

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

Институт специального образования



*85 лет*  
*Уральскому государственному*  
*педагогическому университету*

## **Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза**

**МАТЕРИАЛЫ  
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО–ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

**студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей  
26-27 апреля 2018 г.,  
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2018

УДК 376.1  
ББК Ч 450  
ИЗ9

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 83 от 25.07.2018)

**Научные редакторы:**

кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова  
кандидат филологических наук, доцент А. В.Цыганкова

ИЗ9 Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза [Электронный ресурс] : материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (26-27 апреля 2018 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. И. А. Филатовой, А. В. Цыганковой. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1062-8

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 376.1  
ББК Ч 450

## Содержание

<b>РЕЗОЛЮЦИЯ</b> .....	19
------------------------	----

### **РАЗДЕЛ 1. КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*Бездетко С. Н.*

Изучение уровня сформированности профессиональной мотивации будущих дефектологов.....	22
---	----

*Лисицына В. А.*

К вопросу об информационно-коммуникативной компетентности педагога-дефектолога.....	25
---	----

*Ткачук Т. А.*

Подготовка будущих педагогов, учителей-логопедов и дефектологов к реализации комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях.....	28
---	----

### **РАЗДЕЛ 2. КОМПЛЕКСНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЯМ С ТМНР И РАС**

*Алифер Н. А.*

Формирование словесно-логического мышления у обучающихся с ЗПР в условиях коррекционно-развивающих занятий.....	31
---	----

*Бахарева Е. А.*

Психолого-педагогические особенности и профилактика проявления агрессии у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в младших классах.....	35
---	----

*Гинькевич Л. Т., Белоусова М. Ю.*

Комплексная психолого-педагогическая помощь обучающимся с нарушением опорно-двигательного аппарата с ТМНР в условиях школы-интерната.....	38
---	----

*Касимова Э. А.*

Теоретический анализ проблемы повышения эмоциональной саморегуляции у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	42
--	----

*Кычкина Е. Т.*

Опыт введения тьютора в процесс сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	45
---	----

<i>Потапова Е. М.</i> Особенности коррекционной работы учителя-дефектолога с ребенком с расстройством аутистического спектра.....	48
---	----

### **РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

<i>Абакумова Д. А.</i> Изучение логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития.....	51
<i>Абакумова О. М.</i> Развитие орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития в младших классах.....	55
<i>Аллариова Л. Ю.</i> Изучение математических представлений у обучающегося с легкой степенью умственной отсталости в условиях инклюзивного образования.....	58
<i>Базаркина А. Н., Кочнева Ю. А., Рыжечкина Л. И.</i> Проблема толерантного отношения к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	61
<i>Бирюкова Ю. С.</i> Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в образовательных организациях.....	64
<i>Бурцева Е. Е.</i> Формирование двигательных навыков у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста с помощью физических упражнений.....	67
<i>Вавилова Д. О.</i> Коррекция письма у младших школьников с детским церебральным параличом.....	70
<i>Гарипова А. А.</i> Использование альтернативных средств обучения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра.....	72
<i>Глязова А. В.</i> Трудности организации образовательного процесса для детей с ОВЗ.....	75
<i>Гурьянова Н. А.</i> Модель сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	79

<i>Дияк А. А.</i>	Экспериментальное изучение особенностей развития коммуникативных навыков у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	82
<i>Ефремова А. В.</i>	Организация предметно-развивающей речевой среды в ДОУ для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	85
<i>Касьянова С. А., Соловьёва Л. А.</i>	Патриотическое воспитание дошкольников в условиях инклюзивного образования.....	88
<i>Кетова А. С.</i>	Структура и содержание индивидуальных адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	92
<i>Козик Т. В.</i>	Развитие толерантного отношения к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	96
<i>Кондратенко В. С.</i>	Образование детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях инклюзии.....	99
<i>Коришнова А. А.</i>	Изучение сформированности навыков проектной деятельности у обучающихся младших классов с нормативным развитием и инклюзируемого обучающегося.....	102
<i>Косарева В. Ю.</i>	Определение специальных образовательных потребностей обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях психолого-медико-педагогической комиссии.....	105
<i>Кравчук Т. Н., Мухин Н. Ю.</i>	Исследование состояния грамотности у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.....	108
<i>Мартынова Д. М.</i>	Анализ готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к школьному инклюзивному образованию.....	111
<i>Нефёдова О. Л.</i>	Изучение уровня сформированности навыков чтения у обучающихся с нарушением интеллекта в младших классах.....	114
<i>Никитина О. Н.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с ОВЗ в массовой школе.....	118

<i>Охорзина С. М.</i>	Формирование здорового образа жизни у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	121
<i>Кривоногова Т. Г., Першина О. А.</i>	Из опыта работы учителя-логопеда и воспитателя ДОУ с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.....	124
<i>Пилипенко А. В.</i>	Сбор и обработка первичных данных о творческих возможностях умственно отсталых детей в условиях инклюзивного образования.....	127
<i>Садыкова К. Л.</i>	Обучение детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях инклюзивного образования.....	130
<i>Сафинова М. Р.</i>	Формирование графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне образования.....	134
<i>Серебренникова В. А.</i>	Индивидуальные образовательные траектории лиц с ОВЗ как условие реализации ФГОС в педагогическом колледже.....	138
<i>Слепова М. И.</i>	Построение взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	142
<i>Соломенник И. В.</i>	Использование ресурсных подходов в коррекционном процессе в условиях дошкольного логопункта.....	146
<i>Суханова Д. Д.</i>	Развитие мышления посредством формирования ориентировочной основы деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта.....	149
<i>Сухонослова А. А.</i>	Организация предметно-пространственной среды как средство развития наглядно-образного мышления обучающихся с задержкой психического развития.....	152
<i>Танкова Е. А.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве.....	155

<i>Тибукина А. А.</i>	Обучение детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования.....	158
<i>Трошкова Е. А.</i>	Организация проектной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	161
<i>Флерко А. С.</i>	Занятия плаванием как средство социально-психологической реабилитации детей с РАС.....	164
<i>Частухина С. А.</i>	Коррекция нарушений грамматического оформления высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи и дизартрией.....	167
<i>Шаклеина Ю. А.</i>	Использование малых жанров фольклора в игровых ситуациях на уроках чтения во 2 классе в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.....	170
<i>Шалаева Е. А.</i>	Исследование свойств внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	173
<i>Шорохова О. М.</i>	Современные проблемы инклюзивного образования.....	176
<i>Щелконогова В. А.</i>	Изучение русского языка детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования.....	179

#### **РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ**

<i>Андронович Н. А.</i>	Логопедическая работа с родителями детей с факторами риска в возникновении заикания.....	182
<i>Балдина Д. О.</i>	Проблема выстраивания межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	186
<i>Бриславская А. А.</i>	Психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях ДОУ компенсирующего вида.....	190

<i>Бугулова Н. А.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с особенностями в развитии как средство профилактики инвалидности.....	193
<i>Игнатушкина Е. И.</i>	Особенности индивидуально-личностных характеристик детей старшего дошкольного возраста с минимальной мозговой дисфункцией.....	196
<i>Истомина Ю. В.</i>	Теоретическое исследование особенностей развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	199
<i>Карачинова А. А.</i>	Общая характеристика системы оказания ранней помощи в консультативно-методическом центре города Каменска-Уральского.....	201
<i>Кочнева Т. В.</i>	Определение уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра.....	204
<i>Крутова Г. Д.</i>	Особенности пространственной ориентации у дошкольников с дизартрией.....	207
<i>Куторова Т. В.</i>	Логопедическая работа по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	210
<i>Мершина С. А.</i>	Особенности моторных функций у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	213
<i>Никулина В. А.</i>	Коррекционная работа по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	216
<i>Орлова Т. Е.</i>	Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	220
<i>Синельникова Д. Д.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха.....	223



<i>Сухарева А. В.</i>	Теоретическое исследование проблемы развития и формирования самоконтроля как одного из критериев готовности к школьному обучению у детей с нарушениями речи.....	226
<i>Терещенко М. В., Коренькова Е. В.</i>	Основы коррекции нарушений слоговой структуры слова с учетом ведущей роли фонематического восприятия.....	229
<i>Ужегова А. О.</i>	Развитие мелкой моторики на занятиях тифлопедагога.....	232
<i>Чичканова И. Г.</i>	Формирование словообразования существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр.....	234

## **РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

<i>Ахмаева М. А.</i>	Проблемы реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	237
<i>Бархатова Т. Б., Петенкова М. В.</i>	Особенности учебной мотивации у школьников средних и старших классов с ограниченными возможностями здоровья.....	240
<i>Вавилина Е. А.</i>	Организация коррекционно-развивающей работы по преодолению заикания у детей дошкольного возраста.....	244
<i>Воронова Е. Ю.</i>	Теоретический анализ проблемы формирования свойств внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	247
<i>Голованова Ю. А.</i>	Особенности формирования я-концепции у детей дошкольного возраста с нарушением слуха.....	250
<i>Гребень Н. Ф.</i>	«Образ Я» подростков с легкой умственной отсталостью, воспитанников учреждения закрытого типа.....	253
<i>Дурницына М. Д.</i>	Формирование адекватных эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью в процессе реализации олигофренопедагогом коррекционно-развивающего курса.....	257

<i>Железнякова И. А.</i>	
Формирование навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального образования.....	260
<i>Зеленова М. С.</i>	
Влияние самооценки на личностное развитие младших школьников с общим недоразвитием речи.....	263
<i>Изместьева А. Р.</i>	
Анализ понятия «психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» в соответствии с целями магистерского исследования...	267
<i>Кириллова Н. В.</i>	
Коррекция нарушений поведения обучающихся с легкой умственной отсталостью в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.....	270
<i>Козлова Л. Е.</i>	
Роль коррекционно-педагогической и психологической работы в решении проблемы межличностного общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	273
<i>Кокаева А. В.</i>	
Особенности мышления младших школьников с задержкой психического развития.....	277
<i>Колобова Н. С.</i>	
Профилактика аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития.....	281
<i>Костарева О. И.</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение формирования познавательной активности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью на уроках грамматики и чтения.....	284
<i>Кручинина Н. С.</i>	
Особенности эмоционального отношения младших школьников с задержкой психического развития к сверстникам в зависимости от социометрического статуса.....	288
<i>Кулешова Е. А.</i>	
Теоретический анализ особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с нарушением слуха.....	291
<i>Куликова Т. Г.</i>	
Нейродинамический дефицит в структуре нейропсихологического профиля детей с трудностями обучения.....	294

<i>Макеева А. С.</i>	
Особенности личностных взаимоотношений младших школьников с трудностями в обучении.....	297
<i>Макимова Д. А.</i>	
Исследование особенностей социального интеллекта у умственно отсталых подростков.....	300
<i>Морозов С. А.</i>	
О проблемах психологической диагностики лиц с нарушением слуха.....	303
<i>Нигматова Е. А.</i>	
Работа со слабослышащими школьниками над пониманием и употреблением в речи фраз обиходно-разговорного характера.....	306
<i>Пигарева Н. Ш.</i>	
Личностные особенности и стратегии преодоления стресса у подростков с химическими зависимостями.....	310
<i>Сергеева М. С.</i>	
Практические аспекты психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних с легкими поведенческими нарушениями в системе образования.....	313
<i>Серкина К. А.</i>	
Специфика формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	317
<i>Сибирева Е. А.</i>	
Развитие мышления младших школьников с нарушением интеллекта с помощью Legoeducation.....	320
<i>Смольникова Л. Е.</i>	
Формирование и применение элементарных математических представлений и умений в повседневной жизни обучающимися с умеренной умственной отсталостью.....	323
<i>Союрова И. В.</i>	
Работа олигофренопедагога в формировании культуры здорового образа жизни у обучающихся с умственной отсталостью...	326
<i>Тарадай Ю. М., Шмонина Е. М.</i>	
Особенности суицидального поведения подростков с детским церебральным параличом.....	330
<i>Хвостовцова К. И.</i>	
Социализация школьников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивной школы.....	333

<i>Шакирова М. О.</i>	Теоретический анализ проблемы создания «ситуации успеха» для формирования монологической речи в процессе психолого-педагогического сопровождения образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	336
<i>Шербакова А. Н.</i>	Логопсихологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи и психологические особенности их семей.....	339
<i>Якимова И. С.</i>	Коррекция сукцессивной недостаточности у дошкольников с задержкой психического развития средствами хореографии.....	342
<b>РАЗДЕЛ 6. РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b>		
<i>Бойко В. М.</i>	Приобщение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к национальной культуре на внеклассных занятиях в условиях реализации ФГОС ОВЗ.....	345
<i>Борисова С. Д.</i>	Социальная компетентность личности как цель и результат образовательной деятельности.....	348
<i>Галенко О. Д.</i>	Ценность здоровья и здорового образа жизни для дошкольников.....	352
<i>Кашина Л. А.</i>	Формирование умения практического применения вычислительных навыков у детей с задержкой психического развития.....	355
<i>Лут Е. В.</i>	Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в ходе их адаптации к обучению в вузе...	358
<i>Павлова Н. В.</i>	Развитие речевых возможностей школьников с нарушением интеллекта на материале грамматико-орфографической работы.....	360
<i>Рахимова О. К.</i>	Механизм проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ в ДОО.....	363

*Хлопина Н. Н.*

Развитие речи детей с умеренной умственной отсталостью  
через внедрение комплекса коррекционных упражнений..... 366

## **РАЗДЕЛ 7. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

*Аникеенко Г. В.*

Формирование моторного праксиса средствами биоэнергопластики  
у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией..... 369

*Аникеенко Г. В.*

Результаты обследования моторной сферы и фонетической стороны  
речи у детей старшего дошкольного возраста  
с псевдобульбарной дизартрией..... 373

*Антонова Е. В.*

Анализ результатов экспериментальной работы по определению  
готовности детей дошкольного возраста с легкой степенью  
псевдобульбарной дизартрии к обучению письму..... 377

*Бабина Е. С.*

Развитие перцептивной базы речи у дошкольников  
с амблиопией и косоглазием..... 380

*Байдина Ю. Э.*

Коррекция произносительной стороны речи  
у слабослышащих младших школьников..... 384

*Белоногова Т. Н.*

Развитие словаря и образной речи дошкольников  
с тяжелыми нарушениями речи  
в процессе ознакомления с пословицами..... 387

*Белюсова Н. А.*

Нетрадиционные техники рисования как средство развития речи  
у дошкольников с ОНР..... 390

*Бойко В. М.*

Особенности развития интонационных средств речи  
у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией..... 394

*Болдырева Е. А.*

Взаимосвязь трудностей освоения чтения и недоразвития  
фонематического восприятия у младших школьников с общим  
недоразвитием речи III уровня и псевдобульбарной дизартрией..... 397

*Брагина М. Г.*

Проектная деятельность как средство поддержки инициативы  
у дошкольников в процессе преодоления общего недоразвития речи.. 400

<i>Бурдукова А. В.</i>	Логопедическая работа по формированию зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.....	403
<i>Видонова А. С.</i>	Изучение уровня сформированности высших психических функций у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня.....	406
<i>Вороня Д. В.</i>	Формирование речевых способностей старших дошкольников с дизартрией средствами современных и традиционных образовательных технологий.....	409
<i>Вострикова Л. К.</i>	Логопедическая работа по формированию просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	412
<i>Дмитриенко М. Л.</i>	Сторителлинг как один из современных методов в преодолении речевых нарушений у дошкольников.....	414
<i>Дунаева М. В., Савченко В. А.</i>	Формирование просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с детским церебральным параличом...	417
<i>Евдокимов С. В.</i>	Логопедическая помощь детям с ЗПП в условиях реализации ФГОС обучающихся с ОВЗ.....	420
<i>Егорова Н. В.</i>	Формирование фонологических противопоставлений звуков раннего онтогенеза в практике коррекции речи у детей с моторной алалией.....	424
<i>Егорова Т. А.</i>	Предупреждение нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	427
<i>Елютина К. Р.</i>	Информационно-образовательное взаимодействие логопеда с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сопровождения в ДОУ.....	430
<i>Ерёмина Н. И.</i>	Изучение уровня сформированности зрительного восприятия у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в малокомплектном классе.....	433

<i>Жданова М. В.</i>	Исследование степени сформированности предпосылок, необходимых для овладения процессом письма, у обучающихся первых классов с задержкой психического развития..	436
<i>Зайкова Н. Н.</i>	Особенности задержки речевого развития детей раннего возраста: диагностика и коррекция.....	439
<i>Каирова Я. В.</i>	Использование здоровьесберегающих технологий в логопедической работе по формированию фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	441
<i>Колышкина Е. В., Курилкина Е. В., Махалова И. С.</i>	Методическое сопровождение формирования мотивационной готовности старших дошкольников с речевыми нарушениями к школьному обучению.....	444
<i>Куликова С. В.</i>	Оценка сформированности компонентов готовности к овладению грамотой у детей с ОНР.....	447
<i>Кутькова А. А.</i>	Констатирующий эксперимент по формированию интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией.....	450
<i>Лаевская Н. Л., Сапелкина И. И.</i>	Использование визуальных образов в процессе формирования социально-коммуникативных навыков у детей с ТНР.....	454
<i>Латникова С. В.</i>	Особенности сформированности лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	458
<i>Логина Е. В.</i>	Коррекция нарушений письма обучающихся в общеобразовательной организации.....	461
<i>Малюкова А. С.</i>	Формирование просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	463
<i>Мамонова Т. Е.</i>	Исследование педагогических условий речевого воспитания детей дошкольного возраста в процессе логопедического обследования.....	466
<i>Маргасова Ю. О.</i>	Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития через использование в речи предлогов.....	469

<i>Мелкозерова И. В.</i>	
Особенности связной описательной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	472
<i>Мехоношина А. Д.</i>	
Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией.....	475
<i>Миринова Л. Г.</i>	
Система логопедической работы по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня на логопедических занятиях.....	479
<i>Морозова С. В.</i>	
Формирование фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР.....	483
<i>Мошкина О. В.</i>	
Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими тяжёлые нарушения речи, в условиях инклюзивного образования.....	486
<i>Николаева О. С.</i>	
Значение основных положений психолингвистической теории восприятия и программирования речевого высказывания для коррекционной работы педагога-логопеда с детьми с дизартрией.....	489
<i>Плотникова Д. С.</i>	
Анализ результатов констатирующего эксперимента по проблеме формирования внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников....	493
<i>Попова Л. В.</i>	
Экспериментальное изучение межличностных отношений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	496
<i>Попова Т. А.</i>	
Особенности оптико-акустико-моторных дифференцировок у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.....	499
<i>Пьянкова А. В.</i>	
Формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и функциональными нарушениями зрительного анализатора.....	502
<i>Рыль А. Ф.</i>	
Особенности лексического развития детей со стертой формой дизартрии.....	506
<i>Рябова А. А.</i>	
Характеристика навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР.....	509



<i>Садыкова И. Ю.</i>	
Развитие психологической базы речи при профилактике нарушений письма у старших дошкольников.....	513
<i>Смирнова А. Ю.</i>	
Формирование фонетической стороны речи у обучающихся среднего дошкольного возраста с ОНР посредством пальчиковых игр.....	516
<i>Смирнова И. Н., Ульянова М. В., Попова Е. В.</i>	
Современные формы работы учителя-логопеда с семьёй в ДОО.....	519
<i>Союрова И. В.</i>	
Характеристика устной монологической речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в речевых ситуациях.....	522
<i>Султангараева Е. Р.</i>	
Развитие речевого дыхания у дошкольников с дизартрией в условиях логопедического пункта.....	526
<i>Тиунова А. Е.</i>	
Изучение состояния поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и псевдодульбарной дизартрией легкой степени.....	529
<i>Тутынина Е. А.</i>	
Изучение навыков звукового анализа у младших школьников с дизартрией в условиях общеобразовательной школы.....	533
<i>Фаизова Е. Г., Уфимцева М. А., Белопашенцева И. В.</i>	
Преобразование современной предметно-развивающей среды с активным внедрением в коррекционно-развивающую работу учителя-логопеда современных информационных технологий.....	536
<i>Цыганцова Э. В.</i>	
Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению чтением.....	539
<i>Чернова Е. Ю.</i>	
Эффективность применения логопедических тренингов при коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией.....	543
<i>Чернышева А. Ю.</i>	
Содержание работы учителя-логопеда по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР в процессе сюжетно-ролевых игр.....	546
<i>Шишкина Е. А.</i>	
Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.....	549

*Юхманова Л. Л.*

Эффективные приемы невербальной коммуникации в логопедической работе с безречевыми дошкольниками в условиях ДОО.....	552
--	-----

## РЕЗОЛЮЦИЯ

26-27 апреля 2018 г. в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла восемнадцатая ежегодная все-российская научно-практическая конференция студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова.

### Цель конференции

Подведение итогов научной работы и обмен опытом научно-практической деятельности студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей, занимающихся проблемами изучения и образования детей с различными формами дизонтогенеза.

### Участники конференции

В работе конференции приняли участие дефектологи, логопеды и специальные психологи из 22 городов Российской Федерации из различных образовательных организаций:

1. «Ачитская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»
2. «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад»
3. ГБУ СО ЦПМСПП «Ресурс»
4. ГКОУ Свердл.обл «Нижнетагильская школа-интернат № 1, реализующая АООП»
5. ГКОУ СО «НОВОУРАЛЬСКАЯ ШКОЛА № 2»
6. ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», реализующая АООП»
7. ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»
8. МАДОУ «Детский сад № 4» комбинированного вида
9. МАДОУ «Детский сад № 5»
10. МАДОУ «Страна чудес», д/с 37 «Лесная сказка»
11. МАДОУ № 1 «Голубой кораблик»
12. МАДОУ д/с № 43 «Малыш»
13. МАДОУ Детский сад № 32
14. МАДОУ детский сад № 428 «Золотая рыбка»
15. МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 123
16. МКДОУ «Детский сад комбинированного вида № 50», г. Миасс
17. МБДОУ – детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга»
18. МБДОУ «Детский сад № 17 «Ручеек»

19. МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486
20. МДОУ «Детский сад №22 р.п. В. Синячиха»
21. Территориальная муниципальная ПМПК г. Екатеринбург
22. Филиал МБДОУ д/с «Детство» д/с № 536

В том числе представители следующих университетов:

1. БГПУ им. Максима Танка
2. Вологодский государственный университет
3. ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
4. ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина»
5. СГУ им. Питирима Сорокина
6. Северо-кавказский федеральный университет
7. ТГПУ им. Л. Н. Толстого
8. ТюмГУ Институт психологии и педагогики
9. УрФУ
10. ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»
11. ФГБОУ ВО СНИГУ имени Н. Г. Чернышевского
12. ФГБОУ ВО УрГПУ

Для участия в конференции было прислано 179 заявок и статей. Очное участие в конференции приняли 106 человек, 36 из них выступили с докладами на секциях. В конференции приняли участие специалисты образовательных учреждений Свердловской области, которые поделились со студентами своим профессиональным опытом работы с детьми с ОВЗ.

### **Содержание работы конференции**

В рамках работы конференции на пленарных и секционных заседаниях были заслушаны выступления, состоялись дискуссии.

#### **Пленарное заседание**

В пленарном заседании приняли участие: директор Института специального образования, кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова; начальник научной части УрГПУ, кандидат философских наук, профессор Л. И. Забара; кандидат филологических наук, доцент А. В. Цыганкова.

На пленарном заседании были заслушаны доклады Коноваловой Надежды Ильиничны, д.ф.н., профессора, каф. общего языкознания и русского языка, УрГПУ, на тему «Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности», Ильиных Натальи Евгеньевны, ст. преп. каф. спец. педагогики и спец. психологии, УрГПУ, под названием «Де-

ти с тяжелыми множественными нарушениями развития как категория детей с ОВЗ» и Труфановой Галины Константиновны, ст. преп. каф. спец. педагогики и спец. психологии, УрГПУ, на тему «Актуальные вопросы реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ».

### **Секционные заседания**

В рамках конференции работало три секции:

- «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Руководитель: Алмазова Ольга Владимировна, к.п.н., профессор;
- «Образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях инклюзии». Руководитель: Христоробова Людмила Викторовна, к.ф.н, доцент;
- «Системный подход в организации логопедической работы». Руководитель: Каракулова Елена Викторовна, к.п.н., доцент.

### **Выставки**

В рамках конференции работало две выставки:

- Выставка научной и учебно-методической литературы по специальному образованию;
- Выставка работ обучающихся ГКОУ СО Екатеринбургская школа-интернат № 12.

### **Рекомендации**

По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:

- сохранять и развивать традиции проведения всероссийской научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» с участием студентов, магистрантов, аспирантов, слушателей и специалистов-практиков, имеющих опыт работы с детьми с различными формами дизонтогенеза в условиях специального и инклюзивного образования;
- продолжить практику проведения мастер-классов и практико-ориентированных выставок в рамках конференции;
- издать сборник научных трудов по итогам работы конференции;
- рекомендовать лучшие студенческие работы для участия в конкурсах научных работ регионального и всероссийского уровня;
- наградить участников за активное участие в работе конференции сертификатами.

## РАЗДЕЛ 1. КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378.147:376.112.4

**Бездетко Сергей Николаевич**

*Студент 2 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sergei.bezdetko@mail.ru*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме подготовки дефектологических кадров, а именно – уровня сформированности профессиональной мотивации у студентов-дефектологов. Рассмотрен один из методов исследования уровня профессиональной мотивации для студентов педагогического вуза. Представлены результаты контрольного эксперимента.

**Ключевые слова:** студенты-дефектологи, профессиональная мотивация, подготовка дефектологов, уровни сформированности.

На данный момент в педагогической практике существует множество методик, направленных на определение уровня сформированности профессиональной мотивации студентов вузов различных направлений подготовки (технические, педагогические и др.).

Для изучения проблемы формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза было проведено исследование на базе Уральского государственного педагогического университета Института специального образования. В исследовании были использованы следующие методики: «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников), «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин); «Изучение мотивации в вузе» (Т. И. Ильина).

«Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников) предполагает объединение внешних и внутренних мотивов в три основные группы: поступление в высшее учебное заведение, реально действующие профессиональные мотивы и их доминирование, определение уровней развития мотивации учения. Данная методика особенно эффективна для определения взаимосвязи мотивации к достижению успеха, учебной мотивации и адаптации сту-

дентов. Кроме того методика позволяет спрогнозировать социальное развитие личности студента в процессе обучения в вузе. Данная методика может быть использована как для педагогических вузов, так и для вузов других направленностей [2].

При исследовании профессиональной мотивации по данной методике дается инструкция прочитать и изучить предлагаемые мотивы поступления в высшее учебное заведение и оценить каждый мотив по пятибалльной системе применительно конкретно к себе. 5 баллов – очень значимые, 3-4 балла – значимые, 0-2 балла – не значимые. При этом ответ необходимо давать достаточно быстро, стараясь не задумываться, чтобы выбор был более подсознательным.

По завершении методики проводится анализ полученных данных и их расшифровка, где определяются внутренние и внешние мотивы. Внутренняя мотивация учения включает в себя внутренние мотивы поступления в педагогический вуз, широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования (например, заинтересованность в получаемой профессии, успешность обучения, приобретение глубоких знаний, самоорганизация, самосовершенствование; высокий уровень познавательной гибкости в процессе обучения; решение учебных задач и проблем творческим путем и другие).

Определяющими показателями внешней мотивации являются узкие познавательные и профессиональные мотивы (например, не отставать от сокурсников, добиться одобрения окружающих, достичь уважения преподавателей, избежать осуждения и наказания; работа исключительно на оценку; низкий уровень познавательной гибкости в процессе обучения; отсутствие творческого подхода к решению учебных проблем, рост напряженности).

Анализ полученных результатов по данной методике на этапе контрольного эксперимента свидетельствует о том, что меньшее по сравнению с результатами контрольного эксперимента (40%) количество студентов имеет внешне мотивированные побуждения к учению, а большинство студентов (60%) имеют внутренне мотивированные стимулы учения, которые представлены в качестве внутренних мотивов поступления в педагогический вуз и широких познавательных мотивов.

Анализируя результаты по отдельным характеристикам мотивов, были получены данные, свидетельствующие об изменении приоритетов в обучении: на первом месте – 75% (80 человек) – интерес к профессии, на втором – 60% (64 человека) – желание получить высшее образование, на третьем – 55% (59 человек) – использование педагогических знаний для воспитания своих детей. Наиболее значимыми для студентов в их учении остались: на первом месте – 80% (85 человек) –

не запускать изучение учебных предметов, на втором – 75% (80 человек) – приобретение глубоких и прочных знаний, на третьем – 70% (74 человека) – успешно учиться и сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». По мнению опрошенных, получение диплома дает возможность: на первом месте – 74% (78 человек) – получить интересную работу, на втором – 60% (64 человека) – самореализоваться, на третьем – 50% (53 человека) – самосовершенствоваться.

По итогам проведенной работы по формированию профессиональной мотивации у будущих дефектологов, а также на основании результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать следующие выводы: снижение прагматического мотива (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний) (у 36% первокурсников, 22% студентов 2 курса). Также достаточно большой процент студентов, обучающихся на старших курсах, имеют мотивацию, адекватную учебной деятельности.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в формировании профессиональной мотивации у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы. Перспективы работы связаны с расширением области формирования профессиональной мотивации через модель и продолжение работы со студентами до момента их выпуска из высшего учебного заведения.

### Литература

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976.
2. Пакулина С. А., Овчинников М. В. Мотивация учения студентов педагогического вуза. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/10.html>



**Лисицына Вера Алексеевна**

*аспирант 1 года обучения, Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: verraci@mail.ru*

*Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА**

**Аннотация.** Современная образовательная парадигма характеризуется процессами совершенствования и массового распространения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). ИКТ активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия педагога и обучающегося в системах открытого и дистанционного образования. Педагог-дефектолог должен обладать информационно-коммуникативной компетентностью, для правильного, действенного и результативного использования ИКТ в образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативная компетентность, педагоги-дефектологи, информационно-коммуникационные технологии.

Согласно требованиям современных нормативно-правовых документов, педагог-дефектолог обязан владеть информационно-коммуникативной компетентностью (далее – ИКТ-компетентность), которая является необходимой для реализации и оценки образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ.

Большой вклад в изучение вопросов, связанных с ИКТ-компетентностью, внесли отечественные (А. Л. Зимин, Н. В. Герова, А. П. Шестаков, Л. Н. Лядова, А. А. Кузнецов, О. Л. Кукушкина, Е. А. Ракитина, А. В. Хуторский и др.) и зарубежные (Е. К. Хеннер, И. В. Роберт, Ж. Саго, и др.) ученые.

Понятием «компетентность» в отечественной педагогической науке стали оперировать лишь в конце 90-х годов XX века.

В настоящее время существует достаточно большое количество определений понятий «компетентность». В английском языке встречается термин «competence» – способность, умение и «competent» – полноправный, правомочный, установленный, законный [1]. Словарь иностранных слов определяет понятие «компетентность» как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [2].

Большой вклад в уточнение понятия «компетентность» внес А. В. Хуторской. Под «компетентностью» автор понимает уровень владения специалистом соответствующими компетенциями [7].

В современных условиях подготовка и повышение квалификации педагогов-дефектологов по информационно-коммуникативным технологиям является одной из важнейших задач информатизации образования.

Вместе с тем, понятие «информационная компетентность» в настоящее время определяется весьма широко и неоднозначно.

По мнению О. Осиповой, ИКТ-компетентность педагога развивается и формируется в процессе обучения за счет повышения квалификации и самообучения информатике как способность к выполнению педагогической деятельности с помощью различных видов информационно-коммуникативных технологий [6].

Н. В. Герова указывает на то, что ИКТ-компетентность педагога представляет собой совокупность трех компонентов: общекультурного, общечеловеческого, общепедагогического [3].

Л. Н. Лядова определяет ИКТ-компетентность педагога как триаду знаний, навыков и умений, необходимых ему для эффективного применения ИКТ в его повседневной деятельности [5].

К. К. Колин отмечает, что ИКТ-компетентность указывает на уровень овладения и использования информации в образовательном процессе. К наиболее значимым информационным компетенциям, владение которыми необходимо современному педагогу, можно отнести:

- знание и использование рациональных методов поиска и хранения информации в современных информационных массивах;
- владение навыками работы с различными видами компьютерной информации;
- умение представить информацию в интернете;
- владение навыками организации и проведение уроков и внеклассных мероприятий с помощью компьютерных и интернет-технологий;
- умение организовать самостоятельную работу обучающихся посредством интернет-технологий;
- владение навыками использования компьютерных интернет-технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики [4].

Основными способами формирования ИКТ-компетентности педагога являются:

- теоретическое и практическое изучение компьютерных технологий обработки информации;
- изучение программного обеспечения различного назначения (общего, специального, учебного), анализ возможности его применения в процессе обучения;

- выработка приемов практического применения, обоснования и доказательства эффективности использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении предмету;
- модификация методики обучения предмету с учетом возможности использования ИКТ, привитие культуры обмена опытом применения ИКТ на уроке посредством телекоммуникаций.

Структура подготовки специалистов к применению ИКТ в профессиональной деятельности включает:

- ИКТ (технологии сбора, обработки, хранения и передачи информации);
- подготовка специалистов к применению ИКТ в профессиональной деятельности;
- основы информационной культуры;
- применение ИКТ в профессиональной деятельности.

Таким образом, под ИКТ-компетентностью педагога–дефектолога понимаем способность педагога к решению задач, которые направлены на повышение профессионализма в условиях быстрого развития ИКТ, с целью обеспечения качественного образования. Высокий уровень профессиональной подготовки специалистов в области информатизации образования выступает фактором их конкурентоспособности, успешной адаптации к быстро изменяющимся условиям их деятельности в условиях информатизации образовательных организаций.

### **Литература**

1. Англо-русский словарь / под ред. О. С. Ахмановой, Е. А. М. Уилсон. М. : Проспект, 2006. 639 с.
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов : 17000 сл. М. : ООО «Издательство АСТ» ; ООО «Издательство Астрель» ; ООО «Русские словари», 2002. 960 с.
3. Герова Н. В. Формирование профессиональной компетентности учителя гуманитарных общеобразовательных учебных дисциплин в информационном обществе // Информатика и образование. 2004. № 12. С. 98-99.
4. Колин К. К. Информатизация образования: новые приоритеты // Вестник высшей школы. 2002. № 2.
5. Лядова Л. Н. Проектирование системы повышения квалификации работников образования по основам информатики // Информатика и образование. 2004. № 1. С. 13-17.
6. Осипова О. Формирование ИКТ-компетентности учителя начальной школы // Народное образование. 2008. № 1. С. 116-121.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64

**Ткачук Татьяна Анатольевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Евгений Васильевич Чебыкин, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ И ДЕФЕКТОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «СыктГУ им. Питирима Сорокина» по подготовке студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» к комплексному сопровождению детей с ОВЗ в ДОО.

**Ключевые слова:** комплексное сопровождение, профессиональная подготовка, студенты, логопеды, дефектологи, дошкольные образовательные учреждения, подготовка дефектологов, подготовка логопедов, дети с ограниченными возможностями здоровья.

ФГОС ДО предполагает обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства [1]. Дети с ОВЗ нуждаются в комплексном сопровождении, которое строится на сотрудничестве: учителей-логопедов, дефектологов, педагогов-психологов, воспитателей с обязательным привлечением в образовательный процесс семей воспитанников. Качество и результативность комплексного сопровождения зависит от согласованных действий специалистов, работающих с ребенком. Подготовка к сотрудничеству будущих специалистов в области образования является актуальной задачей профессионального образования и реализуется посредством организации следующих мероприятий:

«Фестиваль педагогического мастерства» – мероприятие ежегодно реализуется в рамках научно-исследовательской работы студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование». Будущие педагоги проводят мастер-классы по работе с детьми для студентов, обучающихся по профилям подготовки «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Психология образования».

Цель: сформировать представления у будущих учителей-логопедов, педагогов-психологов, дефектологов о профессиональной деятельно-

сти воспитателей, продемонстрировать современные технологии дошкольного образования.

Жюри фестиваля формируется из представителей работодателей, что позволяет объективно оценивать демонстрируемые мастер-классы и получить рекомендации от профессионального сообщества.

«Специальное и инклюзивное дошкольное образование» – ежегодная секция научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей, на которой студенты, обучающиеся по профилям подготовки «Логопедия», «Дошкольная дефектология», обучают практическим приемам работы с детьми с ОВЗ будущих педагогов дошкольного образования.

Цель: сформировать представления у будущих воспитателей о профессиональной деятельности учителей-логопедов, педагогов-психологов, дефектологов, продемонстрировать особенности работы с детьми с различными вариантами дизонтогенеза.

«Неделя психологии образования» – студенты, обучающиеся по профилю «Психология образования», проводят тренинги и консультации, демонстрируют особенности проведения психологической диагностики и психологического консультирования студентам обучающихся по профилям подготовки «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Педагогика и психология дошкольного образования».

Цель: формирование умений, обеспечивающих психологическую безопасность образовательной среды и взаимодействия и сотрудничества с различными участниками образовательных отношений.

Дискуссионная учебно-методическая площадка «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях». В профессиональной дискуссии принимают участие студенты, обучающиеся по направлениям подготовки Специальное (дефектологическое) образование и Психолого-педагогическое образование, а также преподаватели кафедры общей и специальной педагогики и кафедры дошкольного образования, кафедры общей психологии и психологии развития.

Цель площадки: формировать опыт взаимодействия будущих воспитателей, учителей-логопедов и дефектологов в разработке стратегии комплексного сопровождения детей с ОВЗ в ДОО.

Дискуссионная учебно-методическая площадка становится итоговым мероприятием, которое позволяет актуализировать и обогатить опыт сотрудничества будущих специалистов в области дошкольного инклюзивного образования.

В рамках дискуссионной учебно-методической площадки организуется:

- *командная работа* (в одну команду включаются студенты, обучающиеся по различным направлениям и профилям подготовки, методом случайного выбора);

- *работа с кейсами* (направлена на разработку совместной деятельности будущих специалистов, так и четкое определение индивидуального вклада каждого). Например, кейс: Адаптация ребенка в группе. *Описание ребенка.* Девочка (5 лет) с РАС (высокофункциональный аутизм). Уровень интеллектуального развития – высокий. Речь фразовая. Коммуникативная функция речи нарушена. Отмечается выраженное дезадаптивное поведение, трудности адаптации в группе, социализации. *Описание и анализ проблемной ситуации.* Девочку попытались «отдать» в детский сад, в группу кратковременного пребывания. Родителями было сделано несколько безуспешных попыток оставить ее в группе. Первый раз она выразила отказ в раздевалке группы, несколько раз повторив «не хочу», затем устроила истерику: начала валяться на полу и кричать. Родители забрали ее домой. В последующие дни, со слов родителей, девочка начинала кричать и сопротивляться, как только понимала, что ее ведут в детский сад. Итог – родители прекратили попытки водить девочку в сад. Девочка легко остается дома без родителей с любым хорошо знакомым человеком. *Задание:* предложите решение проблемной ситуации и опишите методику работы. Методика работы должна включать пошаговый (поэтапный) алгоритм совместной работы психолога, родителей и воспитателя. Цель работы с ребенком адаптировать в условиях детского сада:

- *решение профессиональных задач* (как правило, содержание профессиональных задач включает работу с родителями, это возможные варианты решения конфликтных ситуаций, различных требований к ребенку, тревожности и опасений со стороны участников образовательных отношений);

- *обсуждение актуальных вопросов дошкольного, специального и инклюзивного образования.*

Такая организация работы позволяет сформировать профессиональное студенческое сообщество и формирует готовность к сотрудничеству с различными участниками образовательных отношений в решении профессиональных задач в реальной педагогической деятельности.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

## РАЗДЕЛ 2. КОМПЛЕКСНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЯМ С ТМНР И РАС

УДК 376.4

**Алифер Наталья Анатольевна**

*Учитель-дефектолог, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 624130, Россия, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Ленина, 34, e-mail: School59n@gmail.com*

### ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема формирования словесно-логического мышления у обучающихся с задержкой психического развития. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разработки практической части индивидуальных и групповых коррекционных занятий в условиях образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-дефектологов.

**Ключевые слова:** метапредметные результаты, адаптированные основные общеобразовательные программы, словесно-логическое мышление, социально-трудовая адаптация, дети с задержкой психического развития.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов метапредметные результаты освоения адаптированной основной образовательной программы должны отражать:

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач.

Подготовка обучающихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) к успешной социально – трудовой адаптации предполагает достаточный уровень развития мышления и речи.

Ведущая роль в мыслительной деятельности человека принадлежит речи. По мнению Л. С. Выготского, речь осуществляет регулирующую функцию в развитии высших психических процессов [2].

Поэтому проблема развития мышления и речи обучающихся с ЗПР находится в центре коррекционной работы образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Коррекционная направленность развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся выражается в формировании словесно-логического мышления и речи как формы, в которой происходит мыслительное действие.

Разработана программа индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий «Развиваем мышление и речь», направленная на коррекцию и развитие познавательных УУД, лексической стороны речи и эмоционально-волевой сферы обучающихся с задержкой психического развития, а также обеспечивающая сохранение преемственных связей между начальной и основной школой в системе коррекционной работы.

Особенности мыслительной деятельности обучающихся с ЗПР препятствуют усвоению ими учебного материала, поэтому требуют специальных условий организации обучения. Наиболее трудным учебным предметом для усвоения обучающимися с ЗПР является русский язык. Обучение русскому языку носит коррекционную и практическую направленность, что определяется содержанием и структурой учебного предмета.

Коррекционная направленность программного материала в первую очередь проявляется в области речевого развития детей. Неотъемлемой частью работы по коррекции и развитию словесно-логического мышления является деятельность, направленная на развитие лексической стороны речи обучающихся, а именно, на обогащение, уточнение и активизацию словарного запаса.

Основной формой организации коррекционно-развивающей работы являются групповые и индивидуальные занятия. Коррекционное занятие наполнено разнообразием взаимосвязанных методов и приемов: словесных, наглядных, практических, проблемных.

Для организации занятия используются разнообразные формы: игра, беседа, игра-путешествие, игра открытие, экскурсия.

Немаловажной особенностью коррекционного занятия является его эмоциональная окраска. Для создания эмоционального фона используются эмоциональные установки на положительную работу, рефлексия, музыкальные паузы, игровые приемы, приемы повышения познавательной активности.

Важно, чтобы каждая часть занятия была наполнена по содержанию коррекционной работой, направленной на выявление источников и причин отклонения.



Для качественной организации занятия используется специальная наглядность: картинная, игровая, раздаточный материал, а также технические средства обучения.

При разработке системы практических упражнений по обогащению, уточнению и активизации словарного запаса обучающихся используются имеющиеся в методике русского языка специальной (коррекционной) образовательной школы методические положения таких исследователей, как А. К. Аксенова, А. Г. Зикеев [1; 3].

Содержание основной части занятия зависит от его темы. Задания подбираются с целью повышения интереса к познавательной деятельности с привлечением жизненного опыта детей. Задания к последующим занятиям подбираются с увеличением степени сложности.

Обучающимся предлагается выполнить задание первого уровня сложности «Четвертый лишний», им необходимо в каждой строке найти одно лишнее слово и аргументировать свой ответ.

На следующем уровне сложности предлагается задание «Распределите слова по логическому принципу», далее – задание «Логическая связь» где нужно найти логическую связь между тремя предметами. Доказать, что один предмет отличается от двух других по каким-либо признакам.

Данные задания способствуют формированию и развитию операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения. Задание на построение логических цепочек из нескольких слов способствует формированию словесно-логического мышления, формированию умения составлять варианты наборов из элементов множества, удержанию внутреннего плана действия.

В системе лексической работы значительное место принадлежит работе с синонимами, антонимами, омонимами, словами с переносным значением. В ходе выполнения заданий одновременно ведется работа как по коррекции словесно-логического мышления так и лексической стороны речи обучающихся.

Для успешного усвоения знаний, закрепления полученных умений по формированию и развитию словесно-логического мышления и речи в работе учителя-дефектолога используется дифференцированный, системно-деятельностный подходы, а также все обучающиеся получают педагогическую помощь направляющего, стимулирующего характера.

Разработанная и предложенная система коррекционно-развивающих занятий помогает целенаправленно организовать работу по формированию и развитию словесно-логического мышления обучающихся с ЗПР во время групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Предложенная система коррекционно-развивающих занятий с использованием современных педагогических технологий: информаци-

онно-коммуникационной, здоровьесберегающей, технологии коррекционно-развивающего обучения позволяет стимулировать познавательную деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, способствует развитию основных мыслительных процессов.

Считаю, что учитель не должен останавливаться на достигнутых результатах. Наше общество постоянно развивается и учитель должен быть в его авангарде, он должен как флагман, всегда идти вперед и вести за собой своих учеников.

### **Литература**

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. Москва : ВЛАДОС, 2002. С. 210-320.
2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Санкт-Петербург : «СОЮЗ», 1999. С. 111-144.
3. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие. Москва : Академия, 2000. С. 109-200.

**Бахарева Екатерина Алексеевна**

Учитель, государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Нижнетагильская школа-интернат № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 622000, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Карла Либкнехта, 37

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
И ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)  
В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

*Аннотация.* В статье приводится анализ данных теоретического обзора о психолого-педагогических особенностях проявления агрессии у обучающихся младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также описаны организационно-педагогические условия и меры профилактики агрессии обучающихся.

*Ключевые слова:* агрессия, детская агрессивность, агрессивное поведение, начальная школа, младшие школьники, олигофренопедагогика, профилактика агрессивного поведения, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения.

В современном обществе наблюдаются искажение нравственных ценностей, деформация семьи, пропаганда насилия, что способствует проявлению агрессивности в поведении обучающихся. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в силу их эмоционального и интеллектуального недоразвития агрессивное поведение представляет собой серьёзную психолого-педагогическую проблему, поскольку подобное поведение негативно сказывается не только на процесс обучения и воспитания, но и на социализацию и адаптацию данной категории лиц.

Агрессивное поведение обучающихся младших классов нередко проявляется в учебном процессе. Так, например, обучающиеся проявляют негативизм при выполнении учебных заданий, выражают протест в виде топая ногами, хлопанья дверями, портят школьные принадлежности, употребляют нецензурные фразы и т. д. Для некоторых обучающихся характерны упрямство, вспыльчивость, мстительность и т. д. При этом на уроке снижается качество усвоения учебного материала, происходит негативное влияние на других обучающихся.

В зарубежной психологии анализ проблем агрессии ведется психологами разных направлений: психоаналитическое направление (З. Фрейдом, А. Фрейд, Э. Фроммом А. Адлером, К. Юнгом, К. Хорни и др.), поведенческое направление (Дж. Доллардом, Л. Берковитцем, С. Розенцвейгом, Д. Уотсоном, А. Бандурой), гуманистическое направление (К. Роджерсом, В. Франклом, Ф. Перлзом) и др.

В отечественной психологии изучение агрессии находится на начальном этапе. Отдельные вопросы психологии агрессивности изучали Н. Д. Левитов, Д. И. Фельдштейн, Ю. М. Антонян, А. Е. Личко, А. А. Реан, Л. М. Семенюк, Т. Г. Румянцева, С. А. Беличева, И. А. Фурманов, С. Н. Ениколопов, Е. В. Ольшанская, В. Т. Кондрашенко, Г. М. Миньковский, И. А. Невский и другие исследователи.

В отечественной и зарубежной психологии существует множество подходов к пониманию сущности понятия «агрессия». Агрессии проявляется в мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила существования человека в обществе, наносящих физический и психологический вред людям.

Изучение практической деятельности по профилактике агрессивного поведения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) показывает, что на сегодняшний день имеется разрозненный опыт и отсутствует целостная научно обоснованная система педагогической деятельности по профилактике агрессивного поведения обучающихся в общеобразовательных организациях.

Профилактика в широком смысле представляет собой совокупность государственных, общественных, медицинских, воспитательных и иных мероприятий, направленных на устранение или предупреждение причин и условий, порождающих различного рода социальные отклонения.

Следует отметить необходимые организационно-педагогические условия профилактики агрессивного поведения:

1. Раннее начало социально-педагогической работы по профилактике агрессивного поведения обучающихся.
2. Охват профилактической деятельностью всех обучающихся образовательной организации.
3. Индивидуализация социально-педагогической работы.
4. Ориентация на позитивные стороны поведения и характера обучающегося при организации социально-педагогической работы.
5. Интеграция усилий субъектов социально-педагогического взаимодействия.
6. Непрерывность социально-педагогической работы.
7. Комплексность социально-педагогической работы.

Можно выделить следующие виды профилактической деятельности для обучающихся: первичная и вторичная.

Первичная профилактика включает комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Вторичная профилактика включает комплекс меди-

цинских, социально-педагогических мер, направленных на работу с обучающимся, имеющим девиантное поведение.

Психологическая профилактика агрессивного поведения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включает мероприятия, направленные на предупреждение возникновения, снижения неблагоприятной динамики уже возникших форм дезадаптивного поведения, уменьшение патологических проявлений, а также на раннюю диагностику.

Профилактика агрессивного поведения у обучающихся может включать мероприятия, направленные на воздействие на основные сферы личности: эмоционально-волевую, когнитивную, поведенческую.

Основная работа учителя по снижению агрессии у младших школьников направлена на улучшение психологического климата в школе, классе, повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), педагогов и всех работников школы. Учителю необходимо информировать окружающих о проблеме агрессивного поведения, приобщать детей и взрослых к решению этой проблемы, выявлять случаи проявления агрессивного поведения, обсуждать их, предупреждать более тяжелые последствия.

Для получения результата работы по снижению агрессивного поведения необходимо, чтобы профилактическая помощь оказывалась своевременно и носила системный, комплексный характер на основе взаимодействия всех специалистов.

### **Литература**

1. Агрессия подростков с умственной отсталостью: психологический контекст : учебное пособие / сост Л. В. Шипова. Саратов, 2015. 202 с.
2. Коробейников И. А. Клинико-психологическая диагностика нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью / И. А. Коробейников, И. Л. Крыжановская, В. А. Портнов, Г. С. Маринчева. М., 1994. 189 с.
3. Синева В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы: Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе. М. : Школа-пресс, 1994. С. 278-298.
4. Соловьева С. В. Профилактика нарушений поведения умственно отсталых детей и подростков: методические рекомендации. Екатеринбург : ИРРО, 2008. – 60 с.

УДК 376.2

**Гинькевич Лидия Трофимовна**  
**Белоусова Мария Юрьевна**

*Учителя-дефектологи, государственное казённое общеобразовательное учреждение «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14; e-mail: lida.ginkevich@mail.ru, maria750828@mail.ru*

## **КОМПЛЕКСНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА С ТМНР В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

**Аннотация.** В данной статье раскрываются направления психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в условиях школы-интерната. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов, работающих с данной категорией детей.

**Ключевые слова:** дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, психолого-педагогическое сопровождение, социализация детей.

До недавнего времени категория детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР) развития считалась необучаемой. Но в связи с введением нового Закона об образовании и ФГОС для детей с ОВЗ дети и подростки получили право на образование.

Опыт показывает, что так называемый «необучаемый» ребенок при постоянной поддержке и сопровождении во всех жизненных ситуациях, при особой организации коррекционно-образовательной работы способен адаптироваться в ближайшем для него окружении.

Для успешной социализации этих детей, прежде всего, необходимо осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Под сопровождением понимается консолидация профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и психического развития ребенка на каждом возрастном этапе [3]. Конечно, данная категория детей всегда будет нуждаться в пожизненном сопровождении, но в результате специального обучения они, возможно, станут менее зависимы от постоянной помощи и смогут выполнять доступные им социальные роли.

В нашем общеобразовательном учреждении (школе-интернате) обучаются дети с ОВЗ и нарушениями опорно-двигательного аппарата по трём образовательным программам (6.2, 6.3, 6.4).

Обучение в условиях школы-интерната для детей с тяжелой и глубокой степенями умственной отсталости, тяжелыми множественными

нарушениями обеспечивает их общее развитие, коррекцию и компенсацию нарушений, бытовую адаптацию и социализацию.

Для успешной социализации данной категории, особую роль имеет психолого-педагогическое сопровождение детей с ТМНР, которое подразумевает комплексную работу всех специалистов школы: дефектолога, педагога-психолога, логопеда, воспитателя, тьютора и медицинского персонала, и направлено на создание доступной образовательной среды, поддерживающей и стимулирующей дальнейшее развитие обучающихся.

В процессе обучения и воспитания и введением в образовательное пространство всех детей с ОВЗ вне зависимости от тяжести дефекта каждым специалистом проводится индивидуальное обследование детей, составляются заключения и разрабатываются рекомендации (СИПР), учитывающие индивидуальные образовательные потребности каждого обучающегося и индивидуальные особенности развития. Специальная индивидуальная программа развития предусматривает индивидуальный маршрут освоения адаптированной общеобразовательной программы для каждого ребенка, где систематизируются все наблюдения специалистов и динамика развития ребенка. Программа также рассчитана на взаимодействие семьи и специалистов в процессе обучения и воспитания ребенка с ТМНР.

Для нас, учителей-дефектологов, обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития строится с учётом специфики каждого ребенка и нацелено на максимально возможное включение детей в жизнь общества, их самореализацию в процессе социальной интеграции. Цель достигается в обучении по следующим направлениям:

- изучение психофизиологических особенностей детей с ТМНР, их возможностей, способностей с целью обеспечения индивидуально-го подхода к каждому ребенку;
- разработка адаптированных общеобразовательных программ обучения для данной категории детей;
- проектирование индивидуального развития на основе полученных данных диагностики всех специалистов;
- формирование навыков самообслуживания и жизнеобеспечения;
- формирование представлений об окружающем мире и ориентировка в нем;
- развитие способности общаться и взаимодействовать с окружающими людьми, формирование навыков предметно-практической, игровой, бытовой и доступной трудовой деятельности;
- поиск новых форм и методов коррекционной работы с данной категорией детей;

- формирование необходимых для усвоения программного материала умений и навыков;
- консультирование учителей-предметников и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания детей с ТМНР, учитывая индивидуальные особенности.

Работа учителя-дефектолога многогранна и требует большой подготовки к каждому занятию, чтобы добиться определенных результатов в обучении и воспитании детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

Поэтому в нашей школе-интернате психолого-педагогическая помощь детям с ТМНР и нарушениями опорно-двигательного аппарата осуществляется комплексно. Большую роль играет не только психолого-педагогическое сопровождение, но и абилитация – реабилитация детей с проблемами в развитии, а именно: оказание медицинской и ортопедической помощи для облегчения процесса их обучения. В течение всего учебного процесса по специальному медицинскому расписанию ведется медицинское обслуживание воспитанников: психоневрологическое лечение, педиатрическая помощь, ЛФК, массаж, медикаментозное и физиолечение. Имеется бассейн для лечебного плавания с повышенной температурой воды и спецоборудованием, 2 спортивных зала, зал для ЛФК и спортивных игр, сенсорная и комната отдыха – все созданные условия помогают ребенку с ОВЗ успешно социализироваться.

В условиях школы-интерната во 2-ой половине дня большую роль в комплексном сопровождении ребенка играет воспитатель и семья. Именно семья является образцом познания мира ребенка-инвалида с ТМНР. Когда рождается ребенок с нарушениями в развитии, особенно интеллектуальными нарушениями, у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям. Вот почему решая вопросы реабилитации и интеграции в обществе детей с ТМНР, важно знать не только особенности детей, но и их родителей, которые тоже нуждаются в комплексной социальной поддержке. Поэтому в нашей школе-интернате работает школьный ПМПк и «Клуб родителей», где всегда можно получить консультацию специалистов.

Таким образом, правильно организованное комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с умственной отсталостью и ТМНР, преемственность специалистов во всех направлениях работы, созданные условия, направленные на успешную адаптацию и интеграцию в социум для ребенка-инвалида, являются неотъемлемой частью нормализации их жизнедеятельности, т. е. образа жизни, который является привычным и необходимым для подавляющего большинства людей.



## Литература

1. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы. М. : ВЛАДОС, 2007. 239 с.
2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учебное пособие. СПб. : Речь, 2006. 400 с.
3. Пузанов Б. П. Дефектология : словарь-справочник : учебное пособие / Б. П. Пузанов, С. С. Степанов. М. : ТЦ Сфера, 2005. 208 с.
4. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Б. П. Пузанов, Б. Б. Горскин. М. : Академия, 2003. 272 с.

**Касимова Эльвира Ахляфовна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заочного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Светлана Леонидовна Алмазова, кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое освещение проблемы эмоциональной саморегуляции детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Нарушения эмоциональной саморегуляции занимают одно из ведущих мест в клинической картине данного типа расстройств, являются основным препятствием в социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** детский аутизм, расстройства аутистического спектра, эмоциональная саморегуляция, эмоциональные состояния.

Актуальность проблемы социализации детей с расстройствами аутистического спектра обусловлена неуклонным ростом числа детей, страдающих этим нарушением. Основными особенностями при расстройствах аутистического спектра являются нарушения эмоциональной сферы и трудности социального взаимодействия.

Впервые аутизм был описан в 1943 году Лео Каннером. В России первое описание детского аутизма было представлено С. С. Мнухиным в 1947 году, который выдвинул концепцию органического происхождения «раннего детского аутизма» [2].

*Ранний детский аутизм (далее - РДА)* – это отклонение в психическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром. А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев, С. С. Мнухин делают выводы о том, что синдром РДА проявляется с рождения или с первых лет жизни [2].

На сегодняшний день считается, что кроме классической формы аутизма, или *синдрома Каннера*, существуют «спектральные расстройства», которые имеют характеристики, сходные с основным синдромом, но без полного набора критериев, их относят к «*расстройствам аутистического спектра*» (далее – РАС).

Обучение в условиях образовательной организации для детей с РАС является нелегким испытанием, способным вызвать серьезные психологические стрессы. Основной из проблем при обучении выступает *эмоциональная саморегуляция* поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения, что ведет к нару-

шению адаптации ребенка, а также затрудняет его социальное взаимодействие.

Впервые понятие *регуляции* ввел П. Жанэ. Он рассматривал саморегуляцию как процесс опосредования социальных норм и ценностей, как систему внутренних требований, которые превращают человека в активного субъекта.

Исследования в области саморегуляции показывают, что саморегуляция выступает в качестве регулирующей инстанции – «Я», которое опосредует влечения нормами и табу, участвует в осознании желаний (З. Фрейд); саморегуляция – это «временная перспектива», «надситуативное и волевое поведение» (К. Левин).

Говоря об *эмоциональной саморегуляции*, следует отметить, что чувства и эмоции играют роль внутренних регуляторов поведения. Система эмоциональной регуляции включает в себя воспринимающее и исполнительное звенья, является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма.

Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская считают, что формирующиеся установки аутизма, стереотипности, гиперкомпенсаторной аутостимуляции не могут не исказить весь ход психического развития ребенка. Нельзя разделить аффективную и когнитивную составляющие: искажение развития когнитивных психических функций является следствием нарушений в аффективной сфере [3].

Таким образом, первичным дефектом у данной категории детей считается *нарушение аффективно-эмоциональной сферы*, которое приводит к искажению всех пропорций психического развития.

А. М. Бардышевская отмечает, что индивид взаимодействует с окружающей средой на разных уровнях активности, что и определяет строение аффективной системы, в которой отдельные уровни избирательно реагируют на определенные классы средовых воздействий. В связи с этим в базальной системе эмоциональной регуляции выделяются следующие уровни: оценки интенсивности средовых воздействий; аффективных стереотипов; экспансии; аффективной коммуникации; символических регуляций [1].

Основной задачей в рамках школы К. С. Лебединской и О. С. Никольской является развитие эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослым и средой, аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, что повышает социальную адаптацию, уровень саморегуляции аутичного ребенка и является самым главным в работе дефектологов и психологов, а также родителей данной категории детей.

В условиях психологической коррекции эмоциональных нарушений К. С. Лебединская выделяет следующие направления в коррекции эмоциональных нарушений при расстройствах аутистического спектра [3].

1. Установление аффективного контакта, эмоциональное взаимодействие с ребенком на основе доступных ему уровней аффективной организации (поднятия эмоционального тонуса ребенка за счет привычных впечатлений).

2. Усложнение форм эмоционального взаимодействия, углубление эмоционального контакта, усложнение его форм.

3. Введение эмоционального смысла в аффективную жизнь ребенка (достижение возможности правильно ориентироваться в эмоциональных состояниях близких, адекватно сопереживать им, радоваться похвале, огорчаться неодобрению, стремиться к хорошим поступкам).

4. Обучение ребенка диалогическим формам взаимодействия (длительная тренировка способности активного слушания партнера и умение выстраивать свое поведение с учетом реакций другого человека).

Таким образом, теоретический анализ проблемы повышения эмоциональной саморегуляции у обучающихся с РАС позволяет сделать вывод о том, что коррекция нарушений базальной аффективной организации требует поэтапного осуществления. Любое эмоциональное воздействие должно настраивать ребенка на эмоциональное сопереживание, контакт с близкими, расширение стереотипа взаимодействия с ребенком и форм эмоционального контакта.

### **Литература**

1. Бардышевская М. К. Проблемы исследования эмоционально личностного развития ребенка в рамках уровневой модели // Вестник Московского ун-та : Психология. Серия 14. 2012. № 2. С. 68-74.
2. Мнухин С. С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей / С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. М. : ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002. Т. 2. С. 466-474.
3. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М. : Теревинф, 1997. 141 с.

**Кычкина Елена Тагировна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

**Научный руководитель:** Светлана Леонидовна Алмазова, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ОПЫТ ВВЕДЕНИЯ ТЬЮТОРА  
В ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема введения тьютора в организацию для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы исследования обусловлена включением тьюторов в систему специального образования как одного из специалистов сопровождения; разработкой программ тьюторского сопровождения. Материалы статьи могут быть полезными для обучающихся высших профессиональных организаций при изучении вопросов психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также для педагогов при организации сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне школьного образования.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, тьюторское сопровождение, тьюторство, тьютеры, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения.

Тьютор – это педагог, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы. Профессия «тьютор» является своеобразным «ответом» на «вызов» современного общества, способный удовлетворить потребность человека в расширении образовательного пространства, в самоопределении, самоактуализации, в возможности осуществить выбор своего жизненного пути [1]. Так в 2012 году в своем исследовании пишет коллектив единомышленников под руководством Т. М. Ковалевой. Сегодня, в 2018 году, профессия тьютора остается все же новой для нашего понимания. Понятие «тьютор» зародилось в Великобритании, продолжает существовать в известных университетах Кембридже и Оксфорде.

В процессе развития инклюзивной практики в России именно профессия тьютор становится актуальной. В рамках образовательной инклюзии реализуется ключевая идея по созданию специальных условий (согласно статье 79, п.3 закона «Об образовании в Российской Федерации») среди специальных условий – предоставление услуг тьютора или ассистента, помощника).

Таким образом, в образовательных организациях (как общеобразовательных, так и специальных) появляются новые должности: тьютор, помощник, ассистент. Опыт сопровождения особого ребенка в современной школе описан О. Л. Беляевой, И. В. Карпенковой, А. В. Мамаевой, С. В. Шандыбо и другими авторами.

Основная тьюторская идея сопровождения заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями [2].

В рекомендациях ПМПК для такой нозологической категории как умеренная, тяжелая и глубокая умственная отсталость также появились формулировки, рекомендующие включить тьютора в сопровождение обучающихся данной нозологической категории.

В КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» тьюторы введены с 2015 года. Новая педагогическая должность должна была органично вклиниться в существующую модель комплексного сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Педагоги, участвующие в психолого-педагогическом сопровождении, обладают тьюторской компетентностью, поэтому необходимо было выделить точки взаимодействия с ребенком-субъектом образовательного процесса, которые будет сопровождать именно тьютор.

Психолого-педагогическое сопровождение в указанной организации осуществляется поэтапно в течение учебного года:

*I этап.* Изучение документации (личное дело, ИПР/ИПРА (при наличии), заключение районного или окружного ПМПК). *II этап.* Проведение диагностического обследования обучающихся. Проводится на 1 и 2 неделях сентября. *III этап.* Аналитико-проектировочная деятельность. По результатам диагностики классного руководителя, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, тьютора, воспитателя совместно выстраивается индивидуальная траектория развития обучающегося. *IV этап.* Внесение необходимых изменений в комплексную программу индивидуального развития обучающегося и в индивидуальную карту развития обучающегося по ФГОС. *V этап.* Проведение диагностического обследования обучающихся. Проводится с 15 по 31 мая. Исходя из существующей в организации модели комплексного психолого-педагогического сопровождения, были разработаны и рассмотрены в рамках методического совета школы-интерната программы тьюторского сопровождения на каждого обучающегося, которому по заключению ПМПК был рекомендован тьютор.

Таким образом, программа тьюторского сопровождения создается с целью обеспечения сопровождения различных форм коррекционно-развивающей и образовательной деятельности конкретного обучающегося. По результатам первичной диагностики, на основании ПМПК, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и Адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся данной нозологической категории программа тьюторского сопровождения направляется на достижение конкретной цели, составляется ежегодно. В течение учебного года индивидуальный план работы с обучающимся, включенный в программу, дополняется. Это зависит от показателей развития обучающегося, от динамики его продвижения по заданной траектории. Ежедневно тьютор фиксирует изменения, происходящие в процессе взаимодействия, в дневнике наблюдения, что позволяет точно отслеживать все результаты.

