение интереса родителей к внутреннему миру ребенка.

Основная форма деятельности клуба – проведение групповых занятий и тренингов для детей и родителей. Деятельность во время занятий организуется так, чтобы участники тренингов смогли проявлять свои лучшие чувства: материн-

скую и сыновнюю любовь, нежность, получили возможность говорить и слышать приятные слова, которых, возможно, так не хватает в повседневной жизни. Во время проведения тренингов психолог предлагает присутствующим такие задания и упражнения, при выполнении которых родители имеют реальную возможность оценить свои взаимоотношения с детьми, потренироваться в интерпретации детских проблем, отработать на практике различные навыки взаимоотношений, а также лучше узнать друг друга и самих себя.

К примеру, в одном из упражнений водящему ребенку завязывают глаза. Все мамы по очереди зовут его по имени. Ребенок по голосу узнает свою маму. При всей простоте этого действия у каждого ребенка при его выполнении активизируются внимание, слух, вместе с тем он испытывает положительные эмоции, связанные с ожиданием близкого голоса. Обязательными являются такие задания, когда дети и родители желают друг другу что-то доброе, хорошее, хвалят друг друга («Прощание на вокзале», «Комплименты», «Назови ласковым именем»). Подобные упражнения формируют коммуникативные навыки, развивают добрые чувства, активизируют речевые умения.

Активно для тренингов используются арт-терапевтические технологии. Так, на одном из занятий участникам предлагалось нарисовать рисунок «Что такое доброта». Во время его выполнения дети и родители имели возможность поразмышлять, обсудить свои совместные действия. Рисунки рассказали о том, что доброта – это мама, семья, родной дом, родная природа, и нет ничего ценнее этого.

Кроме того, на занятиях родители обучаются и формам организации детского досуга в семье. Этому было посвящено занятие «Как отметить день рождения». В ходе занятия ребята вместе с родителями сначала готовились ко дню рождения друга, договаривались, как будут его поздравлять, какие подарки дарить. Затем состоялся сам праздник, посвященный дню рождения Мишки (игрушечный медведь). Ребята поздравляли Мишку, а взрослые помогали подобрать им нужные слова для именинника. Мишка на правах хозяина устроил для гостей игры и развлечения. В финале родители получили маленькие брошюры с подборкой игр для детских домашних праздников, а также домашнее задание: проявить активность и провести некоторые из игр во время чаепития в классе.

На одном из занятий «Мастерю и учусь» каждый ребенок вместе с мамой под руководством педагогов изготовили оригинальный колпачок. Колпачки получились яркими, нарядными и стали дидактическим материалом для проведения развивающей игры. Но главная ценность этого действия заключалась в совместном творчестве и общении детей и родителей.

Кроме того, родители поняли, как можно изготавливать дидактические пособия для обучающих игр и упражнений. С их помощью для коррекционно-развивающих занятий были изготовлены пособия «Найди пару», «Распредели по цвету», «Собери бусы из помпонов по образцу».

С каждым годом участников детско-родительского клуба становится все больше. Родители проявляют все большую активность и заинтересованность школьной жизнью своих детей, а ребята с огромным нетерпением ждут очередного за-

нения, для них очень важно, что они вместе с мамой будут заняты интересным делом (рисованием, изготовлением поделок, выполнением заданий и др.), они очень расстраиваются, если мама по каким-либо причинам не смогла прийти.

Педагоги школы уверены, что общение детей и их родителей во время занятий помогает возникновению теплых отношений, ощущению комфорта в их семьях, позитивная безусловная поддержка каждого ребенка способствует сглаживанию его негативных личностных черт, социальной адаптации. Применение подобных форм просветительской работы помогают педагогам привлечь родителей к воспитательной работе, расширяя уровень их педагогических знаний, налаживают взаимодействие между школой и семьей, повышают эффективность процесса воспитания детей с нарушением интеллекта в семье и школе.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Социальный статус семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями // Особые дети в обществе: сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. 550 с.
2. Бгажнокова И.М., Мусукаева Ф.В. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками. С. 46.
3. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 150–154.
4. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука. 2012. № 8. С. 130–133.
5. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С. 147–151.
6. Гусева И.В. Особенности детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с умственной отсталостью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 20. С. 32–34. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56321.htm>.
7. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: рабочая книга для родителей. М.: Педагогика, 1990. С. 5–6.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку: книга для педагогов и родителей. 3-е издание. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 128 с.
9. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Научно- методический журнал «Школьный логопед», № 4. 2014. С. 58–72.
10. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь-июль. С. 84–88.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ И НОРМОЙ РЕЧИ

FEATURES ARBITRARY BEHAVIOR OF CHILDREN WITH HYPOPLASIA AND NORMAL SPEECH

Л.А. Сырвачева

L.A. Syrvacheva

Произвольное поведение, дети старшего дошкольного возраста, недоразвитие речи, норма речевого развития, изучение.

В статье представлен сравнительный анализ изучения сформированности произвольного поведения детей 6–7 летнего возраста с общим недоразвитием речи и нормой речевого развития. Выявлены особенности произвольного поведения детей с ОНР II–III уровня.

Arbitrary behavior, preschool children, underdevelopment of speech, normal speech development, learning.

The article presents a comparative analysis study of the formation of arbitrary behavior of children 6–7 years of age with General underdevelopment of speech and normal speech development. The work explains the features of arbitrary behavior of children with ONR II–III level.