### **Литература**

1. Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. Москва, 2012. 246 с.
2. Шкатова Е. А., Грибукова О. Г. Тьюторство как формирование профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с нарушениями речи // Апробация. 2016. № 2 (41). С. 74-76

**Потапова Елена Михайловна**

*Учитель-дефектолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 17 «Ручеек»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, д. 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РЕБЕНКОМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В статье освещаются изменения в соответствии с государственными стандартами в дошкольном образовании. Освещаются вопросы по организации работы учителя-дефектолога с детьми с расстройством аутистического спектра с применением инновационных и эффективных методик.

**Ключевые слова:** дети с расстройством аутистического спектра, детский аутизм, учителя-дефектологи.

Последнее десятилетие характеризуется стойкой тенденцией к увеличению числа детей с различными отклонениями здоровья. Изменения, происходящие в системе образования, позволяют на современном этапе всем детям обеспечить равные стартовые возможности. Особые требования предъявляются к дошкольным образовательным учреждениям, осуществляющим поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья.

Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья гарантирует удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей вне зависимости от вида и тяжести нарушения, от способности ребенка к освоению «цензового» образования.

Таким образом, стратегическим направлением современной системы специального образования должно стать создание комплексной системы педагогической помощи детям, имеющим сложные нарушения развития, в том числе и помощь детям с расстройством аутистического спектра (РАС).

В 1943 году американский психиатр L. Kanner в своих работах впервые описал синдром раннего детского аутизма (РДА), а в 1944 году австрийский ученый Н. Asperger описал похожий симптомокомплекс и назвал его «аутистической психопатией».

Детским аутизмом по МКБ-10 называется общее нарушение развития ребенка, проявляющееся в возрасте до 2,5 лет (гораздо реже от 3 до 5 лет) и затрагивающее психику ребенка.

На современном этапе развития под аутистическим спектром понимается вариант искаженного развития, которое характеризуется нарушением социального взаимодействия, нарушениями речи и ком-



муникации, стереотипным поведением. Аутистический спектр представляет собой очень неоднородную группу детей, глубина аутистического нарушения варьируется от небольшого нарушения поведения, для коррекции которого требуется небольшая поддержка до выраженного проявления трудностей в поведении, обучении и обучении. Также у данной категории детей выявляется и разная степень нарушения познавательной деятельности, некоторые высокофункционалирующие воспитанники с РАС в полной мере осваивают АООП ДОУ.

С 2015 года в учреждение открыта группа для детей со сложным дефектом (расстройство аутистического спектра). На 2017-2018 учебный год набрано 11 детей, имеющих расстройство аутистического спектра.

Для дополнительной оценки глубины аутистического нарушения нами проводился скрининговый тест по шкале С.А.Р.С. Родители и специалисты оценивали поведение и особенности коммуникации воспитанников в разных видах деятельности. Было выявлено три степени тяжести расстройства аутистического спектра: от невыраженного проявления до тяжелой степени РАС. Для каждого ребенка специалистами, работающими с данной категорией детей: учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателями, инструктором по ФК были составлены специальная индивидуальная программа развития, которая позволит реализовать АООП ДОУ с учетом психофизиологических особенностей и возможностей воспитанников с РАС.

Учитывая особенности детей с РАС, процесс обучения был изменен и в него были включены инновационные методики с доказанной эффективностью. Учитель-дефектолог, организуя работу с данной категорией детей, должен учитывать особенность и основные сильные стороны ребенка с расстройством аутистического спектра.

Обучение детей структурировано, т. к. сильной стороной детей с РАС является визуализация и положительная рутина. Последовательное, предсказуемое, структурированное расписание с запланированной гибкостью для различных условий и окружения помогает справиться с проблемой сменяемости активностей в течение всего дня, снижает тревожности в режимных моментах.

Использование различных видов расписание на всех занятиях дает снижение негативного поведения детей с РАС, позволяет индивидуализировать процесс обучения и дает возможность варьировать образовательные задачи в зависимости от возможностей обучающихся.

Для социального развития применяются занятия, которые учат конкретным навыкам, проводятся в различном окружении и постоянно корректируются в соответствии с возрастом и ситуацией.

Большое внимание уделяется развитию речи. Для формирования коммуникативной функции применяются альтернативные коммуникативные устройства. Это альбом PECS, коммуникативные доски, для вербальных и высокофункционирующих детей систему скриптов.

Для эффективности работы учитель-дефектолог проводит супервизии для воспитателей и родителей, с подробным разбором особенностей применения средств альтернативной коммуникации. Все коммуникативные устройства дублируются для домашнего применения.

### **Литература**

1. Дробинская А. О., Фишман М. Н. Дети с трудностями в обучении // Дефектология. 1996. № 5. С. 45-51.
2. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М. : Просвещение, 2005. 272 с.
3. Назарова Н. М. Специальная педагогика // Раздел II «Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями». Academia, 2000. С. 112-123.

## РАЗДЕЛ 3. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

УДК 376.4

**Абакумова Дарья Алексеевна**

*Магистрант 1 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Оксана Федоровна Коробкова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет г. Екатеринбург, Россия.*

### ИЗУЧЕНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье проанализированы результаты экспериментального исследования по изучению особенностей логического мышления (сформированности логических операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации) у младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками по методике Э. Ф. Замбацывичене.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, логическое мышление.

Логическое мышление – вид мыслительного процесса, использующий оперирование понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики.

Отставание в развитии мыслительной деятельности у обучающихся с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления (Л. Н. Блинова, Т. В. Егорова, У. В. Ульenkova, Т. Д. Пускаева, В. И. Лубовский и др.) [1; 2; 4].

Нами было проведено исследование с целью изучения особенностей формирования логического мышления у младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 60 города Каменск-Уральского в 2-х группах: обучающиеся с ЗПР из 2, 3, 4 классов – 10 человек; их нормально развивающиеся сверстники, обучающиеся 2-го класса – 10 человек. Всего в эксперименте приняли участие 20 школьников. Возрастной диапазон испытуемых 8-11 лет. Группа обучающихся с ЗПР разновозрастная (4 человека – 2 класс, 3 человека – 3 класс, 3 человека – 4 класс).

Для исследования словесно-логического мышления мы выбрали методику, разработанную Э. Ф. Замбацявичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра [3].

Цель методики: исследование уровня и особенностей развития понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций у детей 7-10-летнего возраста.

В методику входят 4 субтеста, включающих в себя 40 вербальных заданий (по 10 заданий в каждом субтесте). Все задания составлены на основе тематики предмета «Окружающий мир».

Задания первого субтеста направлены на выявление осведомленности об объектах и явлениях окружающего мира; сформированности операций анализа, требующих умения дифференцировать существенные признаки предметов или явлений от несущественных на основе имеющихся знаний и представлений.

Обучающиеся с сохранным развитием выполнили субтест на высоком уровне. Среди обучающихся с ЗПР менее половины опрошенных справились с этим субтестом на достаточном (среднем) уровне, что свидетельствует не только о низком словарном запасе, но и о недостаточной сформированности операции анализа информации (выделения существенных признаков). Затруднение как у обучающихся с ЗПР, так и нормально развивающихся школьников вызвало задание, в котором нужно было выбрать наречие частоты действия (отец старше своего сына – часто, всегда, иногда, редко, никогда). У обучающихся с ЗПР наибольшие затруднения вызвали задания, требующие базовых знаний об окружающем мире: более половины не знают месяцы зимы, свойства воды и части растений.

Второй субтест направлен на выявление сформированности действий классификации, способности к абстрагированию; состоит из заданий, представляющих собой словесный вариант исключения «пятого лишнего». Во втором субтесте сложности часто возникали в заданиях, требующих владения конкретными знаниями. Наибольшие затруднения вызвали задание № 4, где из перечисленных городов нужно выбрать город, относящийся к Российской Федерации – с ним не справились обучающиеся с ЗПР и половина второклассников, и задание № 5, где из растений – шиповник, сирень, тополь, жасмин, боярышник - следовало выбрать лишнее. Некоторые учащиеся с ЗПР не знали, как выглядят шиповник, боярышник, жасмин и выбирали известные им сирень и тополь. В задании № 8 были предложены названия птиц – курица, петух, лебедь, гусь, индюк, предполагающие классификацию по признакам «дикий-домашний». Некоторые учащиеся посчитали

лишней кирицу, так как слово женского рода, а все остальные имена существительные относятся к мужскому роду.

Наиболее информативным с точки зрения владения операциями обобщения, классификации и умозаключения по принципу аналогии является субтест № 3. Для его выполнения испытуемому необходимо уметь установить логические связи и отношения между понятиями. Обучающиеся 2-х общеобразовательных классов на высоком уровне справились с заданиями. Обучающиеся с ЗПР выполнили в общей сумме чуть более половины заданий, что соответствует среднему уровню.

Опрошенные показали хороший результат в умении установить логические связи и отношения между понятиями. Наибольшее затруднение у двух учеников общеобразовательных классов и у большинства учащихся с ЗПР вызвало задание №2, в котором нужно было подобрать пару к слову «врач» (очки, больные, палата, *больной*, термометр), также как «учитель – ученик». Большинство обучающихся с ЗПР отметили отношение «врач – больные», что не верно, поскольку оба существительных должны стоять в единственном числе. Ошибки здесь могли возникнуть как по причине фиксации внимания на одном существенном признаке сопоставляемых понятий, а форма слова – уже второй признак, так и из-за невнимательности, поскольку слово «больные» стояло перед словом «больной», и, возможно, некоторые не дочитали строчку до конца.

Четвертый субтест направлен на выявление сформированности обобщающих понятий и умения обобщать. Испытуемый должен назвать понятие, объединяющее два слова, входящих в каждое задание субтеста, например: окунь, карась – рыбы. Было выявлено, что хуже всего обучающиеся с ЗПР ориентируются во временных понятиях, названиях и группах растений.

Следует отметить, что испытуемые с ЗПР с трудом сосредотачивались на некоторых заданиях, не всегда понимали их, некоторым приходилось повторять инструкцию, приводить наглядные примеры, в отличие от нормотипичных обучающихся, для которых в этом не было необходимости. Также отмечалась повышенная утомляемость учащихся с ЗПР, нежелание работать. Многие ошибки младших школьников с ЗПР обусловлены невнимательностью, неумением полностью удерживать в памяти инструкцию к выполнению задания, контролировать себя в ходе работы, а так же поспешностью действий.

В целом изучение словесно-логического мышления обучающихся младших классов по методике. Э. Ф. Замбацянчичене позволило сделать следующие выводы:

- обучающиеся 2 классов с сохранным интеллектуальным развитием демонстрируют в целом высокий уровень выполнения всех субтестов, что свидетельствует и о достаточном запасе базовых знаний по тематике предмета «Окружающий мир», и о достаточном уровне развития мыслительных операций анализа, классификации, обобщения, умозаключения по аналогии;

- обучающиеся с ЗПР в целом демонстрируют средний уровень выполнения заданий субтестов, что связано, на наш взгляд, не столько с недостаточной сформированностью исследуемых мыслительных операций, сколько с недостаточным и слабо дифференцированным запасом базовых знаний, представлений и словаря по предложенной тематике.

В связи с полученными результатами мы полагаем, что указанная методика не может считаться достаточно информативной для выявления качественных особенностей развития словесно-логического мышления у обучающихся с ЗПР, поскольку очевидно, что дети продемонстрировали владение всеми исследуемыми мыслительными операциями, а «недостаточный» уровень выполнения заданий связан с недостаточностью знаний, а не мыслительной деятельности.

Следует предположить, что для получения более точных результатов исследования сформированности логических операций требуется предъявлять такие формулировки заданий, которые построены либо на хорошо знакомой детям тематике и лексике (возможно, бытовой), либо на материале отвлеченных логических задач, выполнение которых не требует специфических предметных или тематических знаний.

### **Литература**

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
2. Егорова Т. В. Своеобразие мыслительной деятельности // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А., Власовой, В. И., Лубовского, Н. А. Цыпиной. М. : Изд-во Педагогика, 1984. 106 с.
3. Замбацявичене Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей // Дефектология. 1984. № 1. С. 28-34.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей : монография. М. : Изд-во Педагогика, 1989. 104 с.

**Абакумова Ольга Михайловна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: togozovaolga1994@yandex.ru.*

*Научный руководитель: Оксана Фёдоровна Коробкова, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития орфографической зоркости у младших школьников с задержкой психического развития. Определена взаимосвязь между трудностями в обучении младших школьников с задержкой психического развития и сформированностью орфографической зоркости, обосновывается необходимость целенаправленной работы по развитию орфографической зоркости у обучающихся с ЗПР.

**Ключевые слова:** орфографическая зоркость, младшие школьники, задержка психического развития, начальное обучение русскому языку, трудности обучения.

На сегодняшний день в процессе развития образования приобретает актуальность проблема повышения количества детей, у которых диагностируется задержка психического развития (далее – ЗПР), проходящих обучение в рамках условий инклюзивного образования, и необходимость преодоления их неуспеваемости в школе. Основопологающая причина неуспеваемости обучающихся начальных классов заключается в разнообразных нарушениях в устной и письменной речи.

Специфика нарушений речи у детей с ЗПР весьма распространена, они сложны и им присущ устойчивый характер, все это негативно сказывается на процессах развития письменной речи школьников младшего возраста. Проблема необходимости формирования навыков грамотной письменной речи, представляет собой один из самых сложных и актуальных вопросов в рамках института специальной педагогики, в силу того, что орфографические ошибки, при переплетении их с дисграфическими ошибками, приобретают особую устойчивость, от которой сложно избавиться в дальнейшем. Такие ошибки переходят и в старшие классы, в которых письмо и чтение перерождаясь из цели начальной стадии обучения в инструмент, используемый для получения знаний учениками.

В рамках анализа литературных источников по вопросам исследования, нам удалось выявить наличие противоречия между существенным уровнем распространенности школьных нарушений письма и не-

достаточным уровнем разработанности педагогических технологий, применяемых в целях коррекции такого рода нарушений, включая, упражнения, направленные на обеспечение развития орфографической зоркости у школьников младшего возраста с ЗПР.

Орфографическая зоркость – является способностью к быстрому обнаружению в тексте орфограмм и определению их типов [3]. Орфографическая зоркость подразумевает также наличие навыка к обнаружению ошибок, допущенных пишущим, иными словами к видению собственных ошибок или чужих.

Одна из главных причин, по которой допускаются ошибки детьми с ЗПР, кроется в отсутствии орфографической зоркости или слабый уровень ее сформированности. Указанная причина обуславливает сведение на нет даже хорошего знания правил и хороший навык по его применению: в ходе письма обучающийся не в состоянии видеть орфограммы.

В. В. Смирновой в своих исследованиях удалось доказать, что ученики начальной школы самостоятельно могут обнаружить примерно 15-45% орфограмм в рамках текста, а детям с ЗПР удастся выявить лишь 3-22% орфограмм [5].

В детях с 1 класса нужно развивать способность к выделению орфограммы и определению их типа. Но в существующих сегодня учебниках и учебных пособиях в недостаточной степени представлены упражнения, которые позволят обеспечить на ее развитие.

По результатам наблюдений видно, что педагоги уделяют огромное внимание процессам отработки приемов проверки написания, но при этом они не включают (или используют очень редко) данную категорию упражнений в структуру уроков правописания и в деятельность, направленную на развитие речи [2].

Методика обучения орфографии демонстрирует свое несовершенство: в ней отсутствуют программы специального обучения, призванные для обеспечения развития орфографической зоркости.

Уже в 1960 г. В. В. Репкин указывал, что активно используемые упражнения, «где орфограммы заранее так или иначе выделяются (объяснение правописания выделенных букв, корней, слов; вставка пропущенных букв и т. д.) не позволяют сформировать навык выделения орфограмм» [4]. В настоящее время, на этот факт указывают и психологи: «...системность в подсказывании ученику сложных мест в слове обуславливает возникновение «орфографической слепоты» [1].

Начальная школа нуждается в научно разработанной системе специальных упражнений, которые позволят развить орфографическую зоркость у школьников с ЗПР младшего возраста, так как навык быстрого обнаружения орфограмм представляет собой фундаментальное



орфографическое умение, в отсутствие которого нельзя обеспечить удовлетворительную орфографическую грамотность.

Специальное обучение, призванное обеспечить развитие орфографической зоркости, нуждается в использовании особых приемов и методов работы, в частности: специально организованного списывания и работы над ошибками, письмо с пропусками орфограмм, графическое и цифровое обозначение орфограмм; а также применение дидактических инструментов: опоры-карточки орфограмм, таблицы орфограмм, тренажеры, разнообразных алгоритмов, памяток и др.

Мы считаем, что в рамках осуществления систематической работы, основанной на применении специальных приемов и средств для формирования орфографической зоркости у обучающихся с ЗПР в рамках условий инклюзивного образования, может быть получен существенный положительный эффект, в частности:

- дети с ЗПР смогут усвоить комплекс основных видов орфограмм;
- дети с ЗПР смогут достичь достаточно высокой степени сформированности орфографической зоркости;
- у детей с ЗПР повысится интерес к посещению уроков русского языка, а в частности к орфографии.

### **Литература**

1. Граник Г. Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. 1988. № 12. С. 87-94.
2. Двужилова Л. В. Обучение правописанию безударных гласных в корне слов // Начальная школа. 2010. № 4. С. 56-58.
3. Львов М. Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М. : Просвещение, 1987. 267 с.
4. Репкин В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии. 1960. № 2. С. 62.
5. Смирнова В. В. Приемы повышения орфографической грамотности // Начальная школа. Плюс до и после. 2003. № 6. С. 52-54.

**Аллаярова Лениза Юлдусовна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Чебыкин Евгений Васильевич, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье освещается проблема обследования математических представлений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки технологий обучения детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения детей с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с интеллектуальными нарушениями, умственная отсталость, олигофренопедагогика, математические представления, методика преподавания математики.

В специальной педагогике накоплен определенный опыт работы по формированию элементарных математических представлений у умственно отсталых школьников. Но нет достаточного опыта адаптации и применения этих методик в условиях общеобразовательной школы. В связи с активным внедрением инклюзивного образования нами было решено провести изучение особенностей обучения математике детей с интеллектуальными нарушениями в выше указанных условиях.

Мы обследовали ребенка с легкой степенью умственной отсталости в возрасте 7 лет, который обучается в первом классе общеобразовательной школы МАОУ «Асланинская СОШ» Тюменской области.

Для определения уровня развития математических представлений у испытуемого мы подобрали следующие диагностические методики:

- 1) Диагностика математических способностей детей 6-7 лет автора Е.В.Колесниковой
- 2) Входной тест для 1 класса, составленный по требованиям ФГОС НОО.

По результатам выполнения входного теста испытуемый набрал всего лишь 6 баллов из 10 возможных, т. е. уровень готовности к обучению математике ниже среднего.

В ходе проведения обследования мы выявили следующие качественные особенности. Ученик не понимает задания из нескольких этапов, каждый шаг приходится объяснять отдельно. Вербальную помощь воспринимает, но помощи сам не просит. Если он не понял задание, то просто не приступает к его решению. Также ученик не в состоянии вербально объяснить решение задания.

Счет можно охарактеризовать тем, что у обучающегося не сформировано сопоставление между количеством и числом, его обозначающим. Например, посчитал у фигуры 6 углов, а назвал 8; по заданию надо нарисовать 6 кругов, ребенок рисует 6, а говорит 8. Также между собой путает числа 7-9, 4-5.

Прямой и обратный счет до 10 не сформирован. Прямой счет: сначала требуется помощь со стороны, далее хорошо считает до 3, затем путает местами 5-4, 8-6, пропускает 7, долго вспоминает 9. (Ребенок: 1, 2, 3, 5, 4, 8, 6, ...9, 10). Обратный счет: не сформирован. Экспериментатор пытался помочь начать обратный счет (10, 9 ...), но обследуемый не приступил к выполнению задания.

Не сформировано понимание понятий «больше» – «меньше», «больше на ...». В связи с этим не сумел выполнить задание 3 входного теста. Также это может быть связано с нарушением счета.

После выполнения заданий, определяющих умение сравнивать предметы по толщине или длине, сравнивать множества разнородных предметов по количеству методом взаимно однозначного соответствия. Во-первых, необходимо отметить, что сложные задания, состоящие из нескольких этапов, необходимо раскладывать на простые. Во-вторых, испытуемый плохо дифференцирует понятия «широкий» – «узкий», «длинный» – «короткий». В-третьих, ребенок неправильно считает количество предметов больше трех. В-четвертых, плохо удерживает в памяти число предметов, которые он посчитал.

После наблюдения за обследуемым учеником на уроках и беседы с учителем были выявлены следующие проблемы:

- трудности обучения в классе на уроке – в ходе урока плохо работает, не воспринимает словесную инструкцию учителя;
- трудности запоминания учебного материала - необходимо многократное повторение;
- трудности коммуникации со сверстниками – ребенок не общителен, в совместные игры с одноклассниками вступает очень редко, надо отметить, что сверстники замечают то, что испытуемый не может выполнить какие-либо учебные задания;
- отсутствие индивидуальной образовательной программы, тьютора, специальных учебников и средств обучения;

- нехватка знаний об особенностях развития и обучения детей с интеллектуальными нарушениями.

По итогам обследования можно выделить следующие трудности в усвоении математического материала:

- 1) нарушение прямого и обратного счета;
- 2) нарушения присчитывания предметов до определенного числа;
- 3) сложности в понимании понятий «больше на...», «меньше на...», «больше» – «меньше», «длинный» – «короткий»;
- 4) сложности в понимании пространственных понятий.

Таким образом, в результате проведенного обследования было выявлено, что существуют два аспекта проблемы обучения математике детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной школе. Это трудности усвоения и понимания математических представлений и проблема организации эффективного обучения.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

#### **Литература**

1. Каирова Л. А. Коррекционно-развивающие технологии в обучении математике : учебное пособие. Барнаул : АлтГПУ, 2016. 91с.

УДК 376.1

**Базаркина Анастасия Николаевна**  
**Кочнева Юлия Александровна**  
**Рыжечкина Лариса Игоревна**

*Студенты 1 курса магистратуры, очное отд., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; 603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: dovosp@bk.ru*

*Научный руководитель: Татьяна Геннадьевна Ханова, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия.*

## **ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности взаимоотношений между детьми с нормой и ОВЗ в условиях школьного обучения. Актуальность проблемы обусловлена тем, что в современной школе наблюдается некорректное отношение педагогов, родителей и учащихся к детям с ОВЗ. Выявлено, что дети, обучающиеся в школах с инклюзией, толерантнее и терпимее, чем дети из общеобразовательных школ без коррекционных классов.

**Ключевые слова:** толерантные отношения, толерантность, инклюзии, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ.

В современном мире чрезвычайно актуальна проблема толерантного отношения к окружающим, лицам, не похожим на остальных. В мире столько людей со своими особенностями, которые могут проявляться не только в цвете кожи, разрезе глаз, строении тела, среди них много лиц с ограниченными возможностями здоровья, количество которых в последнее время значительно увеличивается. Действительно, они могут отличаться от других, иметь свой взгляд на вещи, манеру поведения, внешность. Они так же, как и все, имеют право на получение образования, социализацию в обществе. Однако в практике все чаще приходится сталкиваться с проблемой нежелания общаться с такими ребятами, насмешками в их сторону. Как известно, взаимоотношения рождаются в процессе знакомства, установления контакта. В ходе наблюдения ребята осознают, что дети с ОВЗ ничем не отличаются от них, особенно, если брать во внимание легкие формы отклонений.

Обратимся к рассмотрению сущности понятия толерантность. По мнению М. С. Мацковского, «толерантность представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом, характеризующее готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т. д.» [3].

Конечно, было бы гораздо лучше, если бы детей с ОВЗ понимали и принимали окружающие, для этого и были созданы условия инклю-

живного образования. Инклюзия представляет собой «включение», процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии [2]. Согласно ФГОС инклюзивное образование предполагает, что дети с разными образовательными возможностями и потребностями обучаются вместе по одним программам в одной школе. Такой процесс довольно популярен в обществе, но многие относятся к нему настороженно. Не каждый родитель согласится на то, чтобы ребенок с особенностями учился в школе вместе с обычными детьми, тем более, в одном классе. В решении этой проблемы выступает на первый план позиция учителя и психолога, имеющего дефектологическое образование, способных правильно преподнести родителям, что качество обучения их ребенка от этого не изменится.

Если рассматривать ребёнка с ОВЗ, то становится понятным, что ему в разы труднее обучаться в условиях инклюзии. Ему и так тяжело справиться со своим дефектом, переживать изоляцию в коллективе, где стараются его избегать и «тыкают пальцем». Правильное отношение педагогов, на наш взгляд, может служить примером положительного отношения к ребятам с особенностями.

Изучив теоретические основы данной проблемы, было проведено исследование по выявлению уровня толерантности школьников и учеников коррекционных классов. Исследование проходило на базе Ульяновской средней общеобразовательной школы и МБОУ СОШ № 2 города Лукоянова Нижегородской области. В нем приняло участие 110 человек.

Цель исследования: выяснить уровень развития толерантности школьников и их отношения к лицам с ОВЗ.

Исследование началось с выяснения общего уровня коммуникативной толерантности школьников по методике В.В. Бойко [1]. В результате анализа полученных результатов было обнаружено, что ученики, обучающиеся в школе с коррекционными классами намного толерантнее, чем ребята из обычных школ. Дети из Ульяновской школы оказались коммуникабельными, дружелюбными, готовыми помочь. Это свидетельствует о том, что, обучаясь вместе, в одной школе, ребята с ОВЗ не представляют угрозы для сверстников, в некоторых классах даже наблюдалась дружба и тесный контакт с особыми детьми и их родителями. Ребята с отклонениями обучаются в коррекционных классах, наравне со всеми участвуют в творческих конкурсах, выступают на концертах и спортивных мероприятиях. Подчеркнем, что огромная заслуга принадлежит педагогам, которые организуют подобные мероприятия, способствующие объединению и сплочению ребят. Известно немало случаев возвращения талантов и достижения лицами с ОВЗ

определенных высот и побед. Конечно, все случаи и дефекты разные, это тоже следует учитывать.

Таким образом, чем меньше неприятных и неприемлемых для себя различий находит один человек в другом, тем выше у него уровень коммуникативной толерантности, тем реже он осуждает индивидуальность другого или раздражается по поводу его особенностей.

В заключение, приведем слова В. В. Бойко, который считает, что повышение уровня толерантности происходит в том случае, если соблюдать две вещи: во-первых, преодолевать или сглаживать негативные впечатления от различий между подструктурами своей личности и личности партнера; во-вторых, устранять обстоятельства, вызывающие или подчеркивающие эти различия.

### **Литература**

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 472 с.
2. Староверова М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : методическое пособие. М. : ВЛАДОС, 2011. 167 с.
3. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. Л. Лютой. М. : Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. С. 143-147.

**Бирюкова Юлия Сергеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

***Научный руководитель:** Людмила Викторовна Христоробова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

***Аннотация.*** В статье анализируются организационно-педагогические условия инклюзивного образования обучающихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки технологий обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезны для студентов образовательных организаций высшего образования, для педагогов при организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, инклюзии, организационно-педагогические условия, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, младшие школьники.

Инклюзивное образование – одна из актуальных тем в современной образовательной системе, требующая всестороннего изучения и развития, а также адаптации к существующему в обществе менталитету. Специальные условия, которые необходимо организовывать для инклюзивной среды, отражены в Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании» [1], в письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [2]. В документах подчеркивается, что одной из главных задач инклюзии является создание специальных условий для обучения детей с ОВЗ, в том числе указывается на необходимость создания особых программ, методов и форм обучения, специальных методических пособий и материалов, учебников, дидактических материалов, специальных технических средств и оборудования.

С целью определения реализации организационно-педагогических условий в образовательном учреждении, реализующем адаптированные основные образовательные программы, нами проведено исследование, охватывающее всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся и родителей.



*Педагоги* – по результатам анкетирования выявлена работа в рамках традиционных способов и методов обучения и не применяют новых организационных мероприятий по развитию образовательной среды и своей деятельности. У них отсутствует понимание инновационных методов и способов проведения урока и организации занятий, что сказывается и на обучении учащихся с ОВЗ. Эти и другие показатели подтверждают необходимость создания технологии формирования организационно-педагогических условий инклюзивного образования.

*Обучающиеся* – по результатам анкетирования выявлено, что отношение обучающихся к преподавателю в среднем составляет 4 балла из 5, это свидетельствует о необходимости совершенствования методов и способов преподавания, а также подходов в учебной и воспитательной деятельности. Учителю важно проанализировать каждый компонент исследуемых направлений и определить моменты, которые оценены обучающимися на низком уровне.

Если рассматривать отношение к отдельным предметам, то *русский язык* находится на среднем уровне (высокий – у четырёх обучающихся 21% от состава класса, средний – 74% и низкий – 5%). Важно проанализировать, в чём пробелы у обучающихся, какие темы они знают хорошо, а по каким темам необходимо повторение; *математика*: высокий уровень у 58%, средний у 37%, низкий у 5%. Следует мотивировать обучающихся к изучению исследуемых предметов, так как это одни из жизненно важных знаний.

С целью определения имеющихся знаний об исследуемых предметах (*русский язык* и *математика*) составлена викторина по разным темам предметной области *русский язык* и *математика*. Результаты ответов показали, что скорость решения заданий находится на низком уровне, некоторые обучающиеся с трудом давали ответы. Время выполнения заданий заняло у обучающихся в целом около часа, что является низким показателем. На некоторые задания обучающиеся давали ответы с ошибками, что говорит о пробелах в знаниях. Результаты по *русскому языку* ожидаемо оказались ниже, чем по *математике*.

*Родители* – показатель отношения родителей к организации образовательной деятельности находится на среднем уровне, это свидетельствует о том, что со стороны родителей имеется некоторая неудовлетворённость успеваемостью их детей. Здесь необходимо отметить соотношение вклада образовательного учреждения в улучшение успеваемости учащихся и вклада родителей: наличие дополнительных занятий по предметам и упражнения для закрепления знаний, умений и навыков у учителя и того, сколько вкладывают сами родители в дополнительное изучение школьных предметов, помимо самой школы.

Преподаваемый материал не всегда легко даётся обучающимся. Поэтому встает вопрос: кто должен находить дополнительное время для занятий с ребёнком, определять объём применения индивидуального подхода и использования адаптированных заданий и адаптированных способов преподнесения информации обучающимся.

Данные проведенного экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы: Целостный разносторонний анализ организационно-педагогических условий инклюзивного образования со всеми участниками образовательного процесса является одним из компонентов оценки уровня образовательной среды. Работа педагогов определяет маршрут развития обучающегося и должна выстраиваться таким образом, чтобы в ней были задействованы все специалисты и родители каждого обучающегося. Работа с обучающимися – это рефлексия, показывающая результат работы педагога, которая выявляет сложности взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Работа с родителями важна так же, как и с остальными участниками образовательного процесса. Именно родители проводят большую часть времени с ребёнком, поэтому их вклад в воспитание и развитие ребёнка является более весомым. Школа – это лишь один из инструментов обучения, социализации и адаптации обучающихся с ОВЗ.

### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 28.02.2018).
2. Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [Электронный ресурс]. URL: <http://qps.ru/4WFoJ> (дата обращения: 28.02.2018).

**Бурцева Екатерина Евгеньевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор Уральский государственный педагогический университет г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ПОМОЩЬЮ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

**Аннотация.** В работе рассматривается экспериментальная коррекционная методика по обследованию нарушений двигательных навыков у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста с помощью физических упражнений.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, дошкольники, двигательные навыки, физическое развитие, физические упражнения.

Основными видами двигательной сферы ребенка дошкольного возраста являются прыжки, ходьба, бег, лазание и метание. Формирование двигательных навыков воплощается в моторном развитии, в восприятии окружающего мира, в том числе и в движении [3].

В научных исследованиях указывается на то, что у детей с ЗПР процесс формирования двигательных навыков тормозится разнообразными нарушениями [5]. Экспериментальная методика позволяет рассмотреть определенные закономерности формирования и развития двигательной деятельности. П.К.Анохин в своих трудах раскрывает принципы, на основе которых происходит формирование произвольного движения. Этими принципами он признает: цели, системогенез, функционально-структурный принцип [1].

А. Н. Леонтьев обосновал теорию деятельности как кольцевую структуру, в которой выявил взаимосвязь целей, мотивов, способов реализации результатов. Формирование двигательных навыков обусловлено совокупностью психологических и физиологических механизмов.

Наблюдение за формированием двигательного навыка, в основе которого лежат физиологические и психологические механизмы, способствует определению главных методических особенностей работы с детьми, имеющими задержку психического развития [4].

Теория двигательной деятельности определяет цели и мотивацию деятельности. Значимая цель для ребенка с ЗПР позволяет ему действовать активно и осознанно. Цель мотивирует его на эффективность решения тех или иных двигательных задач. Ребенок сравнивает свои результаты с намеченными целями и при необходимости корректирует свою деятель-

ность. В процессе образовательной деятельности учитываются этапы формирования двигательного навыка, основные целевые установки и дополнительные ориентиры (слуховые, визуальные и тактильные) [2].

Наша методика адаптивной физической культуры направлена на формирование двигательных навыков у детей 4-7 лет с ЗПР.

В процессе реализации этой задачи нами использовались различного рода упражнения: вводные, имитативные, с варьирующейся нагрузкой. Мы старались применять доступные для детей с ЗПР приемы и методы: устные (объяснение, игровая интерпретация), наглядные (использование воздушных ориентиров).

Двигательный навык формируется постепенно, на протяжении длительного времени, при многократном использовании различных упражнений. Рассмотрим, например, упражнение «Четыре стихии», которое направлено на координацию движений рук и ног.

В ходе выполнения первого упражнения играющие садятся в круг. По команде ведущего, «земля» дети опускают руки вниз, по команде «вода» – вытягивают руки вперед, по команде «воздух» – поднимают руки вперед, по команде «огонь» – производят вращение руками в лучезапястных и локтевых суставах. Упражнение выполнялось группой детей в количестве 5 человек. Наибольшее затруднение у них вызвало выполнение команды «огонь». Однако по мере неоднократного повторения упражнение в течение полугода число затрудняющихся существенно сократилось до 2 человек.

Упражнение «Дрема» сопровождается выполнением следующих движений и словами педагога: «на лужайке возле дома» – дети стоят лицом в круг, сложив ладони под правой щекой, «дремлет розовая Дрема» – закрыв глаза, дети раскачиваются из стороны в сторону, «наклонилась, растрепалась, раздумянулась от сна» – наклоняются, опускают руки, раскачиваются, «если Дрема вам попалась, значит, кончилась весна» – бегут по кругу взявшись за руки.

Кроме проведенных двух упражнений, нами использовался и ряд других, направленных на формирование двигательных навыков у дошкольников с ЗПР. Итогом этой работы стала учебная программа, содержащая рекомендации для воспитателей и родителей по развитию двигательных навыков у детей с ЗПР.

### **Литература**

1. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М. : Наука, 1979. 453 с.
2. Евсеев С. П. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. М. : Советский спорт, 2013. 384 с.

3. Кожухова Н. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: схемы и таблицы. М. : ВЛАДОС, 2003. 271 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 582 с.
5. Максимова С. Ю. Коррекционные возможности ритмической гимнастики в адаптивном физическом воспитании детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Адаптивная физическая культура. 2011. № 4. С. 32-34.
6. Максимова С. Ю. Определение коррекционно-развивающего потенциала музыкального ритма в процессе адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Адаптивная физическая культура. 2012. № 2. С. 37-39.

УДК 376.2

## **Вавилова Дарья Олеговна**

*Студентка 2 курса магистратуры, очн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

### **КОРРЕКЦИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**Аннотация.** Рассмотрены роли письма и проговаривания в процессах письма, также кратко описана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с детским церебральным параличом (далее ДЦП). Приведены анализы результатов обследования сформированности мелкой моторики, а также результаты обследования навыков письма у младших школьников с ДЦП.

**Ключевые слова:** письменная речь, мелкая моторика, детский церебральный паралич, младшие школьники, коррекция письма.

Письмо – это сложнейший вид деятельности и одно их важнейших средств передачи речи. Многочисленные наблюдения за обучающимися показали, что они никогда не пишут молча, они проговаривают каждое слово, которое пишут.

У школьников с ДЦП нередко наблюдается изолированное поражение отдельных зон коры головного мозга, что приводит к дефектам речи, а значит, и к неправильному проговариванию во время письма, что приводит к различным ошибкам на письме. Поэтому в коррекционной работе по обучению детей с ДЦП письму большую роль играет артикуляция. Причинная связь между дефектами артикуляции и отклонениями в формировании письма установлена в работах Р. М. Боскис и Р. Е. Левиной.

В результате обследования артикуляционного аппарата, основанно на приёмах Г. В. Дедюхиной и Л. В. Лопатиной, а также обследования звукопроизношения по методикам Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мاستюковой, у младших школьников с ДЦП были выявлены нарушения анатомического строения артикуляционного аппарата, вследствие чего отмечено искаженное произношение свистящих и шипящих звуков.

В связи с полученными результатами проводилась работа по коррекции моторной сферы, звукопроизношения и просодической стороны речи, коррекции фонематического слуха и восприятия.

Важным в формировании навыков письменной речи у младших школьников с ДЦП является уровень сформированности мелкой моторики. Для определения данного уровня были проведены упражнения

по развитию мелкой моторики: пальчиковые игры, упражнения с предметами и развитие тактильных ощущений, самомассаж рук. Были также предложены задания: «Солнышко», «Снежинка», направленные на выявление умения ориентироваться на листе бумаги, пользоваться ручкой или карандашом. Использовались упражнения: «Обведи фигуры по линии», «Лабиринт», направленные на выявление умения проводить различные линии в заданных направлениях, умения копировать изображение. Чтобы определить уровень сформированности умения работать по образцу, соблюдая интервалы и очередность между элементами, было предложено упражнение «Речка».

По результатам обследования только 6 человек из 16 практически полностью справились с заданием без помощи педагога. У 10 обучающихся с ДЦП возникали трудности в ориентировке на тетрадном листе, трудности переключения и последовательности выполнения заданий.

На заключительном этапе было проведено обследование письма у младших школьников с ДЦП по методике, предложенной О. Б. Иншаковой – обучающимся было предложено выполнить письменные работы: слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текстов.

В результате обследования было выявлено следующее: только 3 человека написали диктант правильно и практически без ошибок, соблюдая красную строку. Остальные 13 обучающихся написали слуховой диктант с ошибками (замены свистящих звуков, пропуски слогов в словах, грамматические ошибки). Двое обучающихся списали печатный и рукописный тексты правильно, красивым, аккуратным почерком, с соблюдением всех знаков препинания. Остальные обучающиеся с ДЦП допускали ошибки в словах, тексты были написаны неточно, с большой долей неряшливости.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нужно продолжать вести коррекционную работу по развитию навыков письма у младших школьников с детским церебральным параличом на протяжении не только начальной школы, но и в старших классах.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

### **Литература**

1. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : Кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. М. : Просвещение, 1985. 170 с.

**Гарипова Анна Андреевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.*

*Научный руководитель: Христоробова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Представлены примеры альтернативных средств коммуникации для детей с РАС. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей с расстройством аутистического спектра.

**Ключевые слова:** детский аутизм, расстройство аутистического спектра, альтернативные средства обучения, коммуникативные навыки, развитие речи.

Расстройство аутистического спектра – это общее расстройство развития, которое наступает в младенчестве или детстве. Это нарушение характеризуется стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями.

Аутизм у детей как отдельное нарушение психического развития впервые было выделено доктором Л. Каннером в 1943 году, который описал основные проявления данного нарушения. Дети с диагнозом РАС стремятся абстрагироваться от внешнего мира, комфортно чувствуют себя лишь наедине с собой, сложно устанавливают контакт с окружающими людьми. В поведение таких детей имеются однообразные повторяющиеся стереотипные действия, манипуляции с определенным предметом длительное время.

В современной литературе представлено большое количество исследований, посвященных проблеме коммуникации детей с РАС [1]. Коммуникация предполагает не только передачу информации, но и обмен ею. А. А. Леонтьев понимал под общением определенную сторону деятельности, а деятельность представлял как условие для общения [2]. Д. Б. Эльконин рассматривал общение как особый вид деятельности. Более того, по мнению большинства авторов, взаимное формирование в процессе коммуникации предполагает налаживание совместной деятельности. По нашему мнению, общение представляет



собой сложный процесс установления взаимоотношений между людьми и между группами людей.

Отечественные и зарубежные авторы отмечают особенности, которые проявляются у детей с аутизмом. К ним относятся: трудности социализации, коммуникации (общения) и стереотипный характер поведения, интересов и деятельности [3]. Л. Каннер рассматривал трудности коммуникации как основной критерий для диагностики детского аутизма.

Для успешной социализации и адаптации детей с расстройством аутистического спектра в обществе необходимо формировать у них коммуникативные навыки. В качестве альтернативных средств коммуникации обучение ребенка может проходить с помощью пиктограмм.

Ознакомление ребенка со знаком-символом происходит постепенно. Сначала используется знакомство с натуральным предметом, затем следует этап, на котором дети учатся соотносить реальный предмет с его фотографией, далее предмет соотносится с предметной картинкой и только после этого – с пиктограммой. Рассмотрим последовательность знакомства с пиктограммой «Чистить зубы». Сначала это реальное изображение зубной щетки и зубной пасты. Затем предлагается предметная картинка, на которой изображены зубная щетка и зубная паста. В заключение используется пиктографическая картинка данного действия.

Альтернативные средства можно использовать с детьми на логопедических занятиях при выполнении артикуляционной гимнастики. Сначала ребенок видит фотографию логопеда, который выполняет упражнение «Чашечка». Далее ребенку предлагается реальное изображение чашки, которое постепенно заменяется предметной картинкой, и в завершение появляется пиктограмма артикуляционного упражнения «Чашечка».

Использование графических изображений предполагает формирование у детей с расстройством аутистического спектра интереса и потребности к обучению, умения соотносить графическое изображение с его наименованием, понимание общего смысла символа: для чего ему это сейчас необходимо и почему. Целью упражнений по применению альтернативных средств коммуникации является организация общения, процесса обучения, подготовки к овладению чтением и письмом.

Применение альтернативных средств коммуникации способствует формированию лингвистических навыков, делает их более адаптированными для процесса коммуникации, взаимодействия, выражения собственных потребностей и чувств, позволяет делиться информацией, кодифицировать свои представления, то есть в итоге развивает человеческий потенциал. Таким образом человек может обрести голос и ска-

зять то, что ему хочется, сообщить о своих интересах, признаться в любви или просто выразить благодарность.

### **Литература**

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва, 1982. 160 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
3. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога. М. : Владос, 2007. 176 с.

**Гилязова Алия Васильовна**

*Студентка 2 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: alyaaaliya@mail.ru.*

*Научный руководитель: Андреева Екатерина Евгеньевна, ассистент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ТРУДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы внедрения инклюзивного образования в России, законодательные акты, регулирующие процесс получения образования детей с ограниченными возможностями здоровья, сложности работы с детьми с ОВЗ.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, ОВЗ, трудности обучения, инклюзивная образовательная среда, организация обучения.

В последнее время сфера образования в Российской Федерации имеет всё более гуманистическую направленность. Об этом свидетельствуют реформы, проводимые в данной области. В настоящее время особое внимание уделяется обсуждению темы инклюзивного образования, которое, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», представляет собой «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2].

Еще в 1990 году в СССР была ратифицирована Конвенция о правах ребенка, в которой говорится, что «неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества» [1]. Это включает в себя обучение в общеобразовательной организации, занятия в досуговых учреждениях, общение со сверстниками, что необходимо для развития каждого ребенка, не зависимо от его особенностей здоровья.

В различных образовательных организациях происходит включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, так как каждый человек имеет право на образование, не зависимо от физических или умственных особенностей. Согласно ФЗ «Об образовании в РФ», обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению об-

разования без создания специальных условий. К обучающимся в ОВЗ относятся дети с нарушениями: слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллекта, множественными нарушениями развития и др.

Тем не менее, указанные выше документы позволили детям с ОВЗ влиться в образовательную среду: общаться со сверстниками, ходить на занятия, отвечать у доски и делать всё, что привычно для других детей. Причем, для детей с ОВЗ создается образовательная среда, позволяющая им получать качественное образование.

Тут же появляется проблема в возможности создания молодым учителем идеальной образовательной среды, в которой уделялось бы достаточно внимания каждому ученику, а изучаемый материал стал понятен и интересен.

Во-первых, образовательная организация должна быть приспособлена для получения образования детьми с ОВЗ: необходимо создание специальных условий и бесплатное предоставление специализированных учебников и учебных пособий, услуг сурдопереводчиков и т.п. В ситуации с учебной литературой учителю необходимо изучать и преподавать материал «на разных языках», что усложняет его процесс подготовки к занятиям и преподавательскую деятельность, так как материал может отличаться по содержанию, уровню сложности и методике преподавания.

Во-вторых, учителю необходимо учитывать не только физические, но и психологические особенности ребенка с ОВЗ, взаимодействовать с медицинскими работниками в случае необходимости. Это делает процесс организации обучения детей еще более сложным для педагога.

В-третьих, дисциплина в классе во время урока необходима. Стоит обращать внимание и на поведение детей с ОВЗ, так как ребята с заболеваниями опорно-двигательного аппарата неусидчивы – они не могут долго находиться в одном положении, склонны к нарушению дисциплины. Это требует дополнительного внимания учителя в образовательной организации, потому что высокий уровень дисциплины дает хорошие результаты в учебе: дети спокойны и внимательны, готовы слушать и работать на уроке. Важно заметить, что ученики в силу возрастных особенностей могут негативно реагировать на «непохожего» ребенка: смеяться, не вступать в контакт с ним, конфликтовать – такое поведение ухудшает атмосферу в классе, ребенок, на которого совершаются нападки, становится замкнутым и пугливым или проявляет агрессию в сторону одноклассников и учителя. В такой ситуации учителю становится тяжелее выполнять свои обязанности по передаче учебной информации школьникам, стараясь предотвратить конфликты между учениками.

Стоит заметить, что с одной стороны инклюзия – это совместное обучение здоровых детей и с особенностями развития. Но с другой – ребенку с ОВЗ необходим особенный подход в образовании, так как какой-либо материал он может понять не сразу – ему потребуется дополнительное объяснение, что замедлит образовательный процесс, который расписан по минутам. Следовательно, необходимо написание адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ. У учителя, занимающегося преподаванием конкретной дисциплины, отсутствуют или имеются приблизительные знания об основах коррекционной педагогики и социальной психологии, а также особенностях психофизического развития «особенных» детей.

Тот факт, что к детям с ОВЗ нужен особый подход и разная специфика не стоит оставлять без внимания. Педагогу, который обладает компетенциями в работе с детьми с ОВЗ, достаточно сложно быть специалистом при обучении детей, имеющих особенности здоровья разных видов. А в инклюзивном классе могут одновременно находиться дети с разными особенностями умственного и физического здоровья.

В Профессиональном стандарте педагога, который вступит в силу 1 сентября 2019 года, указано, что педагогу необходимо владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися, среди которых есть и дети с ОВЗ [3].

Непонятен тот факт, что педагогу необходимо владеть инклюзивными технологиями, но в процессе обучения он не овладевает соответствующими компетенциями, что следует из указанных выше документов.

Стоит отметить, что в России уделяется недостаточно внимания системе образования детей с ОВЗ. Мы считаем, что педагоги не обладают необходимыми компетенциями для обеспечения получения качественного образования особенным детям. Государству необходимо уделить больше внимания подготовке педагогических работников, которые владели бы педагогическими приемами, методами обучения и воспитания детей с ОВЗ. Необходимо введение профильных дисциплин в педагогических ВУЗах, которые позволят учителю при работе в образовательной организации разбираться в проблемах и особенностях развития обучающихся с ОВЗ.

### **Литература**

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.). Ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1 [Электронный ресурс] // СПС Консультант Плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/), свободный (дата обращения: 05.04.2018).

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // СПС Консультант-Плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/), свободный (дата обращения: 04.04.2018).
3. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) : Профессиональный стандарт (Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н (в ред. Приказа Минтруда России от 05.08.2016 № 422н, с из., внесенными Приказом Минтруда России от 25.12.2014 N 1115н)).

**Гурьянова Нина Александровна**

*Учитель-логопед государственного бюджетного учреждения Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Ладо"», руководитель территориальной психолого-медико-педагогической комиссии; Россия, г. Полевской*

## **МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Прослеживается взаимодействие учителя-логопеда с учителем общеобразовательного класса в процессе обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Материалы статьи могут быть полезны для учителей начальных классов и учителей – логопедов при организации процесса обучения обучающихся с ТНР в условиях инклюзивной практики.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, логопедия, дети с нарушениями речи, инклюзивное образование, модели сопровождения.

Практика деятельности учителя-логопеда территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК) и анализ данных о количестве детей, начавших обучение в соответствии с рекомендованными адаптированными программами, позволяют сделать вывод, что большинство обучающихся с тяжелыми нарушениями речи учатся в массовых классах общеобразовательных школ по инклюзивной модели образования.

Модель сопровождения обучающихся с нарушениями речи строится следующим образом.

Учитель, получив с согласия родителей (законных представителей) заключение ТПМПК о программе и специальных условиях обучения, направляет родителей и ребенка на консультацию к логопеду, который путем специального обследования выясняет характер нарушения речевой деятельности, определяет потенциальные возможности обучающегося и особые образовательные потребности при освоении школьной программы. Основой сопровождения обучающегося, имеющего ТНР, является адаптированная образовательная программа (АОП) и карта динамики его развития, в которых планируется организация сопровождения данного ребенка: результаты проведенной диагностики; основные направления деятельности учителя и логопеда; сроки подведения промежуточных результатов; необходимость консультации педагога-психолога наблюдение и лечение у врача-невролога, врача-психиатра.

Сопровождение обучающегося с нарушением речевой деятельности осуществляется в результате организации учителем-логопедом методического сопровождения учителя, у которого обучается данный ребенок.

Логопед осуществляет консультативную помощь педагогу:

- в определении сохранных сторон ребенка и его положительных особенностей;
- в выборе эффективных методов взаимодействия с ним;
- в переработке учебных программ с целью определения обязательного минимума, без которого дальнейшее усвоение учебного материала будет затруднено;
- в адаптации методов, приемов и способов преподавания этого обязательного минимума к данному ученику;
- в фиксации навыков, приобретенных учеником за конкретный период;
- в системе оценки его знаний и умений;
- в определении соотношения поставленных целей и достигнутых результатов.

Подготовка к урокам также обладает своей спецификой. Логопед помогает учителю спланировать учебный материал и подобрать задания для учащихся с нарушениями речи, при этом акцент делается на подборе речевого материала и на специальных упражнениях.

Приведем примеры некоторых заданий и упражнений, зарекомендовавших себя и апробированных в практике коррекционно-развивающей работы.

Большое внимание в этот период уделяется развитию межсистемных взаимодействий «глаз-рука-речь» (одновременные движения глаз, руки и говорения). Используются упражнения, данные в программе А. В. Семенович [3].

Дети с нарушениями речи с трудом обучаются операциям языкового анализа. В этом случае логопед помогает учителю перевести теоретический материал в зрительные и кинестетические образы.

Учитель планирует изучение программного материала, используя для детей с ТНР определенные меры помощи:

- письмо с «подсказкой», с графической схемой и указанием орфограмм;
- письмо с комментированием (комментирование орфограмм);
- включение в работу на уроке слов, которые затем встретятся в диктанте или изложении;
- диктант «проверь себя» (можно спросить у учителя «трудные» слова);
- диктант с «постукиванием» (постукивание в тот момент, когда встречается орфограмма);
- диктант «с обоснованием» (сначала диктуется проверочное слово);



- орфографические «пятиминутки» (на повторение определенной темы на каждом уроке);
- методика «разрезные буквы» (на запоминание зрительного образа букв);
- компьютерные тренажеры, игры с использованием текстовых редакторов, которые исключают утомительные переписывания и дают возможность быстро и без следа устранить допущенные ошибки;
- чтение «техникой сканирования»;
- метод ритмизированного чтения на основе методики Т. Г. Визель [2];
- музыкальный метод (на основе методики Л. С. Цветковой [1], способствующей актуализации смысла слова).

Учитель свою работу строит таким образом, чтобы результаты деятельности ребенка с речевыми нарушениями были интересны и доступны для его ближайшего окружения. Это может быть создание выставок творческих работ, участие в конкурсах, презентации проектов и т. п.

В конце учебного года происходит содержательная оценка результатов совместной деятельности ребенка, учителя, логопеда и родителей.

Таким образом, модель сопровождения обучающегося с нарушением речевой деятельности строится следующим образом: обследование ребенка на ТПМПК – предоставление заключения комиссии учителю – получение информации о речевом развитии обучающегося от специалистов ДОО – составление АОП и заполнение карты динамики речевого развития – активизация участия родителей в сопровождении ребенка – консультативная помощь логопеда учителю в обучении обучающегося с речевыми нарушениями – совместный анализ ситуации обучения и развития обучающегося с ТНР логопедом и учителем - содержательная оценка результата совместной деятельности ребенка, учителя, логопеда и родителей (мониторинг развития) – повышение профессиональной компетентности учителя в работе с обучающимися, имеющие речевые нарушения.

### **Литература**

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учебное пособие / под ред. Л. С. Цветковой. М. : МПСИ, 2010. 320 с.
2. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие. М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2005. 127 с.
3. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М. : Академия, 2002. 232 с.
4. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок : Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. М. : АРКТИ, 2017. 360 с.

УДК 376.4

**Дьяк Анастасия Андреевна**

*Магистрант 2 года обучения, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Коробкова Оксана Фёдоровна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье описана методика, направленная на выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с задержкой психического развития. Представлены результаты экспериментального изучения. Сформулированы характерные особенности развития коммуникативных навыков обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с задержкой психического развития, коммуникативные навыки, инклюзии, развитие речи, экспериментальные исследования.

Приоритетным направлением в развитии современной системы образования Российской Федерации является инклюзивное образование. Большой процент обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, поступающих в школы, составляют обучающиеся с задержкой психического развития. Овладение коммуникативными навыками является одним из условий успешной социальной адаптации данной категории лиц.

Характеризуя современные направления научного поиска в области специальной педагогики, следует отметить, что проблема развития коммуникативных навыков у обучающихся с задержкой психического развития до конца не раскрыта. Это подтверждает тот факт, что отсутствуют методики изучения и развития коммуникативных навыков у обучающихся с задержкой психического развития.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с задержкой психического развития нами была разработана методика, позволяющая оценить уровень развития коммуникативных навыков на примере речевых ситуаций.

Целью данной методики являлось определение уровня сформированности у младших школьников с задержкой психического развития коммуникативных умений и навыков в речевых ситуациях общения с нормально развивающимися сверстниками. Для этого парам учащихся

предлагалось воспроизвести диалог в пяти ситуациях общения (поздравление, знакомство, отказ, просьба, получение информации).

В каждую речевую ситуацию было заложено несколько коммуникативных целей, которых должны были достигнуть обучающиеся. Экспериментатор описывал каждую ситуацию общения, формулируя при этом ее основные условия: место, время, цель высказываний, а также сопутствующие условия, позволяющие сформулировать мотивировку реплик.

При анализе ответов, учитывались такие параметры, как соблюдение этикетно-речевых и культурно-речевых норм, инициативность, использование паралингвистических и кинетических средств общения, а так же достижение цели коммуникации. Для каждого параметра была разработана количественная и качественная оценка, позволяющая всесторонне проанализировать коммуникативные навыки обучающихся.

Экспериментальное изучение проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения – средняя общеобразовательная школа № 62. В исследовании было задействовано 10 обучающихся 1-2 классов, имеющих диагноз задержка психического развития и 10 нейротипичных обучающихся. В экспериментальную группу вошли участники с разным уровнем развития, способностью к усвоению материала и стилем поведения.

Анализ результатов исследования показал, что только половина обучающихся используют в своей речи обращения, в основном в речевых ситуациях поздравления и передачи информации. Мотивировки и этикетные формулы присутствуют у 8 обучающихся, но частота использования находится на среднем уровне. В целом у всех отмечается доброжелательный тон общения. Большинство участников экспериментальной группы инициативны в диалоге со сверстниками; начать коммуникацию затруднялись четверо обучающихся. Отказ от общения был отмечен в ситуации знакомства и просьбы. В речевой ситуации поздравления смогли поддержать разговор самостоятельно семеро участников экспериментальной группы, трое продолжали коммуникацию только после реплик собеседника. Познакомиться смогли девять из десяти обучающихся, причем семеро из них поддерживали коммуникативный акт по собственной инициативе. Ситуация отказа оказалась наиболее трудной: большинство диалогов было короткими, непродолжительными. Пятеро участников не испытали затруднений в ситуации просьбы, подобрать речевые высказывания для данной ситуации не смогла только одна испытуемая, оставшимся понадобились уточняющие вопросы. Для получения информации половина участников группы ждала реплики собеседника, половина поддерживала разговор самостоятельно. Преобладающим стилем речи у обучающихся

экспериментальной группы является разговорно-бытовой, в высказываниях двоих участников присутствовали сленговые слова.

Важным аспектом коммуникации является умение использовать кинетические средства общения. Невладение этими умениями показали трое обучающихся. Использование жестов для подкрепления своих высказываний носило в большинстве случаев случайный характер. Эмоционально окрашенные высказывания наблюдались у двоих участников экспериментальной группы. У остальных обучающихся данный показатель находится на среднем уровне.

По итогам проведённого исследования можно сделать вывод о том, что большинство младших школьников с задержкой психического развития имеют затруднения коммуникативной деятельности. У них отмечается недостаточный уровень овладения этикетно-речевыми навыками общения. Быть инициаторами и поддерживать диалог способны не все обучающиеся. Высказывания отличаются слабой эмоциональной окрашенностью, практически отсутствуют жесты и мимика. Не владеют литературным стилем речи, в разговоре присутствуют жаргонизмы и сленг.

Результаты эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

### **Литература**

1. Коробкова О. Ф. Речевая ситуация как предмет изучения и способ обучения на уроках устной (разговорной) речи в специальной (коррекционной) школе // Специальное образование. 2009. № 1. С. 11-22.
2. Коробкова О. Ф. Этикетно-речевые навыки как составная часть коммуникативной и «жизненной» компетенции младших школьников с нарушением интеллекта // Специальное образование. 2014. № 3 (35). С. 51-62.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Принят Государственной думой РФ. 2014.

**Ефремова Анна Вячеславовна**

*Старший воспитатель Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 31»; 624091, Россия, Свердловская область, г. Верхняя Пышма, ул. Чкалова, 5; e-mail: madoo31@mail.ru.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ДОО ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы организации предметно-развивающей речевой среды в ДОО для детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью пополнения речевой среды в дошкольных учреждениях в условиях инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения речи, дошкольник, дошкольные образовательные учреждения, предметно-развивающая среда.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» для получения инклюзивного образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в нашем дошкольном образовательном учреждении создаются специальные условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся.

Организация образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от того, насколько целесообразно создана предметно-пространственная среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей. Качественный педагогический процесс полностью зависит от той предметно-пространственной речевой среды, в которой он проводится.

При построении развивающей предметно-пространственной среды в нашем детском саду для детей с ОВЗ мы старались учитывать следующие принципы:

1. Всестороннее развития личности ребенка.
2. Знание первичных и вторичных нарушений.
3. Понимание особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.
4. Создания положительного психологического комфорта.
4. Конструктивное взаимодействие всех сотрудников ДОО (медицинского персонала, специалистов) с участниками педагогического процесса.

## 5. Принцип искреннего сотрудничества.

Речевая развивающая среда – организованное пространство, наиболее эффективно влияющее на развитие всех сторон речи ребенка с ОВЗ.

В настоящее время количество детей, нуждающихся в коррекции речевого развития значительно выросло. Поэтому создание речевых центров, является приоритетным направлением в нашем образовательном учреждении.

При создании коррекционно-развивающей речевой среды групп нашего детского сада мы стремились к тому, чтобы окружающая обстановка была комфортной, эстетичной, мобильной, вызывала стремление к самостоятельной деятельности. В оборудование коррекционно-развивающих речевых центров в нашем детском саду входят: модули, полки, расположенные на разном уровне, многофункциональные столы, стулья, большие и маленькие зеркала, игровой, дидактический и наглядный материал, стимулирующий речевую деятельность и речевое общение детей с ОВЗ.

Главными помощниками в процессе создания и обогащения элементов речевых центров в нашем детском саду являются родители.

В ходе мастер-классов, семинаров практикумов, вечерних посиделок в группах для детей с ОВЗ были созданы:

- Пособия с комплексами артикуляционных упражнений, пальчиковых игр.
- Настольные игры для обогащения словарного запаса, формирования грамматического строя, связной речи, развития фонематического слуха и мелкой моторики.
- Игрушки для обыгрывания стихов.
- Иллюстративные материалы для закрепления и автоматизации звуков.
- Карточки иллюстраций с предметными и сюжетными картинками
- Карточки с изображением правильной артикуляции звуков, схемы разбора слова, предложения.
- Пособия для проведения артикуляционных упражнений.
- Игры, направленные на сенсорное развитие.
- Многофункциональные лэпбуки.

В основу наполняемости речевых центров положено тематическое планирование по лексическим темам. Игры в речевых центрах подобраны в порядке нарастающей сложности, направлены на развитие и коррекцию речи детей с ОВЗ.

Достижение положительной динамики в коррекционной работе с детьми с ОВЗ определяется продуманной, качественной системой.

Прежде всего это возможно при тесном взаимодействии учителя - логопеда и воспитателя ДОУ.

Учителем-логопедом нашего детского сада разработаны методические рекомендации и пособия для воспитателей по использованию артикуляционной гимнастики в работе с детьми с ОВЗ.

Все материалы представлены на электронном носителе и пополнили картотеку для педагогов. С этими рекомендациями воспитатели были ознакомлены на методическом совете, родители на индивидуальных консультациях.

Предметно-пространственная речевая среда в нашем детском саду создает возможности для успешного развития детей с ОВЗ, позволяет ребенку проявлять свои способности не только в непосредственно образовательной, но и в свободной деятельности, стимулирует речевое развитие, развитие творческих способностей, самостоятельности, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

Поиск инновационных подходов к организации предметно-пространственной речевой среды в нашем ДОУ для детей с ОВЗ продолжается, главными критериями при этом являются творчество, талант и фантазия педагогов и тесное взаимодействие с семьями воспитанников.

### **Литература**

1. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии : учебник / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. М. : Эксмо, 2015.

УДК 37.035.6:376.1-053"465.00/.07"

**Касьянова Светлана Анатольевна**

*Заместитель заведующего по ВМР, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 428 «Золотая рыбка»; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Кузнецова, д. 17*

**Соловьёва Л. А.**

*Учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 428 «Золотая рыбка»; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Кузнецова, д. 17*

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье говорится о патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Представлен комплекс мероприятий, способствующий формированию патриотических чувств у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Материалы статьи могут быть полезны педагогам общеразвивающих дошкольных учреждений при организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с особыми образовательными возможностями, патриотическое воспитание, патриотизм, дошкольники, дети с тяжёлыми нарушениями речи.

В настоящее время остро встала проблема патриотического воспитания подрастающего поколения. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации акцентируется внимание на том, что система образования должна обеспечить воспитание патриотов, граждан демократического, социального государства. По словам известного педагога В. А. Сухомлинского, «...учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине». Работа по формированию патриотических чувств начинается ещё в дошкольном возрасте, на начальной образовательной ступени в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.

В нашем образовательном учреждении в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом созданы условия для детей с особыми образовательными потребностями, а именно для детей с общим недоразвитием речи (ФГОС ДО п. 2.11.2). Работа осуществляется в тесной взаимосвязи всех субъектов образовательной деятельности.

В нашей дошкольной образовательной организации разработан и реализован комплекс мероприятий, направленный на патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Цель данного комплекса – формирование любви к Родине, бережного отношения к её природе, знакомство с историей страны у детей с ОВЗ. В работе, помимо традиционных форм работы, используются и



такие, как кейс-технологии, музейная педагогика, квесты, метод проктирования, коучинг-сессии для родителей.

Особое внимание в работе со старшими дошкольниками с ОНР уделяется развитию всех структурных компонентов речи, в том числе и связной. Поэтому любое мероприятие, проводимое в рамках патриотического воспитания дошкольников, включает в себя словесное творчество воспитанников.

С детьми старшего дошкольного возраста был проведён квест «Путешествуя по России», в ходе которого воспитанники с ОНР не только познакомились с животным и растительным миром России, но и выполняли лексико-грамматические задания, составляли небольшие рассказы с опорой на схемы.

Одной из задач патриотического воспитания является формирование бережного отношения к родной природе. После предварительно проведённой работы создана книга, куда вошли сказки и рассказы, сочинённые детьми, такие как «В царстве Грибов», «Какворобышка друзей искал», «Лесная школа», «Осень в лесу». Некоторые из воспитанников придумали по данной теме чистоговорки для автоматизации звуков в стихотворной форме.

В нашем учреждении регулярно выпускается газета «Золотая рыбка». Один из выпусков посвящён мероприятию, на котором дети познакомились с государственной символикой России. Помимо информации о флаге, гербе, гимне нашей страны в издании были опубликованы творческие рассказы детей «Россия будущего».

В работе ДОУ активно используется музейная педагогика. В ходе знакомства с историей родной страны, сотрудниками учреждения созданы две экспозиции: «Россия в прошлом» и «Российские народные промыслы». Детям с ОНР при посещении музея предлагалось не только послушать рассказ об экспонатах, но и выполнить некоторые задания. Например, «Дед Всевед» предложил воспитанникам при помощи народных музыкальных инструментов разделить на слоги заданные слова.

В условиях инклюзивного образования особое значение имеет взаимосвязь педагогов и родителей воспитанников. Только совместная работа всех участников образовательного процесса позволяет успешно реализовать основные цели и задачи по патриотическому воспитанию. Некоторые из воспитанников старшего дошкольного возраста в течение последнего года вместе с родителями совершили путешествия в города России. После поездок семьи оформили фотоотчёты о достопримечательностях Москвы, Санкт-Петербурга и Волгограда, а также дети подготовили небольшие репортажи об этих городах.

В старшей и подготовительной к школе группах вместе с родителями реализован проект «Моя Россия». В ходе данного проекта дети не только познакомились с многонациональной Россией, её историей, многообразием природы, но и представили родителям музыкально-театрализованную постановку башкирской народной сказки «Благодарный заяц». Проведен конкурс на лучшую книжку-малышку о предметах русского старинного быта, а также художественные выставки «Русская деревня», «Славянские буквы».

Патриотическое воспитание невозможно без формирования у детей любви к малой Родине, бережного отношения к родной природе. Эта проблема рассматривается в специальной литературе [3]. Дошкольники знакомятся с произведениями уральских писателей и поэтов, таких как П. П. Бажов, Д. Н. Мамина-Сибиряк, Г. В. Сапгир, а также художников и композиторов. Изучение работ таких живописцев, как А. К. Денисов-Уральский, Д. С. Щеглов, Е. А. Мальцев позволяет осуществлять и работу по развитию речи с детьми с ОНР: по картинкам составляются описательные рассказы, как с опорой на план-схему, так и без неё.

Результатом реализации комплекса проводимых мероприятий по патриотическому воспитанию у дошкольников с ОВЗ явилось:

- количество детей, интересующихся природой России и знающих особенности её растительного и животного мира, выросло на 19%, что выявлено в ходе педагогических наблюдений;
- количество детей, проявляющих интерес к истории страны, увеличилось на 24%;
- запас общих знаний о родной стране, её столице, о родном городе, а также о государственной символике России и своего региона повысился у 17% детей.

Сравнительное анкетирование, проведённое с родителями воспитанников, показывает, что дети стали бережнее относиться к родной природе, проявляют больший интерес к познавательным передачам и фильмам об истории России, о животном и растительном мире нашей страны, а также в общении с взрослыми проявляют инициативу, любознательность, задают вопросы, охотно делятся впечатлениями и новой информацией. Это говорит о положительной динамике речевого развития дошкольников, в частности, детей с ОНР.

Таким образом, реализация данного комплекса мероприятий способствует патриотическому воспитанию детей с ОВЗ.

### **Литература**

1. Гогоберидзе А. Маленькие граждане большой страны // Ребёнок в детском саду. 2009. № 3.

2. Деркунская В. Воспитание гражданской позиции старших дошкольников // Ребёнок в детском саду. 2010. № 4.
3. Мы живем на Урале : общеобразовательная программа с учетом специфики национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность с детьми дошкольного возраста / О. В. Толстикова, О. В. Савельева. Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2014.
4. Якушева Т. А. Воспитание гражданско-патриотических чувств у ребёнка старшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2006. № 6.

**Кетова Анна Сергеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.*

*Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доцент., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ  
АДАптиРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Происходящие в последнее время существенные изменения в сфере образования Российской Федерации связаны с новым отношением к инвалидам и детям с ОВЗ. Наряду с интеграцией появляется и активно развивается инклюзивное образование. В статье рассматриваются особенности индивидуальных образовательных программ для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, адаптированные образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты, дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное обучение предполагает совместное образование детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников в пределах одной группы по разным образовательным маршрутам. Совместное обучение дошкольников с разными стартовыми возможностями допустимо, если в образовательном учреждении созданы специальные условия для воспитания и обучения. Для осуществления полноценной инклюзии одним из основных условий, продиктованным государством в рамках Федеральных образовательных стандартов, является наличие индивидуальной адаптированной образовательной программы, направленной на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении и специально организованная образовательно-воспитательная среда дошкольного учреждения [3].

*Индивидуальная адаптированная образовательная программа* – это образовательная программа, адаптированная для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушения развития и социальную адаптацию [1].

АОП составляется для конкретного ребенка на весь период нахождения его в детском саду или до окончания срока, указанного в заключении территориальной ПМПК. Структура и основные разделы инди-

видуальной адаптированной образовательной программы соответствуют разделам основной образовательной программы организации, в нашем случае – детского сада. В свою очередь, содержание и направления этих разделов отличаются от ООП, так как включают обязательный коррекционный компонент [1].

*Целевой раздел АОП включает:* психолого-педагогическую характеристику ребенка с конкретным видом нарушения (ТНР, ЗПР и т. п.); описание особых образовательных потребностей данного ребенка, препятствующих освоению основной образовательной программы без ее адаптации; механизмы адаптации и условия реализации АОП.

В заключении целевого раздела представлены планируемые результаты освоения программы на завершающем этапе дошкольного образования по всем образовательным областям и по основным видам деятельности, которые соответствуют ФГОС ДО и планируемым результатам, представленным в ООП детского сада.

*Содержательный раздел АОП* представляет собой описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях. К каждой из образовательных областей добавляется раздел коррекционной программы, который отражает специфику коррекционно-педагогической деятельности с детьми.

С целью отбора содержания образовательной и коррекционно-развивающей работы осуществляется мониторинг компетенций ребенка по всем пяти образовательным областям, которые условно делятся на 3 уровня: нормативный, функциональный и стартовый. Показатели, полученные в результате, позволяют определить содержание образовательной деятельности в разных возрастных группах в соответствии ООПДО для ребенка с ОВЗ.

Содержательный раздел описывает формы, способы, методы и средства реализации программы, а также взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников.

*Организационный раздел АОП* включает следующие подразделы:

- Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.
- Модель организации психолого-педагогической помощи дошкольнику в инклюзивной образовательной среде (в общеобразовательной группе детского сада).
- Организация развивающей предметно-пространственной среды.
- Кадровые условия реализации программы.
- Модель взаимодействия педагогов и специалистов.
- Материально-техническое и методическое обеспечение.

В нашем дошкольном образовательном учреждении дополнительно к АОП разрабатывается *индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) ребенка* с ОВЗ, который представляет собой характеристику осваиваемых ребенком единиц образования в соответствии с индивидуальными особенностями развития и способностями к учению. ИОМ создается педагогами детского сада с целью реализации на протяжении определенного времени [2].

*Цель ИОМ* – достижение ребенком с ОВЗ планируемых результатов освоения АОП для детей с ОВЗ в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и на основе оптимизации и выбора образовательной, психологической и физической нагрузки [2].

ИОМ включает в себя 4 модуля: общие сведения о ребенке, диагностический, коррекционно-развивающая работа, результаты работы.

*Первый модуль* заполняется данными ребенка: ФИО, дата рождения, дата поступления в ДОУ, место жительства, заключение ПМПК, дата заполнения маршрута; педагоги, заполняющие и реализующие ИОМ.

*Диагностический модуль* включает в себя показатели педагогической диагностики (актуальное развитие ребенка, интересы ребенка, социальное окружение, отношение родителей к процессу образования ребенка, коррекционно-развивающей работе) и психолого-логопедической диагностики (психические процессы, познавательная деятельность, познавательное, социальное, речевое развитие). Оценивание показателей проводится 3 раза в год в начале каждого квартала по 5 образовательным областям: физическое развитие, социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое. Дополнительно оценивается игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте.

Сопровождение ребенка с ОВЗ в ДОУ осуществляется на основе комплексного подхода в 3 направлениях: медицинском, психолого-педагогическом, социально-педагогическом. В начале каждого квартала педагоги осуществляют фиксацию результатов психолого-педагогической диагностики по таким показателям: достижения ребенка (сильные стороны развития); трудности в развитии, требующие особого внимания; конкретное направление и содержание деятельности; организационно-педагогические условия (формы, способы, методы, приемы, средства); ожидаемый результат.

*Третий модуль* включает в себя общие цели и задачи коррекционно-развивающей работы, соответствующие ИОМ; используемые программы, методические пособия, технологии.

*В последнем модуле* отражаются диагностические материалы педагогов, в соответствии с которыми заполняются формы контроля и учета достижений ребенка. В нашей образовательной организации ис-

пользуется такая форма работы, как портфолио, куда включены различные наградные материалы ребенка, материалы его продуктивной деятельности.

Реализация ИОМ способствует решению задач индивидуализации и дифференциации образовательного процесса детей с ОВЗ, помогает систематически отслеживать эффективность психолого-педагогического сопровождения воспитанника с ОВЗ в динамике его развития, создавать социально-психологические и педагогические условия для эффективной адаптации детей и обеспечения успешности в воспитании и обучении.

### **Литература**

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева [и др.] ; под.ред. проф. Л. В Лопатиной. СПб., 2014. 448 с.
2. Закрепина А. В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / А. В. Закрепина, М. В. Браткова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2.
3. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ».
4. Цыганкова А. В. Лингвистический компонент в образовании педагога-дефектолога / А. В. Цыганкова, Л. В. Христоробова // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 131-136.

УДК 376.1

**Козик Татьяна Владимировна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tprsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, доктор филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются определение толерантности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, факторы, влияющие на формирование толерантности и способы ее развития.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, толерантные отношения, толерантность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Внимание к проблемам теории и практики формирования толерантности, как к способу поведения в обществе и определению дальнейшей жизненной позиции обучающегося, возросло в последнее время. В связи с внедрением инклюзивного образования остро стоит проблема отношения общества к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, поэтому очень важно, чтобы оно принимало, помогало и поддерживало их и их родителей.

Во второй статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дается четкое определение инклюзивного образования – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4].

Необходимым условием реализации этого положения является толерантность окружающих к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Мы принимаем следующее определение толерантности: это «признание уникальности и ценности каждого отдельного человека. Это признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть» [1, с. 2].

В экспериментальном исследовании принимало участие 28 обучающихся 1 класса. Для диагностики уровня развития толерантности использовались следующие адаптированные методы и методики:

- наблюдение;
- метод изучения и обобщения педагогического опыта;
- беседы с обучающимися, классным руководителем, педагогами-предметниками;



– методика «Выбор товарища по парте» подобрана для выявления принятия или непринятия обучающегося с ОВЗ в классе;

– экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), в котором специальное внимание уделено толерантности-интолерантности к лицам с ОВЗ (отношение к людям, которые чем-то отличаются, к собственным недостаткам, оценка дистанции);

– опросник для диагностики способности к эмпатии выбран для выявления таких черт личности как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам;

– опросник «Насколько ты толерантен?» позволяет оценить уровень толерантности в ситуациях, предложенных в методике;

– опросник «Проявляешь ли ты толерантность?» дополняет опросник «Насколько ты толерантен?», позволяя дополнить список жизненных ситуаций.

После обработки и обобщения результатов получены следующие данные:

1. Высокий уровень сформированности толерантности не выявлен ни у одного обучающегося.

2. Средний уровень выявлен у 61% обучающихся.

3. Низкий – у 39 %.

Далее рассмотрены факторы, которые влияют на формирование толерантности:

1. Собственный личный жизненный опыт общения и взаимодействия и его психологические результаты;

2. Особый стиль детско-родительских отношений на ранних этапах социализации;

3. Сформированные психологические особенности личности;

4. Различные негативные события;

5. Наблюдаемая или лично переживаемая дискриминация;

6. Позитивная идентичность личности;

7. Ценностно-нормативные системы, выработанные в группах;

8. Системы общества, в котором живет человек [3].

Исходя из результатов диагностики и с опорой на вышеуказанные факторы, составлена коррекционная программа, состоящая из трех блоков, включающих в себя 40 занятий. Они проводились в групповой форме с использованием ИКТ-технологий, бесед, видеосеансов, игротерапии, сказкотерапии и арт-терапии.

Следовательно, педагогическая деятельность по формированию толерантности у обучающихся младших классов основывается на системном подходе и сочетании различных форм деятельности обучающихся.

Формирование толерантности зависит не только от индивидуальных особенностей личности, но и от воспитания и влияния общества, поэтому педагог должен воздействовать не только на конкретного обучающегося и класс в целом, но и на семью, а в особенности родителей каждого обучающегося. Ведь именно благодаря ему создаются благоприятные условия взаимодействия обучающихся в классе. Это особенно важно в инклюзивной среде, где одновременно находятся и обучающиеся с нормотипичным развитием и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, развивая толерантность у обучающихся, педагог должен использовать в своей работе различные виды деятельности, разумно сочетая их. Также нужно проводить данную работу целенаправленно и систематически. Самым главным является то, что педагогу самому нужно быть толерантным и открытым обучающимся, ведь только в этом случае он будет для них убедителен [2].

### **Литература**

1. Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности : учеб.-метод. пособие для педагогов и студентов / под ред. Н. М. Борытко. Волгоград : ВГИПК РО, 2002. 12 с.
2. Воспитание толерантности у детей [Электронный ресурс]. URL: <http://paidagogos.com/?p=7726#i-2> (дата обращения: 24.03.2018).
3. Григоренко А. Ю. Толерантность в современном мире : учебное пособие / А. Ю. Григоренко, А. А. Дорская, И. В. Иванова [и др.]. СПб. : Изд-во «РГПУ им. А. И. Герцена», 2008. 207 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Екатеринбург : Ажур, 2016. 160 с.

**Кондратенко Валентина Сергеевна**

*Воспитатель, детского сада компенсирующего вида № 486; 620102, Россия,  
г. Екатеринбург, ул. Волгоградская 190/а.*

## **ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО СЛУХУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**Аннотация.** Рассмотрено инклюзивное образование, как основа для успешной адаптации и социализации детей с ОВЗ по слуху. В частности, создание речевой среды для детей с ОВЗ по слуху на базе компенсирующей группы МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, дошкольная сурдопедагогика, инклюзивное образование, социальная адаптация, речевая среда, информационно-коммуникационные технологии.

В соответствии с Саламанской Декларацией (ЮНЕСКО, 1994 г.), в которой подчеркиваются основные права и уникальность каждого ребенка определила, что системы образования (по всем возрастным группам) должны быть разработаны в соответствии с индивидуальными потребностями в контексте инклюзии. Это стало радикальным скачком вперед в распространении инклюзии по всему миру. Далее этот подход был закреплен на европейском уровне через Лиссабонское соглашение (2000 г.) Европейского Союза. В практике отечественных программ часто смешивают инклюзивный подход с интегрированным обучением, создавая тем самым, барьеры для полноценной инклюзии в практику дошкольного воспитания. По существу интеграция означала, что ребенок должен приспособливаться в уже существующей системе, в то время как инклюзия означает, что система должна подстраиваться под нужды и потребности развития ребенка [1].

Об инклюзии говорится часто, но довольно редко этому термину дается чёткое определение. Мы предлагаем свое рабочее объяснение инклюзивного подхода, как создание систем и процессов, позволяющих каждому ребенку полноценно участвовать в жизни общества согласно его выбору, вероисповеданиям и желаниям. Чтобы внедрить инклюзию в полном смысле этого слова, необходимо выйти из привычной, стереотипной, устоявшейся зоны комфорта и начать активно действовать.

Важно понимать, что у детей с нарушением слуха, есть большие различия в их слуховой ситуации и потребностях. Именно это является причиной того, почему так важно не стереотипизировать опыт с нарушением слуха для каждого конкретного ребенка. Появление цифровых слуховых аппаратов, внедрения ранней кохлеарной имплантации и других информационно-коммуникационных технологий позволяет

революционизировать результаты достижений объема слуха, что как следствие является развитие слухового восприятия, языка и речи до уровня нормального слуха. Поэтому инклюзивная практика должна постоянно совершенствовать слуховые возможности таких детей, но для максимальных результатов в развитии необходимо взаимодействие детей с ОВЗ по слуху с воспитанниками массовых дошкольных учреждений посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий. Такое инклюзивное взаимодействие для дошкольников отражается на совершенствовании толерантной культуры, социальных эмоций, коммуникативных навыков, творческих способностей, познавательных возможностей, играет решающую роль в достижении успешной социализации личности дошкольника.

Развитию инклюзивной дошкольной среды для детей с нарушениями слуха предполагает следующие направления:

- научное и методическое обеспечение деятельности педагогического коллектива МБДОУ;

- психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями по слуху и детей, не имеющих таких ограничений;

- проектирование образовательного процесса с учетом внедрения информационно-коммуникационных технологий в инклюзивную среду дошкольников, способствующих всестороннему развитию, абилитации, успешной социализации всех детей.

Такая инклюзивная экспериментальная образовательная практика позволит увидеть успешный опыт и подробно описать процессы, механизмы, способы психолого-медико-педагогического сопровождения, воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями по слуху, детей, не имеющих таких ограничений.

В МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486 решение поставленных задач происходит во время непрерывной образовательной деятельности, в режимных моментах и в свободной деятельности. Дети с ОВЗ по слуху находятся в едином социальном и образовательном пространстве со слышащими сверстниками, способствующее формированию познавательных способностей детей, мотивации использования остаточного слуха ребенка, а также развитию речи детей с ОВЗ по слуху и позволяет ребенку с особыми образовательными потребностями продвигаться вместе со сверстниками с сохранным слухом и достигать более высокого уровня социализации. Дети, находясь в инклюзивной группе, взаимодействуют не только во время НОД, режимных моментах, свободной деятельности, а также проводятся совместные праздники, посвященные той или иной тематике (например, Новый

год, день защиты детей и прочие). Во время работы используются такие технические средства как, программный комплекс «Видимая речь», сенсорная доска, сенсорная комната, компьютер, ноутбук.

Контрольно-диагностический: перепроверка результатов, система комплексного мониторинга, ПМПК, корректировка индивидуального образовательного маршрута, учитывая результаты инклюзивной практики образовательного процесса. В контрольно-диагностическом этапе предлагается проведение протокола непрерывного наблюдения за детьми, посещающих инклюзивную группу, что является частью хорошо апробированной правительственной программы Early Support в Великобритании [3]. Этот протокол служит для того, чтобы распознавать успехи в развитии детей документировать их и знать, какой шаг в развитии будет следующим.

При создании инклюзии, коммуникативной интеракции и интеграции в дошкольной среде влекут за собой целый ряд воспитательных потребностей в образовательную систему дошкольника. Это потребности получения большей информации о правилах общества, ассертивности, социальных ценностях, в утверждении своей идентичности, самоуважения, потребность изучить и разделить коммуникационную систему, которая позволит детям с нарушенным слухом структурировать свое мышление, регулировать свое поведение, взаимодействовать в своем окружении, формировать толерантное сознание, стремление к взаимопониманию, сочувствию, как успешной реализации потенциала личности в будущем.

### **Литература**

1. Материалы Национальной Недели инклюзивного образования США. 2001.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.

**Коршунова Алёна Александровна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, зав. кафедрой методики преподавания школьных дисциплин в специальной школе, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ  
МЛАДШИХ КЛАССОВ С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ  
И ИНКЛЮЗИРУЕМОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы изучения уровня сформированности проектных навыков у обучающегося с нормативным развитием и инклюзируемого обучающимся с ЗПР. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки технологий обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с задержкой психического развития, ЗПР, проектная деятельность, младшие школьники, инклюзии, метод проектов.

Навыки, которые мы применяем в работе над проектами, имеют большое значение для развития самостоятельности и независимости обучающегося от ситуации.

Изучением формирования навыков, необходимых для реализации проектной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР, занимались такие ученые, как Н. В. Матяш, Л. М. Крыжановская. Особо отметим посвященные проектной деятельности работы В. В. Гузеева [1]. Ученые и методисты отмечали, что нарушения, присущие обучающимся с ЗПР, мешают формированию у них необходимых учебных навыков, применяемых в работе над проектом. Такими нарушениями являются недостаточная сформированность мыслительной и двигательной сфер, речи, зрения. У обучающегося с ЗПР формирование навыков проектной деятельности не происходит самопроизвольно. Они складываются лишь в процессе специального обучения. В обучении этим навыкам должны принимать участие как специалисты, так и родители, в основе научения выполнению проектов должна лежать специальная программа, которая учитывает индивидуальные возможности ребенка.

Залогом эффективного обучения ребенка навыкам проектной деятельности является сотрудничество родителей ребенка с преподавателем. Именно это сможет обеспечить продуктивность работы с обучающимся [2].

Для изучения сформированности навыков реализации проектной деятельности у обучающегося младших классов с нормативным развитием и инклюзируемого обучающегося с ЗПР было проведено исследование, которое проводилось с помощью педагогической опытно-экспериментальной работы. Цель ее – определение уровня сформированности навыков, применяемых в реализации проектной деятельности у обучающихся младших классов. Эксперимент проходил в 3 классе МАОУ СОШ № 66.

В эксперименте были использованы следующие методики:

1) методика изучения уровня сформированности навыков с использованием специальных карточек с изображением этапов работы над проектом;

2) методика изучения уровня сформированности проектных навыков с использованием специально разработанных заданий.

Наблюдения проводились за тем, как у ребенка сформированы навыки проектной деятельности: умение формулировать проблему; умение ставить цель и задачи; навык работы в команде; умение работать с информацией; выслушать собеседника; уверенно держать себя во время выступления; работа с компьютером (программа MS Office); навык планирования процесса работы; навык принятия решений во время работы; навык рефлексии.

По данным наблюдения выставлялась баллы от 1 до 3, которые соответствовали уровню развития навыка (высокий, средний и низкий).

Полученные в ходе эксперимента данные позволили сравнить развитие навыков работы над проектом у ребенка с нормативным развитием и у инклюзируемого обучающегося того же класса с ЗПР.

По итогам экспериментального исследования мы пришли к выводу, что обучающийся с нормативным развитием на момент обучения в 3 классе показал результат, находящийся на нижней границе высокого уровня, тогда как результат обучающегося с ЗПР можно отнести только к 3 группе – низкий уровень.

Для формирования проектных навыков у ребенка с ЗПР необходимо не только непосредственное воздействие на деятельность ребенка, но и наблюдение за его самостоятельными действиями, отслеживание его результатов, работа с его родителями. Родители должны заниматься с ребенком дома, а педагог в свою очередь должен осуществлять контроль за прохождением определенной программы.

Исходя из полученных результатов, нами были разработаны методические рекомендации, необходимые для продуктивного формирования навыков проектной деятельности у детей с ЗПР, а также специальная программа.

Наша программа предусматривает реализацию 3 проектов, ведущих к развитию самостоятельности обучающегося и позволяющих сформировать у него те навыки, которые пригодятся ему не только для реализации проектов, но и для нормального функционирования в обществе.

Формы реализации проектов: инклюзируемый ученик с ЗПР и его родитель; инклюзируемый ученик и обучающийся с нормативным развитием; инклюзируемый ученик (плюс педагог в роли наставника, оказывающего направляющую помощь по ходу работы над проектом).

Участниками второго проекта станут инклюзируемый ученик и обучающийся с нормативным развитием.

Третий проект – инклюзируемый обучающийся будет разрабатывать и защищать самостоятельно с небольшой направляющей помощью педагога.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детям с ЗПР необходима специальная помощь. Педагог должен уметь направить действия ребенка, правильно организовать работу с учетом его физических и психических особенностей. Педагогам и родителям необходимо выбирать наиболее оптимальные условия и формы обучения, воспитания, обеспечивающих адаптацию таких детей к социуму.

### **Литература**

1. Гузев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6. С. 39-48.
2. Матяш Н. В. Проектная деятельность младших школьников : Книга для учителя начальных классов. М. : Вента-Графф, 2002. 112 с.



**Косарева Вера Юрьевна**

*Учитель-дефектолог, Территориальная муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: tmprpk3001927@mail.ru*

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ**

**Аннотация.** В статье сгруппированы по направлениям особые образовательные потребности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Раскрывается содержание рекомендаций по созданию в образовательной организации специальных образовательных условий для данной категории обучающихся.

**Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты, начальная школа, ФГОС, младшие школьники, дети с задержкой психического развития, ЗПР, особые образовательные потребности, специальные образовательные условия, психолого-медико-педагогические комиссии.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья образование обучающихся с ОВЗ осуществляется с учетом их особых образовательных потребностей.

Среди учащихся с ограниченными возможностями здоровья обучающиеся с задержкой психического развития составляют довольно многочисленную группу. Ограничения психических, познавательных возможностей, не позволяющие ребёнку успешно справляться с учебными задачами и школьными требованиями, определяют необходимость выделения этих детей в категорию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в специальной коррекционно-педагогической, психологической, медицинской поддержке. Для обучающихся с ЗПР разработан дифференцированный образовательный стандарт, учитывающий их особые образовательные потребности (Вариант 7.1 и 7.2).

Особые образовательные потребности данной категории учащихся можно распределить по следующим направлениям.

### **1. Организация образовательной среды и процесса обучения.**

Данное направление включает в себя пространственную и временную организацию образовательной среды и процесса обучения, качественную индивидуализацию обучения с учетом тяжести нарушения, разработку и реализацию адаптированной образовательной программы

для конкретного обучающегося с ЗПР, критерии оценивания результатов освоения предметных областей начального общего образования.

2. Коррекционно-развивающая направленность обучения.

Коррекционная помощь в формировании универсальных учебных действий, в освоении адаптированной образовательной программы; введение специальных разделов коррекционного обучения.

3. Формирование способности к произвольной регуляции деятельности.

Работа по формированию способности к произвольной организации своей деятельности, поведения; развитие самостоятельности.

4. Формирование жизненных компетенций.

Направление включает в себя работу по формированию учебной мотивации, развитие интереса к окружающему миру, обучение взаимодействию с одноклассниками и взрослыми.

5. Психолого-медико-педагогическое сопровождение индивидуального развития обучающегося.

Специальные занятия, направленные на коррекцию недостатков психологического и речевого развития; медицинское сопровождение.

Исходя из требований ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, вариант образовательного маршрута определяется в условиях психолого-медико-педагогической комиссии. Территориальная муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия (ТМ ПМПК) г. Екатеринбурга по запросу родителей (законных представителей) проводит комплексное психолого-медико-педагогическое диагностическое обследование. Обязанность специалистов ТМ ПМПК – определить все особые образовательные потребности обучающегося с ЗПР, сформулировать рекомендации для образовательной организации по обеспечению специальных образовательных условий и необходимой сопутствующей психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Для того чтобы правильно определить образовательные потребности и условия, в которых необходимо обучать и воспитывать ребенка, специалисты ТМ ПМПК исследуют и анализируют индивидуальную структуру развития ребенка, сопоставляют с возрастными параметрами, оценивают темповые характеристики развития психики, изучают социальную ситуацию развития ребенка, его интересы, оценивают уровень усвоения образовательной программы. Медицинская диагностика идет по пути синдромологического анализа. Психологами используются методики, описанные в работах С. Д. Забрамной, А. А. Венгер, Е. А. Стребелевой, Л. И. Переслени и др. Педагоги с помощью контрольно-измерительных материалов оценивают соответствие программы обучения реальным достижениям ученика.

По результатам диагностики специалистами ТМ ПМПК составляются рекомендации по созданию специальных образовательных условий для младшего школьника с ЗПР.

В заключении ТМ ПМПК содержатся:

- вариант 7.1 или 7.2 адаптированной программы начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития;
- форма и режим обучения;
- организация учебного пространства;
- методы и приемы обучения, способствующие эффективному усвоению учебного материала;
- направления деятельности специалистов сопровождения;
- формы сотрудничества семьи и педагогов;
- сроки контроля развития ребенка в рекомендованных условиях;
- дополнительные рекомендации.

Заключение ТМ ПМПК является основанием для создания в образовательной организации условий обучения младшего школьника с ЗПР, в том числе разработки адаптированной общеобразовательной программы.

В 2017 году из числа младших школьников, прошедших обследование в условиях ТМ ПМПК, 49,5% получили рекомендации обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с ЗПР и по созданию для них специальных образовательных условий. Специалисты ТМ ПМПК при повторных обследованиях вносят коррективы в образовательные программы и условия получения образования, т. к. социально-психологический и медицинский статус обучающегося может меняться.

Отметим, что учет особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР, создание специальных образовательных условий при организации обучения в коррекционной образовательной организации и инклюзивно позволит им реализовать свои потенциальные возможности при овладении предметными областями начального общего образования.

### **Литература**

1. Бабкина Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 36-40.
2. Зволейко Е. В. Характеристика условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2014. № 3. С. 23-26.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: //минобрнауки.рф/документы.

**Кравчук Татьяна Николаевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

**Мухин Николай Юрьевич**

*Канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Рассмотрены результаты исследования состояния грамотности у детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** грамотность, дети с задержкой психического развития, ЗПР, младшие школьники, начальная школа, задержка психического развития, инклюзивное образование.

Нарушения чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития являются самыми распространенными формами речевой патологии. Они имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы.

Нами было проведено исследование состояния грамотности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. *Цель нашего исследования* – определение уровня развития навыков чтения и письменной речи у обучающихся данной категории.

Исследование проводилось на базе вторых инклюзивных классов МАОУ «Гимназия № 1» г. Тюмени. В нем приняли участие дети в количестве десяти человек с задержкой психического развития в возрасте 8 лет. Среди них 5 девочек и 5 мальчиков.

Для диагностики состояния грамотности нами были использованы 2 блока методик: 1 блок – это обследование навыков чтения, 2 блок – обследование состояния письменной речи.

*1 блок. Обследование навыков чтения.* Обследовалась, во-первых, техническая сторона (скорость, способ, выразительность и правильность чтения – количество и тип технических ошибок) и, во-вторых, смысловая сторона чтения (понимание прочитанного). Каждый ребенок обследовался индивидуально.

*2 блок. Обследование письменной речи.* Методика направлена на исследование, оценку письменной речи у детей 2-ого класса массовой общеобразовательной школы. Разработанная нами методика сочетает в себе традиционные для логопедической практики приемы с некоторы-

ми методами, предложенными Л. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой и Н. М. Пылаевой.

Анализ результатов обследования навыка чтения показал, что у 40% испытуемых навык чтения находится на среднем уровне, у остальных 60% – на низком уровне. Во время обследования у детей отмечались все виды ошибок при чтении: замена букв, пропуск букв, повтор прочитанного. Лишь 30% детей удалось уложить в нормы ФГОСНО для 2-ого класса по технике чтения. Скорость чтения остальных испытуемых не соответствует заданным нормам.

Среди испытуемых преобладал слоговой способ чтения. Большинству детей не удалось сконцентрировать внимание и выразительно прочитать текст. Темп чтения испытуемых отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков и индивидуальными особенностями детей.

Одна из характерных особенностей чтения у обследуемых заключается в том, что ошибки являются нестойкими и диффузными: у одного и того же ребенка наблюдается наряду с ошибочным и правильное чтение одних и тех же слоговых структур. Количество ошибок значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой, слогов со стечением согласных.

Помимо технических навыков, у детей обследовался навык понимания прочитанного. В итоге были выявлены следующие проблемы: фрагментарность восприятия текста; тенденция к дословному воспроизведению его смысловых единиц, а стремясь дословно передать прочитанное, дети нередко теряют смысловую направленность вопроса. Испытуемые часто отвечают на вопрос односложно; зачастую сосредоточивают внимание на второстепенном и не могут выделить главное в тексте; при воспроизведении иногда наблюдаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию прочитанного.

Для обследования состояния навыка письменной речи у испытуемых использовались несколько видов диктантов: контрольный (слуховой) и самодиктант (списывание). Тексты («Гроза», «Ежик») были взяты из методики обследования письма и чтения младших школьников (Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой).

Анализ результатов обследования навыка письменной речи показал, что у 60% детей она находится на низком уровне, у 30% – на уровне ниже среднего, и у оставшихся 10% письменная речь на среднем уровне. Среди испытуемых не было ни одного ребенка, который бы выполнил все задания безошибочно. Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что у них наблюдаются следующие виды ошибок: 1) ошибки на почве нарушения *языкового анализа и синтеза* (этот вид

является самым распространенным); 2) ошибки, связанные с *нарушением фонемного распознавания*; 3) *оптические ошибки*.

Обследуемые показали отсутствие самоконтроля при письме либо очень низкий его уровень. В большинстве случаев они не замечали допущенных ошибок, хотя в другое время (в других условиях) многие способны не допускать ошибок того же рода.

Дети часто отвлекались в процессе письма, что, вероятнее всего, связано не только с особенностями их внимания, но и с возможностью при отвлечении снять возникшие напряжение и усталость. Темп письма у них неравномерен, у большинства медленный. Часть детей вообще не успевала записать полностью диктуемый речевой отрезок. Рука во время письма у многих была напряжена; почерк часто непостоянен, даже в пределах одной письменной работы.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что для повышения уровня состояния грамотности у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования необходимо разработать и применять специальную коррекционно-развивающую программу.

### **Литература**

1. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. С. 64.

**Мартынова Дарья Михайловна**

*Студентка 4 курса бакалавриата очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: martynova082@yandex.ru*

*Научный руководитель: Сабуров Владимир Викторович, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ  
К ШКОЛЬНОМУ ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

**Аннотация.** В статье исследуется готовность детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в массовой школе, а так же проводится анализ статистических данных по поступлению выпускников подготовительной группы 2016/2017 года обучения детского сада компенсирующего вида в 1 классы.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, старшие дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, подготовка к школе, ОВЗ.

С введением в систему образования инклюзии, встал вопрос об успешной интеграции обучающихся с ОВЗ на всех ступенях получения образования. Известно, что на данный момент ни дети, ни родители, ни педагоги не ощущают в себя в новой среде достаточно комфортно, следовательно, возрастает актуальность исследования подготовки к школьному инклюзивному образованию в среде дошкольного образования.

Целью исследования является изучение динамики формирования школьной готовности у детей старшего дошкольного возраста. Поскольку официальных инклюзивных детских садов в городе нет, нами было принято решение обследовать обучающихся детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения. Выбор обусловлен тем, что, несмотря на первичный дефект (нарушение зрения), у обучающихся возникают дефекты вторичного и третичного порядка. Таким образом, у некоторых детей можно наблюдать ЗПР (задержку психического развития), нарушения речи и т. д.

Для обследования было выбрано 2 методики. Первая – адаптированный вариант психолого-педагогической диагностики готовности детей к обучению в школе А. Л. Венгера и Е. А. Бугрименко, представляющий собой сборник заданий для обследования общей ориентировки в окружающем мире, умственном и речевом развитии, а также сформированности крупной и мелкой моторики. При анализе полученных результатов учитывался объем правильных ответов на вопросы и задания, что позволило выразить результаты в процентном соотношении.

Второй методикой стали цветные прогрессивные матрицы Равена в модифицированном варианте. Выбор обусловлен тем, что первое задание

в таком случае ребенок выполняет вместе с педагогом – по нашему мнению, это помогает создать для него ситуацию успеха и мотивировать на более старательный подход к остальным матрицам. Проверка в модифицированном варианте производится по формуле, позволяющей более эффективно представить результаты выполнения заданий воспитанниками.

Избранная методическая база исследования подбиралась таким образом, чтобы не просто констатировать степень готовности детей к обучению в массовой школе, но иметь возможность прогнозировать этот показатель к моменту выпуска из подготовительной группы сада через год.

В ходе проведения исследования было выявлено, что более половины (83,3%) обучающихся уже в старшей группе имеют достаточно высокий уровень ориентировки в окружающем. Однако, несмотря на это, в вопросах ориентировки в школьных понятиях и сформированности общего образа обучения в школе высокие показатели были зафиксированы у 33,3%, средние у 16,7%, а низкие – у половины исследуемой группы (50%).

Высокие показатели умственного и речевого развития были обнаружены 50% детей, остальные показали средний (16,7%) и низкий (33,3%) результаты.

Интересно, что, исследуя состояние сформированности моторики, мы обнаружили, что мелкие движения развиты у меньшего количества обучающихся – у 16,7% воспитанников наблюдается низкий уровень, тогда как при исследовании крупных движений все результаты были среднего (33,3%) и высокого (66,7%) уровней.

В ходе обработки полученных результатов при выполнении заданий матриц Равена, нами было получено, что дети имеют II (16,7%) и III (83,3%) уровни из четырех, что указывает на некоторое недоразвитие способности к произвольной регуляции интеллектуальной деятельности. Учитывая, что по усредненным возрастным нормативам в 6 лет средним значением является 24,5 балла, наши обследуемые 5,5 лет показали среднее значение 23,5, что немногим ниже условного норматива [2].

Известно, что для детей с нормальным развитием в 6 лет примерный результат выполнения матриц колеблется от 26 до 35 баллов, а для детей с ЗПР – от 13 до 25. Среди воспитанников с нарушениями зрения, обучающихся в старшей группе, уровень нормы показало 33,3%, в то время как уровень ЗПР – 66,7%.

Учитывая, что возраст обучающихся диагностической группы меньше заявленного в нормативе, и результаты многих детей приближен к верхней границе между нормальным и задерживающимся развитием, можно говорить о том, что при систематической коррекционной работе к 6 годам они покажут результат, характерный для нормы.



В ходе проведения эксперимента мы пришли к выводу, что в старшем дошкольном возрасте дети с ОВЗ имеют задержку в психическом развитии, затрудняющую формирование школьной готовности, однако, именно систематическая коррекционная работа, проводимая с ними в детском саду компенсирующего вида, позволяет им в индивидуальном темпе приобретать знания, умения и навыки, которые необходимы для обучения в школе. В подтверждение к этому можно привести статистику поступления детей из подготовительной группы прошлого года в массовые школы, которую нам предоставили в дошкольной организации. Согласно полученным данным, 71,4% выпускника подготовительной группы в этом году пошли учиться в массовую школу. Таким образом, большая часть детей из подготовительной группы к моменту поступления в 1 класс оказывается готова к обучению в массовой школе.

В результате проведенного исследования и полученных данных, мы пришли к выводу, что дети старшего дошкольного возраста, получающие дошкольное образование в соответствии с ФГОС ДОО и утвержденными руководством ДОО образовательными программами, получают в детских садах компенсирующего вида все необходимые знания, умения и навыки, которые нужны для формирования школьной зрелости. К завершению обучения в ДОО, воспитанники смогут успешно интегрироваться в 1 классе массовой школы и будут эффективно использовать все условия, создаваемые в инклюзивном классе для детей с ОВЗ.

### Литература

1. Бугрименко Е. А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова, Е. Ю. Сушкова ; под ред. В. В. Слободчикова. Томск : Пеленг, 1992. 168 с.
2. Прогрессивные матрицы Равена : методические рекомендации / сост. и общая редакция О. Е. Мухордовой, Т. В. Шрейбер. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70с.
3. Цветные прогрессивные матрицы [Электронный ресурс] // Цветные прогрессивные матрицы. URL: [http://psylab.info/Цветные\\_прогрессивные\\_матрицы](http://psylab.info/Цветные_прогрессивные_матрицы) (дата обращения: 20.12.2018).

**Нефёдова Ольга Леонидовна**

*Студентка 3 курса бакалавриат, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26;*

*Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ  
ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ  
ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

**Аннотация.** В статье исследуется уровень сформированности навыков чтения у обучающихся с нарушением интеллекта в младших классах. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении сложного процесса чтения, а также для педагогов при организации процесса формирования навыков чтения у обучающихся с нарушением интеллекта в младших классах.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, младшие школьники, навыки чтения, чтение детей, олигофренопедагогика, нарушения интеллекта, уровни сформированности.

Чтение учащихся специальной (коррекционной) школы большим количеством ошибок характеризуется (замены, повторы, пропуски, добавления букв, слогов, слов) и стойкостью их. В том числе нарушение правильности чтения затрудняет выработку навыка беглого и выразительного чтения, осознание текста читаемого.

По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой возникновения трудностей является замедленный темп чтения приёма и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудность установления связей ассоциативных между зрительным, речедвигательным и слуховым центрами, участвующими в акте чтения, темп протекания мыслительных процессов низкий, лежащих в осмыслении воспринимаемой информации, слабость самоконтроля. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учащихся массовой школы, становятся типичными и многочисленными для учеников вспомогательной школы и представляют собой довольно стойкое явление, сохраняющееся даже в старших классах и тормозящее развитие навыка чтения беглого.

Для успешного обучения чтению должны быть у ребёнка сформированы любовь и интерес к книге, умение воспринимать, а также и понимать прочитанное, отвечать по содержанию на вопросы, пересказывать самостоятельно несложные произведения, определять к героям своё отношение. У нормально развивающихся детей эти качества и умения начинают формироваться и совершенствоваться в дошкольном возрасте.

Цель этапа начального моего экспериментального исследования – выявление исходного уровня сформированности навыков чтения (выразительность, беглость, правильность, сознательность) у обучающихся с нарушением интеллекта в младших классах. Практическое исследование проводилось на базе ГКОУ СО «Михайловская школа-интернат». В экспериментальном исследовании принимали участие обучающиеся с нарушением интеллекта младших классов (11–12 лет) в количестве 15 человек.

Уровень сформированности навыков чтения индивидуально проверялся. Материалом для обследования послужили подобранные специально тексты, доступные по содержанию и объёму ребёнку.

Для обработки данных исследования разработаны были критерии оценки овладения навыками чтения: от высокого до очень низкого уровня. Проведённое исследование показало, что нарушения чтения распространяются как на способы овладения чтением, так и на темп его, сознательность, правильность и выразительность.

В соответствии с уровнем сформированности каждого из навыков чтения на момент обследования учащиеся распределены были на группы. У отдельных учащихся хороший отмечается темп чтения, но сильно при этом страдает его осознанность, что и свидетельствует о механическом чтении.

Наиболее нарушенной стороной чтения является выразительность его. Высокого уровня развития этого навыка не показал ни один из учащихся. Большинство учащихся не соблюдают правильный темп чтения, не умеют своё дыхание правильно распределять, нарушают паузы логические, также страдает и сила голоса при чтении (слишком слабый или тихий, монотонный).

Чтение умственно отсталых учащихся носит нередко характер угадывающий, с частой заменой одного слова другим. У них наблюдаются те же затруднения в технике чтения, которые отмечаются и у учащихся с фонематическим недоразвитием. Кроме того, ошибки имеются, обусловленные развитием недостаточным лексико-грамматических средств языка. Часто встречаются ошибки, связанные с неразличением в слове морфем (корня, приставки, суффикса), с неосознанием их роли смысловой. Отсюда замена одного слова другим, имеющим общий корень с ним или сходство по звуковому составу. Но много ошибок особенно в окончаниях слов.

И ещё наблюдается недостаточное понимание прочитанного. Поскольку для понимания содержания нужен прежде всего, достаточный запас слов, знание их значений, но также осознание между словами связей, можно считать, что у детей с интеллектуальной недостаточно-

стью сформированы не полностью предпосылки правильного понимания прочитанного.

Осознанность чтения характеризуется рядом особенностей. Переказать при попытке содержание текста большая часть учащихся вспомнить не могла начало рассказа, не смогла воспроизвести в правильной последовательности события, установить зависимость причинную явлений. Затрудняло и усвоение содержания прочитанного, в том числе и непонимание отдельных слов. Осознанность прочитанного повышалась значительно при помощи наводящих вопросов.

По результатам экспериментального исследования уровня навыков чтения учащиеся были разделены на уровни.

1. Уровень высокий характеризуется достаточно хорошими показателями развития навыков чтения всех. Чтение учащихся без ошибок практически. Обследование устной речи свидетельствует об уровне достаточном развития звукопроизношения. Это в основном положительно сказывается на беглости чтения.

2. Уровень средний характеризуется недостаточным овладением техникой чтения в результате неполноценности языкового развития, со звуковой стороной речи связанного, с формированием обобщений, касающихся звукового состава слова. В данных случаях у детей отмечается готовность недостаточная производить звуко-буквенный анализ и синтез слов. Правильность чтения тоже страдает по причине трудностей овладения звуко-буквенной символикой.

3. Уровень низкий характеризует нарушения усвоения в целом письменной речи. Он наблюдается при недостаточной сформированности фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка. Ошибки в виде замены одних букв другими, типичные для фонематического недоразвития, наблюдаются в этих случаях на фоне большого количества ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматических средств языка, задерживающих формирование полноценное морфологических обобщений, а трудности в технике чтения сопровождаются недостатками, выраженными в понимании читаемого. Сильно нарушена правильность чтения.

Учащиеся не могут систему связей установить, понять смысл общий и значение элементов рассказа. Они искажают значения слов отдельных, их грамматических и смысловых связей.

Вывод: Таким образом, трудности у учащихся младших классов в овладении чтением имеют разный генез, что обуславливает как степень выраженности, так и тяжесть общую их проявлений. Результаты обследования свидетельствуют о необходимости проведения работы

коррекционной по развитию навыков чтения – выразительности, беглости, осознанности, правильности.

### **Литература**

1. Сорокина Н. К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов // Вопросы олигофренопедагогики. 1977. № 3. С. 38-40.
2. Цыпина Н. А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 1994. 103 с.
3. Эльконин Д. Б. Как учить детей // Знание: педагогика и психология. 1991. № 1. С. 76-78.
4. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М. : Правда, 1962. 288 с.

**Никитина Ольга Николаевна**

*Социальный педагог МБДОУ – детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга» Территориальная муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: trtrpk3001927@mail.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы образования детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования. Актуальность проблемы обусловлена задачами создания благоприятных условий воспитания и обучения успешного развития детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-психологическая поддержка, готовность к обучению, психолого-педагогическое сопровождение, младшие школьники, начальная школа.

В современной системе образования создаются специальные условия для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. В настоящее время возросло количество детей с различными формами отклонений в развитии – как физическом так и психическом, дети с расстройствами аутистического спектра. Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей, нерешенные социальные, психологические, медицинские проблемы – все эти факторы влияют на развитие роста детей с ограниченными возможностями здоровья. Практика в условиях ПМПК показывает, что многие родители не придают серьезного значения проблемам в развитии детей, считают, что с возрастом все исправится. Порой случается так, что недостаточная осведомленность родителей, их амбиции в отношении собственного ребенка лишают детей своевременной коррекционной психолого-педагогической и медикаментозной помощи, необходимой для успешного развития детей с ОВЗ. За 2016-2017уч. год 70 процентов детей, обследованных в условиях ПМПК – это дети с ограниченными возможностями здоровья. Зачастую родители таких детей не хотят отдавать их в специализированные учреждения, устраивают их в общеобразовательные школы, желают, чтобы дети получили образование наравне с обычными детьми. Такое образование и называется инклюзивным и подразумевается как своевременное обеспечение социально-психологической готовности детей к совместному обучению. В инклюзивной среде дети с ОВЗ нуждаются в организации специальных образовательных условий, которые удовлетворяют по-

требности каждого учащегося. Все участники образовательного процесса инклюзивного образования должны быть обеспечены поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе. Цель инклюзивного образования – дать возможность всем учащимся наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие, помощь друг другу как членам сообщества. Инклюзивное образование способствует социальной адаптации детей с ОВЗ, их самостоятельности и независимости, изменяет общественное мнение, помогает детям становиться более толерантными и научиться уважать другие личности. Для этого необходимо переосмысление обществом отношения к детям с ОВЗ, признание их равных прав на получение образования, разработка конкретных программ сопровождения детей с ОВЗ с учетом их возрастных особенностей, обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся на протяжении всего периода обучения в условиях массовой школы. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ определяется как целостная системная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обучения и развития ребенка в образовательном учреждении, а так же систематическое отслеживание динамики развития ребенка в процессе обучения. Для успешного воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования педагог должен придерживаться некоторых аспектов:

- комплексная диагностика детей с ОВЗ (своевременное выявление детей с ОВЗ на начальном этапе обучения и построение дальнейшего оптимального образовательного маршрута);
- коррекционная и развивающая деятельность педагога (развитие познавательной деятельности, эмоционально-личностной сферы, формирование навыков поведения и социализации);
- построение и реализация индивидуального образовательного маршрута;
- консультирование и просвещение всех участников образовательного процесса (родители, педагоги).

Таким образом, основная задача педагога школы – это умение построить свою работу так, чтобы ребенок с ОВЗ на любом этапе развития мог осваивать необходимые ему знания, умения и навыки, в соответствии со своим психо-физическим развитием.

### **Литература**

1. Бондаренко И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными

- ми возможностями здоровья : методические рекомендации / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. 2012. 36 с.
2. Газман О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. 2007. № 3. С. 51-58.
  3. Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е. Н. Пузанкова, Н. В. Бочкова. М. : Просвещение, 2007. 230 с.



**Охорзина Светлана Михайловна**

*Учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад № 22 р.п. В. Синячиха» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию воспитанников; 624691, Свердловская область, Алапаевский район, п. В.Синячиха, ул. Октябрьская, 20А; 8 (34346) 4-77-35; e-mail: detsad22a@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ  
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы инклюзивного образования детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Актуальность нашей работы обусловлена сложившейся необходимостью создания условий по формированию навыков и привычек здорового образа жизни у детей с ЗПР в условиях общеразвивающего детского сада. Материалы статьи могут быть использованы в условиях инклюзивного воспитания и образования детей с ЗПР воспитателями, дефектологами, инструкторами по физическому воспитанию, медицинскими работниками.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, закаливание, здоровый образ жизни, здоровье детей, дошкольники, валеологическое воспитание дети с задержкой психического развития, ЗПР.

В современных условиях жизни актуальной проблемой является формирование у дошкольников навыков здорового образа жизни. Специализированные дошкольные учреждения не способны охватить всех дошкольников нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении, поэтому детские сады общеразвивающего вида должны оказать необходимую поддержку и развитие детей с ЗПР. Эти дети входят в группу риска и нуждаются в специально организованных условиях обучения и воспитания.

Предметом исследования стал процесс формирования здорового образа жизни через закаливание у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР в условиях общеразвивающего детского сада.

Перед собой мы поставили следующие задачи:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы выявить особенности физического и психического развития детей среднего дошкольного возраста с ЗПР;
- определить уровень физического подготовленности детей, индивидуального физического развития и сформированности представлений о ЗОЖ у детей с ЗПР;

– провести апробацию и анализ комплекса мероприятий, направленных на оздоровление детей с ЗПР и формирования у них здорового образа жизни в условиях массового детского сада.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы и методики исследования:

– теоретические: изучение и анализ специальной литературы, учебных программ, справочников по проблеме исследования;

– практические: диагностика индивидуального физического развития детей, тестирование физической подготовленности детей, диагностика культуры здоровья, констатирующий эксперимент, опытное обучение, качественный и количественный анализ результатов обучения.

Диагностическое обследование было направлено на выявление: 1-уровня физической подготовленности детей; 2-уровня физического развития; 3- уровня сформированности культуры здоровья.

Тестирование проводилось в начале и в конце каждого учебного года, т. е. в сентябре и в мае.

Учитывая особенности развития детей с ЗПР, а также выявленные отклонения в ходе диагностического исследования, коллективом детского сада был разработан комплекс мероприятий по валеологическому воспитанию, закаливанию и физкультурным занятиям с индивидуальным подходом к каждому ребенку, направленных на оздоровление детей с ЗПР.

Также были внесены изменения:

1. В программу «Здоровье», разработанную в детском саду для детей с нормальным развитием, в систему закалывающих мероприятий, были внесены способы специального закалывания для детей с ЗПР: релаксационные упражнения, психогимнастика, гигиенические и закалывающие процедуры, игры на снятие невротических состояний, коррекции поведения.

2. Разработан перспективный план по валеологическому воспитанию, в дополнение к основным занятиям 1 раз в неделю (по средам) в свободное время с детьми ЗПР в игровой форме проводится занятия, на которых дети обучаются простейшим приемам самопомощи, формируется осознанно правильное отношение к себе (проводит педагог по дополнительному образованию).

3. Физическое развитие детей с ЗПР в детском саду осуществляется по программе «Старт», авторы Л. В. Яковлева, Р. А. Юдина, направленная на физическое воспитание детей на основе их психофизиологических особенностей и природных двигательных задатков. Помимо занятий для всей группы (2 занятия на улице и 1 в зале) для детей с ЗПР в игровой форме проводятся:

- 2 раза в неделю по 20 минут в первой половине дня индивидуально-профилактические занятия по развитию движений в спортивном зале (проводит инструктор по физической культуре);

- 3 раза в неделю по 10 минут после дневного сна инструктор по физической культуре проводит оздоровительно-профилактическую гимнастику в соответствии с рекомендациями педиатра, ортопеда, психолога.

Таким образом, выдвинутая гипотеза, доказана следующими данными: улучшение осанки и стопы у детей с ЗПР; снижение количества детодней, проведенных детьми по болезни; повышение уровня показателей физического развития, т. е. увеличение массы тела и роста до возрастной нормы (у детей имеющих в начале года дефицит массы тела и отставание в росте); показатели физического развития также показывают положительную динамику – снижение числа детей с низким уровнем развития за счет перехода этих детей на средний уровень физического развития; обследования детей по уровню сформированности ЗОЖ – показали, что знания детей стали иметь более углубленный характер, появилась заинтересованность детей в выполнении как совместных действий, так и самостоятельных при проведении гигиенических и закаливающих процедур.

Эта проблема уже рассматривалась в немногочисленных исследованиях специалистов, посвященных вопросу изучения формирования представлений и становления культуры ЗОЖ у дошкольников с ЗПР (Г. А. Бутко, Н. Г. Быкова, Л. Г. Касьянова, Е. В. Купавцева и др.) [1].

### **Литература**

1. Бутко Г. А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития. М. : Книголюб, 2006. 144 с.
2. Яковлева Л. В. Физическое развитие и здоровье детей 3-7 лет / Л. В. Яковлева, Р. А. Юдина // Пособие для педагогов дошк. Учреждений : в 3 ч. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Ч. 1 : Программа «Старт» : методические рекомендации. 320 с.

**Кривоногова Татьяна Геннадьевна**

*Воспитатель Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 31»; 624091, Россия, Свердловская область, г. Верхняя Пышма, ул. Чкалова, 5; e-mail:madoo31@mail.ru.*

**Першина Олеся Александровна**

*Учитель-логопед Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 31»; 624091, Россия, Свердловская область, г. Верхняя Пышма, ул. Чкалова, 5; e-mail:madoo31@mail.ru.*

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА  
И ВОСПИТАТЕЛЯ ДОО С СЕМЬЯМИ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье исследуются формы и методы сотрудничества между педагогами ДООУ и родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, в рамках единого образовательного пространства. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью создания оптимальных условий для реабилитации и развития тех качеств и навыков, которые необходимы для социальной адаптации дошкольников с ОВЗ. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов ДООУ при организации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники, логопеды, логопедическая работа, родительские клубы, тяжелые нарушения речи, родители, работа с родителями, педагогическое сотрудничество.

Принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде – зачастую трудный процесс, требующий особых форм сотрудничества между педагогами ДООУ и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка.

В нашем детском саду тандему воспитателя и учителя-логопеда удалось максимально вовлечь семьи воспитанников с ОВЗ в образовательное пространство.

За основу нашей совместной деятельности мы взяли такую форму как «Родительский университет». Данная форма работы ведется в детских садах давно, но с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи используется не так активно и зачастую однобоко, в основном, в форме консультативной помощи.

Работа с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ, в формате «Родительский университет» реализуется нами в следующих направлениях:

- *Консультативное направление* представлено широким спектром форм организации коррекционной работы.

*Тематические лектории* – форма организации работы, которая позволяет нам в ненавязчивой, занимательной манере уточнять и закреплять знания родителей об основных общеизвестных психологических понятиях. Родители имеют возможность почувствовать на себе воздействие некоторых специальных приемов изучения, развития и коррекции, которые применяются в работе с детьми.

На тематические лектории мы приглашаем сотрудников региональных ресурсных центров развития: педагогов-психологов, медицинских работников, учителей школ. Тематические лектории – это проблемные лекции-диалоги, круглые столы, тренинги, дискуссии, ролевые игры, детско-родительские мероприятия, тематические недели семьи.

*Дистанционное консультирование* является еще одним эффективным способом информирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, позволяющее нам осуществлять обмен сообщениями или документами с помощью электронных ресурсов: через сайт ДОУ и личные странички педагога и учителя-логопеда. Данный вид сотрудничества особенно актуален, когда ребенок болен и не может посещать детский сад. Логопед и воспитатель может отправлять воспитанникам задания для самостоятельной домашней работы, наглядные средства обучения, медиа пособия и т. п.

- *Информационно-просветительское направление.*

Родители становятся активными участниками коррекционно-развивающего процесса, если происходит обмен различными интересными материалами. В нашем детском саду информирование родителей об организации коррекционно-образовательной работы в ДОУ осуществляется с помощью *стационарных и передвижных стендов*, выставок, которые размещаются в удобных для родителей местах. Находкой во взаимодействии с родителями стала модернизированная «Говорящая призма». Это трёхгранная конструкция высотой 1,5 метра, где каждая грань – это часть жизни ребенка в детском саду. На одной стороне может быть фотогазета, на другой – «Наши достижения». Третья грань – «На этой неделе мы знакомимся» – оказывает помощь родителям в образовании детей, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции развития. В этом учебном году мы начали разработку системы методических рекомендаций для родителей. В пяти карманах стенда в доступной форме с иллюстрациями представлен материал, который дети осваивают в течение недели по всем образовательным областям. Данный иллюстрированный материал оказался особенно полезен детям с ОВЗ, часто пропускающим занятия, и родителям, интересующимся жизнью ребенка в детском саду.

- *Лечебно-оздоровительное направление* осуществляется нами через сотрудничество с социальными партнерами. Нами созданы условия, при которых дети с ОВЗ посещают специально оборудованную сенсорную комнату в Доме детского творчества с целью развития психических процессов и моторики. Родители при желании могут сопровождать детей и принимать активное участие на занятии. Совместно с инструктором по физическому воспитанию организована секция «Здоровушка-говорушка». На данных логоритмических занятиях родители и дети осваивают комплексы физических, дыхательных и речевых упражнений, которые могут практиковать в домашних условиях.

В результате такой работы родители видят, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху. Мы получаем благодарности от семей воспитанников, запросы на новые заседания за круглыми столами и мастер-классы. А главное, мы достигли поставленной цели, сумев создать единое образовательное пространство: семья – детский сад.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

### **Литература**

1. Акимова О. И. Инклюзия как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональный аспект // Исследование различных направлений современной науки : материалы VIII международной научно-практической конференции. 2016. С. 73-79.

**Пилипенко Анастасия Владиславовна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**СБОР И ОБРАБОТКА ПЕРВИЧНЫХ ДАННЫХ  
О ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ  
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Собраны и обработаны первичные данные о творческих возможностях умственно отсталых детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования. Использованы следующие методы и приемы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование.

**Ключевые слова:** творческие возможности, детское творчество, творческая деятельность, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, инклюзивное образование.

Умственная отсталость – состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллекта, то есть когнитивных, речевых, моторных и специальных способностей [2].

Данные исследований многих ученых (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности и личности, вызванное органическим поражением коры головного мозга.

Для детей с умственной отсталостью характерно недоразвитие познавательных интересов, выраженное в том, что они меньше, чем их нормотипичные сверстники, испытывают потребность в познании, или не испытывают вообще, из-за того, что в период младшего школьного возраста у таких детей преобладает игровая деятельность. В результате дети с отклонениями в развитии получают неполные, чаще искаженные представления об окружающем их мире.

Особенностью восприятия учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости является очень низкая мобильность нервных процессов, их замедленность. Объём материала, который они могут усвоить на занятиях, незначителен. Поэтому дети долго не могут уловить смысл происходящего и зачастую оказываются дезориентированными.

Предпосылками творческой деятельности являются целостность восприятия, критичность (способность отказываться от непродуктивных стратегий), гибкость мышления (способность изменять способы решения), способность к сцеплению и сближению понятий и другое. Дети с ограниченными возможностями здоровья с большим трудом выполняют творческие работы и осваивают творческую деятельность, так как у них отсутствуют навыки самоанализа собственной деятельности. На важную роль искусства и творчества в воспитательном и образовательном процессе детей с отклонениями указывали представители зарубежной специальной педагогики прошлого Ж. Демор, О. Декроли, Э. Сеген, а также отечественные врачи и психологи: А. И. Граборов, В. П. Кащенко, Л. С. Выготский и другие.

Выготский говорил о том, что вся деятельность человека делится на два вида, каждый из которых имеет свои особенности: комбинирующей, или творческой и воспроизводящей, или репродуктивной.

Изобразительная деятельность способствует развитию многих сторон психики ребенка и его личность в целом. Взаимосвязь общего психического развития детей и изобразительной деятельности способствует обширному использованию ее в диагностических целях, а в дефектологии – в качестве действенного средства коррекции недостатков психики аномального ребенка. Для того чтобы изобразительная деятельность оказывала коррекционно-развивающее воздействие, она должна быть организована с учетом закономерностей ее развития, общих как для патологии, так и для нормы, а также с учетом своеобразия психического развития, обусловленного дефектом. Важно учитывать окружение ребенка в классе и эмоциональный климат во время деятельности.

Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с нормально развивающимися сверстниками. Так возникла потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст им оптимальные условия – инклюзивное образование. Инклюзивный подход включает в себя понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями, привлекая общественность и устраняя дискриминацию в образовании.

С. Н. Сорокоумова даёт такое определение инклюзивному образованию: «Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который предполагает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование разрабатывает подход к преподаванию и обучению, который будет наиболее гибким для удовлетворения всевозможных потребностей в воспитании и обучении и детей, а также отме-



чает, что инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей обучающихся должна соответствовать образовательная среда, наиболее благоприятная для них» [1].

Для того чтобы собрать, а в дальнейшем обработать первичные данные о творческих возможностях детей в условиях инклюзивного образования, нами был составлен опросник, который реализовался в форме беседы. Обучающемуся задавались такие вопросы, с помощью которых можно было узнать его отношение к рисованию в целом, определить примерный уровень развития мелкой моторики рук, уровень развития восприятия, воображения, мышления, представления и критичности, после чего был проведен анализ беседы.

Для определения отношения к рисованию предлагались следующие вопросы: «Ты любишь рисовать?», «Какие цвета тебе нравятся?» «Что тебе нравится рисовать больше всего?». Ответы были такими: «Да, мне нравится», «Все», «Маму, братика и цветочки» (Женя У.).

Для определения уровня восприятия мы провели игру «Чего не хватает на этих рисунках?»

Кроме того, было проведено обследование уровня развития мышления, представления, критичности.

Полученные в результате данные послужили основой для разработки системы коррекционных занятий по развитию творческих способностей детей с ОВЗ.

### **Литература**

1. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № 3. С. 134-136.
2. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [электронный ресурс]. URL: <http://mkb-10.com/> (дата обращения: 03.04.2018).

**Садыкова Кристина Линаровна**

*Студентка 2 курса бакалавриата, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ  
И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки технологий обучения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении проблем инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с СДВГ в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания, гиперактивность, гиперактивные дети, младшие школьники, начальная школа, школьная дезадаптация, инклюзивное образование.

Количество детей с СДВГ в последнее время растет. Много обращений родителей к дефектологам и психологам приходится именно на момент обучения ребенка в младших классах школы. Наблюдается такой факт: многие взрослые, которые взаимодействуют с детьми с СДВГ, не уделяют большого внимания неврологическому статусу ребенка, приписывая ему лень, слабую мотивацию, баловство, плохое воспитание. С подобным отношением дефектологам приходится встречаться регулярно. У педагогов зачастую не получается интегрировать детей с СДВГ в нормальный учебный процесс. Характер поведения такого ребенка на занятиях смущает и ставит в неловкое положение участников педагогического процесса.

Для детей данной группы типичны нарушения дисциплины, трудности в развитии навыков самоорганизации, недостаточность моторики, неусидчивость и невнимательность на уроках, нестабильная мотивация к получению знаний. У таких детей очень часто наблюдается нечитаемый почерк, из-за этого очень часто ребенок не делает домашнее задание, так как не понимает свои записи. В большинстве случаев педагогу требуется множество усилий, чтобы вовлечь подобного ре-

бенка в учебный процесс. Взаимодействуя с ним, педагоги и родители испытывают эмоциональную и физическую опустошенность. Большие трудности преследуют и самого ребенка. Научно доказано, что дети с СДВГ, не получившие должную помощь в нужное время, являются в подростковом и взрослом возрасте группой риска с точки зрения формирования различных вариантов отклоняющегося поведения [1].

Хотелось бы отметить, что у ребенка с СДВГ в целом не простая жизнь. Даже если у него хорошие способности, одноклассники и взрослые лояльно относятся к нему, в школе все равно многое не получается, из-за этого наблюдаются конфликты с родителями. Большинство родителей отмечают, что проявляют по отношению к своим детям агрессию как вербальную, так и физическую. Но намного тяжелее приходится учителям, не имеющим ни морального, ни профессионально-этического права на проявление неприязни, агрессии по отношению к детям.

Как же помочь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью? Существуют направления, формы, методы психологической помощи детям и их семьям. Среди них можно выделить следующие: нейробиоуправление, фармакотерапию, психотерапию. Биоуправление – это современная компьютерная лечебно-оздоровительная технология, базирующаяся на принципах адаптивной биологической обратной связи. Основной задачей биоуправления является обучение навыкам саморегуляции, обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю, а оборудование делает доступной информацию, в обычных условиях не воспринимаемую [6]. Более эффективным являются индивидуальные и групповые формы работы. А также решающую роль играют семья с нормальной системой воспитания в коррекции и компенсации отклонений в развитии ребенка с СДВГ. И это не случайно, ведь семья будет долгие годы помогать ребенку в решении ежедневно возникающих трудностей, правильно направлять его. Мировой опыт показывает, что коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью должна быть длительной и комплексной. Чтобы получить полноценный лечебный эффект необходимо сочетание психофармакологии, нейробиоуправления, физиотерапевтического лечения, методов индивидуальной групповой и семейной психотерапии.