Проблема воли, произвольной и волевой регуляции поведения и деятельности человека давно занимает умы ученых, вызывая значительные трудности при изложении данной проблемы, как в процессе преподавания, так и при поиске адекватных методов диагностики степени развития силы воли, произвольного поведения. Также отмечаются трудности и даже некоторая путаница в разграничении и описании механизмов понятий «воля», «произвольное поведение», «саморегуляция поведения» [5].

Изучение проблемы формирования процессов произвольного (саморегулируемого) поведения у детей имеет важное теоретическое и практическое значение. Сегодня одной из тенденций в исследованиях саморегуляции детей является изучение ее во взаимосвязи со становлением личности в онтогенезе. Известные психологи Л.И. Божович, А.В. Запорожец, В.А. Иванников, В.К. Котырло отмечали, что психологические предпосылки формирования личности включают в себя развитие способностей овладения собственным поведением, умение регулировать его и преодолевать трудности в разных видах деятельности. Л.С. Выготский отмечал, что личность характеризует единство поведения, которое отличается признаком овладения собственным поведением, и, соответственно, развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. В свою очередь, решение вопроса формирования регуляции деятельности у детей обуславливает необходимость поиска и разработки содержания, средств, методов и приемов.

На сегодняшний день главной задачей дошкольного образовательного учреждения и семьи является создание условий для наиболее полного психофизического развития ребенка с учетом его возрастных особенностей и потребностей.

В процессе разнообразных видов активной деятельности происходит зарождение важнейших «новообразований», подготавливающих детей к выполнению новых задач. Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является возникновение у ребенка произвольного поведения.

Данное новообразование является важным, так как современными школами к первоклассникам предъявляются требования сознательной целенаправленности и управляемости. В период дошкольного возраста ребенок овладевает способностью контролировать свои действия, планировать эти действия, после овладения данными способностями деятельность становится целенаправленной. Недостаточно полноценное развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста значительно затрудняет процесс усвоения знаний, формирования учебной деятельности.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем современности является увеличение численности детей с нарушениями речи различной степени тяжести. При этом большое количество детей страдают такими тяжелыми нарушениями речи, как алалия, дизартрия. Данные нарушения речи связаны с органическим поражением головного мозга, при этом нарушается весь ход психического развития ребенка. У детей нарушены мышление, память, внимание, но также существенно нарушаются волевые процессы, эмоциональное развитие, формирование произвольного поведения.

Коррекционная система обучения и воспитания данного контингента детей направлена на формирование правильного звукопроизношения, развитие лексического и грамматического строя языка, на развитие связной речи, развитие дыхания, но в современной системе коррекционной работы не рассмотрено направление по развитию произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР).

Отсюда возникают противоречия: между необходимостью развития произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и слабой разработкой данного направления в работах исследователей.

Данное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: особенности формирования произвольного поведения у детей с общим недоразвитием речи и поставить цель: провести сравнительный анализ сформированности произвольного поведения детей с ОНР и нормой речевого развития.

В связи с вышесказанным в основу нашего исследования легло предположение о том, что сформированность произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста с ОНР II–III уровня и детей с нормой речевого развития будут отличаться в их проявлении и содержании. Данная статья является результатом одного из многолетних исследований по изучению познавательных и личностных особенностей детей с общим недоразвитием речи [1, 2, 3, 4].

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения № 226 комбинированного вида «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В исследовании приняли участие 30 детей 6–7 лет: из них 15 детей с общим недоразвитием речи II–III уровня и 15 детей с нормой речевого развития.

Для выявления уровня сформированности произвольности поведения использовалась методика: «Запрещенные слова» Б.К. Вархатовой, Е.В.Сазоновой, Н.В. Дятко [5].

При изучении сформированности произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи было выявлено следующее:

- у 79,2 % детей низкий уровень сформированности произвольного поведения;
- у 19,8 % детей средний уровень сформированности произвольного поведения.

Детей с высоким уровнем произвольного поведения выявлено не было вовсе.

При изучении произвольного поведения детей с нормой речевого развития нами были выявлены следующие особенности: у 59,4 % детей низкий уровень сформированности произвольного поведения, у 33 % детей – средний уровень, у 6,6 % – высокий уровень сформированности произвольного поведения.

Результаты сравнительного анализа сформированности произвольности поведения детей с общим недоразвитием речи и детей с нормой речевого развития представлены на рис.

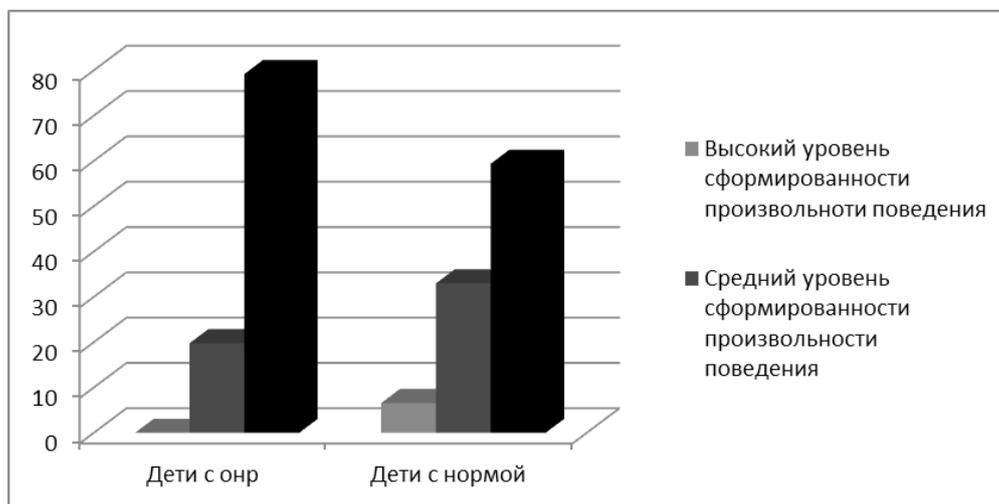


Рис. Сравнительный анализ сформированности произвольного поведения детей с ОНР и нормой речи

Как видно из рис., у дошкольников с ОНР II–III уровня по сравнению с детьми с нормой речевого развития:

- на 19,8 % чаще низкий уровень сформированности произвольного поведения;
- на 13,3 % реже средний уровень сформированности произвольного поведения;
- на 59,4 % реже высокий уровень сформированности произвольного поведения.

Таким образом, сравнительный анализ изучения сформированности произвольного поведения детей 6–7-летнего возраста с ОНР и с нормой речевого развития выявил: что у детей с ОНР чаще низкий уровень сформированности произвольного поведения и значительно реже высокий уровень произвольного поведения по сравнению с детьми с нормой речевого развития. Выявленные в ходе экспериментального исследования особенности произвольного поведения дошкольников необходимо учитывать при подготовке их к школьному обучению, что особенно актуально в период становления и развития инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2016. 120 с.
2. Сырвачева Л.А., Детцель Т.Ю. Особенности страхов у детей с общим недоразвитием речи 6–7 лет // Научно-практический журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики». № 7–8. 2014. С. 67–69. Серия Гуманитарные науки.
3. Сырвачева Л.А., Куцепалова К.А. Сравнительное изучение особенностей саморегуляции и произвольного поведения у дошкольников с ОНР и нормой речевого развития // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 06(65). Ч. II. С. 196–198.
4. Сырвачева Л.А., Степанец Н.В. Особенности психосоциального развития детей 5 лет с общим недоразвитием речи // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С. 81–84.
5. Черенева Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. Астафьева. Красноярск. 2011. 140 с.
6. Экспресс диагностика готовности к школе / Б.К. Вархатова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. М.: Генезис, 2005. 48 с.

ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННОЙ РЕЧЬЮ И МЫШЛЕНИЕ

THE SUBSTANTIATION OF THE DEVELOPMENT OF THE CORRECTION-DEVELOPING PROGRAM FOR CHILDREN WITH DISTURBED SPEECH AND THINKING

Н.С. Фомина, Ю.В. Живаева

N.S. Fomina, Y.V. Zhivaeva

Дефектология как наука включает в себя сложившиеся к настоящему времени различные отрасли специальной педагогики и психологии. В состав дефектологии входят разделы клинического и нейрофизиологического изучения аномальных детей. Запланированный эксперимент имеет цель указать эффективные методы обучения и коррекции детей со сложной структурой дефекта в достаточно короткие сроки – 3 месяца.

Defectology Science includes established to date, various branches of special Pedagogics and psychology. The composition of defectology includes sections of clinical and neurophysiological study of abnormal children. The planned experiment is intended to specify the effective teaching methods and correction of children with complex structure defect in a fairly short period of 3 months.

Статья представляет собой психологическое исследование одного из трудных вопросов экспериментальной психологии – вопроса о мышлении и речи. Систематическая экспериментальная разработка этой проблемы, насколько нам известно, не достаточно изучена исследователями. Помимо экспериментальных исследований, мы неизбежно должны были обратиться к теоретическому и критическому исследованию. С одной стороны, нам предстояло путем теоретического анализа и обобщения большого накопившегося в психологии фактического материала, путем сопоставления, сличения данных фило- и онтогенеза наметить отправные пункты для решения нашей проблемы и развить исходные предпосылки для самостоятельного добывания научных фактов в виде общего учения о генетических корнях мышления и речи [3]. С другой стороны, нужно было подвергнуть критическому анализу самые идейно мощные из современных теорий мышления и речи, для того чтобы оттолкнуться от них, уяснить себе пути собственных поисков, составить предварительные рабочие гипотезы и противопоставить с самого начала теоретический путь нашего исследования тому пути, который привел к построению господствующих в современной науке, но несостоятельных и потому нуждающихся в пересмотре и преодолении теорий.

В ходе исследования пришлось еще дважды прибегать к теоретическому анализу. Исследование мышления и речи с неизбежностью затрагивает целый ряд смежных и пограничных областей научного знания. Сопоставление данных психологии речи и лингвистики, экспериментального изучения понятий и психологической теории обучения оказалось при этом неизбежным. Все эти попутно встречающиеся

ся вопросы, нам казалось, всего удобнее разрешать в их чисто теоретической постановке, без анализа самостоятельно накопленного фактического материала. Следуя этому правилу, мы ввели в контекст исследования развития научных понятий разработанную нами на данном материале рабочую гипотезу об обучении, коррекции и развитии. Таким образом, наше исследование оказалось сложным и многообразным по своему составу и строению, но вместе с тем каждая частная задача, стоявшая перед отдельными отрезками нашей работы, была настолько подчинена общей цели, настолько связана с предшествующим и последующим отрезком, что вся работа в целом – представляет собой в сущности единое, хотя и расчлененное на части исследование, которое направлено на решение основной центральной задачи – определение эффективного способа коррекции речи через мышление и мышления через речь.