Кроме всего перечисленного необходима помощь ребенку и в школе. В многочисленных исследованиях утверждается, что комплексная помощь детям с СДВГ не может быть осуществлена без профилактики (устранения) школьной дезадаптации, которая является острейшей проблемой современной школы. Обычно такие дети не находят понимания в школе, часто конфликтуют с другими детьми. Часто админи-

страция настаивает на их выводе на домашнее обучение, на переводе в специальные классы [2].

В 70-е годы XX века в Чехословакии группа специалистов под руководством Зд. Тржесоглавы проводила исследования в этом направлении. Была показана необходимость проявления особого внимания по отношению к детям с СДВГ с самого начала их обучения в школе. Создание специализированных классов рассматривалось как лечебный фактор. Предлагалась малая наполняемость класса (10-15 учеников), меньшая продолжительность уроков (до 35 минут), специальная программа обучения при сохранении полного объема занятий. Оборудование кабинета предполагало отсутствие отвлекающих предметов, расположение учеников отдельно на значительном расстоянии друг от друга [3].

С другой стороны перевод детей в специализированные классы только ухудшает ситуацию. Дети лишаются опыта школьной социализации, общения со сверстниками, их поддержки, ориентации в личных учебных достижениях на одноклассников. При таком подходе вся работа с ребенком сводится исключительно к индивидуальной помощи. На наш взгляд, успешная коррекция возможна только при условии интенсивной работы с детьми в школах именно в условиях инклюзивного образования, то есть при совместном обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (в нашем случае детей с СДВГ) и детей, таких ограничений не имеющих. В этих случаях у 70% детей возможен благополучный выход из подобного состояния.

В мировой междисциплинарной практике предусматриваются следующие направления работы с ребенком с СДВГ в школе:

- обучение учителей младших классов (с 1 по 6) проактивным формам педагогики;
- интеграция усилий школьной команды поддержки детей с усилиями их родителей;
- обучение детей контролю за своим поведением, управлению гневом, сдерживанию агрессии;
- профилактика академической (учебной) несостоятельности и повышение образовательной компетентности детей с СДВГ.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1; 2; 3; 4; 5].

### **Литература**

1. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. 45 с.
2. Горячева Л. Дети-«катастрофы». Как помочь гиперактивному ребенку / Л. Горячева, Л. Кругляк. СПб. : Крылов, 2008.

3. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. Школа-Пресс, 2001.
4. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М. : Сфера, 2005.
5. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте : пер. с чешск. М. : Медицина, 1986. 256 с. : ил.

**Сафинова Марина Руслановна**

*Студентка 4 курса, бакалавриат, очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.*

*Научный руководитель: Зах Галина Георгиевна, канд. пед. наук, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье изучается проблема формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне образования.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в настоящее время наблюдается значительный рост обучающихся на начальном уровне образования с несформированными графомоторными навыками. Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерна недостаточная координация пальцев и кисти руки, а также недоразвитие мелкой моторики. Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования графомоторных навыков, несовершенство решения этой проблемы на практике заставляют вновь обращаться к поискам ее дальнейшего теоретического и практического решения.

**Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, олигофренопедагогика, графомоторные навыки, мелкая моторика, формирование графомоторных навыков, обучение письму, младшие школьники, начальная школа.

Навыком, является действие, доведенное до автоматизма путем многократных повторений. Особенность навыка заключается в том, что оно не требует постоянного внимания и контроля со стороны человека.

Традиционно выделяют следующие группы навыков: навыки поведения, сенсорные, мыслительные и двигательные. Двигательными навыками являются законченные сложнокоординированные действия, которые включают в себя выполнение простых двигательных актов, доведенных до автоматизма и, выполняемых в определенной последовательности. Графомоторные навыки относятся к двигательным навыкам.

А. К. Аксенова отмечает, что графомоторный навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное [1].

В работах различных авторов навык овладения письмом обозначается как «графомоторный навык», «элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «базисные графические движения», «графические умения», «двигательный навык пись-

ма» (Н. А. Агаркова, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова, Р. Д. Тригер, Н. С. Пантина, О. С. Филиппова и др.).

Становление и развитие графомоторных навыков зависит от таких компонентов, как сформированность общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти. Исходя из этого, одной из важнейших психолого-педагогических и коррекционно-развивающих задач является развитие ручной умелости, мелкой моторики рук, памяти и зрительных представлений.

Особенно остро стоит проблема формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на начальном уровне образования. Проблемы усвоения графомоторных навыков во многом объясняются особенностями учебной деятельности обучающихся: обучающимся свойственны недостаточная целенаправленность действий, неумение синтезировать, анализировать зрительные образы и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке.

Формирование графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью осуществляется с определенными трудностями, которые обусловлены интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Сниженная познавательная активность, замедленный процесс переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности, а также низкий уровень самоконтроля затрудняют овладение графомоторными навыками обучающихся с умственной отсталостью.

А. Н. Граборов, Е. К. Грачева, М. П. Постовская, Г. Я. Трошин и другие указывают, что недостаточное развитие руки, кисти, мелкой моторики осложняет формирование графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на начальном уровне образования.

Все вышесказанное обусловило необходимость проведения экспериментального исследования.

Практическое исследование по выявлению уровня сформированности графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне образования проводилось на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

В эксперименте были задействованы обучающиеся 3 класса с умственной отсталостью в количестве 5 человек.

Для выявления уровня сформированности графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах отображены следующие методики:

1. Методика «Домик» (по Н. Н. Гуткиной).
2. Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру)
3. Методика «Узор» (по Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикову)
4. Методика «Заборчик»
5. Методика «Графический диктант» (по Д. Б. Эльконину)

Таким образом, низкий уровень сформированности графомоторных навыков выявлен у двух обучающихся, что составило 50% от общего количества участвующих в эксперименте. У обучающихся данного уровня отмечены следующие ошибки: не соблюдалось расположение рисунка на бумаге, узоры не соответствовали образцу, не везде соблюдалась последовательность элементов.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также результаты экспериментального исследования показали, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне образования имеют особенности в формировании графомоторных навыков. Для повышения уровня сформированности графомоторных навыков у указанной категории обучающихся требуется коррекционная работа.

Для осуществления коррекционной работы по повышению уровня графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне образования составлен коррекционно-развивающий курс.

Цель курса: создание условий, способствующих развитию графомоторных навыков у обучающихся на начальном уровне образования.

Данный коррекционно-развивающий курс по повышению уровня сформированности графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне образования представляет большую ценность для педагогов образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, так как она направлена на развитие общей и мелкой моторики, формирование базовых графических умений, а также на подготовку обучающихся к овладению письмом.

Таким образом, формирование графомоторного навыка – длительный и сложный процесс. Сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В процессе обучения в школе осуществляется динамика развития графомоторных навыков обучаю-



щихся. Устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения. В целом же процесс укрупнения движений, ритмизация их происходит очень медленно, в течение многих лет.

### **Литература**

1. Аксенова А. К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. М. : Владос, 2002. 106 с.

**Серебренникова Вера Александровна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Сабуров Владимир Викторович, кандидат пед. наук, доц. Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ  
ЛИЦ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу обучения студентов с ОВЗ и инвалидов в среднем профессиональном образовании и применения индивидуальной образовательной траектории. Дается обобщенная характеристика понятия «индивидуальная образовательная траектория» таких авторов, как: А. В. Хуторской, С. А. Вдовина, Г. А. Климов, В. С. Мерлин, освещена концепция И.С. Якиманской. Особое внимание обращается на основу построения индивидуальной образовательной траектории: дифференцированный, индивидуальный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы, а также специфическим особенностям ее построения. В статье исследуется суть «индивидуальной образовательной траектории». В заключении раскрывается вопрос управления индивидуальной образовательной траектории обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

**Ключевые слова:** индивидуальные образовательные траектории, управление образованием, педагогические колледжи, лица с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальное образование, студенты, ОВЗ.

В современных условиях развития социальной ситуации в России профессиональная подготовка любого гражданина является необходимой и важной. Задачей профессионального обучения является развитие личностных и профессиональных компетентностей студентов педагогического колледжа, формирование конкурентоспособности, мобильности и грамотности будущих специалистов.

В настоящее время особое внимание уделяется повышению качества профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов, что невозможно без применения инновации в данной сфере, повышения творческого потенциала педагогов, интеграции образовательной, научной и практической деятельности.

В Конституции и Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» говорится о возможности всех граждан Российской Федерации на бесплатное среднее профессиональное образование в государственных и муниципальных учреждениях на конкурсной основе независимо от состояния здоровья. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», принятый в 1995 году, рассматривает государственную политику в области социальной защиты инвалидов в

Российской Федерации, задача которой – обеспечение инвалидам одинаковых с другими гражданами перспектив в осуществлении гражданских, экономических, общественно-политических и иных прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации.

Одним из главных компонентов социальной защиты инвалидов наравне с медицинской, психологической и социально-экономической помощью является возможность получения полноценного образования, получения профессии, которая предоставляет возможность становиться полноценным членом общества.

Классическая модель организации образовательного процесса перестает соответствовать особым образовательным потребностям развития детей с ОВЗ и инвалидов, потому что выстроена на воспроизведении полученного материала, а данный метод образования приводит к затормаживанию и деградации как творческих, так и общих способностей обучающихся, соответственно, не создает педагогических условий для успешного обучения детей с ОВЗ и инвалидов.

Современное педагогическое сообщество ищет новый подход к созданию необходимых педагогических условий обучения детей с ОВЗ и инвалидов в рамках инклюзивного образования посредством применения «индивидуальной образовательной траектории».

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» появилось сравнительно не так давно, и использовалось в подходе индивидуального обучения и развития одаренных детей в массовой школе. В среднем профессиональном образовании «индивидуальная образовательная траектория» применялась крайне редко, в отдельных случаях.

*Индивидуальная образовательная траектория* – персональный путь реализации личностного потенциала учащегося в процессе образования. Личностный потенциал ученика – это совокупность его способностей: познавательных, творческих, коммуникативных [6].

В основе построения индивидуальной образовательной траектории лежат такие подходы как: дифференцированный, индивидуальный, личностно-деятельностный и компетентностный. Эти подходы позволяют разграничить не обучающихся (на «детей норма» и «не здоровых»), а учебный материал; организовать необходимое образовательное пространство таким образом, чтобы создать благоприятную среду, где каждый обучающийся реализуется «как может», в соответствии с присущими ему особыми образовательными возможностями, имеет возможность для индивидуального развития; осуществить образова-

тельный процесс с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

В своей концепции А. В. Хуторской обозначает индивидуальную образовательную траекторию как индивидуальный курс реализации личностного потенциала каждого обучающегося [6]. Под личностным потенциалом автор понимает комплекс его организаторских, познавательных, творческих и других возможностей. Процесс раскрытия, осуществления и развития выявленных способностей обучающихся происходит в ходе их образования по индивидуальным траекториям.

С. А. Вдовина, Г. А. Климов, В. С. Мерлин рассматривают данное понятие как проявление стиля учебной деятельности каждого обучающегося, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом.

В концепции И. С. Якиманской ключевым в понятии индивидуальной образовательной траектории является психолого-дидактический подход [3]. В рамках этого подхода под индивидуальной образовательной траекторией понимается персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося.

Основным наполнением индивидуальной образовательной траектории является способ учебной работы и избирательность обучающегося к овладению новым учебным материалом, устойчивость его интересов к содержанию предметного знания.

Реализация индивидуальной образовательной траектории обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ будет эффективной при осуществлении мониторинга знаний на входе в образовательную деятельность, середине курса и окончании обучения. Также необходимо учитывать и процент трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидов. Осуществление пропедевтической, формирующе-прогностической и оперативной деятельности в системе позволяет обеспечить полное овладение общекультурными и профессиональными компетенциями по соответствующему направлению подготовки выпускников с ОВЗ и инвалидов. Это способствует их успешной учебе, достижению запланированных целей наравне с остальными студентами, а затем трудоустройству и социализации в социум в качестве равноправных членов общества, создает предпосылки успешности личностной и жизненной перспективы [2].

### **Литература**

1. Мартынова Е. А. Организационно-педагогическая деятельность по построению и реализации индивидуальной образовательной траектории для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в системе инклюзивного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5.

2. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников: учебное пособие для учителей, психологов, завучей, директоров школ, реализующих в своей работе личностно-ориентированную систему обучения / под науч. ред. И. С. Якиманской. М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. 140 с.
3. Рыжкова И. Роль тьютора в составлении индивидуальной образовательной программы учащегося // Справочник руководителя ОУ. 2009. № 1. С. 58-61.
4. Сергеева Н. Н. Индивидуальный образовательный маршрут ученика в рамках профильного обучения // Администратор образования. 2009. № 2. С. 66-69.
5. Хуторской А. В. Две проблемы общего среднего образования и гипотеза широкомасштабного эксперимента [Электронный ресурс] // Эйдос. URL: <http://eidos.ru/journal/2001/0831.htm>.

**Слепова Мария Игоревна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

**Научный руководитель:** *Хлыстова Елена Викторовна, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ПОСТРОЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что только активное взаимодействие всех членов образовательного процесса способно реализовать все идеи инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений и педагогов при изучении инклюзивного образования, а также для родителей дошкольников с ОВЗ.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, родители, работа с родителями, педагогическое сотрудничество.

Одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка – важная задача специалистов образовательных учреждений

Выступая основными институтами социализации детей, семья и дошкольное учреждение должны находиться в тесном взаимодействии друг с другом. Воспитатель, являясь главным проводником между семьей и дошкольным учреждением должен сделать первый шаг к установлению доверительных отношений с семьей. В своих действиях педагог не должен проявлять диктатуры и поучать родителей, он должен стать для семьи особым ребенком другом, вести с ней активный диалог. Педагог, который обладает не только совокупностью знаний и опыта, но и определенным набором личностных качеств в полной мере способен выстроить правильное взаимодействие с семьей, для успешной реализации всех идей дошкольного образования. Между родителями и коллективом дошкольного учреждения должны сложиться отношения с четкой установкой на сотрудничество во всех вопросах, увидев это,

родители будут охотнее делиться с воспитателем своими проблемами, что поможет воспитателю стать союзником и помощником в их решении. Прийти к сотрудничеству возможно не только прямым диалогом с семьей, но и через коллективное взаимодействие, путем проведения различных мероприятий, которые активно скажутся на сближении родителей с образовательным учреждением. Формами такого взаимодействия становятся не только собрания, конкурсы, дни открытых дверей, а так же совместные выезды. Организация совместного досуга детей, родителей и воспитателей поможет выстроить правильные партнерские отношения, поскольку родители и воспитатель получают возможность наравне решать какие-либо организационные вопросы, что становится отправной точкой в установлении доверительных отношений.

Быть субъектом образования для родителей подразумевает проявление активности, владение средствами и способами воспитания детей, четко ставить цели и добиваться образовательных результатов на основе лично ориентированного взаимодействия. Самостоятельность мышления и активная позиция родителей определяет образовательную траекторию ребёнка с особыми образовательными потребностями, партнёрскую позицию родителей по отношению к детскому саду. Очень важно, чтобы родитель был партнёром, но очень часто он лишен права ответственного выбора. В процессе развития инклюзивного подхода в образовании позиция родителей будет приобретать всё большую самостоятельность и активность. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребёнка – важная задача коллектива дошкольного образовательного учреждения. Только правильно построенное взаимодействие с семьей ребенка, ее непосредственное участие в его образовательном процессе, обеспечивает все условия для его развития.

Быть субъектом, значит проявлять активность, владеть средствами и способами воспитания детей, лично ориентированного взаимодействия, четко представлять цели и добиваться образовательных результатов.

Ее формирование происходит за счет следующих пунктов:

- 1) обеспечения разностороннего познания ребенка, выявления его уникальности и самобытности. Родители должны принять своего ребенка таким, какой он есть. Необходимо признать его право на свой, особый, путь развития. Родители должны научиться ставить цели для развития своего ребенка, спроектировать его индивидуальный образовательный маршрут. Помощниками в этом станут сотрудники дошкольного учреждения, которые направят родителей к правильному выбору;

2) формирования у родителей интереса к самоисследованию. Каждый родитель должен понять, что ему необходимо развиваться и повышать свои компетенции, осваивать все больше новых педагогических умений, что станет одной из основ успешной реализации индивидуальной программы развития ребенка. Это способствует формированию мотивов педагогической деятельности по отношению к ребенку.

Мотив – основной элемент инициативы и активности родителя, воспитатель же здесь выступает как помощник в составлении программы индивидуального саморазвития;

3) обучение родителей средствам и способам работы с детьми по общим и индивидуальным целям с использованием разных форм работы. Данная форма работы строится не только как индивидуальная, но и как групповая со всем коллективом родителей. Данное обучение может быть построено опосредовано – через родительский уголок, либо ребенка. Однако нередко используются и прямые контакты, что является более эффективной формой взаимодействия. Это необходимо для того, чтобы родители научились конкретным способам взаимодействия со своим ребенком;

4) обеспечение рефлексии, осознание освоения чего-то нового, как в себе, так и в ребенке, формирование критичной самооценки своей деятельности. Рефлексия помогает родителям обратиться к своему опыту, получить новые знания, открывает ему сильные и слабые стороны в своих действиях, побуждает к новым видам деятельности, дает возможность стать более продуктивными.

Успех в реализации инклюзивной образовательной политики возможен только в тесном сотрудничестве родителей и коллектива образовательного учреждения. Только содружество с родителями и организация совместной деятельности ставит образовательные отношения в ситуацию успеха. Новый взгляд на образование детей определяет родителей субъектами образовательного процесса, которые непосредственно отвечает за качество обучения и развитие своих детей. Такое взаимодействие выстраивает субъект-субъектные отношения между семьей и образовательным учреждением. Успешной деятельностью в отношении ребенка становится только тогда, когда родители и педагоги становятся союзниками. Это позволяет им намного лучше узнать все стороны ребенка, видеть его в разных ситуациях, понять его индивидуальные особенности. Понимание всего этого позволяет развивать в ребенке его способности, формировать жизненные ориентиры, преодолевать негативное поведение и пресечь негативные поступки.



## Литература

1. Слюсарева Е. С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-1. С. 179-183.
2. Попова В. Р. Формирование субъектной позиции родителей как участников образовательного процесса ДОУ // *Воспитание и обучение детей младшего возраста* : сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. 2012.
3. Прочухаева М. М. *Инклюзивное образование*. М. : Центр «Школьная книга», 2010. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. 240 с.

**Соломенник Ирина Викторовна**

*Учитель-логопед МАДОУ № 43; 624804, Россия, Свердловская обл., г. Сухой Лог, ул. Белинского, 18А; e-mail: solomennik.irina@yandex.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСНЫХ ПОДХОДОВ В КОРРЕКЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА**

**Аннотация.** Целью статьи является представление опыта работы по использованию ресурсных подходов в практике логопункта дошкольного образовательного учреждения в рамках филармонического проекта «Виртуальный концертный зал в детском саду».

**Ключевые слова:** дошкольники, инклюзии, дошкольная логопедия, логопеды, логопедическая работа, логопункты, тяжёлые нарушения речи, дети с нарушениями речи, филармоническая музыка.

В последние годы в детской популяции наблюдается уменьшение количества здоровых детей. Это частично объясняет увеличение количества детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) за последние десятилетия, а также трудности в достижении результата коррекционного процесса. Поиск и апробация эффективных приёмов логопедической работы связанных с обеспечением качества образования детей с ТНР в ДОУ, определяют не только активное применение устоявшихся коррекционных методик, но и поиск ресурсных практик коррекционного процесса.

В работах Л. С. Выготский, А. В. Запорожца [1; 2] доказано, что только единство и согласованная работа эмоциональных и интеллектуальных систем могут обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. И именно такой подход в рамках проекта «Виртуальный концертный зал в детском саду», который сегодня является одним из наиболее эффективных в сопровождении детей с ОВЗ, стал дополнительным ресурсом в работе логопункта МАДОУ № 43 г. Сухой Лог. Направления логопедической работы были следующие:

- Проектно-исследовательская деятельность на музыкальном материале филармонического проекта «Виртуальный концертный зал».
- Включение здоровые сберегающих технологий.
- Использование элементов нейропсихологической коррекции.
- Применение мультимедийных игровых технологий.
- Интервьюирование, как метод активизации и коррекции речи.
- Использование образовательного пространства ДОО.
- Разработка индивидуального программного сопровождения – ИОМ, ИАП.

Год работы в рамках проекта «Виртуальный концертный зал в детском саду» позволил расширить представления о совместном со Свердловской государственной филармонией музыкальном проекте, с позиций коррекционной педагогики. Основной контингент воспитанников с ОВЗ охваченных проектом «Виртуальный концертный зал в детском саду» представлен детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Также в проект вовлечены дети с нарушением слуха, нарушением опорно-двигательного аппарата, нарушением интеллекта.

За период с апреля 2016 года на материале произведений С. Прокофьева «Петя и волк», П. И. Чайковского «Детский альбом», К. Сен-Санса «Карнавал животных» происходило системное «погружение» детей в классические музыкальные произведения. Музыкальная классика становилась своеобразным фоном, помогающим «особому» ребёнку не только учиться чувствовать симфоническую музыку, расширять знания детей о музыке, формировать интерес к классическим произведениям. В таком погружении у ребёнка-логопата эффективнее формировались навыки правильной речи.

Коррекционная работа выстраивалась в совместной деятельности взрослого и ребёнка по направлениям:

- коррекция психоэмоциональной сферы;
- коррекция сенсомоторной сферы;
- коррекция и развитие речевых процессов;
- познавательное и художественно-эстетическое развитие.

Важное условие – объединение усилий всех специалистов, педагогов дополнительного образования и чёткое координирование коррекционного процесса детей с ОВЗ.

Итогом работы в данном проекте стало участие детей в озвучивание интерактивной книги, которая размещена на сайте и доступна к использованию родителями для семейного досуга. Театральная постановка (практика публичного выступления, закрепление правильных речевых навыков, развитие творческих способностей детей и т. д.), выставки рисунков, экскурсии и выступления на сценах музыкальной школы. Изготовлен лэпбук – пособие, разработанное с позиций коррекционного образовательного процесса. Например, материалы, из которых «собран» лэпбук, многофактурны и полифункциональны. В то же время, странички книги представлены модульным самостоятельным пособием – каждая может быть использована самостоятельно, отдельно даже от всей книги.

Полученные результаты говорят о своеобразной амплификации филармонического проекта, позволяющей говорить о его полифункциональности и эффективности в условиях инклюзивного образования.

Результатом работы в филармоническом проекте с позиций коррекционной сферы, стали:

- расширение и активизация словарного запаса, формирование темпо-ритмики, слухового восприятия детей;
- навыки различения на слух музыкальных произведений, музыкальных инструментов, проявление произвольного внимания, умение сосредотачиваться, улавливать детали исполнения;
- значительное изменение особенностей слухового восприятия у детей;
- навыки определения характера музыки и отражения своих впечатлений в рисунке, движении, пластике;
- высокая заинтересованность детей к музыкальной деятельности, исполнительству, публичным выступлениям (в театрализациях, интервьюировании).

### Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
2. Выготский Л. С. Учение об эмоциях // Собр. соч. М., 1984. Т. 4. 90 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М., 1999.
4. Глозман Ж. М. Проблемные дети: почему их становится всё больше? // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции / ООО Мозаика-Синтез. Москва, 2016.
5. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (действующая редакция с 1 сентября 2016 г.) : федеральный закон от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ.
6. Запорожец А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1986. 32 с.
7. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника : монография. М., 1985.

**Суханова Дарья Дмитриевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ  
ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки технологий развития мышления посредством формирования ориентировочной основы деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта. Материалы статьи могут быть полезны для студентов высших учебных заведений при изучении проблем инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания младших школьников с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с нарушениями интеллекта, олигофренопедагогика, нарушения интеллекта, ориентировочная деятельность, младшие школьники, инклюзии, мышление детей, развитие речи.

В связи с изменениями в законодательной базе образования дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут обучаться совместно с нейротипичными сверстниками. Инклюзивное образование рассматривается как реализация права человека на получение качественного образования в соответствии с его индивидуальными возможностями. Поэтому необходимо создавать специальные условия для успешного обучения и воспитания детей и подростков с ОВЗ. В работе с такими детьми важно выработать особые принципы обучения.

Среди всех познавательных процессов наиболее сложным является мышление. С помощью мышления человек отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках и раскрывает разнообразные связи, существующие в них и между ними. Изучение детского мышления является одним из основных направлений в работе психологов и педагогов. Этому вопросу уделяли большое внимание Л. С. Выготский, Н. П. Вайзман и Д. С. Гуровец, В. В. Воронкова, И. В. Белякова, С. Д. Забрамная и др. Многочисленные наблюдения ученых доказали, что если ребенок не овладевает операциями мыслительной деятельности в младших классах школы, то в среднем звене он обычно переходит в число отстающих. Для последующего эффек-

тивного обучения необходимо заложить полноценную основу наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. В процессе развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления создаются условия для становления устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, умственных действий, творческих способностей.

Мыслительная деятельность обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается своеобразием, что выражается в следующем:

- нарушение основных операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, абстрагирования, конкретизации);
- некритичность, неспособность адекватно оценить свою работу;
- непонимание инструкций к выполнению задания;
- недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением;
- неумение составить связное высказывание, часто рассказ сменяется простым перечислением предметов.

Формированию мыслительных действий способствует использование в обучении ориентировочной основы деятельности. Определение *«ориентировочная основа действия»* (далее – ООД) было введено в середине XX века П. Я. Гальпериным, который определил её как *«систему представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия»*. Им была разработана *теория поэтапного формирования умственных действий*. Данная теория доказывает, что развитие познавательных умений осуществляется пошагово, состоит из поэтапного показа и анализа действий [2]. Теория основывается на том, что организация внешней деятельности обучающихся способствует переходу внешних действий в умственные (внутренние) и является основополагающей для правильного управления процессом усвоения знаний, навыков, умений. В трудах отечественных педагогов и психологов говорится о том, что у обучающихся с нарушением интеллекта ООД сформирована на низком уровне: нет последовательности и самостоятельности при анализе объекта, возникают трудности в ходе выполнения заданий, в осмыслении инструкций, в планировании деятельности.

Формирование ООД мы проводим в условиях инклюзии на уроках *«Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности»*. Установлено, что развитие речи неотделимо связано с развитием мышления. Недоразвитие первой существенно осложняет ход и качество мышления ребенка, что неизбежно проявляется не только в когнитивной, но и социально-эмоциональной

сфере. Одним из важных вопросов этого обучения является обдуманый, методически грамотный переход от наглядного показа к словесно-логическому обобщению. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [3].

Развитие речевой деятельности готовит обучающихся к составлению рассказа, однако рассказ предполагает смысловую и языковую и языковую связность текста, а это требует применения дополнительных примеров работы. Для развития мышления использовался метод плана-описания. План используется как наглядность. Разновидность использования плана зависит от индивидуальных особенностей детей. Можно работать с картинным, символическим, картинно-символическим и словесным планом [2].

Рассмотрим на примере описания животного. При работе на уроке необходимо придерживаться следующего варианта плана-описания животного: 1) *Кто это?* 2) *Чем покрыто тело?* 3) *Окрас животного.* 4) *Какие части можно выделить в теле животного?* 5) *Чем питается?* 6) *Где обитает (живет)?* 7) *Какую пользу приносит?* Данный план помогает обучающимся правильно составлять рассказ о животном, определить его основные характеристики.

Таким образом, проблема развития мышления посредством формирования ООД у обучающихся с нарушением интеллекта сегодня является актуальной, так как может служить основой для формирования мыслительных процессов в условиях инклюзивного образования. Развить мышление при умственной отсталости возможно при помощи специальных приемов обучения. Проведение систематизированных занятий по развитию мыслительной деятельности позволит сформировать у детей с отклонениями в развитии взаимосвязь между наглядным и словесно-логическим формами мышления. При своевременной коррекции и развитии мыслительных процессов можно добиться положительной динамики и повысить качество обучения ребенка.

### Литература

1. Аксёнова А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская // Дефектология. 1987. № 6. С. 32.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1. С. 441-469.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1986. 192 с.

УДК 376.4:37.025.7

**Сухоносова Алена Александровна**

*Студентка 3 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: aljonasaa@rambler.ru*

*Научный руководитель: Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; г. Екатеринбург, Россия*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются примеры организации предметно-пространственной среды, средства которой могут служить приемом развития наглядно-образного мышления обучающихся с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** предметно-пространственная среда, развитие мышления, наглядно-образное мышление, начальная школа, младшие школьники, дети с задержкой психического развития.

Обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) – одна из наиболее многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, которая чрезвычайно неоднородна по этиологии, патогенезу и степени выраженности нарушения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существенную роль в интеллектуальном развитии детей младшего школьного возраста занимает наглядно-образное мышление. Т. В. Егорова, изучая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, отмечает недоразвитие их зрительно-аналитико-синтетической деятельности, которое проявляется в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза [1]. Простые задачи, основанные на наглядном материале, у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР вызывают большие трудности [2].

С целью определения уровня развития наглядно-образного мышления у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР было реализовано экспериментальное исследование на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Выборку испытуемых составили 10 человек, в состав которой вошли дети младшего школьного возраста (8-9 лет) с задержкой психического развития.



В процессе исследования были использованы методы беседы и наблюдения, а также методики: «Цветные матрицы Равена», «Исключение четвертого лишнего», «Нелепицы», «Чего не хватает на рисунке».

В ходе экспериментального изучения было выявлено, что у 20% обучающихся из общей выборки наглядно-образное мышление сформировано на очень высоком уровне, у 40% – на высоком уровне, у 20% – на среднем уровне, у 20% – на низком уровне. Проанализировав полученные данные, было обнаружено, что обучающиеся испытывают трудности в использовании образов, представлений об окружающем мире. Реализованное эмпирическое исследование подтверждает необходимость создания условий для развития наглядно-образного мышления обучающихся с ЗПР. Одним из таких условий может служить специально организованное пространство, включающее материал, способствующий формированию образов у обучающихся.

Целенаправленно организованная предметно-пространственная среда в классе для детей младшего школьного возраста с ЗПР будет положительно влиять на формирование представлений об окружающем: дети приобретают новые знания, умения, навыки, а затем закрепляют их на практическом опыте. Следует отметить, что в младшем школьном возрасте обучающиеся испытывают интерес к наглядному материалу. Исходя из этого, необходимо использовать наглядный материал, который будет отражать конкретные предметы, процессы, действия, способствующие развитию наглядно-образного мышления.

В рамках оформления предметно-пространственной среды было выделено три зоны: пространство класса в целом, рабочее место обучающегося, зона отдыха в кабинете. В классе целесообразно разместить разнообразные информационные стенды (плакаты), которые позволят формировать образ правильного поведения обучающихся. Например, информационный стенд «Правила дорожного движения» будет способствовать повторению основных правил дорожного движения и формированию образов и моделей поведения на дороге. Информационный стенд «Правила поведения в школе» позволит закрепить образы позитивного и негативного поведения в образовательной организации. Вышеперечисленные примеры являются основой формирования новых образов моделей поведения обучающихся.

Вторая зона предметно-пространственной среды обучающихся – это их рабочее место, оформление которого также может способствовать формированию образов и представлений, то есть, развитию наглядно-образного мышления. Для этого на партах можно расположить схемы составления предложения и рассказов. Обучающиеся как на уроках литературного чтения, так и на уроках русского языка с опорой на данный

наглядный материал смогут составлять предложения, затем рассказы на разные темы. Алгоритм решения математических задач, позволит перекодировать текст задачи в различные схемы рисунки, графики, таблицы. То есть, чтобы решить математическую задачу обучающиеся должны уметь переходить от словесной модели к представлению ситуации, а затем от полученного образа непосредственно к решению задачи с помощью математических действий. Таким образом, специально организованное рабочее место обучающихся также будет способствовать формированию новых образов учебных действий.

Следует отметить, что у обучающихся с ЗПР в младшем школьном возрасте ведущей остается игровая деятельность. Эту особенность необходимо учитывать при организации третьей зоны предметно-пространственной среды – зоны отдыха, которая должна быть в каждом классе. Для развития наглядно-образного мышления целесообразно использовать специально отобранный дидактический материал: разрезные картинки, картинки с силуэтными, наложенными и незавершёнными изображениями. Выполнение подобных заданий позволит закрепить уже имеющиеся представления об окружающем мире, сформировать новые образы.

Таким образом, специально созданное окружающее пространство обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР позволит строить учебный процесс с учетом образовательных потребностей данной категории обучающихся, одной из которых является развитие наглядно-образного мышления.

### **Литература**

1. Имамиева Е. В. Изучение взаимосвязи учебной мотивации и уровня сформированности наглядно-образного мышления у младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. 2010. № 1. С. 119-122.
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: Научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. СПб. : Речь, 2006. 352 с.

**Танкова Елизавета Андреевна**

*Студентка 3 курса бакалавриата очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: liza-tankova@mail.ru.*

*Научный руководитель: Ильиных Наталья Евгеньевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, г. Екатеринбург, Россия*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

**Аннотация.** В статье описаны особенности психолого-педагогического сопровождения семьи в инклюзивном образовательном пространстве, представлены основные формы работы педагогического коллектива инклюзивной образовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, работа с семьей, педагогическое взаимодействие.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов сегодня является актуальным направлением деятельности системы образования в Российской Федерации. Модернизация российского образования диктует необходимость в обеспечении максимальной доступности в получении образования каждого ребенка независимо от места его проживания, сложности нарушения в психофизическом развитии развития, его возможностей освоения программного материала. Благодаря имеющимся изменениям в законодательной системе каждый родитель имеет право выбрать образовательную организацию для своего ребенка, при этом его обучение может быть организовано посредством инклюзивной формы образования. С 1 сентября 2016 года вступил в силу новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ [4], в котором указаны особые требования к структуре, результатам и условиям обучения «особых» детей. Уже сегодня во всех образовательных организациях страны производится работа по созданию безбарьерной среды, совершенствованию материально-технической базы, специальной подготовке педагогических кадров и т. п.

Реализация инклюзивного образования в последнее время представляет широкий интерес не только для представителей учебного процесса, но и для семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Инклюзивное образование – это первая инновация в российской образовательной

практике, которая была инициирована родителями детей-инвалидов и теми педагогами, специалистами, кто верит в ее необходимость не только для детей с ОВЗ, но и для всего образования в целом. Важно отметить, что инклюзивное образование в России – один из первых примеров поведения родителей как подлинных субъектов образовательного процесса.

Отмечено, что чаще всего родители детей с ОВЗ выбирают инклюзивные образовательные организации для того, чтобы их ребенок смог накапливать опыт общения со «здоровыми» сверстниками, а также имел возможность обмениваться информацией с педагогами и взрослыми. Высокая положительная оценка со стороны педагогов, усилия семьи в воспитании ребенка с ОВЗ служат созданию наиболее эффективных механизмов построения взаимоотношений между семьей и школой. Для этого, прежде всего, необходим эмоциональный контакт, доверительные отношения, уважение и принятие, поддержка родителей и учет их мнения.

Известно, что рождение ребенка с ОВЗ делает семью «особой». Такая семья имеет много специфических особенностей в отличие от семьи здорового ребенка. Воспитание ребенка с ОВЗ в целом затрудняет жизнедеятельность семьи и ставит родителей перед необходимостью противостоять неблагоприятным изменениям. Помимо того, что родители такого ребенка испытывают сложности, характерные для всех категорий семей, им также свойственны свои незначительные проблемы, которые вызывают несколько факторов неблагоприятных изменений в семье, затрагивающих все основные стороны семейной жизни. Стресс, имеющий пролонгированный характер, оказывает сильное отрицательное воздействие на психику родителей и становится главным фактором резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада. В семье меняется обычно сложившийся стиль взаимоотношений, система отношений членов семьи с окружающими людьми, особенности миропонимания и ценностных взглядов каждого из родителей ребенка с ОВЗ. Болезненное переживание родительской неуспешности, чувства вины перед ребенком, стыда перед окружающими переходит в дезадаптацию в обществе. Вызывает ощущение беспомощности, отчаяния и негативную оценку жизненной перспективы в целом [3].

Семья – уникальный первичный социум, дающий ребенку ощущение психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержку, безусловного безоценочного принятия. В этом непреходящее значение семьи для человека вообще, а для ребенка с ОВЗ в особенности [2]. Поэтому не случайно в последние годы начала развиваться и

внедряться новая «философия» взаимодействия семьи и инклюзивной образовательной организации.

Известно, что эффективность воспитания и обучения ребенка с ОВЗ непосредственно определяется степенью социально-психологической адаптированности и готовности родителей (информированность об особенностях развития собственного ребенка, о специфике построения учебного процесса и т. д.), индивидуально-личностными особенностями самих родителей (уровень тревожности, принятие дефекта ребенка и т. д.), особенностями детско-родительских отношений в семье (воспитательная позиция, психологический климат, формы отношения к ребенку и т. д.).

Основной целью работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, является создание наиболее благоприятных условий для личностного развития родителей и ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание комплексной социально-психологической помощи. Немало важным является защитить ребенка и его окружение от отрицательного воздействия различных факторов на его развитие как личности.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей детей с ОВЗ, систематическое применение различных форм работы приводит к положительному изменению психологических установок родителей на роль семьи в развитии ребенка с ОВЗ, обучающегося в инклюзивном образовательном пространстве, повышает уровень их психолого-педагогической компетентности.

### **Литература**

1. Зыкова Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 20. С. 35-38. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56322.htm> (дата обращения: 16.09.2017).
2. Современные формы работы с родителями в дошкольном учреждении: методические рекомендации к 2012-2013 учебному году / сост. Е. В. Пляскина. Троицкое : РМК, 2013. 60 с.
3. Тхоржевская Л. В. Роль родителей в инклюзивном образовании / Л. В. Тхоржевская, Н. С. Полтавцева // Ананьевские чтения. Современные прикладные направления и проблемы психологии : материалы научной конференции, 19-21 октября 2010 г. / отв. ред. Л. А. Цветкова. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. Ч. 2. С. 497-499.
4. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 16.09.2017).

**Тибукина Анна Андреевна**

*Студентка 2 курса, бакалавр, оч. отд., Вологодский государственный университет; 160000, Россия, г. Вологда, ул. Ленина, 15; e-mail: evseevskaya@ya.ru.*

*Научный руководитель: Семенова Елена Владимировна, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики, Вологодский государственный университет, г. Вологда, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье автор рассматривает обучение детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования. Статья содержит рекомендации педагогам, которые осуществляют деятельность в сфере специально-коррекционного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, инклюзии, сурдопедагогика.

Образование играет важную роль в жизни каждого человека. В ходе этого процесса осуществляется приобретение и аккумуляция знаний, формирование умений и навыков, переходящие в накопление опыта, что в свою очередь, позволяет личности гармонично и всесторонне развиваться.

Особое внимание необходимо при выстраивании образовательного процесса для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [3].

Обучение детей с нарушениями слуха является сложным и трудоемким процессом, так как помимо возрастных особенностей должны учитываться и их специфические особенности, связанные с нарушенной функцией слухового анализатора.

Согласно классификации Р. М. Боскис выделяются несколько категории детей с нарушениями слуха: глухие, слабослышащие и позднооглохшие [1].

К категории глухих детей относятся дети, для которых самостоятельное овладение словесной речью становится невозможным в следствии врожденной или приобретенной в раннем возрасте глухоты. О. И. Сулова дает следующее определение: глухие дети – это дети, родившиеся с нарушенным слухом или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах [2, с. 21].

К категории слабослышащих детей относят детей, у которых слух снижен, однако на его основе возможно самостоятельное развитие речи. По мнению О. И. Сусловой, слабослышащие дети – это дети с частичной потерей слуха [2, с. 22].

Отдельную категорию детей с нарушениями слуха в отношении формирования речи и ее восприятия составляют позднооглохшие. О. И. Сулова утверждает, что позднооглохшие дети – это те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована [2, с. 22].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья возможно, как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [3]. В отдельных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия. Также дети с нарушениями слуха могут быть включены в систему интегрированного обучения.

Для глухих детей создаются специальные общеобразовательные школы-интернаты, в которых решаются следующие задачи: воспитание, общеобразовательная и трудовая подготовка глухих школьников, коррекция и компенсация недостатков в их развитии. В состав школы, как правило, входит 12 классов и подготовительный класс для детей 6 лет. Глухие дети получают образование в объеме восьмилетней массовой школы за 12 лет. В одном классе обычно обучается не более 12 человек.

Обычно обучение происходит в течение всего дня, включая режимные моменты, игры, свободную деятельность. Ежедневно проводятся занятия, включающие различные виды работ. При работе с ребенком используется слуховой аппарат.

Дети с нарушениями слуха, как и обычные дети, имеют право на получение квалифицированной педагогической помощи. Изучение литературы по данной тематике позволило нам сформулировать рекомендации для педагогов, осуществляющих деятельность в сфере специально-коррекционного образования. Таким педагогам необходимо:

- владеть прогностической способностью, то есть умение предвидеть особенности действий и поведения учеников со слуховой недостаточностью;
- иметь сформированную, как духовно-нравственную культуру, так и профессиональную;
- правильно понимать и оценивать состояние детей с нарушенным слуховым анализатором, уметь оказать ему как моральную поддержку, так и адекватную методическую или непосредственную педагогическую помощь;

- быть готовым к работе с детьми, имеющими слуховую недостаточность не только в условиях специальных образовательных учреждениях, но и социальной среде – в семьях и консультационных пунктах;
- уметь работать с людьми разных возрастных групп;
- обладать физической выносливостью, высокой сопротивляемостью к инфекционным заболеваниям, а также устойчивым психическим здоровьем, так как в сфере специально-коррекционного образования предъявляются повышенные требования к состоянию его здоровья;
- быть готовым к тому, что сфера его профессиональной деятельности часто будет выходить за рамки его основных обязанностей;
- помнить о главной цели своей деятельности – содействие детям с нарушениями слуха в их социальной адаптации и интеграции средствами специального образования.

Таким образом, дети с нарушениями слуха представляют собой очень сложный по своему составу контингент. Обучение данной категории детей может происходить, как в специально организованных условиях, так и в системе интегрированного обучения. А учет разработанных нами рекомендаций поможет педагогам в системе инклюзивного образования должным образом выстроить работу с обучающимися со слуховым дефектом.

### **Литература**

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М. : Советский проспект, 2004. 304 с.
2. Основы психологии детей с нарушениями слуха : учебное пособие / сост. О. И. Сулова. Саратов : Наука, 2013. 92 с.
3. Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации». М. : Перспектива, 2012. 404 с.



**Трошкова Евгения Александровна**

*Педагог дополнительного образования, ГБУ СО ЦПМСП «Ресурс»; 620142, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31; e-mail: centrrsurs@gmail.com*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные этапы организации проектной работы с использованием дистанционных технологий. Освещаются возможности дистанционного взаимодействия между всеми участниками проекта. Материал статьи будет полезен учителям, педагогам дополнительного образования при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, метод проектов, дистанционное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

На современном этапе развития главной целью дополнительного образования становится не передача знаний, а в первую очередь развитие личности ребенка, его социализации. Тема наставничества является актуальной в рамках работы с детьми ограниченными возможностями здоровья.

Наставничество рассматривается мной как помощь и сопровождение обучающихся на определенном этапе их обучения. Моя деятельность как педагога, заключается в распознавании интересов обучающихся, направлении их в рамках воспитательной и образовательной деятельности в условиях дистанционного обучения.

В своей деятельности организую индивидуальное и групповое сопровождение в рамках проектной деятельности. Достоинство группового подхода к наставничеству в том, что он позволяет охватить большее количество детей. Но индивидуальный подход и учет потребностей каждого ребенка при этом не исключается, так как именно индивидуальное сопровождение позволяет помочь ребенку раскрыть весь потенциал и плавно ввести в парную или групповую работу.

Проектная деятельность ставит обучающегося в активную позицию по отношению к познанию. Она всегда межпредметна, а значит, позволяет решить сложную проблему конвергентности разных областей познания достаточно естественным путём.

Цель проектной деятельности: создание условий для развития познавательной деятельности и социализации обучающихся.

Основные задачи:

- развитие исследовательских и познавательных способностей, интересов обучающихся;

- формирование информационной компетентности обучающихся;
- создание условий для социализации и творческого развития каждого ребенка. Тема работы определяется педагогом в рамках своей образовательной программы или в совместной деятельности с обучающимся.

Каждый ребенок выбирает наиболее интересное для себя направление в работе: поиск материалов по одной из тем, подбор иллюстраций, исследовательская деятельность, самостоятельное художественное творчество и др. Так же педагог может предложить обучающемуся проявить себя в том или ином направлении работы. Поиск и добавление материала происходит на занятии, самостоятельно в свободное время или при помощи родителей (в зависимости от особенностей развития ребенка).

При создании проекта для реализации образовательных программ используются не только презентации Point, но широкие возможности Google сервиса. Особенности данного сервиса являются:

1. Одновременная работа на платформе педагога и обучающегося (группы обучающихся);
2. Доступ к материалам в удобное для ребенка время (при наличии интернета).

Организация данного вида деятельности на занятиях и наставническая помощь проходит в три этапа. Рассмотрим на примере Google презентаций.

Целью первого, подготовительного, этапа является формирование мотивации и теоретических знаний, необходимых для совместного создания проекта с использованием платформы Google. Первоначальная работа ведется педагогом индивидуально с каждым обучающимся. Просмотр уже существующих проектов в виде презентаций на платформе Google. Знакомство со структурой презентации, с основными функциональными возможностями данного ресурса, метода сбора информации для проектной работы и т. д.

Второй этап направлен на формирование у обучающихся практического опыта применения облачных технологий на примере Google презентаций. Происходит организация направленного поиска образовательной информации в сети Internet на указанных сетевых ресурсах, по опорным вопросам и ключевым словам. Так же на данном этапе формируется умение добавлять материал в презентацию, редактировать его, работать с изображениями. Ребенок работает совместно с педагогом. Результатом второго этапа является 2-3 слайда для совместной презентации или индивидуального проекта ребенка. На третьем этапе происходит совместное взаимодействие педагога и всех участников проекта. Ни все обучающиеся имеют возможно самостоятельно работать над

тем или иным проектом, поэтому совместная работа с педагогом или родителями для некоторых обучающихся является постоянной.

Так как в проектную деятельность включаются разные категории обучающихся, в зависимости от их образовательных потребностей создаются соответствующие условия:

Обучающиеся с нарушением зрения: увеличение шрифта, цвет  
Обучающиеся с нарушением слуха: общение через комментарии  
Обучающиеся с НОДА: специальная и виртуальная клавиатуры  
Обучающиеся с ТНР и ЗПР: помощь в выборе материала  
Обучающиеся с УО:

- работа совместно с педагогом;
- наименьшее количество используемого материала;
- помощь в выборе материала;
- использование опорных схем, мнемотаблиц.

Проектная деятельность осуществляется педагогом на протяжении нескольких лет. Дети учатся общаться друг с другом, находить общие точки соприкосновения. Расширяется кругозор, повышается мотивация узнавать что-то новое. Благодаря многообразию тем, обучающиеся осведомляются о разных профессиях, сферах жизни и направлениях в развитии своего потенциала.

### **Литература**

1. Немчанина Е. С. Проектная деятельность педагога в работе с детьми с ОВЗ // Теория и практика образования в современном мире : материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб. : Реноме, 2013. С. 133-135.

**Флерко Анастасия Сергеевна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ЗАНЯТИЯ ПЛАВАНИЕМ КАК СРЕДСТВО  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
ДЕТЕЙ С РАС**

**Аннотация.** В статье даны методические рекомендации по организации работы группы дополнительного образования по плаванию для детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Актуальность проблемы обусловлена небольшим количеством инклюзивных групп дополнительного образования. Материалы статьи могут быть полезными для практикующих тренеров, дефектологов, родителей обучающихся с РАС при построении работы и написании программы занятий.

**Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, детский аутизм, социальные навыки, плавание, методические рекомендации.

2 апреля это всемирный день распространения информации о проблеме аутизма, множество мероприятий посвященных этой проблеме проходит именно в апреле. Аутизм одно из наиболее быстрорастущих нарушений развития в США. Статистика США говорит о том, что 1 из 68 детей и 1 из 42 мальчиков живут с аутизмом. По данным Министерства здравоохранения России за последний год число детей с расстройством аутистического спектра выросло на 25%.

Аутизм или расстройство аутистического спектра (РАС) относится к ряду нарушений, характеризующихся проблемами с социальными навыками, повторяющимся поведением, речью, невербальной коммуникацией. Термин «спектр» отражает широту различий в проблемах и особенностях, которыми обладает каждый человек с аутизмом. Для диагностики и оценки риска наличия у ребенка аутизма используются скрининговые тесты, которые подходят для детей 16-30 месяцев. Родители могут провести эти тесты самостоятельно и передать полученные результаты врачу.

Треть людей с РАС остаются невербальными. Треть имеют нарушения интеллекта. Это обуславливает то, что основным направлением работы является развитие социальных навыков и коммуникативных умений. Задачей родителей и дефектологов является расширение комфортных для ребенка границ путем насыщения его социального опыта. Для достижения этой цели создаются включенные или инклюзивные группы в сфере дополнительного образования.

Плавание – один из самых популярных и доступных видов спорта. Плавание – индивидуальный спорт, что позволяет ребенку сосредоточиться только на тех функциях, которые необходимы конкретно ему для выполнения задания, его результат зависит конкретно от него и приложенных им стараний. Но в то же время, традиционно в плавании дети занимаются в командах. Общение со сверстниками, возможность выполнять многие действия по подражанию – одни из многих плюсов групповых занятий. Для детей с РАС социальное взаимодействие со сверстниками, со взрослыми, с незнакомыми людьми является необходимым фактором для их успешной социализации. Занятия плаванием это доступный, приятный и полезный для ребенка способ развить свои коммуникативные умения.

Учитывая особенности детей с РАС и имеющийся опыт проведения тренировок по плаванию был составлен ряд методических рекомендаций для тренера-педагога.

Первое правило это правило последовательности и постоянства. Каждая тренировка должна начинаться и заканчиваться особыми ритуалами. Это необходимо, чтобы настроить детей на работу. Также сами тренировки должны включать в себя повторяющиеся этапы. В дальнейшем это поможет ученикам лучше ориентироваться в заданиях и во временных промежутках, отведенных на то или иное упражнение. Соблюдение этого правила снизит у детей тревожность, они смогут прогнозировать свои дальнейшие действия.

Второе правило – целесообразность. Каждый элемент тренировки должен нести за собой конкретную цель, каждое упражнение должно логически вытекать в следующее. Не стоит давать ученикам те упражнения, с которыми они не справятся или которое на данном уровне тренировок не целесообразно. Например, не стоит давать упражнения на работу рук, если ученики еще даже не умеют задерживать дыхание под водой.

Третье правило – наличие правил. Это могут быть правила для всей группы и для конкретных учеников. Этот свод правил должен включать в себя как правила безопасности, правила этикета, так и те правила, соблюдение которых учениками требуется педагогу для проведения успешной тренировки. Правила должны повторяться перед каждой тренировкой, ученики должны быть хорошо с ними знакомы. Нельзя ожидать от ребенка с РАС выполнение того или иного правила, если он с ним не знаком. Если ребенок нарушает правило, которое несет опасность его здоровью или здоровью других, либо грубо нарушает правила поведения, то можно использовать наказание. Действенным является выход ребенка из чаши бассейна на определенное время. Для того чтобы оставить ребенка на суше необходим сопровождающий, так как оставлять ребенка одного не безопасно.

Четвертое правило – наличие дневников. Дневники необходимы для выставления отметок за тренировки. Именно выполнение или невыполнение правил отмечается в дневнике. Так же педагог может похвалить ребенка за старания или отметить успешное выполнение задания. Наиболее простой и доступный способ – наклейки со шкалой оценивания «отлично», «хорошо», «старайся», «молодец». Не рекомендуется выставлять плохую отметку, это может раз и навсегда отбить у ребенка желание посещать занятия, но при этом тренер должен быть объективен. Если ребенок выполнил всего 1 правило из 10, то именно за его выполнение стоит похвалить ученика и мотивировать его соблюдать все правила.

Правило пятое – тренер находится в воде. Для многих детей плавание будет новым видом деятельности. Основную часть заданий они смогут выполнять только по подражанию. Если для детей с нормой развития наличие в воде тренера не является необходимостью, то для детей с особенностями в развитии это одно из важнейших правил. Только находясь в воде, тренер может полностью контролировать ситуации и быстро отреагировать, если кому-то потребуется помощь или немедленное вмешательство в процесс. Ведь мы не знаем до конца, как отреагирует ребенок на тот или иной неизвестный ему стимул.

Правило шестое – одна главная цель. Вся ваша команда, которая состоит из детей, родителей, сопровождающих и тренера должна придерживаться одной цели. Это упростит итоговое оценивание достигнутых результатов и поставку дальнейшей цели. Для кого-то основной целью будет скрашивание досуга детей, для кого-то развитие социальных навыков, кто-то захочет увидеть спортивные успехи своего ребенка. Тренер строит свою работу исходя из тех целей, которые ему задают родители, но основная цель группы должна превалировать над остальными.

Соблюдение этих шести правил поможет начинающему тренеру быстрее наладить контакт с детьми, с родителями, будет легче отследить собственные успехи в проведении тренировок, так и успехи детей. Каждый педагог сам для себя вырабатывает определенные правила работы, у всех они будут индивидуальными и подобранными под конкретных детей. Но эти базовые правила могут быть применены ко всем группам без исключения.

### Литература

1. Facts about Autism. URL: <https://www.autismspeaks.org/what-autism/facts-about-autism> (дата обращения: 23.04.2018).
2. Swimming and Water Safety Scholarship Fund. URL: <https://www.autismspeaks.org/what-autism/facts-about-autism> (дата обращения: 23.04.2018).
3. What Is Autism? URL : <https://www.autismspeaks.org/what-autism/facts-about-autism> (дата обращения: 23.04.2018).

**Частухина Софья Александровна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

**Научный руководитель:** *Костюк Анна Владимировна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО  
ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье изучено и проанализировано состояние грамматического оформления высказывания у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией, его становление в онтогенезе ребенка. Охарактеризовано состояние грамматического оформления высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи, механизм появления аграмматизмов, а также перечислены разнообразны виды специфических ошибок.

**Ключевые слова:** грамматическое оформление высказываний, устная речь, младшие школьники, общее недоразвитие речи, дизартрия, логопедия, дети с нарушениями речи, аграмматизмы.

Актуальность выбранной темы обоснована важностью правильного оформления высказывания в монологической и диалогической речи, так как несформированность грамматической системы языка у младших школьников является центральным дефектом в структуре общего недоразвития речи и влечет за собой неполноценное речевое и общее психического развития. Рассматриваемое нарушение отрицательно влияет на качество коммуникативной способности ребенка, а также влечет за собой появление ошибок в письменной и устной речи.

А. Н. Гвоздев предложил классификацию последовательности формирования и употребления грамматического строя речи, учитывающую тесное взаимодействие морфологической и синтаксической системы языка. В рассматриваемой классификации и становления грамматического оформления высказывания в онтогенезе выделяются три периода:

*I период* (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.) – период предложений, которые состоят из аморфных слов-корней.

*II период* (от 1 года 10 мес. до 3 лет) – период усвоения грамматической структуры предложения.

*III период* (от 3 до 7 лет) – период дальнейшего усвоения морфологической системы, когда ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения [1].

К школьному периоду ребенок должен овладеть в основном всей системой грамматики, что позволяет в дальнейшем перейти к осознанию грамматических закономерностей непосредственно при изучении русского языка и грамматических правил, исходя из анализа речи окружающих, отбора общих правил грамматики, их обобщения и практического закрепления в своей речи.

Аграмматизм начинает формироваться вследствие нарушения различения фонем. Это обусловлено затруднениями в развитии речеслухового внимания, восприятия и памяти, трудностями в становлении фонематических процессов, а именно фонематического слуха и фонематического восприятия. Все вышеперечисленное вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова, что приводит к трудностям грамматического оформления высказывания.

Необходимо отметить, что развитие грамматического строя речи у детей с ОНР осуществляется в той же последовательности, что и при речевом онтогенезе, но в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, в несформированности языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование предложений.

Для детей с ОНР характерно большое количество разных аграмматизмов, основу которых составляет несформированность операций выбора, комбинирования и оперирования языковыми единицами в составе речевого высказывания на основе правил языка и в процессе порождения речи. Формирование и развитие грамматического строя речи происходит со значительными затруднениями, потому что грамматические значения являются более абстрактными и грамматическая система языка основана на большом количестве языковых правил.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к распространенности морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основной механизм морфологического аграмматизма заключается в затруднении выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с её звуковым образом. При этом у детей с ОНР и дизартрией проявляются как общие аграмматизмы, так и специфические аграмматизмы.

Нарушения письменной речи и чтения являются вторичными после нарушений устной речи, так как последние распространяются и на звуковую сторону речи, и на смысловую стороны речи.

В связи с вышесказанным можно выделить следующие основные направления в логопедической работе, направленной на коррекцию нарушений грамматического оформления высказывания у младших школьников с ОНР и дизартрией:



1. Формирование умения грамматического оформления монологической и диалогической речи (овладение различного рода словосочетаниями, связью слов в предложении, усвоением моделей предложений различных синтаксических конструкций, и умением изменять слова, различать слова по признакам категориальности).

2. Формирование навыка словоизменения (преобразование единственного числа имен существительных во множественное; употребление предлогов в собственной речи; закрепление правильного употребления падежных окончаний)

3. Формирование навыка словообразования (образование уменьшительно-ласкательных форм существительных; образование прилагательных от существительных; образование сложных слов).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что работа по коррекции нарушений грамматического оформления высказывания у младших школьников с ОНР и дизартрией требует системного и комплексного подхода, благодаря которому можно достигнуть устранения недостатков речевого развития, восполнения пробелов в онтогенетическом формировании грамматического оформления высказывания, грамматических понятий, устранения ошибок в устной и письменной речи. Работа по коррекции нарушений грамматического оформления высказывания опирается на логопедические принципы, с учетом индивидуального подхода к каждому ребенку и с учётом его специфических ошибок, т.е. аграмматизмов.

### **Литература**

1. Гвоздев Н. А. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / под ред. проф. С. И. Абакумова. М. : АПН РСФСР, 1949. 268 с.

**Шаклеина Юлия Алексеевна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: julia\_tetoyou@mail.ru*

*Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА  
В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ  
ВО 2 КЛАССЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ,  
РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ**

**Аннотация.** Представлен опыт использования малых жанров фольклора на уроках чтения во 2 классе. Рассматривается влияние малых жанров фольклора на развитие речи при использовании их на уроках чтения в игровых ситуациях.

**Ключевые слова:** малые жанры фольклора, умственная отсталость, умственно отсталые дети, олигофренопедагогика, уроки чтения, методика чтения в школе.

В настоящее время полноценному образованию отвечает такая среда, в которой находит отражение национальная культура нашей страны. Большое внимание в такой ситуации уделяется применению малых жанров фольклора в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Фольклор для данной категории обучающихся является такой областью народного творчества, которая объединяет мир обучающихся и мир взрослых. Главной задачей педагога признается формирование у обучающихся умений и навыков, необходимых для творческой деятельности, самостоятельности в поиске образных сравнений. Игровые ситуации на уроках чтения с использованием малых жанров фольклора направлены на решение этой и многих других педагогических задач.

Количество малых жанров фольклора велико. К ним относятся загадки, пословицы и поговорки, скороговорки и чистоговорки, сказки, частушки, прибаутки, потешки, колыбельные песни, считалки, игры и ряд других. С ними любой урок становится интереснее и увлекательнее для обучающихся. А если их использовать в игровых ситуациях, то у обучающихся повышается мотивация к обучению, следовательно, изучаемый материал будет в большей степени освоен обучающимися, а также найдет практическое применение в их жизни.

В работе важно использовать те малые жанры фольклора, которые доступны восприятию обучающихся с умственной отсталостью (ин-

теллектуальными нарушениями). Рассмотрим некоторые из них на примере уроков чтения во 2 классе.

*Загадки.* Загадки, по мнению Ю. Г. Илларионовой, – это «краткое описание предмета или явления, часто в поэтической форме, заключающее в себе замысловатую задачу в виде явного (прямого) или предполагаемого (скрытого) вопроса» [1, с. 8]. Загадка представляет собой вопрос, на который обучающемуся необходимо ответить. Она является отличным средством, которое стимулирует мыслительную деятельность обучающихся. Разгадывая загадку, обучающийся открывает для себя новые свойства знакомых предметов, учится сравнивать предметы и явления между собой. Таким образом, знания о мире у него структурируются и упорядочиваются.

На уроках чтения загадки можно использовать во время вступительной беседы с целью подведения обучающихся к теме урока (названию произведения, которое они будут изучать на уроке). Например, перед чтением рассказа «Лягушонок» по М. Пришвину [2], обучающимся предлагается послушать загадку и дать на нее правильный ответ, который и является темой урока: «Что за странная зверушка / По дорожке скачет? / И не мягкая игрушка, / И не круглый мячик. / У неё одни слова: / Знает только «Ква, ква, ква...» Здесь важно показать, как выглядит лягушка, попросить обучающихся сымитировать «голос» лягушки, можно предложить собрать разрезную картинку, описать словами внешность, особенности, место обитания животного, то есть максимально использовать данную ситуацию в коррекционно-развивающих целях.

*Пословицы и поговорки.* Они представляют собой образные и логически законченные высказывания. В них отражаются практически все сферы человеческой жизни и моральные нормы, актуальные во все времена. Пословицы и поговорки отражают практический опыт народа, то есть выводы, которые были сделаны им в процессе приспособления к реальной жизни. Пословицы и поговорки, по сравнению с другими малыми жанрами фольклора обладают дидактической направленностью. Однако и в игровых ситуациях на уроках чтения их можно эффективно применять.

Например, после чтения стихотворения «Мостки», А. Барто [2] можно выучить с обучающимися новую пословицу «Помогай людям – и тебе помогут». Чтобы заинтересовать обучающихся, данную пословицу рекомендуется предложить в игровой форме, например, составить пословицу самостоятельно из составляющих ее слов. Также важно объяснить смысл данной пословицы обучающимся и проконтролировать, поняли ли они ее значение.

Когда обучающиеся познакомились с пословицей, можно предложить следующее задание: «Прочитай пословицу с удивлением (радостью, грустью)».

*Скороговорки и чистоговорки.* Скороговорка – это придуманная фраза с трудно произносимым сочетанием звуков, которую необходимо произносить в быстром темпе. Чистоговорока – это строки с рифмой, в которых повторяется один звук.

Скороговорки и чистоговорки на уроках чтения можно эффективно использовать во время артикуляционной гимнастики с целью подготовки речевого аппарата обучающихся к чтению. Например, перед чтением рассказа «Невидимка» по Ю. Ковалю [2], в котором описывается приближение весны, удачно использовать такую чистоговорку: «На-на-на к нам идет весна. / Ло-ло-ло на улице светло. / Чи-чи-чи к нам летят грачи. / Ру-ру-ру рады мы теплу. После многократного повторения чистоговорки, обучающимся следует задать по ней вопросы.

*Считалки.* Они организуют процесс игры, занятия, учат обучающихся подчиняться правилам. Помимо этого, считалки хорошо развивают чувство ритма вследствие параллелизма предложений, яркой концовки.

На первый взгляд кажется, что уроки чтения и считалки несовместимы. Однако и считалки являются отличным средством повышения интереса к обучению на уроках чтения. Например, считалку можно использовать на этапе аналитического чтения, когда необходимо выбрать обучающегося, который будет читать первым (вторым, третьим...).

Таким образом, использование малых жанров фольклора в игровых ситуациях на уроках чтения является эффективным и значимым в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также способствует развитию связной речи, образности речи обучающихся, развитию умения слушать и слышать обращенную речь, улавливать ее темпо-ритмическую составляющую, понимать смысл речи и текста, обогащению, уточнению и активизации словаря, развитию фонематического слуха, развитию творческих способностей у обучающихся, нравственному развитию.

### **Литература**

1. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. М. : Просвещение, 1976. 127 с.
2. Чтение. 3 класс : учеб. для общеобр. орг., реал. АООП : в 2 ч. / авт.-сост. С. Ю. Ильина, А. А. Богданова. 3-е изд. М. : Просвещение, 2016 ; ч. 2 / С. Ю. Ильина, А. А. Богданова. 2016. 118 с.

**Шалаева Елена Александровна**

*Студентка 2 курса, магистратура, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Мухин Николай Юрьевич, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Рассмотрены результаты исследования состояния внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Сделан вывод о необходимости коррекционно-развивающей работы для развития отдельных свойств внимания детей данной категории.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, младшие школьники, инклюзивное образование, внимание детей.

Инклюзивное образование является одним из сложных направлений образовательной и психологической практики. Идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка [1].

Большой процент в инклюзивном классе представляют дети с задержкой психического развития. Для такой категории детей характерно ослабленное внимание к словесной информации, частая отвлекаемость, невозможность сосредоточиться на задании.

Психодиагностика свойств внимания младшего школьника с ЗПР должна быть направлена как на детальное изучение развития познавательных процессов, так и на своевременное обнаружение и точное описание произвольных когнитивных действий и реакций [2].

Нами было проведено исследование состояния внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования – определение уровня основных свойств внимания у детей данной категории.