Опираясь на огромное количество фактического материала, подчерпнутого из тщательных наблюдений за тончайшими движениями и последствиями случаев детской патологии, за поведением детей в условиях различных учебно-воспитательных воздействий, нам в своей работе хотелось бы представить опыт формирования мышления через речь и речи через мышление у трех групп детей с различными нарушениями вышеуказанных высших психических функций.

Цель данной работы – исследование эффективности коррекционно-развивающего обучения и развития детей дошкольного возраста с нарушенной речью и мышлением в условиях частной дефектологической практики.

Задачи:

1. Исследовать изменения уровней развития речи и мышления у детей с нарушенной речью и мышлением под воздействием коррекционно-развивающей образовательной программы.

2. Провести эксперимент с выявлением начальных показателей уровней развития мышления и речи у детей экспериментальной группы и изменением этих показателей после применения коррекционно-развивающей образовательной программы.

3. Разработка методических рекомендаций коррекционно-развивающего воздействия на мышление и речь детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии для действующих логопедов-дефектологов.

4. Передача возможного опыта тем специалистам, которые также трудятся в области коррекционного дошкольного образования.

Гипотеза: мы предполагаем, что при реализации сформулированных задач наиболее точно раскрывается эффективность предложенной нами коррекционно-развивающей образовательной программы для детей с нарушениями развития мышления и речи.

Выборка исследования: три группы детей со сложными дефектами одной возрастной группы от 4 до 4,5 лет:

1. Дети с олигофренией в легкой степени дебильности, системное недоразвитие речи, дизартрия.

2. Дети с задержкой психического развития, общее недоразвитие речи, дизартрия.

3. Дети с моторной алалией, задержкой интеллектуального развития, дизартрия.

Для того чтобы разграничивать сходные по своим проявлениям расстройства речи и мышления, целесообразно прибегнуть к дифференциальной диагностике сходных с моторной алалией состояний: интеллектуальная недостаточность, задержка речевого развития, дизартрия. Также у детей с моторной алалией отмечается высокая степень обучаемости, критичность к собственной речи и речевой негативизм. У детей с интеллектуальной недостаточностью напротив, низкая степень обучаемости и отсутствие самокритики [7].

Для проведения эксперимента нами было отобрано 16 детей, посещающих «Логопедический кабинет» с целью получения коррекционно-образовательного воздействия логопеда-дефектолога. Дети были зачислены на занятия в сентябре 2016 г., каждый из них при первичной консультации имел при себе заключение ПМПК своего района города Красноярска и заключение психиатра. Несмотря на это, с целью определения актуального уровня интеллектуального развития каждого ребенка мной была проведена диагностика мышления. Данная работа проводилась для составления индивидуальной коррекционно-развивающей программы воздействия на ребенка и групповой коррекционно-развивающей программы. Указанные программы будут рассматриваться ниже, их сочетание и одновременное использование в работе с детьми обязательно и имеет ключевую основу проводимого эксперимента, так как использование именно этих методик и способов воздействия на детей экспериментальной группы покажет положительную динамику в развитии мышления через речь и речи через мышление. При диагностике уровня мышления рассматривалось:

- сформированность невербального мышления (задания: классификация «овощи, фрукты, игрушки», исключение четвертого лишнего, сравнение «большой – маленький, высокий – низкий» оцениваются действия ребенка, даже если ребенок ничего не говорит, выполнение просьбы «Покажи!»);

- сформированность вербального мышления (задания: назвать отклассифицированные группы, объяснить выбор четвертого лишнего, назвать сравниваемые признаки предметов);

- логический компонент (задания: разобрать и собрать пирамидку из 5 колец, продолжить логическую последовательность предметов, соединить две логически связанных между собой карточки).

Критерии оценки: каждый уровень мышления содержит 3 задания, правильное выполнение задания = 1 балл. Максимальное количество баллов за один уровень = 3 балла, максимальное количество баллов за все уровни мышления = 9 баллов.

Примечание к гистограммам:

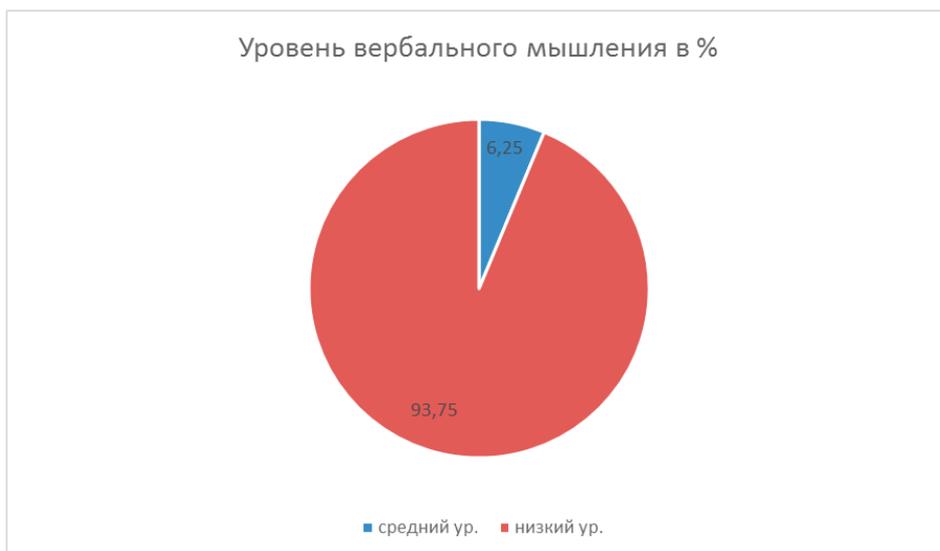
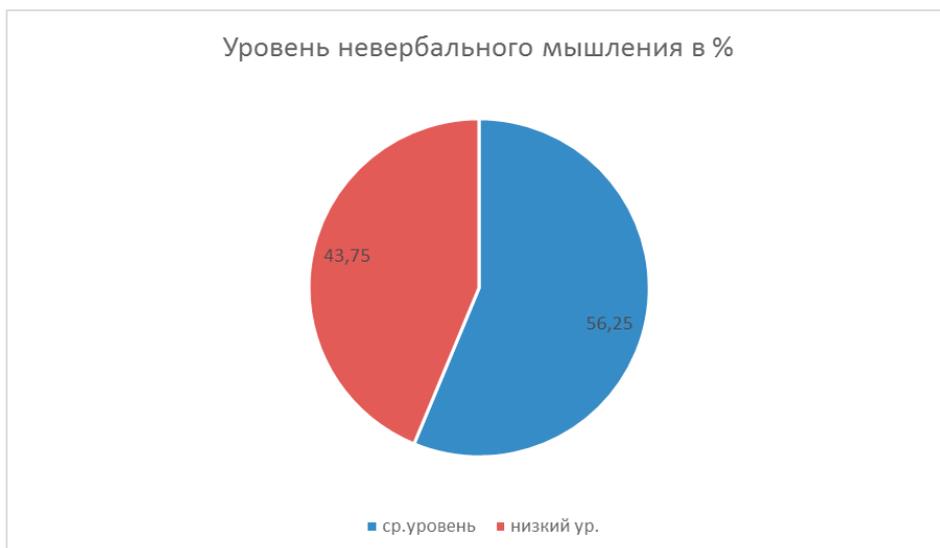
Синий ряд – рассматривался уровень невербального мышления.

Красный ряд – рассматривался уровень вербального мышления.

Зеленый ряд – логический компонент.

Из приведенных выше результатов видно, что все дети экспериментальной группы разделились на две подгруппы – средний и низкий показатели развития мышления.

Результаты диагностики уровней мышления в процентном отношении у всех детей экспериментальной группы.



На основании данных первичной диагностики нами были сделаны следующие выводы. Выбранная нами экспериментальная группа поделилась на две подгруппы по уровню развития мышления. В первую подгруппу вошли дети со средними показателями диагностики. Здесь дошкольники с диагнозом моторная алалия и первично сохранным интеллектом. Во второй подгруппе дети с низкими показателями – это дети с диагнозом олигофрения и вторично нарушенной речью, а также дети с диагнозом моторная алалия и первично сохранным интеллектом, но показавшие на диагностике слабое развитие мышления. Для нас считается очень важным разделением детей экспериментальной группы на две подгруппы в соответствии с уровнем развития мышления, так как именно на этой основе в дальнейшем будет рассматриваться предложенная нами программа коррекционно-развивающих занятий для детей с нарушениями развития речи и мышления. Опираясь на данные констатирующего эксперимента, данные исследований, имеющих в отечественной и зарубежной психологии по проблеме соотношения развития речи и мышления, мы имеем возможность разработать программу коррекции и развития мышления через речь и речи через мышление.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом и дети с первично нарушенным интеллектом (олигофрения, синдром Дауна) [8] и системным недоразвитием речи – выборка нашего экспериментального исследования. К сожалению, все чаще в последнее время встречаются дети с указанными видами патологии. Недоразвитие таких высших психических функций, как мышление и речь, затрудняет общение, отрицательно влияет на эмоциональную сферу ребенка, снижает познавательную активность. Кроме того, у детей с общим недоразвитием речи и системным недоразвитием речи часто наблюдаются нарушения мелкой и общей моторики, координации движений, пониженное внимание, быстрая утомляемость. Поэтому главным в работе с такими детьми становится комплексный подход: согласованность действий логопеда, дефектолога, невролога, психиатра.

Осуществлению такого подхода наряду с медикаментозным лечением, назначенным специалистами из области медицины, эффективно способствуют интегрированные развивающе-коррекционные игровые занятия, планируемые в соответствии с лексическими темами. Они проводятся как совместная деятельность с детьми логопеда-дефектолога и музыкального руководителя и включают развивающие речевые и музыкальные игры, упражнения для развития коммуникативных навыков, эмоциональной и двигательной сфер ребенка, элементы психогимнастики. Обязательным компонентом занятий являются игры и упражнения на развитие и коррекцию мышления. У детей развивается способность мыслить понятийно, обобщать, сравнивать, классифицировать, выстраивать логические ряды и цепочки. Кроме того, в первой части нашей работы мы указали, что у всех детей экспериментальной группы дополнительно ко всем указанным нарушениям имеется дизартрия. Для работы над преодолением и этой речевой патологии мы посчитали целесообразным в каждое индивидуальное занятие с ребенком включать помимо артикуляционной гимнастики

элементы логопедического массажа (ручного и инструментального). Элементы логопедического массажа благотворно сказываются не только на состоянии органов артикуляции, но и, по мнению президента Международного Института Речевой Патологии, профессора Е.А. Дьяковой, область языка имеет связь с ассоциативными полями коры больших полушарий, в том числе речевых двигательных зон. Оказывая стимуляционное воздействие на группу язычных мышц, мы тем самым воздействуем благоприятно на развитие и коррекцию коры головного мозга у детей с патологией [5]. Элементы логопедического массажа были добавлены только на индивидуальные занятия с детьми, так как работая в подгруппах, логопеду-дефектологу потребуется слишком много времени для осуществления этой процедуры с каждым ребенком.

Интегрированные игровые занятия предполагают частую смену видов деятельности, что позволяет поддерживать необходимый уровень работоспособности и внимания даже у детей с повышенной возбудимостью. Использование на занятиях произведений литературы, музыки и живописи в комплексе повышают эмоциональность восприятия, помогают формировать представления о художественном образе. В свою очередь, понимание художественного образа и сопоставление его с собственными чувствами и настроением актуализирует речевые высказывания детей. Картина, музыкальное произведение – это тот же рассказ, но не словами, а другими средствами, которые дают основу образному мышлению, способствуют возникновению новых ассоциаций.

Природа ребенка и природа искусства родственны в первую очередь чувственным аспектом познания, а важнейший компонент художественного мышления – ассоциация, то есть способность соотносить предметы и явления, устанавливать посредством воображения их новые связи. Музыкальные произведения, грамотно подобранные с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей, обогащают эмоциональную сферу, способствуют развитию умения дифференцировать разные настроения, развивают чувство эмпатии. Таким образом, рассматривание картин, слушание музыки и речевая деятельность взаимно стимулируют друг друга. Ознакомление с произведениями искусства развивает способность к построению ассоциативных аналогий между образами действительности и созданными средствами живописи, музыки, движения и т.д. Рассматривая репродукции картин и иллюстрации, ребенок вглядывается в образ, устанавливает некоторые связи, делает простые выводы, у него возникают ассоциации с собственным опытом, чувствами. Также стимулируют речевую деятельность игровые задания и интересные вопросы. Целесообразно иногда заканчивать совместную деятельность рисованием, что позволяет детям воплотить свои ощущения и чувства в видимые образы, а затем выразить их словесно при обсуждении или комментариях к рисунку. Включение в организованный коррекционно-образовательный процесс подвижных игр, речи с движением, упражнений на расслабление и релаксацию дает детям отдых и позволяет удерживать внимание и познавательный интерес на протяжении всего времени занятия. Мы предлагаем проводить такой вид совместной деятельности логопеда-дефектолога, музыкального руководи-

ля с детьми в конце работы над лексической темой, когда большая часть материала уже знакома детям. В основе каждой встречи лежит сюжет, логически объединяющий все содержание. В среднем в течение месяца проводятся четыре встречи. На каждую мы приглашаем родителей, чтобы они имели возможность ближе познакомиться с работой всех специалистов логопедического кабинета, освоить некоторые игры и упражнения, поиграть вместе с детьми.

Цель интегрированных коррекционно-развивающих занятий – коррекция мышления через речь и коррекция речи через мышление.

Основные задачи интегрированных коррекционно-развивающих занятий:

1. Обогащение словаря, развитие связной речи и активной познавательной деятельности детей.

2. Воспитание эмоциональной отзывчивости на окружающие объекты и явления.

3. Формирование интереса к произведениям музыки, литературы и изобразительного искусства.

4. Максимальная стимуляция речевого и познавательного развития детей для дальнейшего продолжения коррекционного воздействия, но с меньшей интенсивностью и учебной нагрузкой.

Библиографический список

1. Бартош Н.Т., Савинская С.П. Интегрированные развивающие занятия в логопедической группе / СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 208 с., CD («Методический комплект программы Н.В. Нищевой»).
2. Батяева С.В., Володина В.С., Савостьянова Е.В. Альбом для развития речи. М.: РОСМЕН, 2015. 280 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. 432 с. (Серия «Мастера психологии»)
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1973. 234 с.
5. Дьякова Е.А. Логопедический массаж при разных формах дизартрии: учеб. пособие для студентов. 3-е изд., испр. и доп. 2016. 156 с.
6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд., испр. и доп. М.: ВЛАДОС, 2008. 279 с.
7. Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В. Справочник дошкольного логопеда. Изд.2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 234 с.
8. Фесенко Ю.А., Шигашов Д.Ю. Детская психиатрия. Карманный справочник. СПб: Наука и техника, 2011. 415 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Раздел I. ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Говядинкина Ирина Александровна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 218 компенсирующего вида (для детей с нарушением зрения)» г. Красноярск, учитель-дефектолог; e-mail: arina19791501@yandex.ru

Градусова Аурика Ивановна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ayrika83@mail.ru

Ивченко Ольга Юрьевна – муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 220 комбинированного вида» г. Красноярск, заведующая; e-mail: dou220@yandex.ru

Криворукова Ирина Ивановна – МАДОУ № 220, педагог-психолог; e-mail: dou220@yandex.ru

Кушнарёва Екатерина Геннадьевна – муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 50 комбинированного вида», учитель-дефектолог, г. Красноярск; e-mail: rei-ekaterina@mail.ru

Литвиненко Татьяна Петровна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 218 компенсирующего вида (для детей с нарушением зрения)» г. Красноярск, учитель-дефектолог; e-mail: arina19791501@yandex.ru

Мудрова Ольга Анатольевна – муниципальное бюджетное образование учреждение средней общеобразовательной школы «МБОУ СОШ № 2», учитель – начальных классов, г. Ужур; e-mail: olyamydrova@mail.ru