Исследование проводилось на базе муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Кировская средняя общеобразовательная школа». Выборка испытуемых составила десять обучающихся второго и третьего класса с задержкой психического развития.

Диагностика внимания детей осуществлялась в несколько этапов: *1 этап.* Изучение психолого-медико-педагогической документации учащихся; *2 этап.* Наблюдение за учащимися в учебной деятельности с целью выявления детей с признаками явных нарушений внимания; *3 этап.* Анкетирование и беседы с педагогами для установления состава «группы риска» по нарушениям внимания среди контингента учащихся класса; *4 этап.* Анкетирование родителей учащихся с целью сопоставления данных ПМПК с данными наблюдений родителей в домашней обстановке; с целью получения дополнительных сведений об условиях семейного воспитания учащихся; *5 этап.* Обследование учащихся с помощью стандартизированных методик в целях сопоставления результатов комплексных наблюдений с объективными данными. Применялись такие методики как тест Бурдона (корректурная проба), методика «проставь значки», «найди и вычеркни», «запомни и расставь точки».

Исследование показало, что у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста очень низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания (54%), это большая часть экспериментальной группы, однако 20% имеют средний уровень продуктивности и устойчивости внимания. Выполняя задание, дети быстро устали. Это свидетельствует об истощаемости внимания учащихся исследуемой группы. Кроме этого, в процессе работы у детей наблюдались частые колебания внимания, а также низкая заинтересованность в правильном выполнении задания.

Корректурная проба теста Бурдона выявила низкий показатель концентрации внимания. По мере достижения цели, у обучающихся увеличивалось количество ошибок, появлялось постоянное переключение внимание на различные объекты.

При обработке и оценке результатов методики «проставь значки» выявлен низкий уровень переключения внимания у 60% обучающихся. 20% детей показали средний объем переключения и распределения внимания.

С заданием «запомни и расставь точки» обучающиеся справились достаточно успешно и быстро. Больше половины экспериментальной группы (67%) показала средний уровень объема внимания. Высокий уровень внимания выявлен у 1 человека (6%). Низкий уровень объема внимания остается у 27% группы. Обучающиеся воспринимают недостаточное количество информации. Такое ограничение объема внимания приводит к искажению результатов деятельности.

Во время исследования было обращено внимание на то, что большинство детей отвлекались от работы, имели слабую заинтересован-

ность в предложенных заданиях, некоторым обучающимся требовалось напоминание инструкции выполнения и обращение к образцу.

У значительного числа учащихся после выполнения задания были жалобы на усталость, большую зрительную нагрузку, трудности при переходе от одной команды к другой. Малое количество общих просмотренных знаков свидетельствует о низком показателе переключения и распределения внимания.

В результате проведенного исследования сделан вывод, что у данной категории детей с задержкой психического развития были явно выражены такие недостатки внимания, как слабая устойчивость и концентрация, сложность распределения, медленное переключение, низкий объем внимания.

Таким образом, констатирующая часть исследования подтвердила данные, которые были получены из соответствующей литературы, изучения данных ПМПК, анкетирования педагогов и родителей, и показала необходимость разработки специальной программы для коррекции и развития отдельных свойств внимания детей с задержкой психического развития.

### **Литература**

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5-16.
2. Лиепина С. В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ // Дефектология. 2016. № 5. С. 33.

## **Шорохова Ольга Михайловна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очного отд., Уральский федеральный университет; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51*

*Научный руководитель: Панкова Светлана Николаевна, канд. соц. наук, доц., Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург, Россия*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье характеризуются современные проблемы инклюзивного образования в Российской Федерации. Также приведены примеры авторов, которые занимаются проблемами инклюзивного образования в современном мире.

**Ключевые слова:** дети-инвалиды, инклюзивное образование, недоступность образования.

Сегодня в Российской Федерации проблема инклюзивного образования стоит довольно-таки остро. Система российского образования делила детей на здоровых и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Прежде чем перейти к проблемам инклюзивного образования стоит дать определение понятию «инклюзивное образование». Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

Изучением проблем инклюзивного образования занимаются такие теоретики как Е. А. Кутепова, А. С. Сунцова, В. С. Шилов, П. Р. Егоров.

Также необходимо отметить практиков, занимающихся изучением проблем инклюзивного образования. Одними из таких исследователей являются: Т. А. Сундукова, Т. А. Евсюкова, С. В. Соловьева, Л. В. Косикова, И. Н. Симаева [4].

Необходимо отметить, что в современном мире проблемы инклюзивного образования, которые были характерны для ряда зарубежных стран в XIX-XX веках, остаются актуальными для России и по сей день [3].

Стоит рассмотреть данные проблемы подробнее:

- **Архитектурная недоступность.** Данная проблема характеризуется тем, что многие образовательные учреждения не имеют технического оснащения (пандусы, подъемники, ограничители при входе в учебное заведение и на лестницах). По этой причине учащемуся, который находится в инвалидной коляске, затруднительно попасть в учебное заведение.



- **Недостаточная подготовка специалистов, которые могли бы обучать учащихся с ОВЗ.** Эта проблема заключается в том, что в общеобразовательных учреждениях отсутствуют специалисты, которые могли бы работать с детьми-инвалидами. Такие специалисты, как учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги) чаще всего отсутствуют в обычных общеобразовательных учреждениях. Именно эта проблема является одной из причин, по которой дети с ограниченными возможностями здоровья не могут учиться вместе со здоровыми детьми

- **Большинство директоров и учителей массовых школ недостаточно осведомлены о проблемах инвалидов и не готовы к включению детей с ОВЗ в процесс обучения в классах.**

Незнание проблем инвалидов характеризуется недостаточной информированностью среди педагогического коллектива. Также это можно обосновать тем, что руководитель учебного заведения не желает брать на себя ответственность за ребёнка с ОВЗ. Данная проблема существует не только в России, но и в зарубежных странах [2].

- **Отсутствие материально-технического оснащения.** Проблема отсутствия необходимого оснащения характеризуется, прежде всего, отсутствием финансирования. Из-за этого учебные заведения не могут позволить себе приобрести необходимые средства (книги со шрифтом Брайля, рельефно-графические пособия, учебные тактильные стенды, говорящие стенды, тактильно-звуковые обучающие стенды для детей, тактильные индикаторы для пола). Для детей с ОВЗ в школах не всегда имеются не только необходимые вышеперечисленные средства, но и места для отдыха. Где особенный ребенок мог бы отдохнуть, прежде чем продолжать дальнейшие занятия.

- **Сложность в получении аттестата по окончании общеобразовательной школы для детей с серьёзными нарушениями (синдром Дауна, аутизм).**

В отечественном образовании ребенок с синдромом Дауна считается неспособным к обучению в общеобразовательной школе. Считается, что место такого ребёнка в коррекционном учреждении. Это обосновывается тем, что ребенок с синдромом Дауна может быть агрессивным в отношении других учащихся и педагогического коллектива. Но стоит отметить, что агрессия у такого ребенка не может возникнуть на пустом месте, этому всегда есть причина [2].

### **Литература**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 19.03.2018).

2. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Концепт. 2014. № 29. С. 31-35.
3. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 107-112.
4. Косикова Л. В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 7/1. С. 69-73.

## **Щелконогова Виктория Алексеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### **ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье приводится описание особенностей обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР; рассмотрены особенности формирования навыка письма. Приводится обзор направлений работы по формированию у учащихся с ЗПР навыка письма.

**Ключевые слова:** ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, младшие школьники, начальная школа, инклюзивное образование, русский язык, начальное обучение русскому языку, методика русского языка в школе, навыка письма, формирование навыков.

В настоящее время в отечественной педагогике актуальной является проблема инклюзивного обучения детей с задержкой психического развития и успешного усвоения ими дисциплин гуманитарного цикла. В частности, недостаточно разработана методическая база по дисциплине «Русский язык» для 7-8 летней возрастной группы обучающихся.

Задержка психического развития как нарушение психического онтогенеза представляет собой нарушение высших психических функций, носящее временный характер и поддающееся коррективке при условии создания оптимальных условий для развития ребенка. В числе прочего, характерными особенностями ЗПР являются отставание в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизмы, ограниченность словаря) [1]; низкий уровень речевой активности; низкий уровень сформированности моторики, в т.ч. мелкой; низкий уровень сформированности навыка языкового анализа, что представляет определенную трудность при овладении данной категорией учащихся навыком письма.

Под навыком письма понимают процесс интериоризации речи, т.е. ее перевод из устной формы в письменную. Данный перевод предполагает осуществление ряда этапов, таких, как анализ звукового состава подлежащего написанию слова; выделение в звучащем слове фонем, подготовка к их переводу в зрительную графическую схему; буквы, обозначающие выделенные фонемы, подлежат написанию. На первом этапе слово расчленяется на последовательность составляющих его звуков, которые уточняются до фонем. На основе звукового анализа для выделенной в слове фонемы на втором этапе определяется буква,

которая в дальнейшем фиксируется на письме. Таким образом, навык письма представляет собой сложный процесс, требующий от пишущего соблюдения определенной последовательности следующих друг за другом операций.

Навык письма, являясь сложным многокомпонентным процессом, требует системной и всеобъемлющей работы для достижения им оптимального уровня развития. Так, для комплексной коррекционной работы необходимо создание условий для развития оптической, моторной и акустической составляющей навыка.

В целях определения уровня сформированности выше перечисленных составляющих нами были использованы следующие диагностики:

- диагностика уровня сформированности акустической составляющей навыка письма по Т. А. Фотековой. Диагностировались такие критерии, как умение членить предложение на слова, умение делить слова на слоги, уровень сформированности фонематического анализа, синтеза и представлений;

- диагностика уровня сформированности оптической составляющей, основанная на комплексной диагностике оценки уровня зрительного восприятия у детей 5-8 лет. Данная методика представляет собой переработанную тестовую методику М. Frostig, адаптированную М. Безруких;

- диагностика уровня сформированности моторной составляющей. Нами использовалась методика Керна–Йерасека, определяющая уровень развития мелкой моторики рук и координации движений.

Работа в рамках формирующего эксперимента проводится в трех направлениях, базирующихся на выделении составляющих навыка письма.

1. Создание условий для развития акустической составляющей навыка письма включает работу, направленную на анализ предложений (определение количества слов в предложении, определение мест слова в предложении, определение границ предложений). Также предполагается работа над умением делить слова на слоги: определение технологии деления слов на слоги, ее отработка; составление слоговых схем к словам и подбор слов к слоговым схемам. Кроме того, происходит развитие навыка фонематического анализа: последовательный и позиционный звуковой анализ, составление звуковых схем к словам и подбор слов к звуковым схемам; определение количества звуков в слове.

2. Создание условий для развития оптической составляющей навыка письма – работа над зрительным восприятием. На этом этапе выполнялись упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации; фигуρο-фононое различение; развитие умения определять пространственные отношения. Отрабатывается навык ра-

боты в тетради, который предполагает ориентировку в рабочей области тетради: определение рабочей строки, межстрочного интервала.

3. Создание условий для развития моторной составляющей навыка письма предполагает выполнение упражнений, направленных на развитие моторики рук. В этих целях используются пальчиковые гимнастики, массаж пальцев, кистей; работа с предметами: моделирование букв, объектов; упражнения на формирование перцептивной и моторной организации пространства, моторной perseverации: графические диктанты различной сложности, дорисовывание фигур.

Предполагается, что комплексная систематическая работа по данным направлениям на уроках обучения грамоте (далее – русского языка) и уроках письма будет способствовать развитию навыка письма у учащихся первых классов.

### **Литература**

1. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма // 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, 1997. Т. II. 560 с.
2. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. М. : Издательство АНП РСФСР, 1955. Вып. 70. С. 104-148.

## РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

УДК 376.37

**Андронович Надежда Александровна**

*Студентка 3 курса, днев. отд., Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка; 220114, Беларусь, г. Минск, ул. Ф. Скорины, 13; e-mail: logoped-caf@mail.ru*

*Научный руководитель: Баль Наталия Николаевна, канд. пед. наук, доц., Белорусский государственный педагогический университет, г. Минск, Беларусь*

### ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ФАКТОРАМИ РИСКА В ВОЗНИКНОВЕНИИ ЗАИКАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема профилактической работы учителя-логопеда с родителями детей с факторами риска в возникновении заикания. Характеризуются группы детей с факторами риска; проводится контент-анализ сайтов, посвященных проблеме заикания. Рассматриваются вопросы содержания консультирования родителей детей с факторами риска в возникновении заикания.

**Ключевые слова:** заикание, факторы риска, профилактика заикания, дифференцированный подход, логопедия, логопедическая работа, дети с нарушениями речи, работа с родителями.

Проблема заикания достаточно широко представлена в научно-методической литературе: разработаны различные методики, методы, приемы, средства для разных возрастных групп, способствующие коррекции. Вместе с тем, нет единого взгляда на этиологию и механизм нарушения, хотя на сегодняшний день большинство авторов сходятся во мнении, что при заикании, как правило, отсутствует специфически одиночная причина. До сих пор остаются актуальны вопросы выбора содержания, методики, профилактики с учетом разных подходов к проблеме этиопатогенеза заикания. Крайне важным является выявление факторов, влияющих на возникновение заикания, и своевременное консультирование родителей с целью предупреждения возникновения данного речевого нарушения у детей.

Необходимо уточнить, что такое фактор риска возникновения заикания, и кто входит в группу детей с таким фактором. На основе определения понятия «фактор риска», данного в «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» [4], нами предлагается понимание «*фактора риска возникновения заикания*» как *общего названия условий и особенностей образа жизни, а также врожденных или при-*

*обретенных свойств организма, которые повышают вероятность возникновения у ребенка заикания (не будучи его причиной) или способны неблагоприятно влиять на его течение или прогноз.* По данным Л. А. Зайцевой [2], Е. Н. Садовниковой [3] и др. в группу с данным фактором входят дети с *ранним речевым развитием; задержкой речевого развития; тревожными чертами; генетическими факторами.* Важно отметить, что дети раннего и младшего дошкольного возраста с фактором риска возникновения заикания по уровню познавательного, речевого, двигательного развития представляют собой крайне неоднородную группу. Поэтому необходим *дифференцированный подход* в предупреждении заикания.

Реализация дифференцированного подхода в консультировании родителей детей с фактором риска возникновения заикания требует опоры на представления родителей о речевых расстройствах, их причинах. Но насколько достоверной, точной и доступной информацией о нарушениях могут располагать родители в век информационных технологий, открытого информационного пространства?

С целью оценки источников информирования, родителей детей с факторами риска, в возникновении заикания нами был проведен контент-анализ Интернет-ресурсов. Было проанализировано содержание четырнадцать сайтов по следующим направлениям: *автор сайта; направленность сайта; представленность информации о профилактике заикания; вид информации.* В результате выявлено следующее:

- не на всех сайтах можно найти рекомендации по профилактике заикания для родителей детей с фактором риска в его возникновении;
- представленная информация очень обобщенная, мало структурированная, без четкого выделения советов по разным видам профилактики заикания – первичной (предупреждение появления), вторичной (предупреждение рецидивов) – и учета разных факторов риска;
- не все предложенные рекомендации могут быть понятны родителям (например, «соблюдайте охранительный речевой режим»);
- большое количество сайтов созданы скорее с целью рекламы.

Таким образом, несмотря на большой объем литературы по проблеме данного речевого нарушения, на представленность информации в интернет пространстве, можно говорить о недостаточном количестве методических разработок, основанных на дифференцированном подходе с учетом факторов риска в возникновении заикания.

В связи с этим актуальным является разработка рекомендаций, с одной стороны, общей направленности, которые будут ориентированы на жизнь, быт семьи и будут отвечать на вопросы, касающиеся режимных моментов и особенностей воспитания. Например, предоставление

родителей детей с факторами риска в возникновении заикания рекомендаций типа: *«Рекомендуем семье приблизительно в одно и то же время ложиться спать, просыпаться, купаться, кушать и пр. Нужно понимать, что только четкий режим благотворно действует на состояние нервной системы и речи ребенка, дисциплинирует его, исключает капризы, а, следовательно, дает меньше поводов для наказаний».*

С другой стороны, так как причины возникновения заикания разные и имеются различные факторы риска, необходима разработка рекомендаций дифференцированного характера с учетом вышеназванных факторов:

- Так, для родителей детей с задержкой речевого развития даются советы о необходимости сопровождать речевым комментарием собственные, совместные с ребенком действия, происходящие явления, например, *«Доброе утро. Ты проснулась(ся). Идем в ванную. Будем мыться»* или *«Слышишь? Это звук молотка. Соседи делают ремонт. Стучат...».*

- С родителями детей с ранним речевым развитием необходимо говорить о максимальном снижении интенсивности поступающей для ребенка информации. Например: *«Избегайте ситуаций, которые чрезмерно возбуждают, смущают или расстраивают ребенка. Учитывайте, что даже радостное возбуждение противопоказано (старайтесь избегать, зрелищные мероприятия...».*

- Если у ребенка отмечаются тревожные черты характера, то родителям стоит обдумывать сроки помещения ребенка в учреждение дошкольного образования, бытовые ситуации, стрессовые для ребенка, например, *«Если ребенок боится засыпать без света, можно оставить его приглушенным, посидеть рядом, пока он не заснет».*

- Родителям детей с генетическими факторами рекомендуется ограничить общение ребенка с взрослым с заиканием. Их общение может протекать только при использовании таких видов речи, в которых у взрослого не появляются запинки (чтение стихов, односложная вопросно-ответная речь пр.).

Таким образом, перспективным направлением консультирования в логопедической практике является дифференциация консультативной работы в зависимости от запроса родителей детей с факторами риска в возникновении заикания, распространение научно-обоснованной информации по профилактике заикания в СМИ, в том числе и в Интернете.

## Литература

1. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание : хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 304 с.



2. Зайцева Л. А. Работа по предупреждению заикания : метод. рекомендации. Минск : МГПИ им. А. М. Горького, 1981.
3. Садовникова Е. Н. Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода : курс лекций. М. : Логомаг, 2014. 160 с.
4. Фактор риска : Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. С. 349.

**Балдина Дарья Олеговна**

*Студентка 4 курса бакалавриата очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: darya.dashka.baldina@mail.ru*

*Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ПРОБЛЕМА ВЫСТРАИВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы выстраивания межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью анализа комплекса методик, цель которых – выявить характерные особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также составление и реализация программ психолого-педагогической коррекции их межличностных отношений.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, коммуникативные навыки, старшие дошкольники, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития.

Необходимым условием психологического развития ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) является общение со сверстниками. В жизни старшего дошкольника общение со сверстниками – это условие формирования общественных качеств его личности, появления и последующего развития начал коллективных и дружеских взаимоотношений. С другой стороны у детей в процессе взаимоотношений между сверстниками происходит обогащение представлений о себе и других людях, а также развивается самосознание и формируется самооценка. Актуальность выбранной темы для исследования определяет то, что у детей с ЗПР социально-личностный потенциал существенно ослаблен, поэтому существуют проблемы в выстраивании межличностных отношений.

Цель нашего исследования – определить особенности межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения МАДОУ № 14 г. Сысерть Свердловской области. Старшая группа компенсирующей направленности, которую посещают 7 детей, возраст от 6 до 7,5 лет, с диагнозом – задержка психического развития различного генеза.

Экспериментальное исследование по определению специфических особенностей межличностных отношений проводилось при помощи известных методов (беседа, наблюдение, социометрия) и трех методик.

Целью первой методики – выявить общее отношение ребенка к себе и его конкретную самооценку (В. Г. Щур «Лесенка»). Данная методика позволяет определить систему представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Второй была выбрана методика «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» О. Е. Смирновой и В. М. Холмогоровой. Она позволяет дать представление о психологических особенностях и состоянии каждого ребенка в межличностном взаимодействии, в естественных для него условиях без вмешательства в его деятельность педагога. При помощи специальной шкалы оценивались следующие параметры: инициативность, чувствительность к воздействиям со стороны сверстников и преобладающий эмоциональный фон.

И третья методика – «Секрет» (Т. А. Репина, Т. В. Антонова), позволяющая определить социометрический статус ребенка в группе, его отношения к другим детям, степень доброжелательности детей друг к другу.

Все эти методики позволяют в полной мере определить уровень развития коммуникативных навыков и выявить проблемы в межличностном общении у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, которые требуют психокоррекционных воздействий.

В ходе проведения исследования был выявлен уровень самооценки в группе дошкольников с ЗПР: 43% детей с заниженной самооценкой, 29% – с адекватной, 14% – с завышенной, 14% – с неадекватно завышенной, что говорит о неуверенности в себе у большинства детей в данной группе.

Исследование по методике О. Е. Смирновой и В. М. Холмогоровой показало, что на коллективных занятиях и в организованной воспитателем деятельности подавляющее большинство членов группы безынициативны (71%), следуют полностью за воспитателем. По второму показателю наблюдения 71% детей не проявляют желания воспринимать действия сверстников и тем более отреагировать на их действия, не замечают пожеланий и настроений сверстника. Преобладающий эмоциональный фон у детей с ЗПР в этой деятельности – нейтрально-деловой (86%). Лишь один из испытуемых проявляет коммуникативные качества на среднем уровне.

Несколько иную картинку показывают результаты наблюдения за членами группы в свободной (игровой) деятельности. Один ребенок показал высокий уровень инициативности. Во время игр он проявляет лидерские качества, привлекает к себе и своей игре сверстников, выражает желание взаимодействовать с ними в совместных играх. Другой

ребенок проявляет инициативу только в значимых для него ситуациях, тем самым демонстрирует средний уровень развития инициативности. У остального большинства членов группы (71%) инициативность развита на очень слабом уровне, они полностью следуют за окружающими.

В связи с характерными особенностями эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР, с высоким уровнем развития чувствительности к воздействиям сверстников их не выявлено. У 43% испытуемых обнаружен средний уровень развития по данному показателю, они лишь в некоторых ситуациях выражают желание и готовность откликнуться на предложения к совместной деятельности от сверстников. С низким же показателем процент испытуемых наиболее высок – 57%. Эмоциональный фон преобладает ситуативный, в остальных случаях – нейтрально-деловой, с положительным фоном процент испытуемых не выявлен.

Такие результаты исследования можно обосновать тем, что у данной категории детей эмоционально-волевая сфера недостаточно развита, им довольно тяжело совершить над собой волевое усилие, чтобы проявить свои качества. Если в норме у детей дошкольного возраста организованная педагогом сюжетно-ролевая игра или коллективная деятельность вызывает интерес, эмоциональное впечатление и является необходимым условием накопления представлений об окружающем мире, то у детей с ЗПР эта деятельность такого образа не создает, поскольку уровень развития их навыков общения как со сверстниками, так и со взрослыми невысок [3, с. 18].

По результатам использования методики «Секрет» были определены условные статусные категории детей: «звезды» – 14%, предпочитаемые – 28%, принятые – 29%, изолированные – 29%. Интересно то, что в процессе проведения исследования, у большинства членов группы в основе положительного выбора был мотив симпатий по каким-то качествам или интерес к совместной деятельности, а не дружеских отношений. Это позволило сделать вывод, что устойчивых микро групп в коллективе нет, из-за того что, мотив выбора у детей с ЗПР – ситуативный, возникающий при определенных условиях. В целом, группа испытуемых имеет средний уровень благополучия межличностных отношений и средние показатели коэффициента взаимности. Это означает неблагополучие половины детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками. Таким образом, были выявлены «проблемные зоны» межличностных отношений в группе испытуемых, которые требуют психокоррекционных воздействий.

## Литература

1. Бариленко Н. В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 25-31.
2. Веракса Н. Е. Игра в секрет: методика исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2011. № 1. С. 100-103.
3. Деревянкина Н. А. Эмоциональный мир ребенка с ЗПР: новые подходы к диагностике // Дошкольное образование. 2014. № 14. С. 17-19.
4. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. М. : Детство-Пресс, 2011. 120 с.
5. Щур В. Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности. Теория и эксперимент. М., 1982.

**Бриславская Анна Александровна**

*Учитель-дефектолог, МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486; 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Волгоградская, 190 а; e-mail: a.krahmaleva@mail.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО СЛУХУ В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА**

**Аннотация.** Рассмотрен комплексный подход в оказании психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Под комплексным подходом психолого-педагогической помощи подразумевается работа с детьми с ОВЗ по слуху не только педагогов ДОУ, но и родителей, законных представителей, как активных участников образовательного процесса, способствующая успешной адаптации и социализации детей с ОВЗ по слуху.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая помощь, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольная сурдопедагогика, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, коррекционно-педагогическая работа.

В разные годы развития специальной дошкольной педагогики исследованием детей с нарушениями слуха занимались такие специалисты как Р. М. Боскис, Ф. Ф. Рау, Б. Д. Корсунская, Э. И. Леонгардт, Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская, Л. А. Головчиц и др.

В наше ДОУ поступают дети с различными уровнями развития и слуховыми возможностями. Дети проходят психолого-педагогическое обследование, которое позволяет выявить отдельные нарушения в развитии и установить связь между ними, выявить систему первичных и вторичных отклонений, а также разработать индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка, позволяющий реализовывать программу с целью подготовки детей к школьному обучению и дальнейшей успешной социализации.

В условиях ДОУ проводится комплексная коррекционно-педагогическая работа с детьми с ОВЗ по слуху всеми педагогами ДОУ (учитель-дефектолог, воспитатель, педагог-психолог, музыкальный руководитель), ведь только в условиях тесного взаимодействия определяется положительный эффект коррекционного воздействия. Цель коррекционно-развивающей работы в процессе непрерывной образовательной деятельности заключается в развитии у воспитанников способности решать наиболее типичные коммуникативные задачи, пользуясь тем минимумом лексики и грамматики, которым они владеют на активном уровне. Происходит формирование, развитие и обогащение словаря с использованием трех доступных форм речи (устной, устно-дактильной, письменной). Формируется умение слушать выска-

звания и вопросы сверстников и взрослых, умение понимать и отвечать на них с помощью одной из трех доступных форм речи. В самостоятельной речи воспитанники начинают использовать отработанные фразы (грамматические конструкции).

Для повышения эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных качеств дошкольников с ОВЗ по слуху в рамках непрерывной образовательной деятельности, образовательное пространство групп нашего ДОО оснащено техническими средствами обучения и воспитания. Звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования «Эхо», компьютер с установленной программой: «Видимая речь», логопедический тренажер «Дельфа», сенсорная доска.

Непрерывная образовательная деятельность педагога-психолога ДОО проводится в специально организованной сенсорной комнате. Такая среда позволяет формировать продуктивный познавательный интерес и устойчивую психическую работоспособность. Интерактивная пространственная среда сенсорной комнаты оснащена разного рода аудиальными, визуальными и тактильными стимуляторами: проекторы, светильники различных панелей, панно: «Звездное небо», детский зеркальный уголок с пузырьковой колонной, панно «Бесконечность», зеркальный шар с мотором, настольный цветовой камень, приборы динамической заливки света, релаксационный «Сухой душ». Мультисенсорная среда позволяет развивать и совершенствовать познавательные возможности каждого ребенка, развивать моторику и обогащать представления об окружающем предметном, природном мире, а также способствует развитию эмоционально-волевой и социально-личностной сферы. Наблюдается гармонизация психоэмоционального состояния детей, коррекция и профилактика нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Родители, законные представители, как участники образовательного процесса, активно вовлекаются в коррекционно-развивающее воспитание и образование, так как именно в семье формируется социальная роль, которую будет демонстрировать ребенок. Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но и позволяет формировать его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей.

Необходимо отметить, успешность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от того, насколько родители понимают состояние ребенка, принимают его таким, какой он есть и стремятся помочь.

Таким образом, только комплексная коррекционно-педагогическая работа (с непрерывным сопровождением воспитанников с ОВЗ по слу-

ху всеми участниками образовательных отношений), позволяет повысить положительную динамику, раскрывает потенциальные личностные возможности ребенка для адаптации, социализации, а также формирует дальнейшие предпосылки учебной деятельности у детей с ОВЗ по слуху.

### **Литература**

1. Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 312 с.
2. Головниц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. М. : Владос, 2001. 304 с.



**Бугулова Наталья Александровна**

*Учитель-логопед, государственное бюджетное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо», руководитель Службы ранней помощи (город Полевской)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ИНВАЛИДНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье обозначены проблемы развития службы ранней помощи на территории Полевского городского округа. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разработки системы оказания ранней помощи родителям и их детям с проблемами в развитии. Статья может быть интересна руководителям и специалистам служб ранней помощи, а также семьям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации.

**Ключевые слова:** служба ранней помощи, дети с проблемами в развитии, ранний возраст, задержка речевого развития, задержка моторного развития.

За последние 5 лет, по данным Федеральной службы государственной статистики, число детей-инвалидов увеличилось и составляет около 2 процентов детского населения.

В структуре причин инвалидности наиболее часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения, врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения, болезни нервной системы. Не более 10% детей дошкольного и 4% детей школьного возраста можно считать абсолютно здоровыми. Распространенность патологии и заболеваемость среди детей ежегодно увеличивается на 4-5% [3].

Ранняя коррекция нарушений развития ребенка становится всё более актуальной проблемой в современном мире, поскольку более поздние периоды возрастного развития детей уже достаточно разработаны в науке и практике, педагогически освоены. Созданы системы воспитания детей дошкольного и школьного возраста, реализуются коррекционные и развивающие программы для детей с разными типами нарушений в развитии [1]. Иначе ситуация складывается с детьми раннего возраста.

В настоящее время категория детей раннего возраста (от 0 до 3 лет), в основном, остается под наблюдением медиков. Специалисты медицинского профиля в своей практике осуществляют профессиональное наблюдение и сопровождение, прежде всего, в отношении физического здоровья детей, в первую очередь, отслеживая их соматическое благополучие. При этом, в силу специфики деятельности и определенного круга профессиональных задач специалистов учрежде-

ний здравоохранения, как правило, недостаточно внимания уделяется развитию познавательных процессов, речевых, двигательных, социальных навыков.

Учитывая особенности развития детей раннего возраста, необходимо отметить, что центральная нервная система в данный возрастной период еще достаточно пластична, а значит, имеется большой потенциал для компенсации нарушенных функций [2]. Отсюда следует вывод о том, что при целенаправленном воздействии можно исправить обратимые первичные дефекты, предотвратив развитие вторичных отклонений в развитии.

Создание для ребёнка и его семьи благоприятных условий позволяет расширить возможности для дальнейшего полноценного развития, поддержать детское здоровье, актуализировать ресурсы для успешной социализации, включения в образовательную среду с последующей интеграцией в общество.

Целевой группой, на которую, главным образом, направлена деятельность специалистов Службы ранней помощи, являются семьи с маленькими детьми, имеющими установленное отставание в одной или нескольких областях развития или нарушения (отклонения) в развитии (различные варианты дизонтогенеза), которые с высокой вероятностью приводят к задержкам развития, например:

- дети, имеющие выявленные с помощью нормативных шкал отставания в развитии;
- недоношенные и маловесные дети, рожденные с массой тела менее 1500 грамм, рожденные на сроке гестации меньше 33 недель;
- дети с серьезными трудностями в контакте, с подозрением на расстройства аутистического спектра / ранний детский аутизм;
- дети с серьезными изменениями в поведении в результате пережитого стресса;
- дети родителей, имеющих психические заболевания;
- дети, подвергающиеся насилию в семье;
- дети родителей, страдающих алкоголизмом, наркоманией;
- дети, имеющие молодых мам (в возрасте до 17 лет).

Согласно Концепции развития служб ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 31.08.2016 г. № 1839, основная цель функционирования служб ранней помощи – это создание комплекса условий, необходимых для оказания комплексной помощи детям раннего возраста, повышения педагогической компетентности и поддержки их родителей (законных представителей).

Служба ранней помощи ставит перед собой следующие задачи:

- 1) выявление и диагностика детей с проблемами в развитии, предупреждение возникновения вторичных нарушений;
- 2) сопровождение детей раннего возраста с ограниченными возможностями и их семей специализированной профессиональной командой;
- 3) подготовка детей к интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Опыт раннего вмешательства показывает, что с данными целевыми группами программы поддержки, реализуемые комплексно специалистами психолого-педагогического и медицинского профиля, могут быть очень эффективными и востребованными, так как позволяют обеспечить максимальное развитие ребенка при соответствующей поддержке его семье.

Таким образом, раннее начало комплексной помощи, при условии эффективной и слаженной работы междисциплинарной команды специалистов, будет способствовать оптимальному развитию, формированию и укреплению физического и психического здоровья, преодолению отклонений в развитии и психосоциальной адаптации детей, что может выступать как средство профилактики инвалидности и снижения выраженности ограничений жизнедеятельности.

### **Литература**

1. Лильин Е. Т. Детская реабилитология (избранные очерки) / Е. Т. Лильин, В. А. Доскин. М. : ВОС, 1999. С. 32.
2. Не дай цветку сломаться. Из опыта работы реабилитационного центра коррекционной педагогики «Сломанный цветок» / В. И. Ширинский, Л. С. Алексеева, А. П. Руссавская, Г. И. Репринцева. М. : НИИ семьи, 1997. С. 67.
3. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2006. С. 43.

## **Игнатушкина Екатерина Игоревна**

*Студентка 2 курса магистратуры, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет (ИПС-СО ГАОУ ВО МГПУ); Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, д. 27; e-mail: ipsso.info@mgpu.ru*

***Научный руководитель:** Валявко Светлана Михайловна, канд. психол. наук, доц., доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет (ИПССО ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Россия*

### **ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНОЙ МОЗГОВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ**

**Аннотация.** Предлагаются предварительные результаты изучения характеристик индивидуально-личностного развития дошкольников с ММД в сравнении с нормой развития. Интересные данные получены с помощью теста Вартегга, до сих пор редко используемого специальными психологами.

**Ключевые слова:** личность дошкольника, старшие дошкольники, минимальная мозговая дисфункция, проективные методики.

До настоящего времени в теории и практике обучения недостаточно учитывался факт наличия у обширной группы детей дисфункциональных нарушений в деятельности мозга (минимальной мозговой дисфункцией, далее по тексту – ММД), которые оказывают влияние на работоспособность, возможности саморегуляции и произвольности в любых видах деятельности, которые вызывают быструю ментальную утомляемость детей и, как следствие, ведут к не успешности и дезадаптации. Дети с явлениями ММД часто не справляются с учебной программой и уже в начале обучения попадают в разряд «неуспевающих». Знание особенностей их психического развития детей с остаточными явлениями резидуальной недостаточности до начала обучения в школе, и проведение своевременной коррекционной работы на фоне адекватного лечения позволяют снизить вероятность перерастания временных неудач в обучении в хроническую не успешность.

Минимальные мозговые дисфункции (ММД) – наиболее легкие формы церебральной патологии самого разного генеза, но имеющие однотипную не ярко выраженную, так называемую «стертую» неврологическую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений мозговой деятельности, при соответствующих условиях обратимых и исчезающих по мере роста и созревания мозга.

Проблема пролонгированных нарушений психических функций у детей дошкольного возраста с явлениями ММД приобрела особую актуальность в связи с увеличением количества детей с нарушением раз-

вития психических функций, обусловленным органическими повреждениями на ранних стадиях онтогенеза, а также благодаря интеграционным процессам в современном образовательном пространстве.

*Целью нашего исследования* было изучение особенностей индивидуально-личностных характеристик детей старшего дошкольного возраста с минимальной мозговой дисфункцией.

*Задачи исследования:* 1) выявить особенности и способы реагирования старших дошкольников в различных эмоциональных ситуациях; 2) провести сравнительный анализ между результатами старших дошкольников с минимальной мозговой дисфункцией и старших дошкольников условной нормы; 3) разработать рекомендации по формированию нормального эмоционально-волевого развития детей с ММД.

При проведении экспериментального исследования с учетом специфики поставленных задач использовался диагностический комплекс, адекватный целям исследования, который включал три *диагностические методики*: «Рисуночный тест» Э. Вартегга; «Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки и Ф. Амен; Тест Пьерона-Рузера. Для проверки достоверности гипотезы использовался статистический метод «Сравнение двух выборок U-критерий Манна-Уитни». Обработка проводилась с использованием компьютерной программы для статистической обработки данных – SPSS (2016 года выпуска).

Экспериментальное исследование было организовано на базе ГБОУ школы №851 (структурное подразделение – детский сад № 2028) Исследованием было охвачено 40 человек: 20 детей с неврологическим заключением «минимальная мозговая дисфункция» и их сверстники с нормативным развитием в количестве 20 детей.

Полученные данные позволяют сделать следующие *выводы*:

1. По большинству индивидуально-личностных характеристик достоверных различий между дошкольниками с нормальным уровнем развития и с ММД выявлены некоторые особенности эмоциональных реакций, особенности адаптации к окружающей среде, также наблюдалось особое отношение к любым видам деятельности.

2. Более богатое содержание эмоций и в экспериментальной, и в контрольной группах выявлено у мальчиков. Наиболее низкие показатели по выражению и вербализации чувств выявлены у девочек с ММД; на вопросы о причинах возникновения тех или иных чувств мальчики дают более полные, развернутые ответы.

3. По данным проведенного исследования дети с нормальным развитием достоверно более доброжелательны, нежели их сверстники с минимальной мозговой дисфункцией.

4. Выявлены следующие сильные корреляционные взаимосвязи: чем выше у дошкольников с ММД уверенность в себе, тем более гармонично они выстраивают связи с окружающим миром; чем чаще у детей с нормальным развитием проявляются тревожно-фобические настроения, тем они больше подвержены интроверсии.

### Литература

1. Лубовский В. И. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. Л. Белопольская, В. И. Лубовский // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 4. С. 89-97.
2. Валявко С. М. Возможности использования проективных методик для диагностики личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко, К. Е. Князев// Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 110-122.
3. Валявко С. М. Рисуночный тест Вартегга как инструмент диагностики особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом / С. М. Валявко, К. Е. Князев// Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья : межвузовский сборник статей / Департамент образования города Москвы ; Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГПУ). М., 2012. С. 5-27.

**Истомина Юлия Владимировна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Алмазова Светлана Леонидовна, канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ  
РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы развития памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Раскрывается взаимосвязь памяти с главным фактором опосредования всех высших психических процессов – речью, их влияние друг на друга. Указывается значимость развития памяти в ходе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** память детей, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

В современной науке большую роль играет изучение связи высших психических функций с речью, а также влияние этих процессов на развитие друг друга. Особый интерес в этом вопросе вызывают категория лиц с нарушениями речи.

Одним из главных психических процессов, с помощью которых ребёнок познаёт окружающий его мир, является память. Память – это способность организма приобретать, сохранять и воспроизводить в сознании информацию и навыки. Как и любая другая познавательная психическая функция память обладает определенными характеристиками, такими как объём, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к использованию сохраненной информации [3].

В настоящее время различные виды памяти выделяют, полагаясь на три основных критерия в соответствии с учениями А. Р. Лурии: характер психической активности, преобладающей в деятельности; характер целей действия, а также продолжительность закрепления и сохранения материала. Основываясь на первом критерии, выделяют двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую память. Второй критерий подразделяет виды памяти на произвольную и произвольную. Третий выделяет кратковременную и долговременную память. Стоит отметить, что каждый вид памяти взаимосвязан с другими и не может существовать обособленно [3].

Хорошо развитая память у ребёнка дошкольного возраста способствует его успешному дальнейшему обучению в школе, и наоборот,

нарушение памяти создаёт препятствия для полноценного развития познавательной и речевой деятельности.

У детей с нейротипичным речевым развитием ведущим видом памяти на всём протяжении дошкольного возраста вплоть до старшего дошкольного является произвольная память. Ребёнок запоминает то, что было для него интересным, значимым эмоционально, но уже в старшем дошкольном возрасте происходит плавный переход к произвольному запоминанию, а также воспроизведению материала. Примерно в три года память является для ребёнка центральной функцией, она определяет другие психические процессы [3].

У детей с нарушениями речи на фоне относительно сохранной смысловой и логической памяти вербальная память снижена. Данные обучающиеся забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, часто не могут повторить ряд слов, фразу, им трудно даётся заучивание стихотворений. Страдает продуктивность запоминания [2].

Многие исследователи, занимающиеся вопросами воспитания и обучения детей с нарушениями речи (И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, Т. Б. Филичева и другие), говорили о тесной взаимосвязи речи и мнестических процессов. Речь является одной из самых сложных форм высших психических процессов. Все психические функции: память, самоконтроль, воображение, мышление – развиваются при непосредственном участии речи, прямого или косвенного. Но и наоборот, речь развивается только на базе хорошо сформированных выше перечисленных процессов [1].

Создавая условия для развития памяти ребёнка дошкольного возраста с нарушениями речи, возможно ускорить протекание коррекционного процесса, содействуем более прочному овладению ребёнком формируемых компетенций, навыков, умений, знаний.

Именно поэтому в ходе психолого-педагогического сопровождения ребёнка с общим недоразвитием речи должно осуществляться не только непосредственное развитие речевых процессов, но и развитие всех психических функций, в том числе памяти.

### **Литература**

1. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Владос, 1998. 680 с.
2. Гаркуша Ю. Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржавина. М. : Воронеж, 2001. 256 с.
3. Левченко И. Ю. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти / И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровина. М. : Национальный книжный центр, 2016. 144 с.



**Карачинова Анастасия Анатольевна**

*Учитель-дефектолог муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5»; 623401, Россия, г. Каменск-Уральский, ул. К. Маркса, 77; e-mail: detsad5.k-ur@yandex.ru*

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ В КОНСУЛЬТАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ ГОРОДА КАМЕНСКА-УРАЛЬСКОГО**

**Аннотация.** Ранний возраст от рождения до трех лет является наиболее значимым в формировании познавательного, речевого, социального и двигательного развития. В рамках современного направления специальной педагогики и психологии осуществляет свою деятельность консультативно-методический центр на базе МАДОУ «Детский сад №5» г. Каменска-Уральского. Очевидна острая необходимость развития сети образовательных организаций, осуществляющих раннюю помощь родителям и детям с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дети раннего возраста, раннее вмешательство, дети с ограниченными возможностями здоровья, ранняя помощь.

Одним из значимых направлений современной специальной педагогики и психологии в России и за рубежом является ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья [1].

Ранний возраст от рождения до трех лет является наиболее значимым в формировании познавательного, речевого, социального и двигательного развития. Учитывая вышесказанное, важно осуществлять развитие ребенка с первого года жизни. Психолого-педагогическое сопровождение позволяет создать необходимые условия для развития детей с ограниченными возможностями здоровья на ранних этапах развития. Система ранней помощи препятствует возникновению вторичных нарушений и позволяет наиболее эффективно использовать чувствительные периоды развития высших психических функций в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья на ранних этапах развития [2].

Объективным фактом является повышенное внимание в сфере образования к развитию ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и доказывает актуальность развития сети образовательных организаций, работающих в этом направлении. В рамках вышеуказанного современного направления специальной педагогики и психологии осуществляет свою деятельность консультативно-методический центр на базе МАДОУ «Детский сад № 5» г. Каменска-Уральского.

Основной целью деятельности консультативно-методического центра является создание условий для обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказание психоло-

го-педагогической, диагностической и консультативной помощи, без взимания платы, родителям (законным представителям), чьи дети с двух месяцев до семи лет получают дошкольное образование в форме семейного образования.

Задачами консультативно-методического центра являются:

- оказание консультативной помощи родителям в преодолении собственных психологических проблем, связанных с воспитанием ребенка, нормализация детско-родительских отношений;

- своевременное диагностирование проблем в развитии у детей раннего и дошкольного возраста;

- содействие в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения, для обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении в общеобразовательное учреждение;

- обеспечение соответствия основных образовательных программ требованиям ФГОС дошкольного образования образовательным потребностям детей, не посещающим дошкольное учреждение по разным причинам.

В течение учебного года консультативно-методический центр посещают 42 ребенка в возрасте от 10 месяцев до 6 лет, из которых 34 ребенка в возрасте от рождения до 3 лет и 8 детей от 3 до 7 лет. Дети, посещающие консультативно-методический центр, относятся к следующим нозологическим группам: с нарушениями опорно-двигательного аппарата 7ч, с расстройствами аутистического спектра 2 ребенка, с речевыми нарушениями 19 детей, слабовидящий 1 ребенок. Неврологический статус имеют 38 детей из 42, статус инвалидов имеют 2 человека.

Занятия с детьми проводятся 2 раза в неделю. Продолжительность занятий составляет 25 мин. Занятия включают диагностическую и коррекционно-развивающую работу с ребенком, а также консультации с родителями. Занятия с детьми проходят не только в кабинете консультативно-методического центра, но и за его пределами. Наряду с занятиями консультативно-методический центр предоставляет детям и родителям возможность посетить зимний сад, живой уголок, покататься в зимний сезон на катке и погулять на участках.

На сегодняшний день положительную динамику в развитии имеют 26 детей из 42. В коррекционной работе важен принцип системного подхода. Дети, родители которых придерживаются этого принципа, показывают положительную динамику.

Ярко-выраженную положительную динамику имеют 9 детей. Слабовыраженную динамику показали 2 ребенка. Причиной этого является высокая степень сложности дефекта у одного ребенка и недостаточное внимание родителей к рекомендациям специалиста у другого ре-

бенка. Также одним из показателей результатов работы консультативно-методического центра является более быстрая и легкая адаптация наших выпускников в детском саду.

Основной проблемой, с которой приходится сталкиваться в работе, является невнимание, а иногда и игнорирование родителями рекомендаций специалистов. Несистематическое посещение занятий. Нежелание родителей понять, что коррекционная работа с детьми может быть наиболее успешна при сопутствующем неврологическом лечении.

В перспективе планируется организовать консультирование родителей через сайт детского сада. Это актуально в тех случаях, когда дети длительно болеют и не могут месяцами посещать консультативно-методический центр. Либо не имеют возможности посещения нашего центра вследствие ограниченных возможностей передвижения и инвалидности.

В заключении можно сделать вывод о том, что раннее сопровождение представляет собой процесс и результат формирования личности ребенка. И очевидна острая необходимость развития сети образовательных организаций, осуществляющих раннюю помощь родителям и детям с ограниченными возможностями здоровья.

### **Литература**

1. Ахметзянова А. И. Становление и развитие ранней помощи детям с нарушениями в развитии в России и за рубежом // Неврологический вестник. 2015. Т. XLVII. Вып. 1. С. 73-79.
2. Примерная парциальная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / под общ. ред. Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, С. Ю. Мещеряковой. М. : МГППУ, 2014. С. 35-39.

**Кочнева Татьяна Валерьевна**

*Обучающийся 3 курс бакалавриата, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Зак Г. Г., канд. пед. наук, доц. кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ  
САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В СОЧЕТАНИИ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт определения уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра. Автор делится своим наблюдением за уровнем сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра. Статья будет полезна для педагогов дошкольных учреждений комбинированного вида, педагогов начального общего образования, а также студентов педагогических ВУЗов.

**Ключевые слова:** самообслуживание, навыки самообслуживания, олигофренопедагогика, нарушения интеллекта, умеренная умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, умственно отсталые дети, детский аутизм, расстройства аутистического спектра.

В настоящее время существует тенденция увеличения числа обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра. Анализ литературы по теме исследования показывает, что у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра с трудом формируются гигиенические, навыки и навыки самообслуживания.

Самообслуживание – обслуживание себя своими собственными средствами, без помощи других [3, с. 54].

По мнению В. Г. Нечаевой «самообслуживание – это постоянная забота о чистоте тела, о порядке в костюме, готовность сделать для этого все необходимое и сделать без требований извне, из внутренней потребности, соблюдать гигиенические требования» [2, с. 34].

Для обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра характерна несформированность всех познавательных про-

цессов. Очень часто у них обнаруживается полная беспомощность в самообслуживании и очень низкое владение культурно-гигиеническими навыками, а особенности развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра затрудняют их обучение в условиях группы.

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области, реализующего адаптированные общеобразовательные программы, «Центр «Дар». В нем были задействованы трое обучающихся, которым по заключению территориальной ПМПК рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа на основе учебного плана обучающихся с умеренной, тяжелой умственной отсталостью, имеющих расстройства аутистического спектра (сложный дефект).

Для определения уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, была использована методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, предложенная Г. Г. Зак, О. Г. Нугаевой, Н. В. Шульженко [1, с. 54], в которой критерии оценивания сформированности навыков самообслуживания были адаптированы под обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра.

В результате диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, было установлено, что только один обучающийся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями по 5 предъявленным темам, у двух обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра возникают трудности в соотношении предметов ближайшего окружения с их названиями.

У одного обучающегося с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аути-

стического спектра развитие мелкой моторики на среднем уровне, у двух обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра низкий уровень развития мелкой моторики.

У всех обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования уровень сформированности навыков самообслуживания на среднем уровне.

Коррекционная работа олигофренопедагога по повышению уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра должна быть направлена, в первую очередь, на развитие мелкой моторики.

Эффективной формой организации работы олигофренопедагога по повышению уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра является индивидуальная форма работы.

### **Литература**

1. Зак Г. Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко // Специальное образование. 2014. № 1 (33). С. 52-59.
2. Нечаева В. Г. Нравственное воспитание в детском саду / В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская [и др.] ; под ред. В. Г. Нечаевой, Т. А. Марковой. М. : Просвещение, 1984. 272 с.
3. Урунтаева Г. А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию: пособие для воспитателей дет. сада и родителей / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. М. : Просвещение, 1997. 125 с.

**Крутова Галина Дмитриевна**

*студентка 4 курса, бакалавриат, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет; 625007, Россия, г. Тюмень, проезд 9 Мая, 5; e-mail: spirina.av@mail.ru*

*Научный руководитель: Спирина А. В. канд. психол. наук, доцент, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования пространственных представлений у детей с дизартрией. В ходе исследования были выявлены особенности пространственных представлений у детей с дизартрией. Полученные данные указывают на то, что уровень пространственного восприятия у дошкольников не достаточен.

**Ключевые слова:** пространственные представления, дизартрия, восприятие пространства, пространственная лексика, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Развитая пространственная ориентация необходимейшее условие жизнедеятельности современного человека, форма отражения окружающего мира, успешности познания и активного преобразования им действительности.

Пространственные представления являются сложной многоуровневой структурой психики. Восприятие пространства опирается на взаимодействие различных анализаторов, интеграцию зрительных, слуховых и кинестетических ощущений. Формирование восприятия пространства в онтогенезе протекает на основе активных движений с опорой на схему своего тела и накопление чувственных представлений об объектах окружающего мира.

Изучением особенностей оптико-пространственного восприятия у детей с дизартрией изучали Н. Г. Манелис [2], А. В. Семенович, В. А. Сивцова [4], С. О. Умрихин и др.

В исследованиях данных авторов указывается, что несформированность оптико-пространственных представлений к началу школьного обучения является одной из причин, приводящим к трудностям при овладении детьми учебными навыками [3].

Оптико-пространственное восприятия, представления и ориентировка развиваются и формируются в процессе онтогенеза длительное время. Как доказывают научные исследования различение пространства возникают очень рано, однако являются более сложным процессом, чем различение качеств предметов. При нормальном психофизическом развитии к 6-7 годам у детей достаточно сформированы оптико-пространственные функции: зрительно-моторная координация, зри-

тельный анализ и синтез, зрительный гнозис, пространственные представления и др. [2].

Восприятие пространства представляет собой отражение объективно существующего пространства и включает восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они находятся. Играет большую роль в успешном взаимодействии человека с миром, в котором он живет [2].

Развитие пространственного восприятия, пространственных представлений и оптико-пространственной ориентировки у дошкольников с дизартрией является важнейшей необходимостью, однако работ, посвященных изучению зрительно-пространственных функций у дошкольников с дизартрией недостаточно. Необходимость изучения проблемы оптико-пространственных представлений детей с дизартрией обусловлена и тем, что сформированность зрительно-пространственных функций является значимой предпосылкой для овладения детьми грамотой [1]. Поэтому данный вопрос стал предметом нашего исследования.

Целью исследования является изучить особенности оптико-пространственного восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией.

В ходе исследования были изучены пространственные представления детей дошкольного возраста с дизартрией. Исследование проводилось на базе МАДОУ д/с № 153 города Тюмени. В исследовании принимали участие 10 детей 5-6 лет с дизартрией. У всех детей, вошедших в экспериментальную группу, выявлены нарушения произносительной стороны речи, грамматического строя речи, связной речи.

Исследование показало отставание в развитии оптико-пространственного восприятия у детей с дизартрией. Комплексное обследование, проведенное с детьми дошкольного возраста с дизартрией, позволило оценить оптико-пространственные способности детей в различных формах. Мы выявили, что уровень оптико-пространственного восприятия у дошкольников не достаточен. Ориентировка в собственном теле, и лице, ориентировка во взаиморасположении объектов, сформировались недостаточно. Дети показывали части своего тела в основном верно, однако у 30% детей возникли трудности с определением правой и левой сторон собственного тела, а 70 % дошкольников неверно показывали части тела экспериментатора. Также дети в недостаточной мере владеют речевыми конструкциями, пространственными предложениями. При выполнении задания на исследования уровня вербализации пространственных представлений было выявлено, что у 40% детей возникли трудности при понимании и самостоятельном использовании предлогов. Только 20% смогли правильно выполнить это задание.



Таким образом, у детей с дизартрией отмечается замедленное формирование пространственной ориентировки, пространственно-временных представлений и оптико-пространственного гнозиса. Кроме этого отмечаются и существенные недостатки: ошибки в ориентации в собственном теле, теле другого человека, в различении форм, в пространственной лексике. А как известно развитие пространственного ориентирования является важной предпосылкой для успешного школьного обучения детей. Несформированность оптико-пространственных функций приводит к трудностям дифференциации зрительных образов букв и цифр, к оптическим дислексиям и дисграфиям, к дискалькулиям, что затрудняет школьную адаптацию детей, отрицательно влияет на формирование личности. Поэтому следующим этапом нашего исследования является работа по формированию пространственной ориентировки у детей с дизартрией.

Коррекционная работа будет включать методы воздействия на все компоненты оптико-пространственной ориентировки детей.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М. : АСТ : Астрель, 2016. 344 с.
2. Манелис Н. Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Методы нейропсихологической диагностики : хрестоматия: учебное пособие / ред. Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2014. С. 425-447.
3. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. СПб. : Детство-Пресс, 2009. 212 с.
4. Сивцова В. А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении // Теория и практика образования в современном мире : материалы V междунар. науч. конф. Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. С. 93-100.

**Куторова Татьяна Владимировна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tprsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна, канд. педаг. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены методы и этапы исследования. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки специфических приёмов, направленных на формирование грамматических конструкций.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, развитие речи, логопедическая работа, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Актуальность нашей темы исследования определяется тем, что дети с общим недоразвитием речи:

1. Не могут выразить свои мысли, чувства и это влияет на социальное взаимодействие со сверстниками.
2. Грамматический строй речи тяжело поддается коррекции т. к. требует фонетической и лексической компетенции, чего у ребёнка с общим недоразвитием речи нет.
3. Ребёнок не готов к школе.

Логопедическая работа по формированию грамматических конструкций в дошкольном возрасте является предпосылкой к успешной адаптации в школе.

Цель: выявление особенностей формирования грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи: 1. Анализ литературы по теме исследования. 2. Провести психолого-педагогическое обследование старших дошкольников с ОНР. 3. Выявить особенности развития грамматических конструкций старших дошкольников с ОНР. 4. Научно обосновать и разработать направления и содержание коррекционно-логопедической работы по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с ОНР.

Методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы; изучение документации; наблюдение; констатирующий, формирующей и контрольный эксперименты; методы математической обработки результатов исследования.

Исследование проводилось в 5 этапов.

*Первый этап* – подбор, изучение и анализ научной литературы, подбор методик констатирующего эксперимента.

По результатам теоретического анализа литературы отметим, что:

- развитие грамматики описано в работах таких авторов как А. Н. Гвоздева, Г. Н. Ушаковой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др. [2];

- исследования, особенностей развития грамматического строя речи детей, пополняют работы авторов: Ф. А. Сохина, М. И. Поповой, Н. П. Серебренниковой, А. В. Захаровой [1];

- изучением общего недоразвития речи занимались многие учёные: Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашин, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. Ф. Спирина, Н. С. Жукова и др.

*Второй этап* – проводился констатирующий эксперимент и его анализ.

Логопедическое обследование проводилось по традиционной логопедической методике с использованием рекомендаций *Н. М. Трубниковой*.

*Третий этап* – на основе полученных данных разрабатывались направления коррекционной работы.

*Четвёртый этап* – проводился обучающий эксперимент.

*Пятый этап* – контрольный эксперимент и его анализ.

Проведённый анализ специальной литературы позволяет сформулировать следующие выводы:

Рассмотрев и дав определения всем понятиям темы, мы отмечаем в своей работе, что под грамматическими конструкциями подразумеваем сочетание слов подчинённое грамматическим правилам. Грамматические конструкции бывают двух типов: лексико-грамматические и логико-грамматические конструкции.

Онтогенез грамматических конструкций у детей с нормальным развитием и у детей с ОНР различен, т. к. у них наблюдается задержка в развитии всех компонентов речи, а особенно трудности различения грамматических форм слова.

Речевая недостаточность у дошкольников с ОНР может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В зависимости от этих проявлений при логопедической работе необходимо учитывать уровень речевого развития, отражающий типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с ОНР.

Констатирующий эксперимент проходил в 3 этапа:

Первый этап – подготовительный. Во время, которого была изучена медицинская документация, проводились беседы с воспитателями и логопедом, проведён отбор экспериментальной группы.

Второй этап – обследование грамматического строя речи. Во время, которого у каждого ребёнка было изучено состояние: фонематических процессов; уровня развития активного словаря, лексико-грамматических отношений, грамматического строя речи, логико-грамматических отношений, логического мышления, пространственных представлений.

Третий этап – анализ полученных данных. Для оценки результатов выполняемых детьми заданий была введена пяти бальная система.

По данным констатирующего эксперимента был определён уровень сформированности речевых функций и на их основе все дети были разделены на 2 группы: контрольную и экспериментальную.

Занятия с экспериментальной группой строились следующим образом:

1. Все коррекционные занятия строились с учётом традиционной методики Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, а также методики М. М. Алексеевой, Б. И. Яшиной, А. М. Бородич по развитию речи детей дошкольного возраста и методической рекомендации Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Л. Н. Ефименковой и Т. А. Ткаченко.

2. Вся работа проводилась систематически и со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса:

работа с детьми – на индивидуальных занятиях, в малых подгруппах;

работа с педагогами и родителями – беседы, консультации; подбор литературы, составление картотек, памяток, рекомендаций; оформление стендов, папок передвижек.

3. Коррекционные занятия проводились с использованием инновационных технологий: Лэпбук, ИКТ-технологии, Интерактивная доска, Sand-Art технология, ЛЕГО- и ТИКО-технологии.

### **Литература**

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. 3-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.

**Мершина Серафима Алексеевна**

*студентка 4 курса, бакалавриат, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет, 625007, г. Тюмень, проезд 9 Мая, 5; e-mail: spirina.av@mail.ru*

*Научный руководитель: Спирина А. В. канд. психол. наук, доцент, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** К моторным функциям можно отнести компоненты: мелкая моторика, состояние общей моторики, артикуляционная моторика. В данной статье представлены результаты исследования моторных функций у детей дошкольного возраста с дизартрией.

**Ключевые слова:** мелкая моторика, артикуляционная моторика, звукопронхождение, моторные функции, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Несомненна роль моторных функций для всего развития ребенка. Поэтому в своем исследовании мы попытались выявить особенности моторных функций у детей с дизартрией

Изучением моторной сферы и связи ее с речью занимались такие ученые, как Е. Ф. Архипова [1], Н. А. Бернштейн [2], М. М. Кольцова [4], Л. В. Лопатина, К. А. Семенова, Н. В. Серебрякова и другие.

Наличие особенностей в психомоторике большинства детей с дизартрией свидетельствует о взаимосвязи и взаимообусловленности развития речевой и двигательной сфер, о тесном функциональном единстве между речевой системой (не только её моторным компонентом) и двигательной системой организма в процессе их становления в онтогенезе ребёнка. В настоящее время выявлена роль двигательной активности в своевременном речевом и психофизическом развитии ребёнка, доказано стимулирующее влияние движений пальцев рук на созревание центральной нервной системы, одним из проявлений которого является ускоренное развитие речи (З. В. Поливара [6]). В своих исследованиях Е. Ф. Архипова обращает внимание на позднее появление пальцевого захвата мелких предметов, длительное сохранение тенденции захватывать мелкие предметы всей кистью, отмечает трудности при овладении навыками самообслуживания, нелюбовь к рисованию [1].

Проведя анализ литературы по исследуемой теме, мы приходим к выводу, что взаимосвязь мелкой моторики и развития речи доказана. Однако недостаточно изученным является вопрос об особенностях нарушения общей моторики и мелкой моторики пальцев рук и артикуляционной моторики у дошкольников с дизартрией. Поэтому данный вопрос стал предметом нашего исследования.

Нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению особенностей моторных функций у дошкольников на базе МАДОУ ЦРР № 125 г. Тюмени. В эксперименте участвовали 10 детей 5-6 лет с обозначенным диагнозом – дизартрия. Для обследования подобраны методики: Проба Н. И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь». Графическая проба «Заборчик», реципрокная координация рук А. В. Семенович Методика «Домик» (по Н. И. Гуткиной). Методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру). Для обследования общей моторики мы использовали пробы Н. И. Озерецкого [5] и обследование артикуляционной моторики по Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцовой [3].

По результатам обследования были выявлены следующие особенности моторных функций.

По особенностям мелкой моторики дети условно разделились на 2 группы: у первой группы обнаруживается гипотонус мышц кисти рук, а у второй гипертонус. У детей из первой группы движения были излишне плавными, слабый нажим на карандаш, угловатые движения им оказались недоступны. Для второй группы характерен сильный нажим и рваные резкие движения. Для всех детей оказались недоступны петляющие движения «дым из трубы». Петляющие движения им оказались недоступны. У детей наблюдается вылезание за линии, прерывистость движений. Выполняли движения разрозненно, не синхронно, их движения были резкими, они путали последовательность. Дети хаотично черкали на листах, в лучшем случае, они продолжали узор «заборчика» в неправильной последовательности. Некоторые дети, которые с силой нажимали на карандаш при этом стискивали зубы, отмечались синкенезии с нижней челюстью. Дети, показавшие низкий уровень по методике «Кулак-ребро-ладонь» путали позы и их последовательность, наблюдалось напряжение пальцев рук, они стискивали зубы, наблюдалось произвольное раскрывание рта.

Для обследования состояния общей моторики мы использовали пробы Н. И. Озерецкого. Крупная моторная сфера оказывается также нарушенной, страдает координация движений, удержание равновесия тела в пространстве. Несформированность общей моторики, т. е. движений рук, ног, туловища проявляются в виде дискоординации или плохом умении координировать работу разных частей тела. Движения у детей с нарушением крупной моторики имеют недостаточную четкость, точность, плавность.

При обследовании артикуляционного аппарата у данной группы детей обнаружили следующие особенности. Отмечаются трудности переключения артикулем, что проявляется в трудности выполнения переключения с позы «трубочка» на позу «заборчик», время фиксации

языка в определенной позе снижено, особенно ярко проявляется в невозможности удержать, а порой и выполнить, упражнения «иглолочка» и «лопаточка». В большинстве случаев мы видим дистонию артикуляционных мышц независимо от характера нарушения мелкой моторики. Отмечаются синкенизии, Затруднен подъем языка вверх. Обнаруживаются небольшие трудности управления мимической мускулатурой.

Таким образом, у детей с дизартрией наблюдаются нарушения мелкой моторики рук по типу гипотонуса и гипертонуса. В артикуляционной моторике чаще всего наблюдается дистония артикуляционных мышц, сопровождающихся синкинезиями. Наибольшее влияние нарушение мелкой моторики оказывается на качество звукопроизношения в результате неполноценной иннервации речевого аппарата. Дополняются данные нарушения тем, что состояние общей моторики у данной группы детей также находится на качественно более низком уровне в сравнении со сверстниками.

На основании сделанных выводов планируется создание программы коррекции звукопроизношения детей с дизартрией посредством развития моторных функций, учитывая характер нарушения, развития общей моторной сферы и артикуляционного праксиса.

### Литература

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов пед. вузов. М. : АСТ : Астрель, 2007. 227 с.
2. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / публ. подгот. И. М. Фейгенбергом. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
3. Борозинец Н. М. Логопедические технологии : учебно-методическое пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. Ставрополь, 2008. 224 с.
4. Кольцова М. М. Движение и развитие сенсорной речи. М. : Сов. Россия, 2000. 210 с.
5. Озерецкий Н. И. Методика исследования психомоторики. М.-Л. : Госмедиздат, 1930.
6. Поливара З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста. М. : Флинта, 2013. 140 с.

**Никулина Виктория Александровна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, очн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью своевременного проведения специальной коррекционной работы по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении закономерностей развития детей с ЗПР, а также для педагогов дошкольной образовательной организации во время обучения и воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** формирование словаря, ЗПР, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, старшие дошкольники, коррекционная работа, развитие речи.

Дети с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте имеют трудности в усвоении программы дошкольной образовательной организации. Одной из причин является несформированность лексического строя речи [2]. Это проявляется в ограниченности представлений детей о свойствах, явлениях окружающего мира. Чтобы данные недостатки не привели к задержке речевого развития, необходимо оказание своевременной помощи этой группе детей и проведение коррекционной работы по устранению имеющейся проблемы.

Такие ученые, как Р. И. Лалаева, Е. В. Мальцева, Е. С. Слепович в своих научных работах отмечают у дошкольников с ЗПР ограниченный словарный запас, резкое преобладание пассивного словаря над активным. В основе этого лежит неполное освоение значений обобщающих слов и их неадекватное употребление [1].

Целью нашего исследования является разработка и реализация методики коррекционной работы по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Проблема формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста является актуальной и привлекает внимание значительного числа исследователей, как отечественных, так и зарубежных.



Для того чтобы провести коррекционную работу по формированию словаря у старших дошкольников с ЗПР, необходимо в рамках констатирующего эксперимента изучить закономерности формирования лексической стороны речи. Базой исследования послужил МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 203 г. Екатеринбурга. В эксперименте приняло участие 10 детей. Контрольную группу составили 5 детей, не имеющих психических и речевых недостатков. Экспериментальную группу составили 5 детей с задержкой психического развития.

В диагностической процедуре был использован наглядный, дидактический и речевой материал с использованием имен существительных, имен прилагательных и глаголов, в соответствии с методикой О.Б. Иншаковой. Экспериментальное исследование каждого ребенка проводилось в индивидуальной форме.

Выполнение заданий оценивалось по четырехбалльной шкале: 2 балла – ошибки отсутствуют; 1 балл – 25-50% ошибок, требуется помощь экспериментатора; 0 баллов – более 50% ошибок, ребенок не может выполнить задание или отказывается от его выполнения. Нами были посчитаны средние баллы при исследовании сформированности словаря существительных у дошкольников с ЗПР и дошкольников с нормальным развитием. Средний балл по выполнению задания на называние предметов по иллюстрациям у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием составил 1,4 балла; у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР – 0,2. Средний балл при выполнении задания на подбор существительных по описанию действия у детей с нормальным развитием составил 1,8 балла; у детей с ЗПР – 0,4.

Это позволило сделать выводы о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отмечается скудный словарный запас, что проявляется в трудностях понимания большинства понятий, отказах от ответов и в значительном количестве неправильных ответов.

При исследовании уровня сформированности словаря прилагательных было обнаружено, что при выполнении задания на подбор противоположных по значению слов средний балл у дошкольников с нормальным развитием составил 1,4 балла; у дошкольников с ЗПР – 0,8. Задание на умение находить похожие признаки предметов дети с нормальным развитием выполнили в среднем на 2 балла, а дети с ЗПР на 0,4. Задание на умение группировать семантически близкие прилагательные дети с нормальным развитием выполнили на 1,6 баллов, дети с ЗПР на 0,8.

Задание на подбор подходящих слов-описаний дети с нормальным развитием выполнили в среднем на 2 балла, дети с ЗПР на 1 балл.

Полученные результаты говорят о том, что в словаре детей дошкольного возраста с ЗПР недостаточное количество прилагательных.

Дети с ЗПР чаще всего применяют семантически отдаленные прилагательные, используют случайные ассоциации. Данные ошибки подтверждают то, что у детей с ЗПР отсутствует понимание отношений между лексическими единицами вследствие ограниченного словарного запаса, поэтому дети затрудняются в поиске нужного слова, не отмечают значимые признаки предметов.

Анализ исследования сформированности словаря глаголов у старших дошкольников показал следующее: дошкольники с нормальным развитием выполнили задание на подбор подходящих по значению слов-действий в среднем на 2 балла, старшие дошкольники с ЗПР на 1 балл; задание на знание основных профессий и умение подбирать подходящие по значению слова-действия дети с нормальным развитием выполнили на 4,4 балла, дети с ЗПР на 0,8 баллов.

Было выявлено, что в словарном составе дошкольников с ЗПР преобладают глаголы, обозначающие действия, которые дети сами выполняют или видят, как их выполняют взрослые. У них наблюдается недостаточный объем глагольного словаря, проблемы с его актуализацией, трудности с подбором нужных слов. Часто дети используют слова, не понимая их значения, не знают большинства профессий и особенностей деятельности в них. Это говорит об узких представлениях дошкольников об окружающей действительности.

Таким образом, большинство дошкольников с ЗПР, в отличие от дошкольников с нормальным развитием, имели трудности при выполнении предложенных заданий и продемонстрировали низкую степень сформированности словаря. Следовательно, детям с ЗПР необходима специальная коррекционная работа по формированию словаря.

На наш взгляд, рекомендованная коррекционная работа может значительно расширить и обогатить словарь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР названиями разных предметов, объектов, их признаков, действий, что существенно скажется на их речевом и познавательном развитии.

Для достижения поставленной цели нами была разработана методика на основе работ Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Л. В. Лопатиной, адаптированная в соответствии с направлениями нашей работы. Все задания предъявлялись детям в форме игры.

Для увеличения объема словаря использовались игры по типу «Найди лишний предмет», «Отгадай, что это за животное» и др. С помощью наглядного материала закрепляется обобщающее слово, называющее категорию предметов, и слова, обозначающие определенные предметы, входящие в эту категорию. Работа над увеличением и сужением семантических полей предполагает задания на выделение веду-

щих признаков предметов (например, игра «Чьё это жилище?», задание «Сравни»). Кроме того, необходимо проводить работу над формированием синонимических и антонимических отношений. Здесь используются задания типа: найди слова – «приятели» (синонимы), «неприятели» (антонимы).

Все вышеперечисленные направления способствуют систематизации компонентов лексической системы языка. Это стимулирует формирование речи дошкольников, оказывает помощь в ориентировке в речевом материале.

Для того чтобы оценить эффективность проведенной коррекционной работы по формированию словаря нами был осуществлен сравнительный анализ результатов исследования сформированности словаря имен существительных, прилагательных, глаголов до коррекционной работы и после неё. Наблюдалась положительная динамика расширения словаря и его актуализация, что говорит об эффективности проведенной специальной коррекционной работы по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

### **Литература**

1. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 304 с.
2. Цыганкова А. В., Христолюбова Л. В. Лингвистический компонент в образовании педагога-дефектолога // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 131-136.

**Орлова Татьяна Евгеньевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии. Представлены направления и принципы коррекционной логопедической работы.

**Ключевые слова:** дизартрия, коррекция звукопроизношения, звукопроизношение, логопедическая работа, моторика, фонематическое восприятие, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

Нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата (язык, губы, небо, головные связки, диафрагма) называют дизартрия [1]. Причиной этого расстройства является парез мышц артикуляционного аппарата, обусловленный поражением проводящих путей черепно-мозговых нервов, отвечающих за речедвигательную зону. Кроме нарушения двигательных функций органов артикуляции происходит снижение кинетической и кинестетической основы движений и контроля. Эти расстройства ведут к дефектам звукопроизношения различной степени. При поражении мышц губ страдает произношение лабиализованных гласных (у, о) и губно-губных смычных согласных (п, п', б, б', м, м'). Ограничение движения языка вниз может нарушать произношение шипящих и свистящих согласных, гласных переднего ряда (и, э), назад – заднеязычных звуков (г, к, х) и гласных среднего и верхнего подъема (э, о, а). Появляется смягчение твердых звуков, межзубное и боковое произношение свистящих и шипящих звуков. Кроме искажения произношения у детей наблюдается тенденция к нарушению противопоставления артикуляции как гласных звуков, так и согласных. Происходит расстройство дифференциации произношения гласных по признаку высоты, ряда и огубленности [3]. При произнесении согласных звуков наблюдается тенденция к смещению артикуляционных укладов: шипящие произносятся как свистящие ([с]-[ш]), переднеязычные как заднеязычные ([т]-[к], [д]-[к]), звуки верхнего подъема артикулируются как нижнего.

В зависимости от характера нарушения выделяют дефекты: антропофонический (искажение) и фонологический (отсутствие, замена,

смещение звука). Кроме этого, нарушение может быть мономорфным (одна группа звуков) и полиморфным (две и более нарушенных группы звуков).

Нарушения противопоставления артикуляции ведет к нарушению противопоставления фонем. У детей происходит расстройство формирования фонематического слуха, что затрудняет обработку информации о звуковом составе слова. Это приводит к тому, что дети смешивают слова близкие по звуковому составу и близкие по артикуляции. В школе такое отклонение приводит к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма.

Нечеткое восприятие звукового состава слова оказывает отрицательное влияние на формирование словаря и развитие грамматического строя речи. Речевая активность у дошкольников с дизартрией снижается. Речь становится медленной, непонятная, невыразительная.

Таким образом, мы выявили 2 механизма нарушения произносительной стороны речи: нарушение противопоставления артикулем и нарушение противопоставления фонем. В первом случае коррекционное обучение должно включать комплекс артикуляционных упражнений, направленных на формирование правильной артикуляции. В случае антропофонического дефекта большое внимание в работе необходимо уделять: дифференциальному массажу органов артикуляции, физиотерапии, формированию кинетической и кинестетической основ движений, формированию правильных артикуляционных укладов и закреплению их в слогах, словах и малом связном высказывании. Коррекция нарушения противопоставления фонем проводится с помощью формирования фонематических процессов (развитие смысловразличительной роли фонем, фонематического слуха и фонематического восприятия).

Логопедическая работа с детьми с дизартрией должна базироваться на знании структуры речевого и клинического дефекта, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учете личностных особенностей детей. Успех логопедических занятий во многом зависит от их раннего начала и систематичности проведения. Именно регулярность и длительность могут привести к положительным результатам: нормализации моторики артикуляционного аппарата, способности к произвольному переключению органов артикуляции с одного движения на другое, полноценному формированию фонематического восприятия.

При подборе содержания логопедической работы следует принимать во внимание основы, сформулированные Р. Е. Левиной [2]: принцип развития, принцип системного подхода и принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Принцип развития подразумевает исследование процесса происхождения дефекта. В соответствии с выявленными причинами нарушения, ребенку будет оказываться соответствующие рекомендации и дальнейшие коррекционные мероприятия.

Принцип системного подхода подразумевает исследование взаимосвязей, имеющих между различными нарушениями, а кроме того может помочь осознать важность имеющихся взаимосвязей. Этот принцип дает возможность установить объём нарушений речи, и установить структуру речевого недостатка, что, в свою очередь, делает коррекционное воздействие более действенным.

Принцип связи с другими сторонами высших психических функций – подразумевает учёт специалистов того, что речевая деятельность детей создается и работает в близкой связи со всеми психическими процессами. Отклонения в речевом развитии могут влиять на замедление развития интеллекта ребенка. Этот принцип обязует профессионалов реализовывать коррекционную поддержку как на речь ребенка, так и на его психические функции участвующие в развитии речи.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М. : Астрель, 2008. 254 с.
2. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М. : АРКТИ, 2005. 348 с.
3. Репина З. А. Комплексная программа коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова ; Моск. гор. пед.ун-т, ин-т спец. образования и комплекс. реабилитации. Москва : [б. и.], 2012. 30 с.

**Синельникова Дарья Дмитриевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очной формы обучения, Северо-Кавказский федеральный университет; Россия, г. Ставрополь; e-mail: dd23021995@gmail.com*

*Научный руководитель: Демиденко Оксана Петровна, канд. пед. наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективного психолого-педагогического сопровождения для помощи в развитии детей с нарушениями слуха. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении процесса психологического и педагогического сопровождения, а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, сурдопедагогика.

В Российской Федерации одной из важнейших задач государства является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование, определение необходимых условий для получения высококвалифицированного образования, адекватных возможностей ребенка с особыми образовательными потребностями.

А. А. Левитская указала в рекомендациях к воспитанию, дополнительному образованию и социальной защите детей, получение специального образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из важных условий их социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Соответствующие условия реализации прав на получение образования детьми с ОВЗ обосновываются международными документами в области образования, закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании», от 24 ноября 1995 г. 181 ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», от 24 июля 1998 г. № 124 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

Для успеха в обучении и образовании детей с ограниченными возможностями здоровья должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи. Поэтому условием эффективности специального обучения должно стать обязательное

психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха – это комплексный подход, состоящий из диагностических, коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, направленный на создание благоприятных условий для развития личности, успешности обучения и помощь в организации взаимодействия ребёнка с родителями и окружающим миром.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха дает возможность учащимся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы полноценно адаптироваться в учебном коллективе.

Главными задачами психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха является активизация потенциальных возможностей, развитие соответствующих возрасту основных видов деятельности, коррекция нарушений психических функций, формирование речевого восприятия и коррекции произносительной и устной стороны речи.

По мнению С. В. Сандыркина для педагогического коллектива важно выстроить систему сопровождения детей с нарушением слуха в единстве диагностики и коррекции. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется специалистами, такими как сурдопедагог, педагог-психолог, педагоги-воспитатели, логопеды и музыкальные руководители, знающими психофизиологические возможности и особенности детей с нарушением слуха [2].

Е. Е. Юрьева описывала особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха, она полагает, что психолого-педагогический процесс включает в себя: создание предметно-развивающей среды, подбор материально-технического оснащения, разработка индивидуальных программ воспитания, обучения и развития, педагогическая подготовка родителей к овладению приемам общения со своим ребенком и приемам коррекционно-развивающих занятий в домашних условиях [2].

В методической рекомендации М. Л. Любимов, Е. В. Кулакова, М. М. Семаго, Т. П. Дмитриева описали, что обязательным условием, при построении эффективного психолого-педагогического сопровождения, является разработка программы обучения и воспитания детей с нарушением слуха, которая ставит перед собой цель коррекции и компенсации недостатков и отклонений в развитии и содержит разделы по физическому, эстетическому, нравственному, сенсорному, умственному и трудовому воспитанию [1].



В разработке программы для коррекции и компенсации отклонений в развитии детей с нарушениями слуха, педагоги должны опираться на психофизиологические особенности и возможности детей. При разработке методических материалов необходима постановка педагогических задач: обучение правильному связному говорению и пониманию обращенной речи, развитие психических функций (зрительного внимания, памяти, мышления, умения действовать с предметами, навыками самообслуживания, контроля эмоций, нормам и правилам морали и этики).

Важной частью психолого-педагогического сопровождения, по мнению педагога – психолога К. В. Нежевенко, является совместная работа с родителями. Родители должны посещать коррекционные и консультативные занятия их ребенка с логопедом-дефектологом, психологом и сурдопедагогом. Дефектолог и психолог разрабатывает систему дополнительных заданий, которые проводятся родителями в виде игр, для разностороннего развития и коррекции отклонений в развитии у детей с нарушением слуха [1].

Таким образом, в условиях развивающегося социального мира особенно важно обеспечить высокий уровень психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя обучение, воспитание и социализации детей с нарушением слуха на каждом возрастном этапе, а также создание условий для получения качественного образования в условиях общеобразовательного или коррекционного образования, а затем с последующим высшим профессиональным обучением и трудоустройством.

### **Литература**

1. Методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина ; под ред. Е. В. Самсоновой. М. : МГППУ, 2012. 56 с.
2. Сандрыкина С. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в освоении образовательной программы / С. В. Сандрыкина, Е. Е. Юрьева // Образование и воспитание. 2017. № 1.1. С. 42-45. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1778/>.

УДК 376.37

**Сухарева Анастасия Вадимовна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Алмазова Светлана Леонидовна, канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ КАК ОДНОГО ИЗ КРИТЕРИЕВ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлено исследование понятия самоконтроля как одного из критериев готовности к школьному обучению, перечислены его виды и функции, а также выделен ряд причин, приводящих к трудностям формирования самоконтроля у детей с речевыми нарушениями.

**Ключевые слова:** самоконтроль, готовность к обучению, нарушение речи, логопедия, школьники, дети с нарушениями речи.

У детей с нарушением речи развитие самоконтроля, как и всех психических функций, протекает на патологической основе, поэтому создание дополнительных условий, направленных на формирование самоконтроля у данной категории детей, является необходимым условием не только для автоматизации звуков в самостоятельной речи, но и для подготовки ребенка к школьному обучению. Следовательно, для того чтобы предоставить данной категории детей эффективную помощь, необходимо подробно и качественно проанализировать литературные источники по проблеме развития и формирования самоконтроля у детей с нарушением речи.

Под понятием «*готовность к школе*» подразумевается многогранная система характеристик развития личности ребенка, рассматриваемая в двух взаимосвязанных аспектах: общее психологическое развитие и формирование навыков учебной деятельности. Планирование, самоконтроль и самооценка деятельности являются одним из центральных компонентов, определяющих готовность ребенка к школьному обучению с точки зрения сформированности навыков учебной деятельности, в то время как произвольность, самоконтроль и саморегуляция поведения – с точки зрения психологического развития [1].

Самоконтроль является необходимым условием для успешного осуществления любой деятельности, так как выполняет *регулирующую функцию*, на что указывают в своих исследованиях Л. Б. Ительсон, Н. И. Кувшинов и В. В. Чебышева [2].

Л. Б. Ительсон отмечает, что к сфере самоконтроля относятся элементы действий регулирования и планирования, которые выполняют *контрольно-оценочную функцию*. Данный подход позволяет провести границу между понятиями «самоконтроль» и «целенаправленность деятельности» [2].

Л. Б. Ительсон различает два вида самоконтроля: *констатирующий* (сопоставление результата работы с поставленной целью) и *корректирующий* (корректировка и сопоставление последующих действий с целью). Для осуществления констатирующего самоконтроля ребенку необходимо уметь обнаружить отклонение результата от цели, а также определить характер и степень этого отклонения. Для осуществления корректирующего самоконтроля от ребенка требуется умение выявить и оценить причины отклонения результата от цели, установить пути устранения отклонения и оценить их эффективность [2].

Если рассматривать самоконтроль как критерий готовности детей к школе, то можно выделить три уровня его сформированности к началу обучения. Ребенок, находящийся на *высоком уровне*, может контролировать свою деятельность на всех этапах работы, нуждается только в организующей помощи. *Средний уровень* характеризуется несформированностью устойчивых способов самоконтроля, у ребенка отмечаются трудности в оценивании результатов своей деятельности, действия совершаются методом проб и ошибок. *Низкий уровень* определяется отсутствием контроля собственной деятельности на всех этапах работы, ребенок не замечает ошибок, следовательно, не исправляет их [1].

Большинство детей с нарушениями речи (без сопутствующих дефектов) находятся на *среднем уровне* готовности к школьному обучению, следовательно, данной категории детей необходима дополнительная работа, направленная на формирование самоконтроля, что подтверждает актуальность выбранной темы.

Навыки самоконтроля за звукопроизношением могут страдать по ряду причин. Одной из такой причин является нарушение функции *фонематического слуха*, что приводит к трудностям дифференциации звуков, следовательно, дети не могут правильно дать оценку собственному произношению, что затрудняет формирование *слухового самоконтроля* (то есть ребенок не может определить правильность звучания фонемы).

Другой причиной неправильного выбора фонемы является нарушение *ощущения от движения*, что приводит к трудностям формирования *кинестетического самоконтроля*. Такой ребенок особенно нуждается в зрительном контроле своих действий на начальных этапах работы.

Также одной из причин несформированности самоконтроля является отсутствие у детей осознания важности *контроля* за правильностью

звукослушания. Данный факт может быть обусловлен недостаточной *мотивацией*: ребенок привык, что окружающие его понимают и с речевыми нарушениями.

Некоторые дети с нарушениями речи характеризуются быстрой утомляемостью, другие излишней торопливостью в работе. Данные особенности влияют на успешность осуществления самоконтроля за собственным произношением. Как указывает Б. И. Пинский, важную роль в осуществлении самоконтроля играет способность к распределению *внимания* во время работы [2]. Следовательно, работу, направленную на формирование самоконтроля, следует сочетать с работой по преодолению указанных недостатков развития.

Важно отметить, что проблема формирования самоконтроля должна рассматриваться не только в рамках *обучения* детей, но и в рамках их *воспитания* [2]. Поэтому работа по формированию самоконтроля у детей с речевыми нарушениями должна проводиться в рамках коррекционно-воспитательного, коррекционно-образовательного, коррекционно-развивающего процесса по преодолению недостатков психического, умственного, речевого развития.

### Литература

1. Фаина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. Балашов : «Николаев», 2004. 68 с.
2. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М. : Просвещение, 1969. 152с. : ил.

УДК 376.37

## **Терещенко Мария Владиславовна**

*Учитель-логопед, МКДОУ – детский сад комбинированного вида № 572; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 71а; e-mail: trum2005@bk.ru*

## **Коренькова Екатерина Владиславовна**

*Учитель-логопед, МКДОУ «Детский сад комбинированного вида № 50»; 456320, Россия, г. Миасс, ул. Олимпийская, 7; e-mail: vova.kor.2014@mail.ru.*

# **ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА С УЧЕТОМ ВЕДУЩЕЙ РОЛИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ**

**Аннотация.** Указаны причины нарушений слоговой структуры слова, обозначена взаимосвязь слоговой структуры слова со всеми компонентами языковой системы. Сформулирована ведущая задача при коррекции слоговой структуры слова.

**Ключевые слова:** слоговая структура слова, слуховое восприятие, фонематическое восприятие, языковые системы, логопедия.

В среднюю логопедическую группу детского сада поступают дети с разным уровнем и структурой речевого нарушения. В последнее время большинство составляют дети с ОНР 1 и 2 уровня, дети с сочетанными нарушениями. У ряда детей отмечается грубое нарушение слоговой структуры слова. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов простого и сложного слогового состава (нарушение порядка слогов в слове, пропуски либо добавление новых слогов или отдельных звуков). Их речь отличается невнятностью, множественными аграмматизмами. В тяжелых случаях она напоминает лепетную речь.

Слоговая структура слова относится к звуковой стороне языковой системы наряду со звукопроизношением, мелодико-интонационной стороной речи.

А. К. Маркова считает, что нарушения слоговой структуры опираются на разную сравнительную силу ударного и безударных слогов в слове. По мнению Р. Е. Левиной, воспроизведение слоговой структуры слова связано с рядообразованием (последовательностью звуковых и слоговых элементов)

Ведущие зарубежные психологи считают, что корень нарушения слоговой структуры слова в доречевых процессах, в их ритмической и последовательной организации. Отвечает за эту работу неречевое (правое) полушарие. С нейрофизиологической точки зрения, наряду с корой мозга, здесь задействованы подкорка и вегетативная нервная система.

Какова же главная причина нарушений слоговой структуры слова? Стойкое искажение слоговой структуры слова у дошкольника является

симптомом глубокого нарушения слухового восприятия на дофонемном уровне, которое неизбежно приводит к грубому искажению фонематического восприятия и свидетельствует об общем недоразвитии речи у такого ребенка.

Нарушение слоговой структуры слова – это ключ к дифференциальной диагностике. Фонематическое восприятие у ребенка с ФФНР нарушено неглубоко, не затрагивая слоговую структуру слова и грамматику, а у ребенка с ОНР столь грубо, что влияет на слоговую структуру слова и грамматику.

*Ведущая задача* при коррекции нарушений слоговой структуры слова – *развитие слухового* (на материале неречевых звуков) и *фонематического восприятия*. Залог эффективности – четко следовать поставленной задаче и исключать ненужные упражнения и задания.

Становление и функционирование всех компонентов языковой системы – фонетики, лексики и грамматики – органически связано с таким понятием, как слоговая структура слова.

Между звукопроизношением и нарушением слоговой структуры слова нет прямого соответствия. И. А. Сикорский указывает на известную самостоятельность процесса усвоения слоговой структуры по отношению к овладению отдельными звуками. А. К. Маркова констатирует, что у моторных алаликов неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается дольше, чем недостатки произношения, причем при непостоянстве замен и искажений, отличается стойкостью. Следовательно, требуются особые, более тонкие, узконаправленные приемы для коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Важный практический вывод – без усвоения ритмико-мелодической структуры речи ребенок не овладевает ее звуковым составом. Поэтому начинать работу необходимо с дофонемных приемов, а затем переходить к приемам речевым, направленным на фонематическое восприятие, но точным по отношению к слоговой структуре слова. Работа над слоговой структурой слова должна носить опережающий характер по отношению к коррекции звуковой стороны речи в части звукопроизношения. Вне связи со структурой слова править фонетику бесполезно.

Классики логопедии, такие как Р. Е. Левина, А. К. Маркова, отмечают существование связи между структурными искажениями слов с их семантической недостаточностью у дошкольников, значит слова с малознакомым значением чаще подвергаются искажениям на слоговом уровне. То есть слово для ребенка с ОНР – это звукокомплекс, за которым обязательно должно стоять чувственное восприятие. Поэтому для работы по коррекции слоговой структуры слова необходимо брать только слова знакомого, понятного и уже усвоенного значения.

Р. Е. Левина отмечает, что возникновение предложений в речи ребенка тесно связано со слогообразованием. Значит, если у ребенка имеются трудности с последним, то вторично будет страдать фразовая речь, и наоборот, работая со слоговой структурой слова, мы помогаем формированию грамматического строя речи. Д. Б. Эльконин утверждает, что овладение грамматическими структурами напрямую зависит от ориентировки ребенка в звуко-слоговой системе родного языка. Важный практический вывод – улучшая воспроизведение слоговой структуры, мы создаем основу для усвоения детьми разнообразных грамматических конструкций. Главное в работе – не стремиться добиваться двух целей сразу!

Зная причины нарушений слоговой структуры слова, учитывая ведущую роль слухового и фонематического восприятия, владея четкой системой их коррекции (авторская методика Т. А. Ткаченко), можно в кратчайшие сроки спланировать и организовать индивидуальную работу по коррекции данного нарушения, а также повысить эффективность, сократить период логопедической помощи детям с нарушениями слоговой структуры слова. Важно учитывать, что групповыми методами коррекция не проводится, эта работа требует персонального общения, персонального отклика и поиска каждый раз приемов и тонкостей, касающихся конкретного ребенка.

Практический материал по данной теме представлен в пособии Т. А. Ткаченко [1].

### **Литература**

1. Ткаченко Т. А. Слоговая структура слова. Логопедическая тетрадь. Москва : Книголюб, 2014. С. 48.

**Ужегова Анастасия Олеговна**

*Студентка 4 курса, очного отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: auzh96@mail.ru*

*Научный руководитель: Брызгалова Светлана Олеговна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ТИФЛОПЕДАГОГА**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста на занятиях тифлопедагога. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью подбора наиболее эффективных упражнений для развития мелкой моторики во время проведения занятий тифлопедагогом. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** развитие мелкой моторики, мелкая моторика, тифлопедагогика, дети с нарушениями зрения, нарушения зрения, старшие дошкольники, тифлопедагоги, коррекционн-развивающие занятия.

У детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеется недоразвитие мелкой моторики вследствие сенсорных нарушений. В решении этой проблемы заинтересованы и родители, и педагоги образовательных организаций. Развитие данного умения необходимо для дальнейшего полноценного развития детей. На занятиях с детьми с нарушениями зрения необходимо регулярно выполнять упражнения, направленные на развитие мелкой моторики. Использование их на каждом занятии, поможет детям улучшить такие навыки как: способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног, осуществлять простые действия (например, захват предмета) и сложные движения (например, графо-моторный навык).

Целью данной работы является выявление более действенных упражнений, направленных на развитие мелкой моторики у детей с нарушениями зрения и разработка методических рекомендаций для родителей.

В экспериментальной работе по развитию мелкой моторики были предложены к использованию следующие упражнения:

1. Поиск предмета в сосуде, наполненном любыми веществами (вода, песок, различные крупы, дробинки, любые мелкие предметы).

2. Опознание фигур, цифр или букв, «написанных» на правой и левой руке.



3. Опознание предмета, буквы, цифры на ощупь поочередно правой и левой рукой.

4. Лепка из пластилина геометрических фигур.

5. «Резиночка». Цель упражнения: выполнить действия всеми пальцами так, чтобы повернуть резинку на 360 градусов в правую и левую стороны. Выполняется двумя руками поочередно.

6. Перекатывание карандаша между пальцами от большого к мизинцу и обратно поочередно каждой рукой.

Данный комплекс упражнений проводился на подгрупповых и индивидуальных занятиях с детьми с различными нарушениями зрения (сложный миопический астигматизм, амблиопия, слепота, слабовидение).

В результате формирующего эксперимента по формированию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях тифлопедагога наибольшую динамику показали следующие упражнения:

1. Опознание фигур, цифр или букв, «написанных» на правой и левой руке.

2. Лепка из пластилина геометрических фигур.

3. «Резиночка». Цель упражнения: выполнить действия всеми пальцами так, чтобы повернуть резинку на 360 градусов в правую и левую стороны. Выполняется двумя руками поочередно.

Данные упражнения вызывал наибольший интерес у детей. Некоторые дети использовали упражнения в свободное от занятий время, что привело к регулярному развитию мелкой моторики.

Выбранные упражнения могут использовать родители с детьми в повседневной жизни вне образовательной организации. Это положительно скажется на развитии моторики.

Чаще всего проблемы с мелкой моторикой большинство родителей узнают только перед школой, когда у ребенка идет большая информативная нагрузка. Если проводить игры с включением подобных упражнений, начиная с раннего возраста, можно избежать большой нагрузки на ребенка в младшем школьном возрасте.

### **Литература**

1. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. М. : Просвещение, 2000. С. 60.

**Чичканова Ирина Геннадьевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspmi.me*

**Научный руководитель:** *Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ  
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ  
РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

**Аннотация.** Рассмотрено формирование грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактической игры. Материалы будут полезны педагогам при формировании функции словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, дидактические игры, словообразование, имена существительные, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

При обследовании грамматического строя речи дети с общим недоразвитием речи III допускают множество ошибок, при образовании слов по словообразовательным моделям, например, при образовании слов уменьшительно-ласкательной формы (стуличик, шкафенок), при образовании относительных прилагательных (снеговая, бумаговый), притяжательных прилагательных: (хвост петуха – петуховый, петухиный), названия детенышей (у лошади – лошаденок, у утки – гусенок).

При проведении логопедической работы с детьми с ОНР III уровня направленной на формирование функции словообразования необходимо учитывать ведущую деятельность ребенка. Для ребенка дошкольного возраста такой деятельностью является игра, для закрепления изменений в образовании слов и эффективным средством являются *дидактические игры*, благодаря эмоциональности их проведения и заинтересованности детей. Их использование дает возможность много раз упражнять детей в повторении нужных словообразовательных моделей.

Формирование словообразования посредством дидактической игры необходимо осуществлять дифференцированно, учитывая личностные, возрастные и речевые особенности. Дидактическая игра на занятии должна опираться на программный материал, способствовать вовлечению в коррекционный процесс более сохраненные анализаторы, детям должны быть понятны назначения предметов, картинок, смысл вопро-

сов, пособия должны быть привлекательными, количество пособий должно соответствовать количеству детей.

При формировании и закреплении словообразовательных моделей Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова предлагали осуществлять работу над словообразовательными аффиксами следующим образом [3]:

1. Сравнение слов с одинаковыми словообразующими аффиксами (приставкой, суффиксом) по значению (столик, коврик).

2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом.

3. Выделение в словах сходного звучания (общей морфемы).

4. Закрепление связи значения аффикса.

5. Анализ звукового состава выделенной морфемы.

6. Самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

Формирование словообразования существительных осуществляется в следующей последовательности.

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных:

а) словообразование с использованием суффикса -ик- -чик- , -к;

б) словообразование с использованием суффикса -очк-, -ечк-, -ичк-;

в) словообразование существительных женского рода с использованием суффикса -оньк-, -еньк-.

На занятиях при формировании словообразования логопед произносит слова, четко выделяя голосом суффикс (например, -чик- стул-стульчик), объясняет, что «частичка» -чик- превращает обычные слова в ласковые. Затем логопед называет в случайном порядке пары слов и предлагает детям похлопать в ладоши, если они услышат «ласковое» слово.

Аналогичные задания проводятся на материале слов с другими суффиксами.

2. Образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища (посуды). (Салат – салатница, хлеб – хлебница).

3. Образование существительных с помощью суффикса -инк-. Бусы – бусинка, горох – горошинка.

4. Название образования детенышей животных и птиц. Гусь – гусенок – гусята.

5. Образование существительных обозначающих профессии и лиц осуществляющих действие («совершителей действий»).

Приведем примеры дидактических игр, которые можно использовать на занятиях при закреплении у детей функции словообразования существительных

*Игра «Большой и маленький»*

Оборудование: мольберт, предметные картинки больших и маленьких размеров. На мольберт прикрепляют гнома и гномика. На столе раскладываются картинки, на которых изображены вещи больших и

маленьких размеров. Детям предлагается помочь гному и гномику найти свои вещи. Дети должны проговорить, например: «Стул я дам гному, а стульчик – гномику» и прикрепить соответствующие картинки под гномом и гномиком на мольберте.

*Игра «Помоги Лунтику»*

Оборудование: игрушка Лунтик, предметные картинки.

Логопед Лунтик ждет в гости своих друзей. Он предлагает детям предметные картинки с изображением продуктов и посуды. Помоги Лунтику накрыть на стол (разложить продукты в соответствующую посуду). Ребенок говорит название продукта и проговаривает в какую посуду его надо положить.

*Игра «Поле чудес».*

Цель: образование детенышей животных.

Оборудование: игровое поле, на котором изображены дикие животные, с вертушкой.

Ребенку предлагается назвать детеныша животного, на которого показала стрелка (например: лиса – лисенок).

Дидактическая игра имеет двойственную природу: ее учебная направленность будет способствовать формированию функции словообразования, а ее игровая форма – стимулировать лучшее запоминание и понимание изучаемого материала, овладение им в непринужденной форме.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. М. : Астрель, 2008. 254 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. Н. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литер, 2004. 305 с.
3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб., 1999. 160 с.

## РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.1

**Ахмаева Мария Айдаровна**

*Студентка 2 курса бакалавриата, очное отдел., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mashka8825@rambler.ru*

*Научный руководитель: Дорохова Татьяна Сергеевна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы реализации психолого-педагогического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы обусловлена возрастанием количества детей с ОВЗ и необходимостью включения таких детей в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ.

В современном российском обществе стремительно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, в 2010 году детей с особенностями развития было 519 тысяч человек, а в 2017 году цифра составляет уже 636 тысяч [1]. Это говорит нам о том, что необходимо предпринимать меры для их полноценного обучения, а не отделять их от образовательного процесса. Включение детей с ОВЗ в среду общеобразовательной школы требует значительных изменений в организации процесса обучения и воспитания, что влечет за собой материальные, психологические и педагогические трудности для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения.

Сущность понятия «сопровождение» достаточно активно обсуждается в психолого-педагогической литературе. Сопровождение как процесс – это совокупность последовательных действий, позволяющих ребенку максимально эффективно реализовать обучение и воспитание. Сопровождение как метод – это способ практического осуществления сопровождения, обеспечивающий создание условий для принятия участниками образовательного пространства оптимальных решений в

ситуациях школьного взаимодействия. Как система профессиональной деятельности сопровождение нацелено на создание условий для естественного развития детей и помощи в решении задач, обучения, воспитания и социализации [2, с. 31].

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя комплексную систему по психолого-педагогической поддержке, помощи ребенку и его родителям, в решении задач обучения, воспитания, развития, адаптации. Именно ребенку с ограниченными возможностями здоровья требуется такое сопровождение для успешного образовательного процесса. Под ОВЗ мы понимаем лиц, имеющих психологические и физические особенности, а также требующих создания специальных условий для жизни. Детям с ОВЗ, обучающимся в школе, требуется психолого-педагогическое сопровождение, которое будет соответствовать их потребностям. Но организация и реализация такого сопровождения, может вызвать ряд проблем, которые можно разделить, как ранее нами говорилось, на материальные, психологические, педагогические.

Наиболее значимыми для детей с ограниченными возможностями здоровья являются психологические проблемы, которые могут заключаться в следующем: нарушение связи с окружающим миром, ограниченная мобильность, бедные контакты со сверстниками и взрослыми, недоступность некоторых способов инкультурации [3]. Психолого-педагогическое сопровождение необходимо этим детям из-за нарушения контакта с окружающим миром, при этом задача психологов и педагогов – выстроить свою деятельность так, чтобы общение для ребенка было комфортным, и он смог участвовать в процессе обучения. Для маломобильных детей должны быть подобраны методы, делающие акцент на вербальных, тактильных контактах. Для других категорий необходимы подвижные игры, конкурсы, викторины, которые не будут стеснять обучающегося. Если рассматривать такую проблему как бедные контакты со сверстниками и взрослыми, то тут необходимо сказать о том, что решением этой проблемы может быть как индивидуальная консультация психолога, так и индивидуальные и групповые занятия с педагогами и психологом.

Второй, но не менее значимой является педагогическая проблема. Дети с особенностями не всегда готовы приступить к процессу обучения. Во-первых, необходимо создать определенные условия, в которых ученик будет чувствовать безопасность, но самое главное, что педагог и родитель должны понимать, что требовать от школьника то, чего он не может достичь вследствие ограничений здоровья, нельзя, иначе у ребенка пропадет полное желание учиться. Также проблемой является

незнание учителя особенностей таких детей, методов работы с ними, а, следовательно, – неумение найти к ним подход.

Наконец, еще одной проблемой является материальное обеспечение процесса сопровождения. В современных школах не всегда есть условия для осуществления процесса обучения детей с ОВЗ. В классах зачастую отсутствуют условия для комфортного обучения. Не каждая школа способна обеспечивать детей с ОВЗ компьютерными технологиями, которые необходимы обучающимся с различными отклонениями. Необходимо более детально оформить законодательную базу по обеспечению школ компьютерными технологиями, так как они не только могут сделать занятие привлекательным, но и расширяют возможности усвоения учебного материала.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для успешного обучения, развития, воспитания обучающегося с особенностями развития необходима целенаправленная деятельность не только педагогов и психологов, но также и органов государственной власти для обеспечения материально-технической базы. Психолого-педагогические проблемы необходимо решать посредством повышения квалификации педагогов и психологов касаясь сопровождения таких детей.

### **Литература**

1. Здравоохранение в России. 2017 : стат.сб. / Росстат. М., 2017. 170 с.
2. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект : монография / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, О. С. Тоистева, Д. С. Дорохов ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : Изд-во «Ажур», 2015. 224 с.
3. Лисицына М. С. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья //Альманах мировой науки. 2016. №. 6-2. С. 67-68.

УДК 376.1

**Бархатова Татьяна Борисовна**

*Педагог-психолог ПМПК по работе с детьми, имеющими нарушения речи, МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга»; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, д. 31; e-mail: tmprpk3001927@mail.ru*

**Петенкова Мария Владимировна**

*Педагог-психолог ПМПК по работе с детьми, имеющими нарушения слуха, МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга»; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, д. 31; e-mail: tmprpk3001927@mail.ru*

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ  
СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** Авторы статьи предлагают анкету «Определение школьной мотивации» для выявления отношения ребенка к школе и к себе как к школьнику. Статья содержит рекомендации педагогам и родителям по оказанию детям психолого-педагогической помощи.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая помощь, учебная мотивация, школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ.

Территориальная муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия (ТМПМПК) создана в целях удовлетворения потребностей населения в образовательных услугах для детей дошкольного и школьного возраста. За учебный год в условиях Территориальной муниципальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТМПМПК) обследуется примерно 5580 детей и подростков. Свыше 96% детей и подростков установлен или подтвержден статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Из числа обратившихся в ТМПМПК в 2016/2017 учебном году нуждающихся в организации специальных условий с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей с задержкой психического развития 26,1%, с интеллектуальными нарушениями – 4,8%. Принятие закона «Об образовании» (2012), разработка и внедрение новых образовательных стандартов закрепили инклюзивные тенденции на уровне государственной политики. Это коснулось всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3]. Особенно актуальна эта ситуация в основной школе. Учащиеся с ОВЗ, большинство из которых имеют особые образовательные потребности, испытывают затруднения в достижении результатов, закрепленных федеральным стандартом.

Результаты исследований в условиях ТМПМПК показали, что у школьников с особыми образовательными потребностями с трудом формируются важнейшие и необходимые умения, универсальные



учебные действия. Помимо низкого уровня познавательной деятельности у этих обучающихся недостаточно сформирована саморегуляция деятельности, в особенности – волевой аспект. Важно помнить, что для продуктивного обучения в школе таких детей необходимо знать, насколько он хочет овладеть этими знаниями и умениями. Состояние мотивационного компонента определяется в рамках коммуникативных потребностей детей школьного возраста, заключающихся в мотивации учения. Для этого в рамках обследования школьников на ТМППК применяется бланковая анкета для изучения школьной мотивации [1].

Анкета включает десять вопросов, ответы на которые позволяют выявить отношение ребенка к школе и к себе как к школьнику. Уровень сформированности школьной мотивации определяется тем выше, чем больше баллов набрал ребенок. Каждый уровень интерпретируется качественно.

Анализ результатов показал: 73% подростков с низким мотивационным уровнем, 27% респондентов со средним уровнем учебной мотивации.

Таким образом, выявлено: большинство респондентов подросткового возраста, прошедших обследование на ТМППК и ответивших на анкету по изучению школьной мотивации, проявляют склонность к низкому уровню выраженности мотивации достижения (73% от общего числа обследуемых). Половой диморфизм выраженности мотивации достижения подростков свидетельствует о том, что у подростково-юношей и подростков-девушек показатель выраженности мотивации достижения является практически равным. Этот факт подтверждает мнение Б. Вайнера, о том, что половое различие не играет большой роли в процессе формирования мотивации достижения [2].

Относительно качественной обработки ответов респондентов можно выделить следующие причины снижения учебной мотивации:

- обучающийся не усваивает/не справляется с программой;
- трудности в отношениях с родителями и (или) сверстниками;
- недостаточное внимание педагога к проблемам ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Для более продуктивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в школе важно не то, что знает и умеет ребенок, а то, насколько он хочет овладеть этими знаниями и умениями. Определяющим условием, конечно же, является взаимоотношение ребенка с педагогом и родителями.

В общепсихологическом определении интерес к учебе – это эмоциональное переживание познавательной потребности. Характеризуя его как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в характеристиках учащихся педагоги пишут: «у

учащегося низкий познавательный интерес», «с программным материалом не справляется», «нет интереса к учебе», «в школу ходит неохотно, пропускает уроки». Для школьников с низким уровнем интеллектуального развития, с низким уровнем выраженности мотивации достижения характерно отсутствие желания самостоятельно ставить цель, предпочтение того, чтобы цель для него кем-то уже была поставлена (родители, учителя). Подросток не стремится к достижению поставленной цели, особенно если его никто не контролирует.

Для этого специалисты ПМПК подготовили некоторые рекомендации педагогам и родителям по оказанию детям психолого-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания: обучать в образовательной организации (классе) компенсирующей направленности, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированной образовательной программе для обучающихся с ОВЗ; создавать специальные образовательные условия для обучающихся с ОВЗ; учитывать индивидуальные особенности этой категории учащихся; создавать ситуации успеха; развивать самостоятельность и самоконтроль ученика; предоставлять возможность ученику принимать самостоятельно решения; учить объяснять свои успехи и неудачи; продумать систему поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности; сравнивать достижений не с результатами других учеников, а с его же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах; формировать целенаправленную деятельность, функции программирования контроля собственной деятельности; учить самостоятельности и ответственности за собственные поступки; развивать навыки и приемы конструктивного общения и взаимодействия с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми; формировать профессиональное самоопределение; подготавливать выпускников к самостоятельной жизни и общественно полезному труду.

В дальнейшем может послужить основой для разработки системы профилактических мероприятий, направленных на полноценное личностное развитие детей с трудностями в обучении. Данный комплекс мероприятий необходимо подготовить для родителей и педагогов, для учеников. Целью которых, будет выявление непосредственно личностных причин нежелания учиться (неадекватная программа обучения, в которой ученику сложно быть успешным; особенности характера, внутрисемейные проблемы), а так же групповых (например, особенности учителя, проблемы внутри класса).

### **Литература**

1. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие. Москва : Фолиум, 1999. 32 с.

2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К.Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М., 1990. 192 с.
3. Методические рекомендации по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.02.2016 № ВК – 452/07.

**Вавилина Евгения Александровна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, очн. отд., Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина; 167001, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55*

*Научный руководитель: Ткачук Татьяна Анатольевна, канд. пед. наук, доц., Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, Россия*

**ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье представлены этапы коррекционно-логопедической работы с заикающимися дошкольниками. Дана их характеристика и содержание, что поможет планомерно организовать коррекционный процесс.

**Ключевые слова:** заикание, коррекционная работа, логопедическая работа, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1, с. 338]. Это расстройство речи чаще всего возникает в период интенсивного формирования речевой функции. Речевые и коммуникативные нарушения отрицательно влияют на развитие личности ребенка, нарушают общение, нередко становятся причиной трудностей обучения. В отсутствии коррекционной работы дефект может сохраняться у человека долгое время и во взрослой жизни, препятствуя полноценному процессу социализации [3, с. 11].

Для реализации коррекционного-логопедического процесса в ДОО требуется тесное сотрудничество медицинских работников, педагогов и родителей. Регулярные занятия со специалистами позволяют планомерно построить занятия по коррекции речи и поведения заикающегося ребенка.

Логопед проводит ежедневные занятия, результаты которых должны закрепляться воспитателями в процессе воспитания и обучения.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 61» компенсирующего вида г. Сыктывкара. В исследовании приняли участие 12 детей с заиканием. Эмпирическое исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В соответствии с задачами исследования констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей речевого дефекта у детей с заиканием 6-го года жизни. При обследовании речевого дефекта у детей при заикании мы использовали элементы методики Л. И. Беляковой и Е. А. Дьяковой, а именно обследование речевой функции заикающегося. В результате диагностики получены результаты: 8 детей (67%) имеют клоническую форму речевых судорог и 4 ребёнка (33%) – сме-

шанную. Так же у 7 детей (58%) судороги преобладают в голосовом и артикуляционном отделе речевого аппарата, у 4 детей (3%) – в голосовом и дыхательном, у 1 ребенка (8%) – в артикуляционном. У 5 дошкольников (42%) не наблюдается дополнительных движений, фобий, уловок, у 3 детей (25%) наблюдаются сопутствующие движения, и у 3 детей (25%) – речевые уловки (и, ну, вот). Обследование темпа речи заикающихся дошкольников показало, что у 10 детей (83%) он ускорен значительно. Далее были обследованы все виды речи: сопряженная, отраженная, ритмизированная, шепотная, пересказ, стихотворная речь, самостоятельная речь. В результате были получены данные, что у всех детей нарушена самостоятельная речь. У 4 детей нарушена сопряженная речь, у 8 детей отраженная речь.

Результаты диагностики явились основой построения коррекционно-развивающей работы, которая осуществлялась поэтапно. Цель работы на подготовительном этапе – создать условия, способствующие угасанию патологических речевых навыков (устранению судорожного компонента речевого нарушения) и сопутствующих нарушений, а также развитию подражательности и моторики; обучить способам расслабления по контрасту с напряжением, чем добиться снижения уровня эмоционального и мышечного напряжения.

Основной период работы включает три этапа. Этап сопряженно-отраженной речи направлен на снятие судорожности, овладение элементарными навыками релаксации, улучшение дыхательной функции за счет координации дыхания и фонации, формирование мягкой голосоподачи и слитного голосоведения, стабилизация темпа и ритма речи.

Этап ситуативной речи направлен на воспитание плавной слитной речи на постепенно усложняющемся речевом материале (выработка плавной слитной бессудорожной речи происходит в сопряженной форме работы, сопряжено-отраженной, вопросно-ответной формах работы), создание условий для преодоления сопутствующих расстройств, совершенствования просодической стороны речи, развития импрессивной и экспрессивной речи ребенка, его подражательности и моторики.

На этапе контекстной речи продолжается решение задач предыдущих периодов. Основное внимание уделяется закреплению навыков плавной выразительной речи, импровизации, умению применять речевые навыки в усложняющихся условиях общения, в играх-драматизациях, при пересказе текста, развитию импрессивной и экспрессивной речи ребенка, расширению коммуникативных возможностей ребенка за счет снижения уровня эмоционального напряжения, преодолению сопутствующих нарушений.

В содержание логопедической работы направленной на нормализацию темпа и ритма речи у заикающихся дошкольников включаются

специально подобранные игры и упражнения, которые позволят овладеть следующими навыками и умениями: умение расслаблять общую, лицевую, артикуляторную мускулатуру; умение использовать длительный равномерный речевой выдох (на звуках, слогах, во фразе); умение использовать мягкую атаку звука и слитное голосоведение; умение нормализовать ритм речи с помощью опоры на движения рук; умение двигаться в заданном темпе, чередовать движения в различном темпе, сочетать согласованные движения с ритмической организацией высказывания и проговариванием в нужном темпе; проговаривать речевой материал без движений в заданном темпе и ритме; умение контролировать собственную речь.

Таким образом, мы полагаем, что данная программа, реализованная в условиях ДОО для заикающихся дошкольников, позволит им овладеть навыками плавной, бессудорожной речи.

### **Литература**

1. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : Владос, 2010. 430 с.
2. Выгодская И. Г. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях : книга для логопеда / И. Г. Выгодская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская. М., 1993. 246 с.
3. Поварова И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах : практическое руководство для заикающихся и логопедов. СПб. : Союз, 2001. 287 с.
4. Смирнова Л. Н. Логопедия при заикании. Занятия с детьми 5-7 лет в детском саду : пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М. : Мозаика-Синтез, 2006. 64 с.

**Воронова Екатерина Юрьевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического анализа проблем развития внимания и подходов к его формированию у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, направления и задачи коррекционной работы по данной проблеме. Формирование свойств внимания рассматривается как необходимая предпосылка для преодоления речевых расстройств и сопутствующих трудностей обучения. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении дисциплины «Логопсихология», а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** внимание детей, неречевые психические функции, общее недоразвитие речи, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

На сегодняшний день общее недоразвитие речи (ОНР) является часто встречающимся нарушением речи. По данным ВОЗ речевые нарушения различной степени тяжести проявляются более чем у 30% детей, начиная с раннего возраста, что требует особого внимания к данной проблеме.

Т. С. Овчинникова, О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша, Т. Н. Синякова, Т. А. Фотекова, А. Н. Корнев, А. В. Ястребова, В. А. Ковшиков и др. указывают, что у детей с речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи, вторично страдают неречевые психические процессы, которые включают в себя внимание. В связи с этим встает вопрос об организации качественной психологической помощи при данной патологии.

Прежде чем перейти к данному вопросу, рассмотрим внимание как психологический феномен. Проблема внимания на протяжении многих десятилетий занимает умы педагогов и психологов по причине его огромного значения для обеспечения успешности обучения и эффективности познавательной деятельности. Изучением внимания занимались такие ученые как С. Л. Рубинштейн, А. В. Карпов, Н. Ф. Добрынин, А. А. Осипова, Л. И. Малашинская, И. Л. Баскакова, А. А. Люб-

линская, Н. П. Диева, С. Н. Калининкова, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов и др.

Наиболее точным определением внимания, на наш взгляд, является определение П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой: ученые отмечают, что внимание – это контроль в идеальной, сокращенной и автоматизированной форме [3].

Однако существуют и другие точки зрения, которые резко критикуются П. Я. Гальпериним и С. Л. Кабыльницкой. Ученые говорят о том, что внимание всегда сводилось к эмоциям, апперцепции, к «чистой воле», к психической активности или даже просто к мышечному усилию в качестве источника дополнительной интенсивности. То есть, они делают вывод о том, что в качестве самостоятельного процесса внимание никогда не рассматривалось, и традиционное представление о внимании ставит его в зависимость от большого количества разного рода неопределенных факторов. Это приводит к тому, что становится невозможно воспитывать внимание и управлять им.

Далее следует отметить, что важнейшим новообразованием старшего дошкольного возраста является произвольность, которая повышает продуктивность внимания за счет его внутренней регуляции [2]. В связи с этим рассмотрим более подробно проблему формирования свойств внимания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова отмечают, что нарушение внимания у детей с патологией речи является одной из причин затруднений в обучении. Так, поиск путей изучения и коррекции развития произвольного внимания при ОНР приобретает большое значение, и в практике дефектологии имеются данные об успешной реализации программ, нацеленных на оптимизацию внимания у детей с общим недоразвитием речи, анализ которых является необходимым условием для построения эффективной программы преодоления рассматриваемого нами нарушения.

Вышеназванную проблему рассматривали такие авторы как Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, В. И. Селиверстов, О. В. Трошин, Е. В. Жулина, Т. Н. Синякова и др. Так, задачи формирования свойств внимания данной категории детей описали В. Д. Брагина, И. Л. Карышева. У детей дошкольного возраста с ОНР, по мнению данных авторов, следует развивать:

- способность длительно удерживать интенсивное внимание на одном и том же объекте или на одной и той же задаче;
- способность быстро переключать внимание с одного объекта на другой, переходить с одного вида деятельности на другой;



- способность подчинять свое внимание сознательно поставленной цели и требованиям деятельности;
- способность подмечать в предметах и явлениях малозаметные, но значимые особенности [1].

Проанализировав работы различных авторов, можно сделать вывод о том, что при организации психокоррекционной работы в области формирования свойств внимания детей с общим недоразвитием речи следует учитывать специфику работы с данной категорией детей: влияние речи как высшего компонента психики на формирование свойств внимания; астенические состояния, обусловленные органическим синдромом и др. В связи с этим целесообразно увеличить продолжительность процесса формирования свойств внимания, в сравнении с аналогичной работой с детьми с нормальным психическим развитием; использовать системный подход – нейропсихологические технологии, учитывающие астенические состояния детей с ОНР; а также обеспечить взаимодействие специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу с ребенком.

### **Литература**

1. Брагина В. Д. Развитие Я-концепции у детей с ОНР старшего дошкольного возраста / В. Д. Брагина, И. Л. Карышева // Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии / отв. ред. О. А. Денисова. Череповец, 2002. С. 97-100.
2. Экспериментальное формирование внимания : хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учеб.-метод. пособие / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. М., 2005. С. 356-364.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учебное пособие. 4-е изд. М. : Изд-во Ун-та Российской академии образования, 1998.

**Голованова Юлия Андреевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье описываются характерные особенности процесса формирования Я-концепции у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии слуха. Данные особенности выстроены в зависимости от составляющих компонентов представленного феномена: когнитивного, оценочного и поведенческого, которые обеспечивают активизацию внутренних ресурсов личностного развития.

**Ключевые слова:** Я-концепция, структурные компоненты, дошкольники, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольная сурдопедагогика.

Я-концепция занимает важнейшее место в структуре личности и оказывает непосредственное влияние на ее формирование. По определению И. С. Кона, личность подразумевает конкретное лицо (индивида), как субъект жизнедеятельности, в совокупности его индивидуальных качеств (единичное) и его определенных социальных ролей (общее) [5]. Личность, субъективно для индивида, выступает как его «Я» (Я-концепция), то есть подразумевает систему представлений о себе, конструируемой человеком в процессах деятельности и взаимоотношений, обеспечивающая единство и тождественность его личности и определяющая себя в самооценке, в уважении к себе, уровне притязаний и так далее.

Обращаясь к категории детей с нарушенным слухоречевым развитием, необходимо понимать под нарушением слуха полную утрату (глухота) или частичное снижение (тугоухость) способности обнаруживать, воспринимать и понимать звуки окружающей действительности [4].

Рассматривая особенности Я-концепции детей с нарушением слуха нужно учитывать структурные компоненты феномена Я-концепции, предложенные в теории Роберта Бёрнса, которая подразумевает сложную взаимосвязь когнитивной, оценочной и поведенческой компонентов, оказывающих большое значение на развитие личности индивида [1].

Важными аспектами формирования личности ребенка дошкольного периода выступает общение с взрослыми, со сверстниками, включение ребенка в разные виды детской деятельности.

У ребенка с нарушенным слухом наблюдается задержка всех трех компонентов Я-концепции. Об отставании оценочной и поведенческой составляющих свидетельствует отсутствие адекватной оценки своего поведения вне зависимости от ситуации. Так, например, ребенок ориентированный только на положительную оценку взрослого, не может воспринимать и понимать отрицательные замечания своих поступков, из-за этого ребенок с нарушенным слухом не может оценить свою неудачу и внести исправления в свое поведение. Так как дети с нарушенным слухом плохо понимают суть своих неверных действий, то и, наблюдая за поступками взрослых и окружающих сверстников, они не понимают их смысла и причин [2]. В результате определенной зависимости от оценки окружающих ребенок нацелен на действия взрослого, что ведет за собой отставание развития инициативности, задерживается формирование самостоятельности ребенка, что отражается в позднем выделении себя как отдельной части общества, своих собственных качеств, а значит позднее осознание себя как индивида. Дети не могут выделить на себе какую-либо часть тела, когда, в свою очередь, выделяют ее на окружающих людях. Данные характерные особенности свидетельствуют о задержке когнитивного компонента Я-концепции. В итоге у ребенка с нарушенным слухом сложно проходит процесс усвоения нравственных норм, приобщения социально значимых моральных ценностей, запаздывает процесс формирования самосознания.

Таким образом, учитывая особенности Я-концепции детей с нарушением слуха, в процессе обучения и в свободной деятельности ребенок должен усваивать правила поведения в обществе, нормы общественной морали. Поэтому с детьми прорабатываются ситуации быденной жизни, как с окружающими людьми, так и разбираются поступки самих детей [3]. Это очень хорошо влияет на развитие когнитивного компонента Я-концепции. Также в процессе развития личности появляются качественно новые виды самооценки, формированию которых способствуют различные роли в системе социальных отношений с определенными требованиями к его поведению, предъявляемые системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями. В результате обучающей среды к старшему дошкольному возрасту процессы самосознания и регуляции собственной деятельности начинают играть немаловажную роль в действиях и поступках детей. Тем самым свидетельствуя о преобразовании поведенческой составляющей. Также необходимо отметить о заметном развитии оценочного компонента. Наблюдается формирование эмоциональной и волевой сферы, у детей появляется самооценка, они начинают выде-

лять себя как часть коллектива и часть общества, начинают осознавать мотивы деятельности.

Следовательно, огромную роль в развитии Я-концепции ребенка с нарушением слуха играет своевременное включения ребенка в образовательную среду, направленную на его разностороннее развитие, формирование речи и речевого общения. В результате личностное развитие дошкольников с нарушениями слуха проходит в более интенсивном темпе. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки. У них формируются такие качества характера, как активность, самостоятельность. На протяжении дошкольного возраста происходят развитие и соподчинение мотивов, формирование интереса к окружающему миру. У старших дошкольников появляются социальные мотивы, интерес к жизни людей в обществе, стремление к общению с ними.

### Литература

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция. Психология самосознания : хрест. / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2003. 393 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 203 с.
3. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2001. 304 с.
4. Карпова Г. А. Основы сурдопедагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008. 354 с.
5. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. : Педагогика, 1984. 335 с.

**Гребень Наталия Федоровна**

*Старший преподаватель кафедры клинической и консультативной психологии Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка; 220030, Беларусь, г. Минск, ул. Советская, 18; e-mail: strekosa@tut.by*

**«ОБРАЗ Я» ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ,  
ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования «Образа Я» подростков с легкой умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях закрытого учреждения. Материалы статьи имеют значимость при раскрытии темы психологических особенностей подростков с легким снижением интеллектуального функционирования и могут быть полезными в образовательном процессе высшей школы.

**Ключевые слова:** самооценка личности, подростки, учреждения закрытого типа, Я-образ, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость.

Легкие формы нарушений умственного развития сегодня по-прежнему остаются достаточно распространенным отклонением психического здоровья. Между тем индивиды с такого рода особенностями считаются «обучаемыми» и в последующем проходят этап профессиональной социализации.

При анализе проблемы интеллектуальной недостаточности в русскоязычной литературе особое внимание уделяется структуре и специфике психологического дефекта. При этом наиболее изученной является познавательная сфера детей и подростков с особенностями психофизического развития. В то время как исследования «Образа Я» у данной группы детей и подростков достаточно немногочисленны.

Так, изучение содержания «Образа Я» умственно отсталых подростков впервые встречается в исследовании Ч. Б. Кожалиевой. Она считает, что становление «Образа Я» у умственно отсталых подростков проходит те же этапы, что и у подростков с нормальным интеллектуальным развитием, но имеет качественные различия на каждом возрастном этапе [1].

Исследуя динамику представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений А. И. Гаврилюс установила, что становление представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений сохраняет тенденции, наблюдающиеся при нормальном развитии. При этом межличностные отношения учащихся вспомогательной школы

отличаются склонностью к копированию отношений задаваемых педагогами, ригидностью, низким уровнем осознанности [1].

Целью нашего исследования было изучение «Образа Я» подростков с легкой умственной отсталостью, воспитывающихся в школе-интернате закрытого типа.

Для достижения поставленной цели были выбраны методы беседы, наблюдения и тестирования, а также следующие методики: «Какой Я?», «Тест самооценки Т. В. Дембо–С. Я. Рубинштейн». Была реализована индивидуальная форма обследования испытуемых.

Экспериментальную выборку составили 40 подростков с диагнозом олигофрения в степени легкая дебилность, воспитанники ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 7 г. Минска». Среди них 22 мальчика и 18 девочек, средний возраст которых составил 15,3 года.

Исходя из результатов тестирования с помощью методики «Какой Я?» нами был получен следующий психологический автопортрет подростка с легкой умственной отсталостью. Прежде всего, это добрый (40%), умный (30%), спортивный (30%), трудолюбивый (20%), смелый (20%), красивый (17,5%) и просто хороший человек (12,5%) или вообще «хорошенькая» (2,5%). Также ему свойственны и такие характеристики как сильный (10%), отзывчивый (10%), хитрый (10%), ласковый (7,5%), жадный (7,5%), благополучный (7,5%), вежливый (7,5%), смешной (7,5%), счастливый (7,5%), щедрый (7,5%).

По одному разу были упомянуты такие качества как «иногда добрый, иногда злой», злая, аккуратный, «отличный парень», любопытная, шустрая, храбрый(-ая), гадкий(-ая), странный(-ая), то грустный, то радостный, спокойный(-ая), воспитанный. Частота встречаемости каждого из перечисленных качеств составила 2,5% от всей выборки.

Среди перечисленных черт характера, 91,2% из них следует рассматривать как положительные и по большей части социально желаемые свойства. И только 9,8% от всех черт составили негативные и социально неодобряемые свойства, куда мы включили также и черту «хитрый».

Вторую группу составили ответы опосредованного характера, когда об личностных качествах можно судить исходя из предпочитаемого вида активности или деятельности. Всего таких ответов было получено 39. Так наиболее предпочитаемым занятием у подростков с легкой умственной отсталостью оказалось «люблю рисовать» (17,5%), затем – «люблю смотреть телевизор» и «люблю кататься на лыжах» (12,5%), после чего следуют «люблю слушать музыку» (10%), «люблю писать» и «Люблю помогать взрослым» (7,5%).

И 12 ответов испытуемых были упомянуты по одному разу, что соответствует 2,5% выборки на каждый ответ. Так, подростки с особенно-

стями психического развития сообщили, что они любят солнце, детей, животных. А любимыми занятиями у них являются убирать, вязать, читать, кататься на «велике», работать на кухне, вышивать крестиком, складывать мозаики, помогать родителям и учиться на отлично.

С помощью методики «Тест самооценки Т. В. Дембо–С. Я. Рубинштейн» было установлено, что у большинства подростков с легкой умственной отсталостью наблюдается преимущественно завышенный уровень самооценки, а низкая и заниженная самооценки и вовсе не характерны. По все субшкалам методики за исключением субшкалы Благополучие наблюдается большой разброс данных от самого минимального до самого максимального значений. Любопытно, что абсолютно неблагоприятным не оценил себя ни один подросток из экспериментальной выборки, в то время как все другие критерии оценки имеют крайние формы выраженности.

Наиболее высоко подростки с легкой умственной отсталостью оценили у себя то, что они любимы, здоровы, счастливы и красивы, а наименее – сильные и умные. Но при этом различия между обозначенными критериями оценки небольшие. Такого рода слабая дифференциация между оценками по разным критериям указывает на недостаточно осознанное выполнение данного задания, возможно, его частичное непонимание.

Анализируя половые различия самооценки можно говорить о том, что общий уровень самооценки у девочек-подростков оказался несколько более высоким по сравнению с мальчиками-подростками. Девочки-подростки дали более высокие оценки по субшкалам Красота и Любовь, а также Здоровье, Счастье, Доброта и Смелость. Лица же мужского пола привели более высокие самооценки по таким субшкалам как Сила, Благополучие и Ум.

Таким образом, согласно результатам проведенного исследования «Образ Я» подростков с легкой умственной отсталостью можно охарактеризовать в целом как позитивный, предполагающий предписание себе таких социально желаемых черт как добрый, умный, спортивный, трудолюбивый, смелый, красивый, любимый, счастливый и просто хороший человек. При этом у подростков преобладают достаточно ограниченные и схожие между собой представления о самих себе. Они испытывают трудности при характеристике себя в абстрактных понятиях, обладают завышенной и несколько неадекватной самооценкой. Выявленные особенности «Образа Я» подростков с легкой умственной отсталостью являются аргументированным основанием для построения коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование более широких и адекватных пред-

ставлений о себе у обучающихся в учреждениях закрытого типа и имеющих обозначенные особенности развития.

### **Литература**

1. Гаурилюс А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Бел. гос. ун-т им. М. Танка. Минск, 1998. 20 с.
2. Кожалиева Ч. Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ин-т коррекционной педагогики РАО. М., 1995. 16 с.



**Дурницына Мария Дмитриевна**

*Студентка 4 курса, очн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОМ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО КУРСА**

**Аннотация.** В статье представлена проблема особенностей эмоциональных проявлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки коррекционно-развивающего курса.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, олигофренопедагоги, коррекционная работа, коррекционно-развивающие курсы, поведение детей, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умеренная умственная отсталость.