Непомнящих Оксана Игоревна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №194 комбинированного вида», учитель-логопед, г. Красноярск; e-mail: stupakovam@mail.ru

Офицерова Ольга Павловна – заведующая информационно-библиографическим отделом КГБУК «Красноярская краевая спецбиблиотека»; e-mail: bibl.virt@yandex.ru

Панфиленко Алена Михайловна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: panfilenko.alena1993@mail.ru

Проглядова Галина Александровна – доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 26pga@mail.ru

Пузанёва Анна Анатольевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anna__puzaneva@mail.ru

Ступакова Мария Викторовна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 194 комбинированного вида», учитель-дефектолог, г. Красноярск; e-mail: stupakovam@mail.ru

Толстопятова Елена Владимировна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития детский сад № 254», педагог-психолог, г. Красноярск; e-mail: Plusha.lena@mail.ru

Туркина Анастасия Сергеевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nastyakulackova@yandex.ru

Раздел II. ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Агаева Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

Гартман Юлия Юрьевна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Норильская школа-интернат», заместитель директора по учебно-воспитательной работе; e-mail: julia_gartman@mail.ru

Дубина Наталья Анатольевна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 163 комбинированного вида», учитель-дефектолог, г. Красноярск; e-mail: shpulika1@mail.ru

Иванова Жанна Николаевна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 33», заведующая, г. Ачинск; e-mail: ds-33_kras@mail.ru

Кобышева Наталья Юрьевна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Зеленогорская школа-интернат», учитель-дефектолог; e-mail: natako-7@yandex.ru

Ковбай Галина Романовна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 163 комбинированного вида», учитель-дефектолог, г. Красноярск; e-mail: shpulika1@mail.ru

Козырева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kozyrevaoa@mail.ru

Кондрашова Алена Сергеевна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей», воспитатель, г. Красноярск; e-mail: alyona_log@mail.ru

Лавринович Светлана Федоровна – муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Тарутинская средняя школа», заместитель директора по учебно-воспитательной работе; e-mail: svetlasna-lavrinovich@rambler.ru

Марьясова Наталья Евгеньевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: hd-777@inbox.ru

Мецлер Анна Александровна – краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Канский техникум отраслевых технологий и сельского хозяйства», педагог-психолог, г. Красноярск; e-mail: metsler-post@yandex.ru

Мещенская Светлана Николаевна – муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 9 «Колокольчик», заведующая, г. Канск; e-mail: doy_9_kolokolchik@mail.ru

Петровская Виктория Павловна – муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 9 «Колокольчик», старший воспитатель, г. Канск; e-mail: doy_9_kolokolchik@mail.ru

Савчук Людмила Васильевна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Норильская школа-интернат», учитель, г. Норильск; e-mail: specinternat@rambler.ru

Селезнёва Виктория Владимировна – КГБОУ «Красноярская школа № 5», учитель-логопед, г. Красноярск; e-mail: seleznevavv3112@mail.ru

Сизовская Татьяна Ивановна – краевое государственное бюджетное образовательное учреждение «Уярская школа-интернат», учитель математики; e-mail: gromadskschool@mail.ru

Смирнова Людмила Васильевна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Зеленогорская школа-интернат», учитель-логопед; e-mail: slud53@mail.ru

Чигринская Наталья Викторовна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 33», заместитель заведующего по воспитательно-образовательной работе, г. Ачинск; e-mail: ds-33_kras@mail.ru

Шек Елена Викторовна – муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 9 «Колокольчик», учитель-дефектолог, г. Канск; e-mail: elena.shek@mail.ru

Раздел III. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агаева Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

Бендеберя Лариса Анатольевна – Федеральное казенное учреждение здравоохранения «Медико-санитарная часть № 24 Федеральной службы исполнения наказаний» филиал «Дом ребенка»; e-mail: vladimir417@mail.ru

Вяземская Любовь Викторовна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vazemskayal@mail.ru

Баварская Екатерина Николаевна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Klykva_84@mail.ru

Брюховских Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladaksru@mail.ru

Давыдова Анжелика Владимировна – муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Зыковская СОШ», учитель-логопед, с. Зыково Красноярского края Берёзовского района; e-mail: davydova2255@yandex.ru

Дорофеева Людмила Васильевна – муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Ирбейская средняя общеобразовательная школа № 1», учитель-логопед; e-mail: stepanova_irb2@mail.ru

Евстратенко Ольга Александровна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 55 “Радость”», учитель-логопед, г. Лесосибирск; e-mail: dou55radoct@mail.ru

Кириллова Марина Георгиевна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: uspehm@mail.ru

Кирпичева Жанна Владимировна – муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 9 “Колокольчик”», учитель-логопед, г. Канск; e-mail: doy_9_kolokolchik@mail.ru

Кочергина Наталья Павловна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 321 компенсирующего вида», воспитатель, г. Красноярск; e-mail: bess1771@mail.ru

Луконина Екатерина Владимировна – e-mail: luk_kik@list.ru

Мудрова Ольга Анатольевна – муниципальное бюджетное образование учреждение средней общеобразовательной школы «МБОУ СОШ № 2», учитель начальных классов, г. Ужур; e-mail: olyamydrova@mail.ru

Осипова Татьяна Владимировна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Osipova-TatyanaV@yandex.ru

Пузанёва Анна Анатольевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anna__puzaneva@mail.ru

Пузырева Анна Витальевна – МБОУ СШ № 2 Советского района, г. Красноярск, учитель-логопед; e-mail: puzereva@mail.ru

Старикова П.Н.