Проблема изучения особенностей эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью на всех этапах развития была актуальна для олигофренопедагогики. Знание сущности эмоций в онтогенезе и их особенностей при дизонтогенетическом развитии, дают возможность педагогам-дефектологам эффективно осуществлять коррекционно-развивающую деятельность.

Эмоциональная сфера – это многогранное образование, которое включает разнообразные эмоциональные явления: эмоциональный тон, эмоции, эмоциональные состояния, эмоциональные устойчивые отношения (чувства). Акцентуированная выраженность эмоциональных свойств личности позволяет говорить об эмоциональных типах личности, и каждое из них имеет достаточно отчетливые дифференцирующие признаки [1].

Для выявления особенностей эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью рассмотрены и проведены методики:

*Методика 1. «Эмоциональная идентификация».* Е. И. Изотовой по диагностике эмоциональной сферы обучающихся младшего школьного возраста – «Эмоциональная идентификация». Методика состоит из двух диагностических серий. Каждая серия методики имеет модификации.

Направлена на выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у обучающихся дошкольного и младшего

школьного возраста, индивидуальных особенностей эмоционального развития.

*Методика 2. «Оцени свое поведение».* Оцени свое поведение – диагностическая методика, является модификацией теста А. Л. Венгера, разработанной и апробированной под руководством Т. Д. Марцинковской, М. Митру. Направлена на социальные переживания обучающегося старшего дошкольного – младшего школьного возраста, оцениваемые на основании его способности оценивать поведение по заданным моральным критериям нормам.

*Методика 3. «Рисунок самого красивого – самого некрасивого».* Данная методика построена на подходах к обработке неконструктивных рисуночных методов, предложенных В. С. Мухиной. Методика была разработана под руководством Т. Д. Марцинковской. Направлена на социальные переживания обучающихся дошкольного – младшего школьного возраста, оцениваемые на основании умения отражать в рисунке эмоциональные эталоны противоположных модальностей (при способности обучающегося к рисованию значения не имеет).

*Методика 4. «Оценка эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности».* Целью методики является экспресс-диагностика эмоционального состояния испытуемого.

*Методика 5. «Несуществующее животное» (По М. З. Дукаревич).* Целью является – диагностика личностных особенностей. Методика является проективной, т. к. не имеет стимульного материала и не является стандартизированной. Используется при обследовании детей и взрослых в качестве ориентировочной методики, данные которой помогают выдвинуть гипотезу об особенностях личности. Все признаки интерпретируются символично.

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимала участие группа обучающихся 2 класса в количестве 5 человек в возрасте 9-10 лет с диагнозом умеренная умственная отсталость (диагноз подтвержден Психолого-медико-педагогической комиссией).

В ходе анализа экспериментального исследования выявилась незрелость, а также низкий уровень эмоциональных проявлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, это дало основание для составления коррекционно-развивающего курса по формированию адекватных эмоциональных проявлений в поведении обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Цель программы – коррекция и развитие эмоциональных проявлений, способствующие максимально возможной социальной адаптации обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В результате внедрения элемента программы стало заметно, что уровень эмоциональных проявлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью стал выше. Полная реализация программы планируется на протяжении остального учебного года, учителем общеобразовательного учреждения.

### **Литература**

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2007. 784 с.

**Железнякова Ирина Андреевна**

*студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; ГКОУ СО «Карпинская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Карпинск, Россия*

*Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Рассмотрено формирование навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального образования. Используются следующие методы исследования: наблюдение, беседа, метод примера.

**Ключевые слова:** формирование навыков, навыки самообслуживания, самообслуживание, младшие школьники, начальная школа, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения.

Актуальность исследования в коррекционной педагогике направлена на повышение эффективности педагогического воздействия на обучающихся на уровне начального образования с психофизическими недостатками.

Одной из существенных трудностей, испытываемых педагогами в процессе обучения и воспитания, является формирование навыков самообслуживания, овладение которыми относится к важным условиям включения в коллектив сверстников, успешной социализации.

Т. А. Власова определила навыки самообслуживания, как первоначальную ступень трудового воспитания. Ребенка необходимо не только научить правильно выполнять все действия, связанные с самообслуживанием, но и выработать у него привычку к самообслуживанию [2].

Навыки самообслуживания характеризуется как вид бытового труда, включающий гигиенический уход за собой, уход за своей одеждой, вещами, жилищами, а также приготовление пищи, ремонт и изготовление нужных в обиходе вещей.

Формирование навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормативного развития [3]. Развитие навыков самообслуживания у обучающихся отстает. Наиболее часто возникают трудности в овладении навыками, тре-

бующими тонких дифференцированных движений пальцев: шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек и шнурков.

Исследование по формированию навыков самообслуживания у обучающихся с лёгкой и умеренной умственной отсталостью на уровне начального образования проводилось в ГКОУ СО «Карпинской школе – интернат» реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу, в естественных условиях. В сравнительном эксперименте принимали участие: обучающиеся 4 класса, в количестве 7 человек, возраст от 10 до 11 лет, у которых ПМПК подтвержден диагноз: умственная отсталость в лёгкой степени, и обучающиеся 4 класса, в количестве 7 человек, возраст от 10 до 11 лет, у которых ПМПК подтвержден диагноз: умственная отсталость умеренной степени.

Цель констатирующего эксперимента – сравнить уровень сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью, в экспериментальных группах.

В данном эксперименте использованы методы: наблюдение за обучающимися с лёгкой и умеренной умственной отсталостью, изучение опыта сформированности навыков самообслуживания в начале эксперимента в двух экспериментальных группах, беседа с использованием такого наглядного материала, как картинки с изображением одежды, планы последовательных действий, одежда и предметы гигиены, используемые в повседневной жизни, также использован пример, как метод педагогического воздействия, метод приучения, методы стимулирования и поощрения.

Изучение выбранных для констатирующего эксперимента тем «Основы умения одеваться», «Выбор одежды и уход за ней», «Опрятность и личная гигиена» проходило в виде диагностического обследования по методике Брюса Л. Бейкера и Алана Дж. Брайтмана [1].

За время эксперимента удалось установить, что степень самостоятельности у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью выше. В выполнении умственных действий, связанных с заданиями по формированию навыков самообслуживания у них, возникало меньше сложностей, чем у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. В первой диагностике отмечалось своеобразное разделение. Вторая диагностика установила положительную динамику самостоятельности и формирования навыков самообслуживания у обучающихся с лёгкой и умеренной умственной отсталостью. Такой прогресс, нашёл свое отражение в некоторых методических рекомендациях.

Задачи обучения:

- определение текущего уровня развития данного навыка;
- определение ближайших шагов;

- отработка навыка внутри каждого шага;
- разработка системы поощрений и контроля;
- анализ результатов.

Формирование навыков самообслуживания следует осуществлять различными методами, приемами, формами. Через систему последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучающихся, которые направлены на формирование навыков самообслуживания.

### **Литература**

1. Брайтман А. Д. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / А. Д. Брайтман, Б. Л. Бейкер. Тервинф, 2000.
2. Власова Т. А. Дефектологический словарь / Т. А. Власова, Ю. А. Кулагин, Л. В. Нейман, Ф. Ф. Рау. М. : «Педагогика», 1960.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1966. 534 с.

**Зеленова Мария Сергеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, очн. отд., Мурманский арктический государственный университет; 183038, Россия, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15; e-mail: masu@masu.edu.ru*

*Научный руководитель: Кобзева Ольга Владимировна, канд. психол. наук, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, Россия*

## **ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются личностные особенности младших школьников с общим недоразвитием речи. Анализируются теоретические подходы к определению «самооценки». Представлены факторы, влияющие на формирование адекватной самооценки младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, личностные особенности, самооценка личности, логопедия, младшие школьники, дети с нарушениями речи.

Изучение формирования самооценки человека в настоящее время является одной из центральных проблем психологии личности. Младший школьный возраст является важным периодом для формирования у ребенка адекватной самооценки. Дети, попадая в школьную среду начинают оценивать свои возможности и недостатки, а так же достижения и неудачи своих сверстников. Нарушения коммуникации у детей с общим недоразвитием речи влияют не только на развитие в целом, но и выступают предпосылками социальной депривации. Поэтому проблема влияния самооценки младших школьников с общим недоразвитием речи на их личностное развитие является актуальной [2].

Личность – это высшая интегративная система, некоторая нерасчленимая целостность. Обязательным условием ее формирования являются психические новообразования, которые характеризуют центральные линии онтогенетического развития.

В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков указывают на то, что самооценка – это ценность, которой человек наделяет себя в целом, а также отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Необходимо отметить, что немаловажную роль в формировании личности школьника играет именно самооценка. Она является ядром индивидуальности личности, определяющим важнейшие жизненные позиции и уровень притязаний человека.

Одним из важных факторов влияющим на формирование самооценки детей младшего школьного возраста является учебная деятельность. От того на каком уровне проходит процесс обучения, зависит адекватность самооценки ребенка, а также отношение обучающегося к

учебной деятельности. Также фактором, влияющим на формирование самооценки младшего школьника, является эмпатия, которая проявляется в интересе к внутреннему миру другого человека, его чувствам, переживаниям [1].

Под влиянием взаимоотношений, складывающихся с окружающими людьми, происходит процесс собственно-личностного развития ребенка. Это происходит в учебной деятельности, когда образуются формы общения и ребенком усваиваются правила и нормы человеческих отношений. Так же происходит развитие интересов, потребностей и мотивов. В совокупности, все эти факторы являются побудительной основой личности и ведут к дальнейшему расширению сферы общения, новых возможностей развития личности, формирования самооценки [4].

Когда ребенок пошел в школу, в семье меняется его положение. У него появляются первые серьезные обязанности по дому, все это оказывает непосредственное влияние на развитие самооценки.

Многие взрослые к младшему школьнику, предъявляют слишком завышенные требования, из-за этого, у ребенка могут появиться проблемы с самооцениванием, рефлексией. Эти проблемы необходимо разрешать как только будут диагностированы их проявления.

Самооценка ребенка зависит от оценки взрослого человека его личных качеств, так как его авторитет признают все младшие школьники. В этом возрасте уже можно дифференцировать самооценку по уровням: завышенный, адекватный, заниженный [3].

В основном, у младших школьников с хорошей успеваемостью формируется завышенная самооценка, а у учеников с плохой успеваемостью формируется заниженная самооценка.

Самооценка ребенка формируется под воздействием многих факторов, а именно:

- влияние родителей, их оценка и личный пример;
- средства массовой информации, информационные технологии;
- социальное окружение;
- образовательные учреждения
- воспитание;
- особенности личности самого ребенка, уровень его интеллектуального развития;
- направленность личности ребенка и уровень его притязаний [4].

Проанализировав сложившиеся в логопсихологии точки зрения на специфику личностного развития младших школьников с ОНР можно утверждать, что недоразвитие речи будет способствовать формированию у них заниженной самооценки, если своевременно им не будет оказана психолого-педагогическая помощь.



Для младших школьников с ОНР характерны недооценка своих возможностей, повышенная самокритичность, боязнь неудачи, отсутствие инициативы [3]. Обобщая прогностические самооценочные суждения младших школьников можно отметить, что самооценки детей с общим недоразвитием речи гораздо в меньшей степени развернуты и более категоричны по сравнению с самооценками сверстников с нормальным речевым развитием. Детям с общим недоразвитием сложно аргументировать свои самооценочные суждения, сложно выделить трудности или достижения, а так же определить их причину [3].

Самооценка младших школьников с общим недоразвитием менее дифференцирована, чем у детей с нормальным речевым развитием. Они не могут оценить себя, переносят все свои успехи и неудачи на оценку своей личности в целом. Поэтому вопрос о коррекции самооценки в младшем школьном возрасте остается очень важным [4].

Помимо нарушений речи у ребенка с общим недоразвитием речи в определенной степени имеются нарушения высших психических функций. Младший школьник с общим недоразвитием речи часто сравнивает себя со своими ровесниками. Из-за этого ребенок становится неуверенным в себе, замкнутым. Происходит снижение мотивации, также у него можно проследить трудности в общении, особенно при налаживании контактов со сверстниками, конфликтность. Как правило, младшие школьники с общим недоразвитием речи из-за болезненного отношения к своему дефекту – не способны совершать действия для достижения поставленных целей, им сложно выполнить поручения, которые требуют сосредоточения, усидчивости или преодоления трудностей [4].

Таким образом, младший школьный возраст – это время положительных изменений и преобразований. Каждое достижение ребенка в начальной школе очень важно для формирования самооценки, поэтому для успешной и быстрой адаптации младших школьников с общим недоразвитием речи к обучению в школе необходимо своевременное проведение психокоррекционной работы по формированию у них адекватной самооценки. Если школьник в начале своего пути не почувствует радость от познания, и не научится учиться, не обретет уверенность в своих способностях, то сделать это в другой период будет гораздо сложнее.

### **Литература**

1. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования : учебное пособие. М. : Флинта, 2010. 392 с.
2. Немов Р. С. Психология. Кн. 3. М. : Владос, 2001. 640 с.

3. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М. : Эксмо, 2010. 215 с.
4. Шипицина Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. М. Шипицина, Л. С. Волкова // Дефектология. 1993. № 4.

## **Измestьева Анна Ранусовна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Алмазова Ольга Владимировна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### **АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ» В СООТВЕТСТВИИ С ЦЕЛЯМИ МАГИСТЕРСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретико-методические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Отражается авторская позиция трактовки понятия в рамках научно-исследовательской работы.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, понятийный аппарат.

В настоящее время, большое внимание уделяется лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», лицо с ОВЗ – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования.

Несмотря на развитие науки, медицины в частности, рост числа таких детей стремительно растёт. Так, согласно статистике Министерства образования, каждый год в Российской Федерации число детей с ОВЗ растёт на 5%. Перед государством стоит задача решения вопросов реабилитации, социализации и образования детей данной категории. Такие дети нуждаются в специально организованном психолого-педагогическом сопровождении.

Анализ понятия «психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ» необходим нам для того, чтобы определить одно из наиболее отвечающих целям конкретного магистерского исследования.

Психолого-педагогическое сопровождение относительно молодое направление в российской педагогике (90-е гг.). В психолого-педагогической литературе представлено несколько трактовок данного понятия. Рассмотрим некоторые примеры:

- система практической деятельности психолога, направленная на создание наиболее адекватных социальных и психологических условий для успешного обучения и психического развития ребёнка в контексте школьного взаимодействия (М. Р. Битянова) [2];

- оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы (Е. И. Казакова) [4];
- система профессиональной деятельности преподавателя, направляемая на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития (А. Н. Горбатюк).

Таким образом, понятие «психолого-педагогическое сопровождение» включает в себя несколько аспектов: помощь конкретному лицу, его окружению; создание благоприятных условий и реализации программы сопровождения.

Целью психолого-педагогического сопровождения является обеспечение благоприятных условий для нормального развития детей. Психолого-педагогическое сопровождение охватывает как самого ребенка, так и его окружение. В его задачи входит:

- развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;
- предупреждение возникновения проблем развития ребенка (ранняя диагностика);
- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, педагогами, родителями.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности: диагностическое, профилактическое, коррекционно-развивающее, консультативное, образовательное, поддерживающее, просветительское.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе представлены различные взгляды на понятие «психолого-педагогическое сопровождение», его структуру, реализацию и т. д. Проанализировав работы различных авторов, можно выделить общие элементы понятия: взаимодействие, сотрудничество, создание условий, помощь и др. Обозначая этапы, направления процесса психолого-педагогического сопровождения, необходимо опираться на индивидуальные возможности самого ребенка, и, конечно, на общедидактические и специальные принципы работы (онтогенетический, научный, системности и т. д.).

В своем исследовании на тему «Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их родителей из отдаленных северных территорий» мы будем придерживаться понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в соответствии с поставленными це-

лями и задачами. Психолого-педагогическое сопровождение в нашем исследовании – это особая технология комплексной помощи лицам с ОВЗ, их родителям и педагогам; направленная на создание благоприятных условий для социальной адаптации, реабилитации и развития лиц с ОВЗ с учётом их индивидуальных особенностей. Поскольку наше исследование направлено на получение помощи в независимости от возраста, индивидуальных особенностей, местоположения.

Мы считаем, что полноценное психолого-педагогическое сопровождение позволяет добиться успешной социализации детей с ОВЗ, обеспечить активное участие в жизни общества, наладить взаимоотношения в семье. Данная технология требует дальнейшей разработки, поиска новых путей реализации и повышения эффективности.

### **Литература**

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. М. : Издат. центр «Академия», 2002. 208 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1997. 298 с.
3. Зволейко Е. В. Сопровождение как основная стратегия деятельности специального психолога и педагога // Гуманитарный вектор. 2010. № 2 (22). С. 60-65.
4. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1.
5. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева ; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб. : «Речь», 2003. 240 с.

**Кириллова Нина Владимировна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Алмазова Ольга Владимировна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ проблемы нарушений поведения обучающихся с лёгкой умственной отсталостью. Актуальность данной проблемы не вызывает сомнений, имеет практическую направленность, заключающуюся в необходимости составления и апробации специальных коррекционных программ, направленных на преодоление нарушений поведения указанных обучающихся в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования. Материалы статьи могут быть полезными для обучающихся высших учебных заведений при анализе проблемы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также для педагогов и специальных психологов при организации обучения и воспитания обучающихся с легкой умственной отсталостью в условиях общеобразовательных организаций систем специального и общего образования, включая инклюзивную практику образования указанных лиц.

**Ключевые слова:** поведение детей, нарушения поведения, коррекция поведения, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, легкая умственная отсталость, психолого-педагогическое сопровождение, социально-психологические тренинги.

Согласно определению Ожегова, «поведение – образ жизни и действий» [2]. «Отклоняющееся поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам», считает Е. В. Змановская [1].

Нарушения поведения обучающихся с легкой умственной отсталостью вызвано различными этиологическими факторами. Одним из определяющих факторов является наличие органического поражения центральной нервной системы (причем практически необратимое), однако сопутствующим и решающим является всё-таки влияние социальной среды, в условиях которой воспитывается, обучается и ежедневно находится такой обучающийся. Особую остроту проблема нарушений поведения приобретает в подростковом возрасте, что актуально для обучающихся как с умственной отсталостью, так и без таковой (единство закономерностей развития, по Л. С. Выготскому). К социальной среде относятся не только условия семейного (домашнего)

воспитания, но и условия той образовательной организации, которая взяла на себя обязательства по образованию обучающихся с легкой умственной отсталостью. От родителей (законных представителей), учителей, воспитателей, психологов, медицинского и иного персонала образовательных организаций зависит то, каким образом они совместно смогут решить проблему нарушений поведения каждого конкретного обучающегося с легкой умственной отсталостью. Психолого-педагогическое сопровождение образования обучающихся с легкой умственной отсталостью является отражением комплексного подхода специалистов к решению проблем развития этих обучающихся в целом и предполагает, в частности, составление коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление нарушений поведения. Важная роль в психолого-педагогическом сопровождении образования обучающихся с легкой умственной отсталостью принадлежит специальному психологу, который непосредственно составляет программы работы с обучающимися и апробирует их на практике.

Определяя направления коррекционно-развивающей работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью в подростковый период их жизни, специальный психолог выбирает наиболее действенные и эффективные формы деятельности. Одной из наиболее зарекомендовавших себя на практике форм работы является социально-психологический тренинг [4]. Социально-психологический тренинг помогает установить определенные границы поведения в группе сверстников и тренеров-психологов. Впоследствии правила тренинговой группы позволяют создать определенный шаблон поведения в отношении с окружающими людьми вообще, вне тренинговых ситуаций. В процессе тренинговых занятий в безопасных для обучающихся условиях создаются конфликтные моменты, в процессе анализа которых обучающиеся совместно с психологом обучаются методам и способам разрешения конфликтов. Кроме этого, благоприятные условия тренинговых занятий дают обучающимся положительный и позитивный опыт межличностных отношений. Тренинговые занятия посвящены не только теме конфликтных отношений. В зависимости от поставленной цели в тренингах можно работать над улучшением коммуникативных, нравственно-этических, социально-правовых и других аспектов общения в обществе вообще, и в процессе получения образования (в образовательной организации), в частности. Тренинговая работа позволяет включать в себя различные методы коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы и поведения. Например, методы арт-терапии, когда в тренинговое занятие логично его целям включаются элементы песочной, сказко-, лепко- терапий. Особое место занимает игротера-

пия. Игра положительно воспринимается обучающимися любого возраста. Игротерапия позволяет решить массу проблем нарушений поведения: способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий [3].

Естественно, в психолого-педагогическом сопровождении образования обучающихся с легкой умственной отсталостью тренинговая работа специального психолога является лишь одним из блоков коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление нарушений поведения у них. В нашей практике мы составляем комплексные программы, включающие блоки работы не только с обучающимися, но и с их педагогами и родителями (законными представителями). Тем не менее, в каждой программе обязательно присутствует тренинговая работа, поскольку она, на наш взгляд, эффективна в преодолении нарушений поведения.

### **Литература**

1. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общей редакцией профессора Л. И. Скворцова. М., 2003. 736 с.
3. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. М. : Олма-пресс, 2004. 632 с.
4. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 4. С. 57-64.



**Козлова Любовь Евгеньевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, оч. отд., Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, 27; e-mail: www.mgpi.ru, www.ipssu.ru*

*Научный руководитель: Коган Борис Михайлович, докт. биол. наук, профессор; Валякo Светлана Михайловна, канд. псих. наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений, г. Москва, Россия*

**РОЛЬ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ  
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы взаимодействия и межличностного общения детей дошкольного возраста, имеющих нарушения развития речи, в частности, общее недоразвитие речи (III ур.). Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки методов нивелирования проблем взаимодействия и общения детей, имеющих нарушения речевого развития. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников, имеющих нарушения развития речи.

**Ключевые слова:** межличностное общение, общее недоразвитие речи, коррекционно-педагогическая работа, психологическая работа, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

У детей дошкольного возраста с нарушениями развития речи наблюдаются серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, что в свою очередь отрицательно сказывается на их общении с окружающими людьми. Осуществлению полноценного общения препятствует бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связанного высказывания. Вследствие этого у детей снижается потребность в общении, проявляются такие особенности поведения, как незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм. У дошкольников с общим недоразвитием речи имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы. Имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений. Ситуативно-деловая форма общения является преобладающей у детей старшего дошкольного возраста, что характерно для нормально развивающихся детей двух – четырехлетнего возраста [9].

В исследованиях речевой коммуникации старших дошкольников с общим недоразвитием речи такими специалистами, как С. М. Валякo,

Н. Ю. Зелениной, В. А. Калягина, Т. С. Овчинниковой, И. Ю. Левченко было выявлено, что в структуре групп действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих детей [1]. Между тем дети затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища. Очень часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом [2], [4], [6], [7].

У детей с общим недоразвитием речи невысокий уровень развития игровой деятельности. Чаще всего это выражено бедностью сюжета, процессуальным характером игры, а так же низкой речевой активностью. В большинстве случаев, они не умеют договориться между собой, объяснить свою точку зрения, не понимают мотивов поведения партнера и не могут согласовывать ролевое взаимодействие. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы [3]. Если дети выполняют общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Это говорит о слабой ориентации дошкольника с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества [8].

Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5-7 минут [9]. У многих детей с недоразвитием речи не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях [5]. Значительная часть детей с общим недоразвитием речи старается отгородиться от взрослых. Эти дети замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов.

Многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. У них наблюдается низкая работоспособность. Такие дети недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их [10].

Таким образом, становлению у детей с общим недоразвитием речи полноценных коммуникативных связей с окружающими препятствует комплекс нарушений речевого и когнитивного развития. Так же затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников. Расстройства в эмоционально-волевой, личностной сферах детей с нарушениями речи не только

снижают и ухудшают работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации.

Проводя экспериментально-психологическое исследование межличностного общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, изучались следующие параметры: инициативность общения; чувствительность, реакция на воздействия сверстников; эмоциональный фон во время общения; коммуникативные умения детей, насколько ребенку комфортно общаться вообще в целом, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, заинтересованность детей в общении со сверстниками; взаимоотношения с родными, друзьями и педагогами; характеристики, касающиеся самого испытуемого, такие как любознательность, склонности к лидерству, желание конфликтовать и проявлять агрессию, склонность к желанию остаться одному, общение с большими группами людей. В результате, были выявлены следующие особенности: дети с задержкой речевого развития предпочитают играть в одиночестве, самостоятельно, не привлекая других детей в свой игровой процесс, либо играют исключительно только со своими «друзьями». Если же другой ребенок предлагает вступить во взаимодействие, испытуемые очень редко и нехотя идет на контакт. Также дети с нарушениями речи нейтрально ведут себя во время общения и взаимодействия. Если дети, нормативно развивающиеся, полностью вовлечены в игровой процесс и общение, активно обсуждают распределение ролей, или же вне игрового процесса, с удовольствием рассказывают, что было на выходных, что каждый дома делал с родителями, дети с задержкой речевого развития проявляют инициативу в общении если знают, что взрослые их за это похвалят. Таким образом, мотивация к осуществлению оречевления своих действий и вообще мотивация к общению снижена.

При проведении коррекционно-педагогической и психологической работы, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается расширение словарного запаса, появление логически правильных, связных высказываний. Ребенок проявляет активность и заинтересованность в установлении контакта, все чаще становится участником групповой игровой и любой совместной деятельности. Постепенно осваивается ролевая игровая деятельность, формируются культурные аспекты взаимодействия, однако, все же остаются назойливыми в своих требованиях, что со временем либо остается, либо нивелируется. Соответственно, наблюдается нормализация и стабилизация эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка, что является благоприятной почвой для дальнейшего его гармоничного развития и успешной адаптации и социализации.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях С. М. Валявко, Н. Ю. Зелениной, В. А. Калягина, Т. С. Овчинниковой, И. Ю. Левченко, О. Н. Усановой, О. А. Слинько, Т. М. Землянухиной, М. И. Лисиной, Л. Н. Галигузовой, А. Г. Рузская, О. Е. Смирновой, В. М. Холмогоровой и других.

### Литература

1. Валявко С. М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический источник. М. : Прометей, 2005. 248 с.
2. Венгер Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. М. : Просвещение, 1988. С. 148-161.
3. Зеленина Н. Ю. Стандартизированное наблюдение в изучении проявлений самоотношения у дошкольников с различными нарушениями в развитии // Дефектология. 2007. № 5. С. 19-26.
4. Землянухина Т. М. Особенности общения и познавательной активности у воспитанников яслей и домов ребенка. URL: <http://childpsy.org/dissertations/id/18517.php>.
5. Калягин В. А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. СПб. : Каро, 2005. 288 с.
6. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с отклонением развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. М. : Коррекционная педагогика, 2005. 160 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1974. 214 с.
8. Лисина М. И. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста / М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова. М., 1999. С. 46-52.
9. Смирнова О. Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
10. Усанова О. Н. Опыт формирования коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи: коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / О. Н. Усанова, О. А. Слинько. М. : МПГУ, 1987. 215 с.

**Кокаева Алина Вячеславовна**

*Студентка 1 курса магистратуры, оч. отд., Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, 27; e-mail: www.mgpi.ru, www.ipssu.ru*

*Научный руководитель: Коган Борис Михайлович, докт. биол. наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений, г. Москва, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются особенности мышления младших школьников с задержкой психического развития. Актуальность темы исследования обусловлена постоянным увеличением количества детей с нарушениями в развитии. Таким образом, своевременное выявление нарушений в психическом развитии и оказание необходимой помощи может привести к положительной динамике развития. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников, имеющих задержку психического развития.

**Ключевые слова:** мышление детей, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, младшие школьники, ЗПР, развитие мышления.

У детей с задержкой психического развития, обучающихся в школе, можно выявить ряд особенностей. У них не сформированы необходимые навыки и умения для удачного освоения школьной программы, которыми дети обычно овладевают еще в дошкольном возрасте. Это является причиной того, что дети оказываются не способны без дополнительной помощи научиться счету, чтению и письму. Им тяжело придерживаться установленных школой правил и норм поведения. Для них составляет трудность произвольная организация деятельности: не могут выполнять инструкции учителя, своевременно переключаться с одного задания на другое. В том случае, когда нервная система учащихся истощена, трудности, испытываемые учащимися, усугубляются: они быстро устают, легко отвлекаются и их работоспособность падает [6].

Мышление отличается от других психологических процессов тем, что мыслительная работа напрямую связана с решением проблемной ситуации, той или иной задачи. В отличие от восприятия мышление выходит за пределы чувственного данного. Мышление выступает как сложная психическая деятельность в виде процессов анализа и синтеза, абстракции и обобщения.

Все психические процессы непосредственно оказывают большое влияние на развитие мышления, такие, как: уровень развития внимания, уровень развития восприятия и общих представлений об окружа-

ющем мире, уровень речевого развития, уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов). Чем старше становится ребенок, тем более сложные задачи он способен решать. К 6-7 годам дети могут выполнять довольно сложные интеллектуальные задачи, даже при отсутствии интереса к ним. У детей с ЗПР все эти зачатки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дети с трудом способны концентрироваться на заданиях у них можно отметить нарушение восприятия, они имеют в своем запасе достаточно ограниченный опыт – все это определяет специфику мышления детей с задержкой психического развития [2].

Дети с ЗПР испытывают большие трудности, выстраивая самые элементарные умозаключения. Для того, чтобы дети смогли сделать вывод, взрослому следует оказать им большую помощь, указать направление мысли, выделить те зависимости, между которыми следует установить отношения. Согласно У. В. Ульенковой, дети с ЗПР не могут рассуждать, делать какие-либо выводы и стремятся избегать тех ситуаций, где это было бы необходимо. Такие дети по причине несформированного логического типа мышления нередко могут давать необдуманные и случайные ответы и неспособны анализировать условия задач. Низкий уровень сформированности такой операции, как обобщение у детей с задержкой развития явно выражается при решении различных заданий на классификацию предметов. При этом у детей проявляется трудность усвоения специальных терминов. Это может относиться и к видовым понятиям, когда объект хорошо известен детям с ЗПР, но они не могут вспомнить его название.

Проводя экспериментально-психологическое исследование особенностей мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР речи, изучались следующие типы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

В большинстве своем уровень развития наглядно-действенного мышления у детей с ЗПР такой же, как и у детей, не имеющих задержки; среди исключений можно выделить детей с более выраженной задержкой психического развития. Большая часть детей без ошибок выполняют все задания, а кто-то из них требует стимулирующую помощь, другим же необходимо повторение условий задания и установка сосредоточить своё внимание на его выполнении. В общем и целом – развитие этого вида мышления не отстает от нормально развивающихся сверстников.

Исследование уровня развития наглядно-образного мышления, как более высокой его ступени, даёт абсолютно неоднозначные результа-

ты. При появлении моментов, способных отвлечь или посторонних предметов резко снижается уровень выполнения заданий.

Словесно-логическое мышление считается наивысшим уровнем процесса мышления. Трудности, испытываемые детьми, связаны напрямую с тем, что к началу обучения в школе они еще не овладели всеми интеллектуальными операциями, которые так необходимы для осуществления успешной мыслительной деятельности в полной мере: анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстрагирование (отвлечение).

У детей данной категории отмечается ограниченный словарный запас, неполноценные понятия, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Прослеживается отставание в развитии контекстной речи; значительное запоздание развития внутренней речи, вследствие чего затрудняется формирование прогнозирования и саморегуляции в любом виде деятельности [3].

Таким образом, изложенное выше может служить веским основанием для следующих выводов. Наблюдение значительного отставания в развитии абсолютно всех форм и типов мышления можно назвать одной из психологических особенностей детей с ЗПР. Такое отставание в наибольшей степени становится очевидным во время решения каких-либо задач, которые бы предполагали использование словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление у таких детей отстаёт в своем развитии меньше остальных. Если говорить о заданиях, которые были бы связаны с использованием словесно-логического мышления, то дети с ЗПР решают их на гораздо более низком уровне. Такое существенное отставание в развитии всех мыслительных процессов неоспоримо говорит о большой необходимости для проведения специальной педагогической работе для формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях таких специалистов как: К. С. Лебединская, М. С. Певзнер, А. Р. Лурия, Т. Б. Иванова, Л. С. Цветкова, В. В. Лебединский, С. Л. Рубинштейн и других.

### **Литература**

1. Борякова Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. М., 2003.
2. Иванова Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т. Б. Иванова, В. А. Илюхина, М. А. Кошулько. М. : Детство-Пресс, 2011. 112 с.
3. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. М. : Академический Проект, Трикта, 2013. 168 с.

4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие. М. : Издательство МГУ, 2002. 144 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 2002. 384 с.
6. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов. М. : Владос, 2003. 128 с.
7. Новосёлова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М. : Совершенство, 2008. 160 с.
8. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1980. № 3. С. 18-25.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 720 с.
10. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 2002. 128 с.



**Колобова Наталья Сергеевна**

*Студентка 3 курса бакалавриата оч. отд., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; 603000, Россия, г. Нижний Новгород, площадь Минина и Пожарского, 7.*

*Научный руководитель: Карпушикина Наталья Викторовна, канд. психол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия*

**ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Статья содержит описание особенностей аддиктивного поведения, проявляющиеся у подростков с задержкой психического развития. В ходе теоретического анализа были выделены основные факторы формирования аддиктивного поведения, определена специфика первичной профилактики.

**Ключевые слова:** подростки, трудные подростки, аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, ЗПР, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития.

Распространенность курения, применение алкогольных напитков и наркотических веществ в обществе детей и подростков приводит к глобальным проблемам, которые наносят вред как физическому, психическому так и нравственному самочувствию [3]. Существует категория детей, которым вдвойне сложнее преодолеть эти трудности, к ней относятся дети с задержкой психического развития. У них может проявляться отставание какой-либо функции, дети могут быть эмоционально неустойчивы, имеют слабость волевых усилий.

Целью нашего исследования является изучение особенностей аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития (ЗПР).

Возникновение и развитие аддиктивного поведения может зависеть от множества причин, среди которых могут быть биологические и социальные факторы. А. Е. Личко и В. С. Битенский подчеркнули роль основных компонентов, которые могут способствовать формированию аддикции, одними из которых являются: социальные факторы (популярность, общедоступность, воздействие и авторитет группы сверстников). Биологические факторы (индивидуальная непереносимость, чрезмерная стойкость и неуязвимость, нарушение базовых структур мозга, хронические заболевания, характер и свойства применяемого вещества) [2].

Вероятность проявления зависимого поведения у подростков с ЗПР преобладает в связи с их эмоционально-личностными характеристиками, которые обусловлены дизонтогенезом, а также слабостью прогнозирования собственного поведения. Вследствие этого поведение может характе-

ризоваться повышенной агрессивностью, тревожностью, стрессоустойчивостью, а также снижением уровня социальной адаптации. Проявляется склонность к уходу от реальности в ситуациях стресса и напряжения, неуверенность в себе, отсутствие мотивации достижения и т. д. [1].

Стоит отметить, что социальные факторы, которые могут выступать в качестве возможных угроз аддиктивного поведения у подростков с ЗПР проявляются в специфике их ближайшего окружения. Недостаточная удовлетворенность взаимодействия между родителями и ребенком, низкоэффективная дисциплина, а также моральное и физическое давление со стороны родителей увеличивают вероятность проявления аддиктивного поведения [5, с. 57].

В исследовании В. А. Фролова были выделены личностные характеристики подростков с аддиктивным поведением [6]. У них значительно быстрее, чем у взрослых наступает период психической и физической деградации. Снижается работоспособность, появляются трудности в процессе общения. Подростки становятся не способными поддерживать взаимоотношения с окружающими.

Также в работе Н. В. Карпушкиной и И. А. Коневой проводилось исследование, посвященное изучению психологических особенностей самосознания подростков с ЗПР, склонных к аддиктивному поведению в сравнении с подростками с ЗПР, не склонными к аддиктивному поведению, по таким параметрам как особенности когнитивного («образ Я») и эмоционально-оценочного (самооценка) компонентов самосознания.

В результате было установлено, самооценка и уровень притязаний у подростков, не склонных к аддиктивному поведению, соответствуют норме, а у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проявляется резкое расхождение самооценки и уровня притязаний; для подростков, склонных к аддиктивному поведению, характерно наличие более негативного «образа Я» по сравнению с особенностями «образа Я» подростков, не склонных к аддиктивному поведению [4].

Перечисленные нами особенности формирования аддиктивного поведения у подростков с ЗПР необходимо учитывать в организации профилактической работы. Именно в этом возрасте профилактика приобретает особую ценность, так как в этот период происходит формирование и развитие таких важных качеств личности как способность к самонаблюдению, оценка нравственных убеждений, стремление понять свою значимость.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить характерные черты аддиктивного поведения у подростков с ЗПР, выявить причины возникновения данного явления, изучить специфику психологической профилактики, подобрать необходимый диагности-

ческий инструментарий, который позволит выявить предрасположенность подростков с ЗПР к данному виду поведения.

### **Литература**

1. Белова Л. А. Работа с подростками, склонными к аддиктивному поведению : методическое пособие для педагогов-психологов / Л. А. Белова, А. Н. Сафонова. Майкоп, 2009. 48 с.
2. Булыгина И. Е. Особенности потребления психоактивных веществ и разработка концепции наркологической помощи несовершеннолетним в Чувашской Республике / И. Е. Булыгина, А. В. Голенков // Вестник Чувашского университета. 2003. № 2. С. 63-72.
3. Велиева С. В. Первичная профилактика аддиктивного поведения у подростков: организационно-психологические подходы // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2015. № 4. С. 107-123.
4. Карпушкина Н. В. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению / Н. В. Карпушкина, И. А. Конева. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 659.
5. Короленко Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. Новосибирск : Олсиб, 2001. 251 с.
6. Фролов В. А. Психолого-педагогические аспекты профилактики аддиктивного поведения детей и подростков // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008. № 11. С. 94-100.

**Костарева Ольга Ивановна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ГРАММАТИКИ И ЧТЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы формирования познавательной активности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью решения проблемы: как сделать учебный процесс эффективным в соответствии с требованиями новых стандартов в условиях коррекционного обучения. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении психолого-педагогического сопровождения образования лиц с ОВЗ, а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей подросткового возраста с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, познавательная активность, уроки русского языка, уроки чтения, методика русского языка во вспомогательной школе, подростки, грамматика русского языка, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения.

На современном этапе развития общества остаются противоречия между необходимостью получения качественного образования и недостаточным уровнем интеллектуального развития обучающихся с ОВЗ. Как сделать учебный процесс эффективным в соответствии с требованиями новых стандартов в условиях коррекционного образования? Для обеспечения достойного образования требуется создание условий для развития языковой компетентности обучающихся с ОВЗ на основе индивидуального подхода в преподавании грамматики и чтения, на основе применения психокоррекционных технологий.

В 30-е гг. XX столетия Л. С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного образовательного процесса: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». Проблемами развивающего обучения занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др. Конкретные приёмы коррекционной работы разработала И. И. Мамайчук («Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии»).

Современные требования общества в развитии личности детей с ОВЗ опираются на идею индивидуализации обучения и необходимости оказания комплексной дифференцированной помощи. Эта помощь должна способствовать более успешной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в обществе. Перед педагогом русского языка стоит цель: формирование языковой личности, способной адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, применять полученные знания в практической деятельности: анализировать информацию, сопоставлять источники, делать обобщения и выводы. Одной из задач педагогической деятельности является формирование у обучающихся предметных базовых учебных действий (БУД): навыков практической грамотности (применение орфографических правил, владение основными нормами пунктуации, грамматики); расширение уровня пассивного и активного словарного запаса; освоение связной речи.

Для достижения поставленной цели целесообразно регулярно работать над повышением учебной мотивации посредством использования разнообразных наглядных пособий и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), дидактических игр, отбора учебного материала в соответствии с возрастными особенностями, интересами. Ежеурочная словарная работа помогает формированию активного и пассивного словаря, формированию орфографической зоркости школьников. Отработка навыков рационального чтения, связной речи (пересказ, сочинения, изложения, творческие и свободные диктанты) развивают коммуникативные умения. Обучение приёмам развития памяти, внимания, мышления на языковом материале, доступном учащимся, способствует формированию практической грамотности. Всё это направлено на развитие личности детей с ОВЗ.

Чтобы обучение детей с ОВЗ имело развивающую направленность, целесообразно применять психокоррекционные технологии. Дети с нарушением интеллекта испытывают дефицит внимания, недостаточность его объёма и трудности распределения. Педагог использует такие методы и приёмы коррекции внимания на уроках грамматики: комментирующее письмо, диктант; работа с деформированным текстом; упражнение на исправление текста, содержащего орфографические и пунктуационные ошибки по изучаемой теме или на повторение; узнавание слов с пропусками букв (например, гласных) и др.

Методы коррекции памяти – формирование специальных приёмов запоминания: зрительный диктант, развитие слуховой памяти через различного рода диктанты (свободные, творческие, письмо по памяти...), изложения, сочинения; рифмовка правила или словарных слов в небольшое стихотворение (*Зорька, зарево, заря – безударная здесь а;*

-то, -либо, -нибудь – чёрточку не забудь); выделение смысловых опор и составление плана текста при написании изложения, сочинения.

Коррекция памяти на уроках грамматики и чтения связана с коррекцией речи; следует использовать такие приёмы работы: повторение на память чистоговорок; письмо рифмованных строк по памяти, зрительный диктант; творческий диктант (к выделенным существительным подбери подходящие по смыслу прилагательные); работа с деформированным текстом (раздели сплошной текст на предложения) – корректирует формирование грамматического строя речи.

Приёмы коррекции мыслительных операций: «четвёртый лишний»: исключи лишнее слово, объясни, по каким признаком объединены остальные слова; поиск аналогов: к слову подобрать как можно больше аналогий, объяснить, по какому признаку; группировка: соедини слово с его значением, соедини части пословиц, предложений; классификация языковых явлений: среди однокоренных слов выдели существительные, прилагательные, глаголы; придумывание недостающей части рассказа, когда одна из них пропущена; работа с деформированным текстом: расставь смысловые части по порядку, чтобы получился текст.

Даже для детей подросткового возраста на уроках грамматики и чтения используются моменты занимательности и языковой игры, что повышает интерес к предмету, учебную мотивацию, кроме того решаются задачи коррекции мышления. Эффективны такие упражнения как загадки; «третий лишний» – в каждом ряду зачеркни «чужое» слово (куры, курица, курили) и др.

Для формирования орфографической зоркости хорошо использовать следующие упражнения: спиши текст, исправляя ошибки; в сплошном ряду букв обозначь границы слов, в сплошном ряду букв найди и обведи слово, вставь букву в словарные слова, исправь ошибки в словах; найди слова с перепутанными буквами, поставь буквы в таком порядке, чтобы получились слова.

Формирование познавательной активности обучающихся с нарушением интеллекта на уроках грамматики и чтения требует решения следующих задач: совершенствование деятельности по формированию и мониторингу БУД обучающихся средствами современных образовательных технологий; реализация принципа личностно-ориентированного подхода и применение методов комплексной коррекции; вовлечение обучающихся во внеурочную проектную, конкурсную, творческую деятельность; повышение педагогической компетентности.

### Литература

1. Галунчикова Н. Г. Рабочая тетрадь 1 по русскому языку. Состав слова / Н. Г. Галунчикова, Э. В. Якубовская. М. : Просвещение, 2016. 126 с.

2. Сборник диктантов и изложений. 5-9 классы: коррекционное обучение / авт.-сост. Т. П. Шабалкова. Волгоград : Учитель, 2007. 102 с.
3. Сухинин И. Г. Весёлые скороговорки для «непослушных» звуков. Ярославль : Академия развития, 2007. 192 с.
4. Ишимова О. А. Чтение. От слога к слову. Тетрадь-помощница : учебное пособие для начальных классов общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2016. 64 с.
5. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М. : Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
6. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2006. 400 с.

**Кручинина Н. С.**

*Студентка 3 курса бакалавриата оч. отд., Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина; 603005, Россия, г. Н. Новгород, Пл. Минина, 7; e-mail: kruchininanatalia4@gmail.com*

*Научный руководитель: Карпушкина Наталья Викторовна, канд. психол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина, г. Н. Новгород, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К СВЕРСТНИКАМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников. Исследуется проблема эмоционального отношения младших школьников с ЗПР к сверстникам в зависимости от их социометрического статуса.

**Ключевые слова:** социометрический статус, младшие школьники, эмоциональное отношение, межличностные отношения, ЗПР, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития.

Для развития младшего школьника важным фактором является его межличностные отношения со сверстниками. В рамках этих отношений не только происходит учебная деятельность, но и развиваются навыки межличностного общения, которое определяет путь развития ребенка. Следовательно, проблема межличностных отношений является актуальной для рассмотрения [1].

Изучению межличностных отношений в коллективе сверстников посвящены работы В. Н. Мясищева, Е. П. Ильина, А. В. Петровского, Л. И. Божович, В. В. Абраменковой, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой.

В 60-70-х гг. в отечественной науке межличностные отношения младших школьников изучались с помощью адаптированных социометрических методик (Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, Н. А. Березовин, А. Б. Широкова и др.), которые установили зависимость положения ученика в коллективе от устойчивости качеств личности, ценных для группы [4].

В зависимости от социометрического статуса в коллективе устанавливаются межличностные отношения.

Исследования по общей и возрастной психологии показали, что одним из важнейших факторов формирования межличностных отношений между сверстниками является наличие у ребенка хороших способностей к обучению. Таким образом, большинство популярных детей



отлично, хорошо или удовлетворительно учатся, обладают ровной манерой поведения, богатой фантазией и активностью.

Необходимо учитывать, что в первом классе для детей важна красивая внешность одноклассника, его готовность делиться своими принадлежностями и сладким, активность участия в жизни класса, успешность в учебной деятельности и личностные качества, которые проявляются в отношениях с одноклассниками. Приведенные выше составляющие также являются важными факторами для формирования межличностных отношений в коллективе [5].

Дети с задержкой психического развития обладают специфической манерой поведения, неадекватной завышенной самооценкой, эмоциональной неустойчивостью, следовательно, чаще нарушают установленные нормы и правила, чем отталкивают от себя сверстников.

А. Н. Попов, Е. П. Чернова изучали особенности социометрического статуса ребенка с задержкой психического развития в группе сверстников. Они обнаружили, что 13,3% детей являются лидерами (принятые лидеры), 46,6% детей – предпочитаемыми, 26,8% детей были отнесены категории принятых и 13,3% – к категории отверженных. При проведении обследования были зафиксированы 7 взаимовыборов, что говорит о наличии внутригрупповых «союзов» в обследуемой группе.

В статье Е. Е. Дмитриевой и С. Д. Тихомировой о взаимосвязи социометрического статуса младших школьников с ЗПР и его социальной компетентности приведены результаты исследования по методике «Капитан корабля» А. А. Романовой. По результатам проведения социометрии не было зарегистрировано игнорируемых по статусному месту детей, в категорию «популярных» попало 24% детей, в группу «предпочитаемых» – 50%, к категории «отвергаемых» – 26% детей [3]. Дети из категории «отвергаемых» характеризовались агрессивностью, эмоциональной холодностью, а детей из категории «популярных» сверстники описывали как социально активных, готовых оказать поддержку.

В исследовании Е. И. Андреевой и Л. С. Медниковой проводится сравнение взаимодействия младших школьников со сверстниками с нормой психического развития, умственной отсталостью и задержкой психического развития. Данные были получены с помощью метода Г. А. Урунтаевой и методики «Два домика» Т. Д. Марцинковской.

Младшие школьники с ЗПР преимущественно предпочитают взаимодействовать со сверстниками своего пола, их концентрация на себе-седнике менее стойкая, что связано с особенностями протекания психических процессов и эмоциональной незрелостью.

Можно выделить несколько типов эмоционального отношения к предпочитаемому сверстнику на основе отличий социализации в среде

младших школьников детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников:

- 1) эмоциональная зависимость и завышенные ожидания
- 2) адекватное восприятие друга
- 3) подчинение в сочетании со страхом и тревогой
- 4) агрессия и жестокость
- 5) отсутствие эмоционального взаимодействия.

Для младших школьников с ЗПР характерно недифференцированное положительное отношение к сверстникам. Они ценят в сверстнике с нормой развития сочувствие, сопереживание, безопасность в общении. Им не важны соблюдения постоянства, устойчивости взаимоотношений, желание заниматься общей деятельностью [5].

Приведенные выше особенности эмоционального отношения к сверстнику у младших школьников с ЗПР связаны не только с эмоционально-волевой незрелостью, но и с социометрическим статусом данной категории детей среди сверстников.

Таким образом, незрелость эмоционально-волевой сферы, характерная для младших школьников с ЗПР, обуславливает особенности эмоционального отношения к сверстнику, которые в свою очередь будут зависеть от социометрического статуса ребенка с ЗПР.

### Литература

1. Бабаева Т. Н. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1973. 23 с.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
3. Дмитриева Е. Е. Развитие социальной компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : монография. Н. Новгород : НГПУ, 2013. – 129 с.
4. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. М. : Просвещение, 1988. 189 с.
5. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева. М. : Академия, 2003. 176 с.
6. Кульчицкая Е. И. Формирование взаимоотношений детей // Дошк. воспитание. 1964. № 3. С. 50-54.
7. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. СПб. : Речь, 2004. 236 с.
8. Морено, Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М. : Академический Проект, 2001. 56 с.

**Кулешова Екатерина Алексеевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. псих. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ  
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема формирования детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением слуха, обусловленная необходимостью их оптимизации и коррекции. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении взаимоотношений в семьях, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с нарушением слуха в условиях психолого-педагогического сопровождения семей.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, детско-родительские отношения, семейное воспитание, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, сурдопедагогика.

В России праздник дня семьи был основан в 2008 году, и отмечается каждый год – 8 июня. Семья является первым и самым главным социальным и психолого-педагогическим институтом, с которым взаимодействует ребенок. Семья определяется в психологии как малая социальная группа, основанная на браке и кровном родстве, члены которой объединены эмоциональными связями, общностью быта, моральной ответственностью и взаимопомощью. Исследователи признают огромное значение семейных отношений для формирования и становления детско-родительских отношений, которые оказывают воздействие на развитие личностной сферы ребенка, на его позицию в обществе и на установление межличностных отношений [2].

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, основой которого является сохранение свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуального вопроса. В рамках сопровождения проводится работа с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

О. А. Карабанова определяет детско-родительские отношения как взаимоотношение, взаимовлияние и активное взаимодействие родителя и ребенка, в котором ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений [2].

В современной литературе существует множество различных подходов к определению особенностей детско-родительских отношений. В своих исследованиях А. С. Спиваковская отмечает такие характеристики родительской позиции как адекватность (умение видеть и осознавать индивидуальность своего ребенка), динамичность (способность перестройки родительской позиции по отношению к ребенку в соответствии с его возрастом), прогностичность (способность родителей видеть перспективное развитие ребенка) [4].

Согласно исследованиям А. Я. Варга и В. В. Столин можно выделить следующие позиции родителей по отношению к ребенку: принятие – отвержение; кооперация; симбиоз; авторитарная гиперсоциализация; маленький неудачник [3].

Нарушение слуха относится к дефицитарному развитию и оказывает огромное влияние на общение между ребенком и взрослым, поскольку развитие ребенка происходит под влиянием сенсорной депривации. В данных условиях детско-родительские отношения имеют свою специфику, обусловленную длительной депрессией членов семьи и фрустрацией родителей [5].

Необходимо отметить, что в разных типах семей будут наблюдаться разные подходы к выстраиванию детско-родительских отношений, воспитанию ребенка с нарушением слуха. В семьях, где ребенок с нарушением слуха, возникает противоречие, заключающееся в создании качественно новых отношений между членами семьи и ребенком и невозможностью их осуществления. В психологии выделяются фазы реагирования родителей на появление ребенка с нарушением в развитии, в частности с нарушением слуха. Первая фаза – «шок», характеризующаяся состоянием беспомощности, страха, возникновением чувства неполноценности. Детско-родительские отношения описываются как холодные, отрешенные от ребенка. Второй фазой является фаза «противоречия», которая характеризуется негативизмом и отрицанием нарушения ребенка. Фаза «частичного осознания нарушения», характеризуется постоянным чувством хронической печали у родителей. Последняя фаза, начало психолого-медико-педагогической и социальной адаптации каждого члена семьи к взаимодействию с ребенком, предполагает осознание и принятие нарушения ребенка, установление адекватного взаимодействия со специалистами в отношении сопровождения и развития ребенка [2].

Т. Г. Богданова в своих исследованиях выделяет несколько типов семей, воспитывающих ребенка с нарушением слуха, которые выделяются по структуре – полная или неполная семья; по наличию нарушения у родителей: полная семья, в которой слышащие родители и

ребенок с нарушением слуха; неполная семья, где родитель (мать) слышащая и ребенок с нарушением слуха; полная семья, где родители имеют нарушение слуха, и ребенок родился с данным нарушением, нарушение наследственного характера [1].

В большей степени семьи, где родители – слышащие, а ребенок – с нарушением слуха, родители испытывают трудности в установлении взаимоотношений с ребенком из-за некомпетентности и незнания способов взаимодействия. Отношения в таких семьях характеризуются тугоподвижностью и неадекватностью проявлений во всех сферах жизни ребенка. В семьях, где нарушение слуха является наследственным нарушением, передается из поколения в поколение, наблюдаются совсем другое построение отношений. Отношения в таких типах семей характеризуются достаточно легким принятием нарушения ребенка и близким эмоциональным общением с ребенком.

Таким образом, исходя из особенностей формирования и становления детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением слуха, выстраивается процесс психолого-педагогического сопровождения. Важно знать возможные проявления во взаимоотношениях в семьях для организации обучения и воспитания в условиях психолого-педагогического сопровождения.

### **Литература**

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 203 с.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 320 с.
3. Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 67-88.
4. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ЭКС-МО-Пресс, 2000. 464 с.
5. Хлыстова Е. В. Взаимосвязь стиля семейного воспитания и проявлений тревожности у детей подросткового возраста с нарушением слуха / Е. В. Хлыстова, В. М. Волкова // Специальное образование. 2013. № 1. С. 33-39.

**Куликова Татьяна Григорьевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, дневное отд., Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, корп. 1; e-mail: info@mgpu.ru.*

*Научный руководитель: Коган Борис Михайлович, доктор биол. наук, профессор, зав. каф. клинической и специальной психологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

**НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЙ ДЕФИЦИТ В СТРУКТУРЕ  
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЕТЕЙ  
С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема нейродинамического дефицита у детей младшего школьного возраста с различным типом дизонтогенеза. Представлены результаты нейропсихологического исследования детей с нейродинамическими нарушениями.

**Ключевые слова:** нейропсихологическая диагностика, нейропсихология, функции регуляции активности, нейродинамический дефицит, младшие школьники, трудности обучения, начальная школа.

Актуальной задачей психологического сопровождения в системе инклюзивного образования является психолого-педагогическая диагностика детей, имеющих отклонения в развитии [4]. Использование нейропсихологических методов диагностики позволяет сформировать оптимальный адаптированный образовательный маршрут с учетом сильных и слабых звеньев психической деятельности ребенка. Исследования показали, что одним из самых слабых звеньев у детей, имеющих трудности обучения, является дефицит функций регуляции активности (нейродинамический дефицит или слабость Блока мозга по А.Р. Лурии). Функциями нейродинамического компонента психической деятельности являются поддержание оптимального баланса процессов активации и торможения в нервной системе, обеспечение адекватного текущей деятельности активационного фона, поддержание общего тонуса центральной нервной системы. Все эти процессы являются необходимым условием нормального психического функционирования.

Дети с нейродинамическим дефицитом психической деятельности могут относиться к различным диагностическим категориям. Большинство работ по проблеме нейродинамического дефицита проведено в рамках исследований категории детей с СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности). При этом практически не уделяется внимание проблемам «гипоактивных» детей (имеющих низкий темп деятельности), детей с некоторыми проявлениями СДВГ, недостаточными для постановки официального диагноза, а также детей с РАС (расстройством аутистического спектра). Несмотря на то, что дефицит

нейродинамики оказывает значимое влияние на всю деятельность человека, нейропсихологические исследования нейродинамического дефицита в настоящее время являются единичными. Это связано в первую очередь с тем, что данные стандартного нейропсихологического обследования не позволяют провести полноценную количественную оценку состояния нейродинамического компонента деятельности.

В нашем исследовании мы сделали попытку количественного анализа функций I блока с использованием дополнительных нейродинамических показателей и теста Тулуз-Пьерона. В исследовании принимали участие 39 учащихся 1-2 классов общеобразовательных школ с различной успешностью обучения. Все дети прошли комплексное нейропсихологическое обследование на базе батареи тестов А. Р. Лурии с оценкой дополнительных нейродинамических показателей (темп деятельности, утомляемость/истощаемость, инертность, трудности выполнения в задании, колебания работоспособности, гиперактивность, импульсивность) и адаптированный тест Тулуз-Пьерона [3]. Количественный и качественный анализ полученных данных проводился по схеме Ж. М. Глоzman [2], а также Т. В. Ахутиной (по некоторым дополнительным нейродинамическим показателям) [1].

Результаты нашего исследования показали значимое влияние нейродинамических нарушений на возникновение трудностей обучения у детей младшего школьного возраста. Полученные данные говорят о существенном влиянии нейродинамического дефицита на процессы переработки информации (II блок мозга) и функции программирования и контроля (III блок мозга). Были выделены специфические нейропсихологические особенности детей, имеющих дефицит нейродинамики. Показана возможность выделения с использованием дополнительных нейродинамических показателей двух вариантов нейродинамических нарушений: с преобладанием замедленности / утомляемости и преобладанием гиперактивности/импульсивности. Хотя оба варианта имеют специфические нейропсихологические особенности, они оказывают примерно одинаково значимое влияние на возникновение трудностей обучения. Группа «замедленных» детей характеризуется заметной слабостью функций переработки кинестической, слухоречевой, зрительной и зрительно-пространственной информации и невыраженным дефицитом функций программирования и контроля. У группы «гиперактивных» детей, наоборот, на первый план выходит выраженная слабость процессов программирования и контроля, а также более существенные признаки слабости зрительно-пространственного анализа и синтеза. Нужно отметить, что выделенные специфические особенности каждого варианта дефицита нейродинамики несводимы к дефицитам

функций II и III блока (имеют вторичный характер), и опосредованы в первую очередь слабостью I блока мозга.

Наше исследование позволило выделить следующие особенности, характерные для детей с замедленным темпом деятельности: инфантилизм, трудности вхождения в задание, сниженная умственная работоспособность, выраженная истощаемость, постепенное снижение темпа и падение продуктивности в процессе выполнения задания, сниженный тонус в двигательных пробах, общая моторная неловкость, а также общая заторможенность и аспонтанность на протяжении всего обследования. Для детей «гиперактивной» группы были свойственны следующие проявления: флуктуации умственной работоспособности, значительное количество ошибок при нестабильной скорости в процессе выполнения задания, эмоциональная лабильность, повышенный тонус в двигательных пробах, частые отвлечения от выполнения заданий, а также множество ошибок и действий импульсивного характера, расторможенность, неусидчивость и общее возбуждение в процессе всего исследования.

Полученные результаты нашего исследования говорят о том, что категория детей с нейродинамическим дефицитом нуждается в особом образовательном маршруте и психолого-педагогическом сопровождении в процессе обучения в массовой школе. Дальнейшие исследования проблемы нейродинамического дефицита позволят разработать адекватные диагностические, а также профилактические и коррекционные программы психолого-педагогической работы с данной категорией детей с ОВЗ в рамках инклюзивной практики.

### **Литература**

1. Ахутина Т. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет. М. : В. Секачев, 2017. 280 с.
2. Глозман Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М. : Смысл, 2012. 264 с.
3. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб. : ГП «ИМАТОН», 2001. 80 с.
4. Романова Е. С. Учимся сотрудничать: комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Романова, Б. М. Коган, Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева. М. : Издательский центр «Академия», 2012. 255 с.



**Макеева Алена Сергеевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очное отделение, Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1; e-mail: Ingo@trgu.ru*

*Научный руководитель: Валяко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

**Аннотация.** На современном этапе развития образования в связи с интеграционными процессами еще более актуальным, чем раньше, стало вхождение детей с недостатками развития в образовательную и социальную среду. Статья посвящена проблеме личностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста, имеющих трудности в обучении (задержку психического развития).

**Ключевые слова:** младшие школьники, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, трудности обучения, школьная неуспеваемость, личностное развитие, межличностное взаимодействие, начальная школа, психологические тест.

В последнее время увеличивается количество детей, которые имеют различные трудности в обучении. Генезис этих трудностей весьма вариабелен. К ним можно отнести и интегративные процессы в современном образовании. Фактор неуспешности, кроме проблем успеваемости, также является значимым для формирования межличностных отношений и статусной структуры класса, так как неуспевающие дети могут испытывать трудности не только в освоении школьной программы, но и в общении со сверстниками, что негативно влияет на их процесс адаптации к школе и психологическое здоровье в целом.

Личностным взаимоотношениям младших школьников уделено значительно меньше внимания. Они рассматриваются, в основном, в связи с ведущей деятельностью – учебой. Однако в младшем школьном возрасте в детском коллективе уже существует своя статусная структура, референтные группы среди сверстников, формируются симпатии и антипатии, дружеские отношения, младшие школьники выделяют значимые личностные качества сверстников. Личностные взаимоотношения оказывают влияние на развитие личности младшего школьника.

Изучением личностных взаимоотношений занимались как зарубежные психологи, такие как Дж. Мид, Д. Тибо, так и другие в рамках ролевой теории, К. Левин в рамках динамической теории поля, в рамках транзактного анализа Э. Берн, в рамках социометрической концепции Дж. Морено, в рамках теории межличностных отношений индивидуаль-

ных ориентаций людей К. Хорни и другие. Среди отечественных специалистов занимающихся изучением межличностных отношений следует назвать Г. А. Андрееву, А. А. Бодалева, Л. П. Буева, А. Я. Коломенского, И. С. Кона, Б. Д. Парыгина, А. В. Петровского и других.

Особую озабоченность исследователей вызывает формирование и развитие личностных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста с ЗПР, входящих в группу школьников, испытывающих трудности в обучении. Задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. По мнению Н. М. Трофимовой, ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается у ребенка при поступлении в школу. Насколько успешен будет ребенок с ЗПР, зависит от многих факторов, в том числе и от его психосоциальной адаптации.

В нашей стране изучение детей с задержкой психического развития (далее по тексту – ЗПР) началось еще в 50-е годы XX века. У истоков стояли исследователи Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, У. В. Ульянова. На современном этапе наибольший вклад внесли Е. Л. Инденбаум и И. А. Коробейников. Отмечается неоднородность группы детей с ЗПР. Так, некоторые из них могут отличаться большей сообразительностью в пределах имеющихся знаний, они значительно более продуктивны в использовании помощи, чем дети с умственной отсталостью. Другие дети с ЗПР, наоборот, обладают ярко выраженными замедлениями в развитии интеллекта. Всеми исследователями отмечается задержка развития в формировании эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма). Считается, что нарушения в интеллектуальной сфере, как правило, выражены недостаточно резко. Снижение когнитивных функций у детей с ЗПР сказывается на интерпретации социальных знаков и символов, что в свою очередь влияет на скорость и содержание социализации детей в детских коллективах. На формирование и развития межличностных отношений младших школьников также оказывают влияние различные факторы: это личностные особенности ребенка, отношение учителя, уровень успеваемости и т. д. [2].

В рамках выполнения магистерской диссертации нами начата исследовательская работа на заявленную тему. **Объект исследования** – личностные взаимоотношения младших школьников с трудностями в обучении. **Предмет исследования**: формирование личностных взаимоотношений младших школьников с трудностями в обучении со

сверстниками. **Цель:** разработка и научное обоснование психологических условий формирования личностных взаимоотношений со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении.

**Задачи:** 1. Провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования. 2. Провести диагностику и выявить характерные особенности формирования личностных взаимоотношений младших школьников с трудностями в обучении. 3. Подобрать и адаптировать методику коррекционно-развивающей работы по формированию личностных взаимоотношений младших школьников с трудностями в обучении. 4. Провести формирующий эксперимент и оценить эффективность проведённой работы. Была выдвинута следующая **гипотеза:** формирование личностных взаимоотношений младших школьников с трудностями в обучении будет проходить эффективно при условии проведения специальных коррекционных мероприятий, направленных на развитие навыков личностного поведения, эффективного речевого и неречевого общения, положительного эмоционального отношения к окружающим.

Мы выбрали следующие **методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы; тесты, диагностирующие личностное развитие, математическая обработка результатов. Необходимо отметить, что личностные опросники, которые в основном рекомендуют для диагностики развития личности и межличностного взаимодействия, мало доступны младшим школьникам с ЗПР. Эти учащиеся еще из-за слабой техники чтения имеют трудности с восприятием печатного текста и пониманием его. Поэтому нами был выбран тест Э. Вартегга, который предполагает дорисовывание стимульного знака с последующим объяснением и направлен на изучение таких важных составляющих личности, как самооценку, потребностную сферу, контактность, психологические защиты личности и др. По сути, это – многофакторный личностный тест, имеющий хорошую прессу, хотя и мало применяющийся психологами из-за трудностей в обработке [1; 3].

### Литература

1. Валявко С. М. О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами / С. М. Валявко, К. Е. Князев, А. А. Емельянова // Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С. 72-78.
2. Коробейников И. А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум // Дефектология. 2009. № 5. С. 22-28.
3. Лубовский В. И. Забытый, но не утраченный тест / С. М. Валявко, К. Е. Князев, В. И. Лубовский // Системная психология и социология. 2016. Т. 19. № 3. С. 23-30.