Сухенко Анна Валериевна – краевое бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа дистанционного образования», учитель-логопед, г. Красноярск; e-mail: alinasuhenko@bk.ru

Уфимцев Александр Евгеньевич – КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей “Подсолнух”», педагог дополнительного образования, г. Красноярск; e-mail: ufimtzev@inbox.ru

Чаш-оол Чодураа Чимий-ооловна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: choduraa.chashool.95@mail.ru

Раздел IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Артюхова Татьяна Юрьевна – Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, доцент, г. Красноярск; e-mail: tartjuchova@mail.ru

Белозерова Оксана Александровна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; КГБДОУ «Березовский детский сад», Красноярский край, пгт. Березовка, воспитатель; e-mail: oksana.belozerova.2015@mail.ru

Буглеева Татьяна Валентиновна – МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 9», педагог-психолог; e-mail: tabu.zachar@mail.ru

Вервейн Ольга Владимировна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 62 “Улыбка”» общеразвивающей и компенсирующей направленности», старший воспитатель, г. Железнодорожск; e-mail: ulybka-6224@rambler.ru

Голубева Лариса Валерьевна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Дивногорская школа», педагог-психолог; e-mail: div37901@mail.ru

Грязева Наталья Михайловна – муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников № 9 “Колокольчик”», педагог-психолог; e-mail: doy_9_kolokolchik@mail.ru

Дайнеко Ирина Александровна – Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, преподаватель кафедры педагогики и психологии, г. Красноярск;

Дьякова Наталья Ивановна – Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, преподаватель, г. Красноярск; e-mail: natchueva@gmail.com;

Епихина Алина Владиславовна – Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, студент, г. Красноярск; e-mail: avepikhina@gmail.com;

Живаева Юлия Валерьевна – Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, доцент, г. Красноярск; e-mail: yul-zhivaeva@yandex.ru

Иванова Ольга Владимировна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 271 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», структурное подразделение «Центр познавательного-речевого направления развития детей», г. Красноярск; e-mail: nata-matushkina@mail.ru

Ивкина Татьяна Михайловна – муниципальное казенное образовательное учреждение «Центр диагностики и консультирования» п. Емельяново; e-mail: putyatik2013@yandex.ru

Ковалёва Татьяна Викторовна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа № 5», педагог-психолог; e-mail: tigrtany@mail.ru

Лесникова Анастасия Александровна – муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 1 “Развитие”», педагог-психолог, г. Красноярск; e-mail: gissa@list.ru

Лисова Надежда Александровна – ассистент кафедры специальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: nadia.krs@yandex.ru

Люкшина Виолета Викторовна – МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание», заместитель директора, г. Красноярск; e-mail: violetl@yandex.ru

Мадзаева Валентина Александровна – краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Норильская школа-интернат», учитель, г. Норильск; e-mail: specinternat@rambler.ru

Митрюкова Наталья Александровна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: natalya.mitrukova@mail.ru

Матушкина Наталья Георгиевна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 271 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», структурное подразделение «Центр познавательного-речевого направления развития детей», педагог-психолог, г. Красноярск; e-mail: nata-matushkina@mail.ru

Надеждина Марина Николаевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: arnadezhdin@yandex.ru

Немцева Юлия Алексеевна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 271 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», структурное подразделение «Центр познавательного-речевого направления развития детей», г. Красноярск; e-mail: nata-matushkina@mail.ru

Николичева Юлия Александровна – муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированной направленности № 8», воспитатель г. Сосновоборск; e-mail: Yuliya-nikolicheva@yandex.ru

Осавалюк Анна Юрьевна – муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 9», педагог-психолог, г. Красноярск; e-mail: o_a_y_ppf@mail.ru

Пасменко Татьяна Дмитриевна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 62 “Улыбка”» общеразвивающей и компенсирующей направленности», педагог-психолог, г. Железногорск; e-mail: ulybka-6224@rambler.ru

Петухова Тамара Филипповна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 271 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», структурное подразделение «Центр познавательно-речевого направления развития детей», г. Красноярск; e-mail: nata-matushkina@mail.ru

Пузырева Анна Витальевна – МБОУ СШ № 2 Советского района, г. Красноярск, учитель-логопед; e-mail: puzereva@mail.ru

Путято Татьяна Николаевна – муниципальное казенное образовательное учреждение «Центр диагностики и консультирования», учитель-логопед, п. Емельяново; e-mail: putyatik2013@yandex.ru

Решетова Елена Игоревна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 62 “Улыбка”» общеразвивающей и компенсирующей направленности», учитель-логопед, г. Железногорск; e-mail: e-reche2012@yandex.ru

Солопова Юлия Викторовна – краевое государственное бюджетное образовательное учреждение «Уярская школа-интернат», учитель-логопед; e-mail: uvics@mail.ru

Сырвачева Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: syrvashevala@yandex.ru

Титова Наталья Евгеньевна – муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированной направленности № 8», педагог-психолог, г. Сосновоборск; e-mail: Zyeva-natasha@mail.ru

Тюрина Наталья Владиленовна – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 271 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей», структурное подразделение «Центр познавательно-речевого направления развития детей», г. Красноярск; e-mail: nata-matushkina@mail.ru

КОМПЛЕКСНОЕ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЕ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы межрегиональной
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 26 октября 2017 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *М.А. Исакова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 13.02.18.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 50,0