**Максимова Дарья Алексеевна**

*Студент II курса факультета психологии, ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»; г. Тула, Россия*

*Научный руководитель: Степанова Н. А., кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого», г. Тула, Россия*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема особенностей социального интеллекта у умственно отсталых детей подросткового возраста. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью выявления особых характеристик социального интеллекта у категории младших подростков с интеллектуальной недостаточностью. Материалы статьи могут быть полезны для студентов высших учебных заведений при изучении социального интеллекта, а также для специальных психологов при организации работы с умственно отсталыми детьми.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, подростки, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость.

В современном мире все больше отмечаются тенденции к предъявлению высоких требований к уровню интеллектуального развития людей. Интеллект зачастую рассматривается не только в качестве когнитивной функции, но и как характеристика качества взаимодействия отдельного человека с целым социумом, как его коммуникативная способность.

Понятие социального интеллекта имеет свою историческую и научную основу. В отечественную психологию это понятие введено Ю. Н. Емельяновым и обозначено как устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. По мнению же М. И. Бобневой, социальный интеллект – это способность, которая формируется в процессе деятельности человека, помогающая усматривать и воспринимать сложные отношения в межличностном общении и социальной сфере. А. Л. Южанинова в свою очередь описывает социальный интеллект с точки зрения трех измерений: способности социальной перцепции, воображения и техники общения [3].

На основе анализа вышеперечисленных определений социального интеллекта мы можем предложить следующее комплексное понятие, объединяющее в себе все характеристики и черты данного термина: социальный интеллект – это способность, возникающая на протяжении периода становления личности, позволяющая понимать себя и другого человека, адекватно оценивать коммуникативную ситуацию и в дальнейшем выстраивать качественные межличностные отношения.

Согласно этому определению в рамках планируемого исследования по выявлению особенностей социального интеллекта можно выделить такие параметры для изучения, как: уровень социализированности личности, способность к самоуправлению, а также способность адекватно реагировать на конфликтную ситуацию.

Проблема интеллекта, в частности социального, крайне актуальна в рамках специальной психологии. Многие ученые обращаются к данной теме по причине важности изучения социального интеллекта у лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как их общение имеет определенные рамки в силу наличия различных дефектов. Стоит подчеркнуть, что повышенного внимания требует исследование данного явления у детей с ОВЗ именно подросткового возраста, поскольку роль межличностного общения в качестве ведущей деятельности в данный период особенно важна для развития и становления личности ребенка. На начальном этапе подросткового возраста активнее всего формируются коммуникативно-личностный потенциал (как общая склонность к коммуникации и общению), самосознание и способность к пониманию других людей (включая способности к прогнозированию их поведения) [1].

Успешность в построении такого общения и во взаимодействии с окружающими напрямую зависит от уровня социального интеллекта: чем он выше, тем эффективнее будет определяться ведущая деятельность на данном этапе развития. Развитый социальный интеллект определяет уровень коммуникативных способностей ребенка, определенно способствует успешной адаптации личности в обществе, а также позволяет адекватно оценивать собственные недостатки и достоинства, что ведет к формированию условно правильной самооценки [2].

Целью нашего исследования является выявление особенностей социального интеллекта у умственно отсталых подростков.

Методами исследования служат: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по поставленной проблеме, опрос и анкетирование. Нами были подобраны следующие методики в соответствии с предложенными параметрами изучения:

- «Методика для изучения социализированности личности учащегося» (М. И. Рожков);
- «Изучение способности к самоуправлению в общении»;
- «Тест-опросник на поведение в конфликтной ситуации» (К. Томас).

Составленная диагностическая программа, направленная на выявление особенностей социального интеллекта у умственно отсталых подростков, будет осуществляться на базе ГОУ Тульской области «Барсуковская школа имени А. М. Гаранина».

В рамках ее реализации планируется проведение вышеперечисленных методик с группой детей 12-15 лет с легкой степенью умственной отсталости с учетом определенных направлений личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов, обработка и интерпретация полученных результатов, подготовка количественного и качественного анализа эмпирических данных. По итогам исследования намечено составление рекомендаций, способствующих наиболее успешной и эффективной коррекции социального интеллекта у данных детей.

Таким образом, выявление особенностей социального интеллекта у детей подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью даст предпосылки к составлению коррекционно-развивающей программы по проблеме нашего исследования. В свою очередь в дальнейшем это окажет весомое содействие специалистам при работе с умственно отсталыми детьми.

### **Литература**

1. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995. № 1. С. 195.
2. Панова Н. В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 88-92.
3. Райзвих Е. Г. Особенности социального интеллекта подростков, учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 797-800.

**Морозов Сергей Александрович**

*Студент 2 курса магистратуры, очное отд., Московский городской педагогический университет; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27*

*Научный руководитель: Валякко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

## **О ПРОБЛЕМАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные проблемы диагностики лиц с нарушением слуха, а также причины возникновения этих проблем. Актуальность данной темы связана с практически полной невозможностью использования диагностических материалов, представленных в виде опросников и тестов, что серьезно снижает эффективность психологического обследования человека с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** психологическая диагностика, методы диагностики, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, сурдопедагогика.

В настоящее время диагностика лиц с нарушением слуха является одной из самых малоизученных в специальной психологии. Многими авторами замечено, что для диагностики лиц с нарушением слуха методические материалы не могут быть применены в традиционном виде, для их использования необходима адаптация всех компонентов методики [3; 5]. Несмотря на эти трудности, такая диагностика проводится, начиная с самых ранних этапов развития. Психологическое обследование лиц с нарушениями слуха сопровождается целым рядом трудностей, связанных со специфическими особенностями их психического развития. Непонимание ребенком обращенной к нему речи, отсутствие собственной речи или ее неразборчивость осложняют общение с экспериментатором, что ограничивает возможности применения экспериментальных методик. Таким образом, к диагностическому материалу для лиц с нарушением слуха существует 2 основных требования – доступность стимульного материала и доступность (понятность) инструкции методики.

Существуют рекомендации по использованию диагностического материала при проведении обследования детей [3]. Но, тем не менее, большинство специалистов по работе с лицами, имеющими нарушения слуха, описывают в своих трудах психологическую диагностику только до подросткового возраста, кратко затрагивая вопросы диагностики старшего подросткового возраста и, практически не акцентируя внимание на диагностике лиц старшего возраста [1]. Данная проблема связана с тем, что для психологической диагностики лиц с нарушением слуха старше подросткового возраста становится недостаточным использование только наглядных методических материалов. Для полного обследо-

вания необходимо также включение опросников и тестов, с использованием которых у лиц с нарушением слуха возникают различные трудности.

Наиболее трудной для диагностики является личностная сфера, так как ее обследование проводится преимущественно в виде опросников и тестов. Примерами может служить, в том числе, и профориентационная диагностика. В трудах, посвященных психологии лиц с нарушением слуха, чаще всего для диагностики профессиональных интересов рекомендуют использовать такие методики, как дифференциально-диагностический опросник (ДДО), карта интересов, методика «Моя будущая профессия» [1]. Все эти методики являются опросниками: присутствует стандартизированная анкета, состоящая из набора вопросов, на которые должен ответить испытуемый.

Проблемы с использованием такого вида диагностики начинаются на самых ранних этапах выполнения задания – еще с инструкции. Психологи и сурдопедагоги, исследующие восприятие письменной речи глухими, отмечают, что наиболее трудным для глухих детей является усвоение лексики и грамматического строя языка.

Для человека, изучающего язык, часто возникает сложность в определении значения лексем, в связи с чем становится затруднительным сложить их в целостные высказывания [4]. Эта проблема решается в том случае, когда усвоение языка опирается на коммуникативные методики, использующие разные речевые контексты, а также ситуации, в которых необходимо использовать данные лексемы. Данные контексты и ситуации позволяют адресату общения самому, в зависимости от ситуации, выбрать необходимый вариант семантики слова. Для лиц с нарушением слуха в связи с ограниченным словарным запасом данная операция является крайне затруднительной. Сам же процесс понимания необходимого для ситуации значения выражения связан с несколькими условиями. В первую очередь, значение слова определяется тем, насколько часто оно встречается в языке, а именно тем, насколько оно включено в практику человека. Для того, чтобы воспринимать другое значение слова, необходимо сначала абстрагироваться от первоначального, привычного значения. Такое абстрагирование у лиц с нарушением слуха также затруднено, поэтому многие выражения понимаются ими буквально. Во-вторых, при восприятии новых слов, происходит «семантизация» выражения, то есть, человек пытается определить их смысл, исходя из смысла схожих знакомых слов. Это также приводит к ошибкам понимания смысла прочитанного. Еще одним условием является речевой контекст. Если для выбора значения слова в процессе общения, ребенку с сохранной слуховой функцией достаточно понимания контекста, то для детей с нарушением слуха требуется дополнительное пояснение, в каком контексте еще может использоваться данное выражение.



Помимо сложностей с пониманием лексического значения, у лиц с нарушением слуха большие сложности вызывает также и грамматика языка. Для здорового человека одна и та же мысль, с точки зрения грамматики, может быть выражена по-разному. Для людей с нарушением слуха наиболее понятной для восприятия является модель «субъект – предикат – объект», а также конструкции, используемые в жестовой речи. Также серьезные трудности вызывают такие речевые конструкции как семантические инверсии, например, двойное отрицание [2].

Таким образом, чтобы индивид с нарушением слуха смог правильно понять смысл, заложенный в методике, стимульный материал (и, прежде всего, словесный) должен соотноситься с особенностями его восприятия и понимания речи.

Анализ рекомендованных методик для профориентации подростков с нарушением слуха позволил выявить, что в каждом из данных диагностических материалов присутствуют утверждения, которые вызывают трудности для понимания у лиц с нарушением слуха. В целом, для диагностики различных сфер психики у детей и подростков с нарушением слуха, специалисты рекомендуют те же методики, что и для людей с сохранным слухом, что подразумевает использование, в том числе опросников и тестов, которые не являются адаптированными для понимания людьми с нарушением слуха [6]. Несмотря на то, что для адаптации инструкции существуют специальные рекомендации, проблема с адаптацией стимульного материала до сих пор остается нерешенной [5]. Таким образом, для успешного использования на практике данных диагностических методик особое внимание необходимо произвести адаптацию стимульного материала в соответствии со спецификой восприятия речи людьми с нарушением слуха.

### Литература

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 203 с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М. : Советский спорт, 2004. 304 с.
3. Валявко С. М. Некоторые проблемы психодиагностики младших школьников с недостатками слуха / С. М. Валявко, Л. А. Усачева // Актуальные проблемы психодиагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья : межвузовский сборник научных статей. М., 2011. С. 24-35.
4. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. М. : Лабиринт, 2010. 320 с.
5. Лубовский В. И. О психодиагностическом значении тестовой инструкции / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Специальное образование. 2016. № 2. С. 65- 76.
6. О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий : Письмо Минобрнауки России от 23.05.2016 № ВК-1074/07.

**Нигматова Елена Анатольевна**

*Студентка 2курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РАБОТА СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ  
НАД ПОНИМАНИЕМ И УПОТРЕБЛЕНИЕМ В РЕЧИ  
ФРАЗ ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНОГО ХАРАКТЕРА**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы развития слухового восприятия слабослышащих школьников. Актуальность проблемы исследования обусловлена тяжестью нарушений слуха и речи у слабослышащих. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении особенностей группы слабослышащих, а также для педагогов при организации обучения и воспитания слабослышащих школьников.

**Ключевые слова:** слабослышащие школьники, нарушения речи, развитие слухового восприятия, обиходно-разговорные фразы, развитие речи, логопедия, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, сурдопедагогика.

У детей с сохранным слухом формируется речь, развивается мышление и общее психическое развитие. При нарушении слуха в раннем возрасте на развитие ребенка будут оказывать влияние такие факторы как: степень нарушения слуха, уровень развития речи на момент потери слуха, индивидуальные особенности ребенка, своевременная диагностика и медицинское сопровождение, а также специально организованное обучение.

У слабослышащих детей речевой слух сохранен частично. Чем значительнее нарушение слуха, тем меньшую роль он играет в жизни человека. Но и небольшие остатки слуха имеют существенное значение для человека с нарушенным слуховым анализатором, так как этот слух можно использовать для частичного восприятия речи, для ее коррекции [2].

Изучением особенностей речи слабослышащих школьников занимались многие сурдопедагоги, логопеды такие как Р. М. Боскис, Е. Э. Леонгард, Е. Ф. Рау, Ф. Ф. Рау и др. Данная проблема актуальна для школы слабослышащих.

Исходя из этого было проведено исследование речи слабослышащих школьников. В эксперименте участвовало 20 слабослышащих обучающихся 5 класса в возрасте от 12-14 лет. С заключением сурдолога о двухсторонней сенсоневральной тугоухости от первой до четвертой степени. Данная группа обучается по адаптированной общеоб-

разовательной программе для слабослышащих с тяжелыми нарушениями речи (второго отделения).

В результате обследования речи нами были выявлены нарушения в произносительной стороне речи, структуре предложений, связной речи.

Нарушения структуры предложений отмечались в неправильном восприятии слов, часто обучающиеся заменяли слова на схожие по звуковому составу, либо неправильном согласовании существительного и прилагательного, соответственно нарушались окончания слов. Школьники неправильно употребляли предлоги. В сложных предложениях меняли части предложения, либо совсем не могли воспроизвести предъявляемое предложение.

Исходя из полученных данных, мы сделали вывод, что слух влияет на формирование речи в целом.

Полученные данные позволили заключить, что коррекционная работа при нарушении слуха имеет свою специфику и требует особого внимания при ее планировании и организации.

Проанализировав многих авторов, в свое время занимающихся с детьми с нарушением слуха, мы выделили основные принципы коррекции слуха и развития слухового восприятия.

Развитие слухового восприятия и обучение произношению осуществляется с учетом степени снижения слуха, навыков слухового восприятия, состояния устной речи, познавательных процессов, индивидуальных особенностей учащихся.

Основным способом восприятия речевого материала на занятиях по развитию слухового восприятия являлся слуховой. На занятиях используется аналитико-синтетический метод, который предусматривает восприятие в ходе слуховой тренировки не только целостных речевых единиц, но и в случае необходимости анализа материала на уровне слов, отдельных слогов, звуков, составляющих воспринимаемую на слух единицу.

В работе по слуховому восприятию выделяют 3 типа занятий:

1. Работа с текстом
2. Работа по речевому материалу уроков
3. Работа по теме

Работа по восприятию и воспроизведению фраз является одним из этапов занятий.

Общий план занятий по тексту был следующим:

1. Организация начала занятия
2. Формирование произносительных навыков
3. Восприятие разговорно-обиходных фраз
4. Выяснение понимания содержания текста

5. Восприятие текста по предложениям в разброс

6. Ответы на вопросы по содержанию в хронологической последовательности

7. Пересказ

8. Творческое задание

9. Восприятие шепотной речи

10. Итог работы

Для работы по восприятию и воспроизведению фраз обиходно-разговорного характера были подобраны фразы.

Примерный список фраз обиходно-разговорного характера для обучающихся 5 класса:

1. После каникул я приехал в школу и встретился с ребятами.

2. Я хорошо отдохнул, а теперь уду хорошо учиться.

3. Я люблю лето, потому что тепло, много фруктов и ягод.

4. После лета наступила осень.

5. После уроков я иду на слуховую работу, кружок танцев и легкую атлетику.

6. Сначала прочитай задание, а потом выполни упражнение.

7. Я люблю читать книги о приключениях и фантастику.

8. Я учу правило, чтобы писать без ошибок.

9. Настя, занимается на кружке в швейной мастерской.

10. Приставка-часть слова, которая стоит перед корнем.

11. Утром люди говорят друг другу «доброе утро», а что говорят вечером?

12. Что сказать если ты встретишь знакомого днем?

13. В какой день недели у вас есть урок истории?

14. Сравни погоду сегодня и вчера.

15. Какой первый урок в понедельник?

В начале занятия необходим некоторый «разогрев», когда ребенку предлагается вразбивку опознавать речевой материал, знакомый по звучанию. Затем должно прозвучать несколько фраз из совершенно разных тем, и только после этого начинается работа с текстом, которая продолжается не менее двух занятий.

1. В случае если ребенок с первого предъявления не услышал фразу, педагог должен повторить этот материал, каждый раз спрашивая у ребенка, что он услышал. При использовании индивидуального аппарата необходимо облегчить ребенку условия восприятия – приблизиться к нему или увеличить громкость голоса.

2. Если после этого данная речевая единица на слух не узнана, следует предъявить ее слухо-зрительно, а затем снова на слух, попросив ребенка повторить ее;

3. В том случае, если через некоторое время эта же фраза (слово), вновь не услышана ребенком среди предлагаемого на слух запланированного материала, следует вернуться к п. 2, а затем предложить этот материал для различения на слух [1].

За одно занятие предлагается 1-2 фразы отработанные и одна новая. В течение триместра должны быть отработаны 25 фраз. В конце триместра проводится контрольный срез по фразам обиходно-разговорного характера. Обучающийся должен услышать и воспроизвести фразу с первого предъявления не меняя слов их порядок.

Таким образом, за непродолжительное время школьники отработывают фразы, которые в определенный момент времени им пригодятся и обучающийся по смысловой догадке будет их определять. Тем самым не допуская ошибок в произношении и письме. Такая работа эффективна в работе со слабослышащими школьниками.

### **Литература**

1. Королевская Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида : пособие для учителя : в 2 ч. / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Ч. 1.
2. Назарова Л. П. Влияние используемых методов контроля на формирование речевого слуха у слабослышащих // Методы учебно-воспитательной работы с глухими и слабослышащими детьми. Л. : ЛГПИ, 1986. С. 50-57.

**Пигарева Нурия Шамильевна**

*Студентка 2-го курса магистратуры, оч. отд., Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, 27; e-mail: www.mgpi.ru, www.ipssu.ru*

*Научный руководитель: Коган Борис Михайлович, док. биол. наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии, Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений, г. Москва, Россия*

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ  
ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА У ПОДРОСТКОВ  
С ХИМИЧЕСКИМИ ЗАВИСИМОСТЯМИ**

**Аннотация.** В статье исследуются личностные особенности и стратегии преодоления стресса подростками, страдающими химическими зависимостями. Показано, что при формировании физической зависимости от алкоголя и наркотических веществ (опиатов) статистически достоверно повышается тревожность, фрустрированность, агрессивность и ригидность. Из копинг-стратегий больные подростки достоверно чаще, чем их здоровые сверстники используют избегание.

**Ключевые слова:** химические аддикции, эмоциональные состояния, копинг-стратегии, подростки, химическая зависимость, трудности поведения.

Актуальность данной работы, как и проблемы исследования в целом, обусловлена ростом числа наркозависимых в нашей стране, разнообразием психоактивных веществ и их доступностью. Особую тревогу вызывает факт «омолаживания» пациентов наркологических отделений. В настоящее время не вызывает сомнений, что потребление наркотических и психоактивных, а также формирование и развитие алкогольной, наркотической и токсикоманической зависимости является био-медико-социальной проблемой, представляющей интерес и для психологических исследований [1]. В психофизиологических исследованиях основной акцент ставится на изучение нейрхимических основ патологических процессов, лежащих в основе потребления химических веществ и различных физиологических механизмов формирования болезни [1; 2; 4].

Из психологического детерминанта, которые включены в коммуникативные качества личности и способствуют формированию зависимости, ученые выделяют: ограничение социальных контактов, внутреннюю изолированность, пассивно-зависимый стиль межличностного поведения, стремление уйти от конфронтации и интроверсию. Психическая зависимость выражается в стремлении избавиться от депрессии, подавленного состояния, плохого самочувствия и напряженности, и

это означает, что она предполагает наличие психопатологической симптоматики различной степени выраженности [4; 8].

Нами проведено обследование 48 подростков в возрасте 16-17 лет, находившихся на лечении в наркологических отделениях психиатрических больниц Москвы в период с сентября 2016 по ноябрь 2017 года. В контрольную группу вошли их сверстники, не испытывающих наркологических проблем. Все испытуемые юноши, т.к. не вызывает сомнений то, что половой и гендерный признаки имеют важное значение в патогенезе психических расстройств [5].

Исходя из современных представлений о существовании общих механизмов формирования физической зависимости от разных психоактивных веществ [7] и от поведенческих паттернов [6;9], мы объединили в единую группу юношей с алкогольной и наркотической зависимостью.

Психодиагностика эмоциональных состояний испытуемых показала, что в группе больных показатели тревожности, агрессивности, фрустрированности и ригидности значительно ( $p < 0.01$ ) выше, чем в контрольной группе.

Специфической особенностью копинг-поведения в группе больных, по сравнению с контрольной группой, является повышенное эмоциональное реагирование на трудности и избегания. Также для подростков с химическими зависимостями более характерно избегание, и эти различия также оказались статистически значимыми ( $p < 0.01$ ).

В ходе психопрофилактической работы с наркозависимыми подростками, целесообразно направить усилия на преодоление анозогнозии, формирование адекватной самооценки, чувства ответственности, изменении иррациональных установок, коррекции механизмов психологической защиты.

### Литература

1. Анохина И. П. Роль нарушений функций катехоламиновой системы мозга в патогенезе хронического алкоголизма / И. П. Анохина, Б. М. Коган // Ж. невропат. психиатр. 1975. Т. 75. № 12. С. 1874-1883.
2. Ведерко О. В. Эффекты информационного стресса у человека: соотношение биохимических параметров и сердечного ритма / О.В. Ведерко, Н. Н. Данилова, Н. В. Гуляева, Б. М. Коган, Н. А. Лазарева, М. В. Онуфриев // Нейрохимия. 2003. Т. 20. № 1. С. 68-74.
3. Дмитриева Т. Б. Периферические показатели метаболизма серотонина при психических расстройствах / Т. Б. Дмитриева, А. З. Дроздов, Б. М. Коган // Российский психиатрический журнал. 2000. № 4. С. 52-56.
4. Коган Б. М. Диагностическое и прогностическое значение исследования механизмов катехоламиновой нейромедиации при алкоголизме / Б. М. Коган, И. П. Анохина // Вопросы наркологии. 1990. № 4. С. 3-5.

5. Коган Б. М. Механизмы развития соматических и психопатологических стрессовых расстройств (половые и гендерные аспекты) / Б. М. Коган, А. З. Дроздов, Т. Б. Дмитриева // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 105-120.
6. Коган Б. М. Расстройства пищевого поведения как модель для изучения патогенеза аддикций / Б. М. Коган, М. С. Артемьева, И. А. Ковалева, Т. С. Филатова, А. З. Дроздов // Вопросы наркологии. 2016. № 2. С. 41-52.
7. Коган Б. М. Катехоламиновые нейромедиаторные системы при психических расстройствах аддиктивного спектра / Б. М. Коган, А. З. Дроздов // Вопросы наркологии. 2017. № 2-3. С. 139-154.
8. Психология эмоций и чувств : учеб. пособие для студ. вузов / Л. В. Куликов, Л. В. Сенкевич, Д. А. Донцов, М. В. Донцова, Е. А. Поляков, В. И. Шарагин ; под ред. Л. В. Куликова, Д. А. Донцова. Воронеж, 2014. 192 с.
9. Ткаченко А. А. Содержание серотонина в плазме крови и тромбоцитах и показатели захвата серотонина тромбоцитами при нарушении половой идентичности у лиц с аномальным сексуальным поведением / А. А. Ткаченко, А. З. Дроздов, Л. О. Перегожин, И. А. Ковалева, Б. М. Коган // Российский психиатрический журнал. 1997. № 3. С. 37-41.



**Сергеева Мария Сергеевна**

*Педагог-психолог, государственное бюджетное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо», специалист Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (город Полевской)*

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ЛЕГКИМИ ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогической диагностики и сопровождения в системе образования несовершеннолетних с нарушениями поведения. В качестве специальных условий получения образования приведены возможные направления деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения данной категории несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая деятельность, трудности поведения, коррекция поведения, трудные дети.

Современная социокультурная ситуация в нашей стране сопровождается рядом негативных явлений, в числе которых – широкий диапазон распространения проблемы девиантного поведения среди несовершеннолетних. Дети и подростки развиваются в отсутствии четкой системы жизненных ориентиров. В сложившихся кризисных условиях, когда разрушены одни нормы и не заложены другие, неопределенность в критериях, в границах дозволенного, способствуют расширению «поля девиантности», обуславливая размытость его границ [1]. Определение понятия «девиантное поведение» и классификация его видов и форм приводятся в концепциях и подходах различных отечественных и зарубежных исследователей. Интегрируя наиболее авторитетные позиции, девиантным (от лат. *deviatio* – «отклонение») можно назвать такое поведение, которое выходит за границы приемлемого, противоречит или вступает в конфликт с общепринятыми нравственными и правовыми нормами, сложившимися в данном обществе [3]. Кроме того, в понятие «девиантное поведение» следует включать и нарушения процесса интериоризации и воспроизводства в деятельности социально-нравственных норм и ценностей личностью, и, как следствие, нарушения (отклонения), проявляющиеся в ходе психосоциальной адаптации, в процессах саморазвития и самореализации человека [4]. Девиантное поведение является сложной интердисциплинарной проблемой, решение которой во многом возлагается на сферу образования. Именно в образовательных организациях реально вы-

строить модель профилактики и социально-педагогической коррекции и организовать работу с несовершеннолетними, имеющими нарушения в поведении и социальной адаптации, а также их родителями (законными представителями). Налажена и продолжает отрабатываться система профессионального взаимодействия и сотрудничества с центрами психолого-медико-педагогического сопровождения, а также с психолого-медико-педагогическими комиссиями.

Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК) проводится с целью выявления детей и подростков с отклонениями в психическом развитии, поведении и социальной адаптации, определения степени этих отклонений, а также уточнения факторов, препятствующих нормальному функционированию личности несовершеннолетних и их социализации. Принимая во внимание то, что девиантное поведение является полидетерминированным явлением, необходимо дифференцировать тенденции к преобладающему воздействию и степень влияния на поведение ребенка той или иной причины или ряда факторов, их соотнесенность и значимые взаимосвязи. На обследование ПМПК могут быть направлены две категории несовершеннолетних с отклоняющимся поведением:

- дети и подростки с девиантным поведением, условно относятся к легким поведенческим нарушениям (докриминогенный этап) – не связаны с нарушением закона и не подлежат уголовному наказанию (прогулы школы, злостное нарушение требований социального окружения, побеги из дома, бродяжничество, агрессивное поведение, употребление ПАВ и др.);

- несовершеннолетние с делинквентным поведением, условно относятся к тяжелым поведенческим нарушениям (криминогенный этап) – находятся в конфликте с законом, имеет место нарушение норм уголовного права, соответствующая тяжесть поступков и их последствий [2].

Коррекционно-развивающая деятельность в образовательной организации является одним из возможных путей возвращения девиантного ребенка к жизни в обществе, к восстановлению его нормативного личностного и социального статуса. В соответствии с диагностическими критериями, нами были определены специальные условия получения образования, ориентированные на категорию несовершеннолетних с легкими поведенческими нарушениями. С целью коррекции нарушений поведения детей и подростков в образовательных организациях могут быть использованы следующие направления коррекционной работы специалистов:

- 1) укрепление активной жизненной позиции, преодоление страха и тревоги перед действительностью, коррекция асоциальных и форми-

рование позитивных (гуманистических и социально одобряемых) ценностных установок, здорового жизненного стиля и осознанных личностных смыслов;

2) формирование развитой концепции самосознания, формирование и поддержка позитивного самоотношения, чувства ценности собственной личности и индивидуальности;

3) воспитание ответственного и уважительного отношения к себе, окружающим людям и миру на основе адекватного оценивания и самооценивания;

4) совершенствование общих интеллектуальных умений и на их основе – повышение уровня критичности мышления, развитие рефлексивной позиции при выборе эталонов и моделей поведения, примеров для подражания, авторитетов;

5) развитие эмоциональной компетентности (системы адекватных представлений о чувствах, эмоциональных состояниях и способах их выражения в приемлемой форме, знание о способах снятия напряжения, техниках самопомощи для преодоления стресса);

6) развитие навыков произвольной регуляции и самоконтроля, формирование высокой устойчивости к внешним воздействиям и адекватного типа реагирования (использование адаптивных копинг-стратегий);

7) формирование навыков асертивного поведения, умения принимать ответственные решения, делать альтернативный позитивный выбор в трудных жизненных ситуациях (предполагает знание правил безопасного поведения и приемов избегания и ухода от ситуаций риска, в том числе, умение сказать «нет» при внешнем давлении);

8) развитие и отработка навыков эффективного общения с взрослыми и сверстниками, коррекция деструктивных установок в межличностных отношениях, помощь в освоении культуры общения и принятии социальных норм, правил взаимодействия;

9) укрепление ресурсного потенциала личности за счет отработки психологических механизмов адаптации к условиям социальной и образовательной среды;

10) обучение конструктивным способам поведения, разрешения конфликтов и приемлемым формам отстаивания своей позиции.

Своевременно созданные специальные условия получения образования и воспитания, реализация особых педагогических подходов при работе с несовершеннолетними с девиантным поведением способны обеспечить снижение растущего уровня отклоняющегося поведения и подготовить почву для дальнейшего сокращения и предотвращения влияния негативных факторов внешнего и внутреннего характера на

всех субъектов образовательной среды. Таким образом, вышеизложенные данные подтверждают актуальность проблемы девиантного поведения среди несовершеннолетних и определяют необходимость организации возможностей для реабилитации данной категории детей и подростков, в том числе, средствами психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательных организаций.

### **Литература**

1. Атоян А. И. Маргинальность и право // Социально-политический журнал. 1994. № 8. С. 158.
2. Богданович Н. В. К проблеме психологического определения понятия «Юридически значимые ситуации» / Н. В. Богданович, В. В. Делибалт, А. В. Дегтярев // Психология и право. 2015. Т. 5. № 3. URL: <http://doi:10.17759/psylaw.2015050303> (дата обращения: 05.04.2018).
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов. М. : ТЦ Сфера, 2001. 160 с.
4. Ковальчук М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция и реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2014. 286 с.

**Серкина Ксения Андреевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очного отделения, Мурманский арктический государственный университет; 183038, Россия г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15; e-mail: masu@masu.edu.ru*

*Научный руководитель: Кобзева Ольга Владимировна, канд. психол. наук, доцент, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, Россия*

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВ  
РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности речевых средств общения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрывается проблема диагностики и коррекции развития речи и коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении речевой деятельности дошкольников, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, средства общения, речевое общение, общение детей, межличностное общение, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Одной из актуальных задач как теории, так и практики психолого-педагогического образования является специфика формирования речи в дошкольном возрасте. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1] образовательная организация должна обеспечить развитие гармоничной личности ребенка, мотивации, способностей и навыков в различных видах деятельности. Поэтому формированию навыков речевого взаимодействия с окружающими уделяют пристальное внимание не только в области социально-коммуникативного и речевого развития, но и в области познавательного, художественно-эстетического и физического развития [1]. Дошкольная образовательная организация должна организовать такую среду развития, которая бы способствовала формированию и развитию речи дошкольника в течение всего обучения.

В процессе социализации ребенка речь стимулирует не только познавательное, но и личностное развитие, создает предпосылки для успешного обучения в школе.

К сожалению, стойкие нарушения компонентов речевой деятельности у детей отрицательно влияют на процесс коммуникации. В большей степени это характерно для дошкольников с общим недоразвитием речи [2]. Такие дети испытывают стойкие специфические трудности в овладении родным языком как средством общения, которые са-

мостоятельно, без специализированной коррекционно-педагогической помощи преодолеть не способны.

В исследованиях Е. М. Мастюковой, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, Н. Н. Трауготт, М. Е. Хватцева, О. Н. Усановой отмечены проблемы низкой речевой активности дошкольников с ОНР. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, что способствует возникновению замкнутости, робости, стеснительности, нерешительности и порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, неумение поддерживать беседу, замедленную включаемость в ситуацию общения, вслушиваться в звучащую речь, невнимательность к речи собеседника), что приводит к снижению коммуникативной активности ребёнка [3].

В основе коммуникативных трудностей у детей с ОНР лежат трудности формирования средств речевого общения: фонетико-фонологических, лексических, грамматических (Г. В. Бабина, Н. Ю. Борякова, О. А. Безрукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. Ф. Собонович, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Л. Б. Халилова, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.) [4].

Нарушения фонетико-фонематической стороны речи проявляются в нарушениях звукопроизношения, слоговой структуры слова в виде перестановки, пропуска и упрощения слогов. Недостаточность лексической стороны отражена в бедности и недифференцированности словарного запаса. У детей в речи отмечается малое разнообразие прилагательных и наречий, неправильное употребление слов по значению, незнание отдельных слов, замена одного названия другим на основе их смыслового сближения, малое количество обобщающих значений, ошибки при употреблении временных и пространственных представлений, отсутствие синонимов и антонимов.

Морфологические нарушения проявляются в неправильном использовании словообразования и словоизменения. Структурные и семантические аграмматизмы диагностический показатель грамматических нарушений. Дети затрудняются в понимании и оформлении сложных речевых конструкций. Для дошкольников с ОНР характерно непоследовательное, неполное, нелогичное изложение событий, а также трудности при построении собственного связного высказывания.

Таким образом, у дошкольников с общим недоразвитием речи основным системообразующим звеном в структуре речевого нарушения являются трудности языкового оформления высказывания. Бедный словарный запас, низкий уровень знаний и представлений об окружающем мире, языковые особенности (трудности усвоения языка как кодовой системы) лежат в основе коммуникативных затруднений (трудностей извлечения и кодирования информации с помощью вер-

бальных средств), детерминирующих нарушения формирования познавательной деятельности дошкольников с ОНР, что приводит к затруднению процесса коммуникации.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>, свободный (дата обращения: 10.02.2018).
2. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : пособие для учителей, логопедов, студентов пед. институтов. Москва : Альянс, 2017. 370 с.
3. Сафонова О. В. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Сафонова Ольга Владимировна. Москва, 2007. 171 с. URL: <http://diss.rsl.ru> (дата обращения : 26.02.2018).
4. Хорошавина Е. В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Хорошавина Екатерина Владимировна. Москва, 2014. 239 с. URL: <http://diss.rsl.ru> (дата обращения: 26.02.2018).

**Сибирева Екатерина Александровна**

*Студентка 3 курса бакалавриата, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ekaterina\_sibireva-ou10@mail.ru*

*Научный руководитель: Сабуров Владимир Викторович, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА  
С ПОМОЩЬЮ LEGOEDUCATION**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы развития мышления младших школьников с нарушением интеллекта с помощью LegoEducation. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки технологий коррекционного обучения младших школьников с нарушением интеллекта. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении особенностей применения LegoEducation, а также для педагогов, дефектологов при организации коррекционной работы по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** младшие школьники, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения, интеллектуальное развитие, развитие мышления, мышление детей, методы работы.

В психолого-педагогической литературе под нарушением интеллектуального развития понимается нарушение в сфере понимания [5, с. 32]. Нарушение интеллекта (умственная отсталость) отечественными специалистами определяется как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга (наследственного или приобретенного) [1, с. 54].

Для обучающихся с нарушенным интеллектом характерна конкретность, ригидность (плохая переключаемость с одного вида деятельности на другую), некритичность (дети не могут самостоятельно оценить свою работу). Они часто не замечают своих ошибок; как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех обучающихся, имеющих нарушения интеллекта характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления.

Сегодня существует большое количество способов по развитию мышления младших школьников с нарушением интеллекта, к одному из таких относится работа с Lego-конструктором. В 2013 году в России появилась новая версия Lego-конструктора Lego Education «Построй свою историю». Основными составляющими этой версии конструктора являются: развитие инженерно-проектных навыков как инструмента ре-



шения задач; деятельностный подход к получению знания; поощрение личностного подхода, с одной стороны, и развитие коммуникативных навыков, с другой; межпредметная направленность решений, развитие творческого и критического мышления [3].

Л. Г. Комарова, Е. В. Фешина отмечают, что использование в работе с младшими школьниками с нарушением интеллекта наборов Lego Education позволяет за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в обучении и воспитании [2, с. 35].

При работе с Lego Education используются следующие методы работы: метод открытий, метод привлечения жизненного опыта младших школьников, метод индивидуальной коллективной поисковой деятельности, метод диалога и сотрудничества, метод групповых работ, метод игры, метод развития воображения, познавательных и творческих способностей детей.

По мнению таких ученых, как Т. В. Лусс, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, при проведении обучения конструктивно-игровой деятельности с Lego Education младших школьников с нарушением интеллекта необходимо учитывать следующее: задания, которые учитель-дефектолог использует в процессе обучения, должны быть особенно конкретными, непродолжительными, с частой сменой действий, вариантов заданий. Перед занятиями необходимо четко продумывать выбор раздаточного материала; речь дефектолога должна быть четкой, спокойной, эмоциональной, опорные слова необходимо выделять голосом. При общении с детьми стараться улыбаться и тем самым вызывать ответную улыбку. Очень хороший прием, направленный на развитие навыков сотрудничества, – оказание взаимопомощи, то есть когда один обучающийся помогает другому справиться с заданием [4, с. 50].

Таким образом, Lego Education позволяет младшим школьникам с нарушением интеллекта, играя, обучаться в игре. Обучающиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта учатся конструировать «шаг за шагом». Использование Lego Education позволяет младшим школьникам с нарушением интеллекта продвигаться вперед в собственном темпе и способствует развитию мыслительной деятельности.

С целью создания благоприятных условий для развития мышления и первоначальных конструкторских умений у младших школьников с нарушением интеллекта, автором статьи была разработана программа кружка «Лего-конструирование».

Занятия кружка проходили во внеурочное для обучающихся с нарушением интеллекта время, один раз в неделю. Результаты диагностического обследования младших школьников с нарушением интеллекта, посещающих занятия кружка, показали положительную динамику. В

определенной степени обучающиеся начали овладевать навыками и умениями, которые необходимы для успешной конструктивно-игровой и мыслительной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование Lego Education в работе с младшими школьниками с нарушением интеллекта благотворно влияет на мыслительную деятельность обучающихся и способствует их социализации, что немаловажно.

### **Литература**

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М. : Педагогика, 2014. 392 с.
2. Комарова Л. Г. Строим из LEGO: моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO. М. : «ЛИНКА-ПРЕСС», 2011. 88 с.
3. Максаева Ю. А. Легоконструирование как фактор развития одаренности // Педагогические науки. Методические основы воспитательного процесса. URL: <http://www.rusnauka.com>.
4. Социальная сеть работников образования. Игровые упражнения и дидактические игры с использованием конструкторов типа Лего / А. Н. Манжарова. URL: <http://nsportal.ru>.
5. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М. : «Академия», 2012. 400 с.

**Смольникова Людмила Евгеньевна**

*Студентка 4 курса бакалавра, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Зах Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ  
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И УМЕНИЙ  
В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ  
С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** Рассмотрены понятия «Математические представления», «Формирование элементарных математических представлений». Особенности развития элементарных математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Описан констатирующий этап экспериментального исследования. Проведен анализ и составлена коррекционно-развивающая программа.

**Ключевые слова:** элементарные математические представления, умеренная умственная отсталость, коррекционно-развивающие программы, методика математики во вспомогательной школе, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость.

Математические представления – это элементарные знания о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях, которые необходимы для развития.

Для умственного развития обучающихся существенную ценность имеет усвоение ими математических представлений, которые активно воздействуют на формирование умственных действий, столь необходимых для познания окружающего мира.

Формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями.

Вопросы особенностей математических представлений обучающихся с умственной отсталостью рассмотрены в работах Л. В. Кузнецовой, Н. Г. Морозовой, А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой.

Обучающиеся, на этапе раннего детства, сталкиваются с предметами, различными по форме, цвету, количеству. В этот период начинают формироваться основные элементарные математические представления.

Трудности обучающихся с умеренной умственной отсталостью обусловливаются косностью и тугоподвижностью процессов мышления, сопряженных с инертностью нервных процессов. Затруднения в мыслительных действиях приводят к тому, что естественное, конкретное вос-

приятие преобладает, препятствуя изучению элементарных математических представлений и умений их применять в повседневной жизни.

Т. Б. Елифанцева указывает на то, что основа успешного освоения программы по математике обучающихся с умеренной умственной отсталостью – это знание учителем возможностей обучающихся, темпов их работы, особенностей личностного развития [2].

Для выявления уровня сформированности элементарных математических представлений и умений их применения в повседневной жизни у обучающихся с умеренной умственной отсталостью был проведен констатирующий этап экспериментального исследования. В эксперименте были задействованы обучающиеся 4 класса с умеренной умственной отсталостью в количестве 5 человек. При изучении уровней сформированности элементарных математических представлений и умений их применения в повседневной жизни у обучающихся с умеренной умственной отсталостью были выделены 5 направлений изучения.

1. Сформированность элементарных математических представлений о величине. Использована методика «различить по величине» (по М. Монтессори), методика «Разложи по размеру» (по С. Д. Забрамной).

2. Решение простых задач с опорой на наглядность. Задачи взяты из рабочей тетради «Учимся решать задачи» (по Е. Ф. Бортниковой).

3. Сформированность элементарных математических представлений о количестве и счете. Было предложено решить примеры в пределах 20.

4. Сформированность элементарных математических представлений о геометрических фигурах. Методика «Закончи цепочку» (по С. Д. Забрамной), методика «Геометрическая фигура» (по Е. В. Колесниковой).

5. Сформированность элементарных математических представлений об ориентировке в пространстве и времени. Методика «Найди», «Распорядок дня» (по С. Е. Гавриной).

Полученные данные, были обработаны с точки зрения количественного и качественного анализа. Результаты оценивались по уровням: низкий уровень, средний уровень, высокий уровень. После проведенного эксперимента были получены следующие данные:

1. На основе полученных результатов, сформированность элементарных математических представлений о величине у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, выделяются все уровни.

2. На основе полученных результатов, сформированность элементарных математических представлений по решению задачи обучающихся с умеренной умственной отсталостью, выделяется средний уровень.

3. На основе полученных результатов, сформированность элементарных математических представлений о количестве и счете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, выделяются все уровни.

4. На основе полученных результатов, сформированность элементарных математических представлений о геометрических фигурах у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, выделяется все уровни.

5. На основе полученных результатов, сформированность элементарных математических представлений об ориентировке в пространстве и времени у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, выделяются низкий и средний уровень.

Таким образом, элементарные математические представления и умения их применения в повседневной жизни у обучающихся с умеренной умственной отсталостью четвертого класса были оценены по низкому и среднему уровню. Следует отметить, что формирование и совершенствование элементарных математических представлений требует устойчивого внимания, усидчивости, осознанности восприятия, хорошей памяти. Данная деятельность вызывает у обучающихся с умеренной умственной отсталостью утомление.

Сформированность элементарных математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью сопровождается трудностями, связанные со спецификой познавательной деятельности.

Таким образом, сформированность элементарных математических представлений и умения их применения в повседневной жизни у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования требует проведения коррекционно-развивающей работы. Связи с чем, составлена программа по формированию элементарных математических представлений и умений их применения в повседневной жизни для обучающихся с умственной отсталостью. Программа предусматривает развитие элементарных математических представлений о величине, представлений по решению задач, представлений о количестве и счете, представлений о геометрических фигурах, представлений об ориентировке в пространстве и времени.

Анализ внедрения программы по формированию элементарных математических представлений и умений их применения в повседневной жизни для обучающихся с умственной отсталостью показал ее эффективность.

### **Литература**

1. Баряева Л. Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 296 с.
2. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов на Дону : Феникс, 2013. 486 с.

**Союрова Ирина Владимировна**

*Студентка 3 курса бакалавриата очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: souyrov2011@yandex.ru*

*Научный руководитель: Ильиных Наталья Евгеньевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, г. Екатеринбург, Россия*

**РАБОТА ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ  
КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования культуры здорового образа жизни у обучающихся с умственной отсталостью. Автор рассматривает наиболее эффективные формы работы по формированию культуры здорового образа жизни, которые могут быть применены олигофренопедагогом в образовательном процессе для реализации поставленной цели.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, культура здоровья, здоровье детей, олигофренопедагоги, формирование здорового образа жизни, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаливающий и, в то же время, защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [4].

Культура ЗОЖ – это культура жизни человека, направленная на профилактику болезней и укрепление здоровья. В узком смысле: культура ЗОЖ – это распорядок действий, предназначенный для укрепления здоровья. Компонентами ЗОЖ жизни являются оптимальный двигательный режим, рациональное питание, закаливание, оптимальный режим труда и отдыха, оптимизация психоэмоционального состояния, соблюдение правил личной гигиены.

Необходимость формирования культуры ЗОЖ у обучающихся с умственной отсталостью обусловлена несколькими причинами:

1. Неизменный рост числа лиц с умственной отсталостью. По данным Федеральной службы государственной статистики из 60 тыс. лиц взятых под наблюдение, к категории «психозы и состояния слабоумия» относятся 30 тыс. человек. Количественные результаты прошлых лет показывают ежегодное увеличение лиц с умственной отсталостью. Та-

ким образом, можно сделать вывод о росте данной категории лиц и соответственно необходимости и актуальности работы с ними [7].

2. Соматическая ослабленность, восприимчивость к различному роду хронических заболеваний обучающихся с умственной отсталостью (Д. Б. Исаева [3], Ю. Ф. Антропова [1], А. А. Дмитриева и С. И. Веневцева [2], Л. П. Уфимцевой [5]).

3. Обязательное включение «Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни» в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью [6]. Данная программа обеспечивает: пробуждение в обучающихся желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения; формирование установок на использование правильного питания; использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом; соблюдение здоровьесозидающих режимов дня; формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь и др.), а также формирование потребности у обучающегося обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с их состоянием здоровья).

Процесс формирования культуры ЗОЖ направлен на реализацию следующих задач:

- формирование у обучающихся представления о ценности здоровья и необходимости бережного отношения к нему;
- расширение знаний у обучающихся о правилах ЗОЖ, а также воспитание готовности соблюдать эти правила;
- формирование представления об особенностях своего характера, навыков управления своим поведением, эмоциональным состоянием;
- развитие коммуникативных навыков (правила общения с незнакомыми людьми, способы ухода из конфликтных ситуаций).

Формирование культуры ЗОЖ – многоплановый и длительный процесс, который должен осуществляться олигофренопедагогом поэтапно, на протяжении всего периода обучения обучающихся с умственной отсталостью:

1. Пропедевтический этап – проведение воспитательских бесед. Выявление уровня знаний о здоровом образе жизни и представлений о нём у обучающихся. Преимущественно это делается во внеурочное время.

2. Теоретический – целенаправленное ознакомление обучающихся с правилами гигиены, режимом дня, информирование о вред-

ных привычках, ознакомление с правилами поведения на улице, о пользе занятий физической культурой, правильного питания и т. п.

3. Практический этап – проведение практических занятий, на которых проходит обучение навыкам самообслуживания, гигиены; профилактические мероприятия по темам: пожарная безопасность, вредные привычки, правила поведения в общественных местах; проведение подвижных игр на свежем воздухе (эстафеты, «Веселые старты», «Мама, папа, я – спортивная семья» и т. п.)

Особый распорядок дня в образовательных организациях является частью постепенного формирования здорового образа жизни (обед в определенные часы, прогулки, подвижные игры) – все это становится частью жизнедеятельности обучающихся. Объяснение важности и необходимости данных мероприятий педагогом, будет также благоотворно способствовать поставленной цели.

В процессе формирования культуры здорового образа жизни, необходимо взаимодействие педагога и родителей обучающихся – это позволит родителям узнать больше о необходимости формирования у обучающихся необходимых знаний в области ЗОЖ, а также узнать о методах и приемах работы, которые могут быть применимы во внеучебное время, в рамках семейного воспитания. Работа должна иметь двусторонний процесс, и реализовываться в следующих формах:

1. Проведение тематических собраний.
2. Включение родителей в процесс организации профилактических мероприятий, практических занятий и их проведение (совместное с обучающимися участие в различного рода семейных мероприятиях, помощь педагогу в их организации и реализации).
3. Оформление стенда, посвященного здоровому образу жизни.
4. Обсуждение актуальных проблем формирования ЗОЖ в индивидуальной форме.

Таким образом, работа олигофренопедагога в процессе формирования культуры ЗОЖ у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлена на формирование устойчивой системы знаний, умений и навыков в области здорового образа жизни, которые необходимы в повседневной жизни. Описанные формы работы будут наиболее результативны при работе с данной категорией обучающихся и будут способствовать формированию устойчивой мотивации применять полученные знания на практике.

### **Литература**

1. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства у детей и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов,



- Ю. С. Шевченко. М. : Издательство Института Психотерапии ; Издательство НГМА, 2000. 320 с.
2. Дмитриев А. А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей. М. : Советский спорт, 1991. 32 с.
  3. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста. СПб., 2001. 463 с.
  4. Назарова Е. Н. Здоровый образ жизни и его составляющие : учебное пособие для вузов / Е. Н. Назарова, Ю. Д. Жилов. М. : Академия, 2007. 255 с.
  5. Уфимцева Л. П. Психологические и психофизиологические средства оздоровления личности в раннем онтогенезе в процессе учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Новосибирск : Б.и., 1999. 53 с.
  6. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014 г. № 1599. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prkaz\\_N\\_1599\\_ot\\_19.12.2014.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prkaz_N_1599_ot_19.12.2014.pdf) (дата обращения: 20.03.2018).
  7. Федеральная служба государственной статистики Здравоохранение в России 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/#) (дата обращения: 18.02.2018).

УДК 376.2:37.013.42

## **Тарадай Юрий Михайлович**

*Студент 3 курса бакалавриата оч. отд., Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина; 603005, Россия, г. Н. Новгород, ул. Пл. Минина, 7; e-mail: kate.shmonina@gmail.com*

## **Шмони́на Екатерина Михайловна**

*Студентка 3 курса бакалавриата оч. отд., Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина; 603005, Россия, г. Н. Новгород, ул. Пл. Минина, 7; e-mail: kate.shmonina@gmail.com*

***Научный руководитель:** Карпушкина Наталья Викторовна, канд. психол. наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина, г. Н. Новгород, Россия*

# **ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**Аннотация:** Статья посвящена проблематике подростковых суицидов в среде подростков группы отклоняющегося развития, в частности подростков с ДЦП. Так же в ней предоставлен анализ некоторых теоретических подходов к пониманию понятия суицида.

**Ключевые слова:** суицидальное поведение, подростки, ДЦП, детский церебральный паралич, дети с двигательными нарушениями, подростковый суицид, самоубийство.

Извечный антагонист жизни, это смерть. Для всякого живого существа свойственно стремление к жизни. Человек же является отступником от данного тезиса, ведь иной раз, он самолично придает себя во власть ледяной тьмы смерти. По печальной статистике, которую предоставляет ВОЗ, на сегодняшний день в мире до 800000 человек обрывают свою жизнь самоубийством и еще больше людей совершают попытки суицидальной направленности ежегодно.

Для понимания данной проблемы, нам необходимо обратиться к этиологической стороне самого понятия. В общепринятом понимании суицид это умышленное лишение себя жизни с осознанием последствий совершаемого действия. А. Е. Личко, описывает суицидальное поведение как когерент всей суицидальной активности, а именно связь «мысль, намерения, угрозы, попытки, покушения». По мнению ученого, проблематика суицида являет собой пограничные состояния личности, пограничной психиатрии.

Одним из наиболее суицидоопасных возрастов является подростковый, характеризующийся глобальной перестройкой организма на биологическом и психическом уровнях. Человек в данный возрастной период очень чувствителен к различного рода стрессовым ситуациям, эмоциональное преобладает над когнитивным, что может стать причиной выбора неадекватных способов разрешения проблемы. Одним из таких

способов является уход от мучений путем лишения себя жизни Ю. А. Перфилов, выделяя причины, которые ведут за собой суицидальное поведение у подростков, главенствующее место отводит неблагоприятную семейную обстановку. Также выделяются проблемы в учебном заведении, депрессии, стрессе, аддитивное поведение, личностная инфантильность и характерологические особенности подростка [2].

Нужно отметить, что отличительная черта подросткового возраста в рамках науки суицидологии является специфика представления о смерти. По мнению Е. Шир, концепция смерти у ребенка обретает ясность представления взрослого лишь к 12-14 годам, то есть приходит осознание, что смерть необратима и реальна [3, с. 83-84]. С другой стороны, подросткам характерно отвлеченное от собственного существования представление о смерти, то есть, принимая ее как данность, молодой человек не персонализируется с ней, можно сказать считает себя бессмертным. Говоря об этом возрасте такие исследователи, как А. Е. Личко и Е. М. Вроно отмечают скорее демонстративный характер суицида, нежели реальное желание покончить с жизнью.

Говоря об индивиде с ОВЗ, нужно понимать, что специфика дефекта дает искажающий эффект на психическую жизнь человека и определяет его взаимодействие с миром. Такой дефект, как ДЦП является поражением структур ЦНС на ранних этапах внутриутробного формирования. В зависимости от времени, а также локализации органического очага поражения, мы можем наблюдать дефекты двигательной, сенсорной и речевой сфер.

Жизнь ребенка с ДЦП жестко переплетена с пребыванием в больничных заведениях. Оторванность от семьи порождает чувство одиночества, страхи. Для снижения психотравмирующего воздействия, сознание ребенка прибегает к формированию защитных механизмов, призванные компенсировать депривированные элементы, но так же могут приводить и к дезадаптации индивида. Опираясь на исследование Г. В. Пятковой и И. И. Мамайчук, в преодолении трудноразрешимых жизненных препятствий у подростков с ДЦП центральное место занимает механизм отрицания.

Такие ученые, как М. В. Захаров и И. С. Кон указывали тесную взаимосвязь самооценочных суждений индивида и его телесного образа «Я» в подростковый период. Опираясь на заключения зарубежных исследователей, в которых прослеживается зависимость телесных нарушений и развития патохарактерологических черт, а именно тревожности, депрессивного состояния, можно прийти к выводу, что у подростка с ДЦП, на фоне переживаний по поводу собственной внеш-

ности возникает ситуация невротизация, которая и может стать триггером суицидального поведения [1].

Нужно отметить, что не только внутренние, но также и внешние причины могут выступить в качестве активирующего компонента самоагрессии. Речь идет о деструктивных моделях семейного воспитания. К таким моделям относят дезадаптивную модель по типу гиперопеки, где чувство вины родителя может перерасти в пассивную форму агрессии с акцентом на беспомощность одного вне стен дома. На фоне осознания собственной бессилия у подростка могут возникнуть мысли о смерти. К еще одному типу «деструктивной семьи» относят воспитание по типу эмоциональной отверженности. Также, патогенным можно назвать воспитание по типу отрицания дефекта ребенка. В этом случае происходит завышение требований, которые предъявляются ребенку, отрицается его индивидуальность, особенности развития. В конечном итоге, на фоне раздражения, подавленности и агрессии, а также эмоционально – личностной неустойчивости, которая характерна для пубертатного периода, может произойти акт аутоагрессивного поведения, как отражение стремления индивида выразить свою аппозицию, наказать родителей [4].

Подводя итоги, нужно сказать, что суицидальное поведение часто свойственно клинической картине подростка с ДЦП. Оно может быть вызвано чувством одиночества, изоляцией, осознанием своей неполноценности, негативным влиянием семейного воспитания. Несомненно, для снижения суицидальных тенденций у таких подростков, должны вырабатываться индивидуальные копинг стратегии. Для выявления оптимальных путей превентивной борьбы с подростковыми суицидами в среде индивидов с ДЦП, необходимо и дальше продолжать углубленную исследовательскую деятельность в данной области.

### Литература

1. Перфилов Ю. А. Причины суицидального поведения в подростковом возрасте/ Ю. А. Перфилов, Н. В. Юрковец // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2013. Т. 1. № 9. С. 279-280.
2. Стародубова И. А. Аддиктивное суицидальное поведение подростков / И. А. Стародубова, Д. Г. Леонович, Н. Г. Браш // Амурский медицинский журнал. 2016. № 2 (14). С. 83-86.
3. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения : учеб.-метод.комплекс. Минск : Изд-во МИУ, 2010. 180 с.
4. Шипицына Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. СПб. : Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

**Хвостовцова Ксения Игоревна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очн. отд., Северо-Кавказский федеральный университет; 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1, e-mail: ksenia-hvostik@mail.ru*

*Научный руководитель: Демиденко Оксана Петровна, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия*

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассматривается социализация школьников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного учреждения. Актуальность проблемы исследования обусловлена трудностями социализации школьников с нарушением речи в инклюзивной школе. Статья может быть полезна для студентов средних и высших образовательных учреждений, а также специалистам, работающим с детьми с нарушением речи.

**Ключевые слова:** школьники, нарушение речи, общее недоразвитие речи, социализация детей, инклюзивное образование, логопедия, дети с нарушениями речи.

Проблема изучения социализации школьников с общим недоразвитием речи является проблемой, которая существует уже давно, но до конца так и не изучена. Данной проблемой занимались учёные в области логопедии: Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, С. А. Миронина, С. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и др.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное расстройство речи, при котором происходит расстройство всех компонентов речевой системы относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне. Понятие «общее недоразвитие речи» ввел отечественный педагог и психолог Р. Е. Левина.

У школьников с общим недоразвитием речи проблемы в учебной деятельности проявляются в недостаточном уровне запаса знаний, представлений об окружающем мире; низком уровне развития как наглядно-действенного, так и словесно-логического мышления; в своеобразии личностной сферы и т. д.

Е. В. Никифорова выделила общие особенности поведения детей с ОНР при общении со сверстниками: отказ от вступления в межличностные и групповые отношения с детьми; агрессивное, отпугивающее или защитное поведение; уход от прямых контактов со сверстниками, проявление тревожности, что может выступать как использование ребёнком механизмов психологической защиты [2].

По мнению И. С. Зайцевой для социализации детей с ОНР необходима определенная степень сформированности коммуникативной функции речи. Однако, никакими средствами общения, в том числе и

мимико–жестикуляторными, недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется. У детей с ОНР отмечается лишенное мимики лицо, они не понимают жестов, а используют только примитивные. Очень часто, эти дети из-за бедности владения средствами общения остаются отверженными в школе сверстниками.

Развитие личности ребенка с ОНР происходит под влиянием общественных отношений, тех людей, которые передают ему знания и опыт. Усвоение социального опыта и накопление «житейских знаний» формирует систему нравственных представлений, ценностных ориентаций, мотивационную и потребностную сферу у них, на основе которых вырабатываются нормы и правила поведения в обществе, обеспечивающие успешную социализацию.

Следовательно, движущей силой социального развития является психическое развитие ребенка. Психическая деятельность формируется в процесс усвоения детьми опыта предыдущего поколения, отраженного в материальной и духовной культуре общества, в овладении многообразными средствами и способами ориентации в мире человеческих отношений.

Социальное пространство ребенка с нарушением развития речи характеризуется пересечением биологического и социального. Развитие личности определяют социальные факторы, общественная среда и деятельность ребенка, которые обуславливают усвоение социокультурного опыта.

Своеобразие социокультурного развития ребенка, по Л. С. Выготскому, состоит в замедлении и искажении дальнейшего его личностного и социального развития [1].

Для ребенка с ОНР, должны быть созданы условия, максимально содействующие расширению и углублению его социализации в трех основных сферах: деятельности, общении, самопознании [2].

Таким образом, проведенный анализ особенностей социального развития ребенка с ОНР позволяет заключить, что социальное развитие этой категории детей протекает со специфическими особенностями. Дети с ОНР испытывают трудности в процессе социализации, которые обусловлены крайне низким уровнем общения с людьми, не сформированностью представлений о себе, о других людях, в том числе близких взрослых и сверстниках. Их представления об окружающем мире отличаются бедностью. Все это, в свою очередь, отражается на взаимодействии детей со сверстниками и взрослыми, ведет к неадекватности поведения в быту, несформированности социально-значимых умений и навыков.

## **Литература**

1. Бурмистрова О. В. Изучение мотивационно – личностного аспекта диагностической компетентности логопеда. М., 2013. 130 с.
2. Чиннова С. В. Специальная психология. Специальная педагогика. Инновационное образование детей с особыми образовательными потребностями. Мурманск, 2013. 244 с.

**Шакирова Марина Олеговна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Алмазова Светлана Леонидовна, канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ  
«СИТУАЦИИ УСПЕХА» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлено исследование понятия «ситуация успеха» как одного из направлений работы в процессе психолого-педагогического сопровождения образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Представлены анализ и сопоставление исследований по проблемам создания «ситуации успеха» и психолого-педагогического сопровождения образования.

**Ключевые слова:** ситуация успеха, психолого-педагогическое сопровождение, развитие речи, монологическая речь, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Впервые понятие «ситуация успеха» было использовано А. С. Белкиным. В дальнейшем проблема создания «ситуации успеха» рассматривалась в трудах таких ученых, как Е. В. Коротаева, И. А. Ларионова, С. О. Ларионова, Л. В. Смирнова и др. В настоящее время проблема создания «ситуации успеха» является недостаточно изученной, особенно в сфере образования детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. «Ситуация успеха» позволяет создать положительный эмоциональный фон, укрепить веру в себя, заинтересовать обучающихся и повысить продуктивность их деятельности, в том числе и при организации работы по формированию монологической речи, являющейся отражением всех достижений в овладении обучающимся нормами языка.

Под «ситуацией успеха» И. А. Ларионова и С. О. Ларионова понимают «целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватному восприятию результатов своей деятельности» [3, с. 1].

И. А. Ларионова и С. О. Ларионова выделяют виды успеха от успеха как внешнего фактора к успеху как внутреннего фактора обучающе-



гося, формируемого по последовательным этапам взаимодействия педагога и ребёнка [3]:

- «успех как фактор поисковой деятельности» обучающихся (поиск одобрения);
- «успех как признание и одобрение» (важность слов авторитетных для обучающегося лиц, уважения к педагогу);
- «успех-преодоление» (самоопределение и самоутверждение личности за счет преодоления внешних проблем);
- «успех – осуществление назначения» или «успех – реализация призвания» (успех как фактор удовлетворения самой деятельностью).

Л. В. Смирнова исследуя происхождение феномена «ситуация успеха» в истории педагогики России, делает следующие выводы [4]:

- на каждом историческом этапе развития отечественной педагогики существовала система методов стимулирования деятельности обучающихся;
- соответственно развитию педагогики способы стимулирования деятельности обучающихся менялись от авторитарных до демократических форм взаимодействия;
- феномен «ситуация успеха» рассматривается в связи с современным этапом развития общества и гуманистическими идеями в педагогике.

А. С. Белкин утверждает, что создание «ситуации успеха» является главным смыслом педагогической деятельности, а также подчеркивает необходимость взаимодействия педагогов, родителей и ребёнка как активных субъектов образовательного процесса [1]. В рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса также утверждается необходимость взаимодействия ребенка, его семьи и педагогов с целью решения актуальных проблем, создания условий для самореализации и социализации ребенка.

Понятие «сопровождение» с позиции педагогики и психологии рассматривается в синонимичном ряду: поддержка, содействие, помощь, сотрудничество. Исследованиями педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения занимались О. С. Газман, Е. И. Казакова, А. П. Овчарова, В. Н. Раскалинос и другие. Под сопровождением Е. И. Казакова понимает «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [2].

Анализ и сопоставление исследований вышеперечисленных ученых по проблемам создания «ситуации успеха» и психолого-педагогического сопровождения образования позволяет сделать выводы о том, что в обоих случаях ребенок выступает активным участни-

ком образовательных отношений, а также важную роль играет взаимодействие ребенка, его родителей и педагогов, их активной позиции при решении жизненных проблем и самореализации ребенка и адаптации его в общество. «Ситуация успеха» может рассматриваться как одно из направлений работы в процессе психолого-педагогического сопровождения образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи. В дошкольной образовательной организации данное направление должно быть организовано при сотрудничестве ребенка, родителей, логопеда, воспитателей и других педагогов как субъектов образования на логопедических занятиях, консультациях, при выполнении домашних заданий и других формах взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения образования.

### Литература

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 170 с.
2. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Л. М. Казаковой. СПб. : Ин-т спец.педагогики и психологии, 2000. 108 с.
3. Ларионова И. А. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе «ученик-учитель» [Электронный ресурс] / И. А. Ларионова, С. О. Ларионова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16371>.
4. Смирнова Л. В. Генезис феномена ситуации успеха в истории отечественной педагогики : дис. ... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : Б. и., 2001. 218 с.

## **Щербакова Анна Николаевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Нижегородский государственный педагогический университет; 604950, Приволжский федеральный округ, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: mininuniver@mininuniver.ru*

*Научный руководитель: Конева Ирина Алексеевна, канд. психол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород, Россия*

### **ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИХ СЕМЕЙ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы психологических особенностей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их семей. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что многие задачи психокоррекции общего недоразвития речи недостаточно реализуются без должного психологического сопровождения семей, в которых воспитываются эти дети, а также коррекции психологических проблем самих детей. Материалы статьи могут быть полезными как для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование, так и для специалистов специального (коррекционного) и инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, психологическое сопровождение, развитие речи, семейное воспитание, детско-родительские отношения, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Проблемой проведенного нами исследования явилось изучение психологических особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и психологических особенностей семей, в которых они воспитываются. Актуальность нашего исследования объясняется тем, что многие задачи психокоррекции ОНР недостаточно реализуются без должного психологического сопровождения семей, в которых воспитываются эти дети [1], [2]. Для того чтобы оптимально организовать психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОНР, необходимо знать их особенности, общность внутрисемейных проблем, в сравнении с семьями, воспитывающими детей с нормой развития, а также изучить логопсихологические проблемы самих детей.

Для решения этих исследовательских задач мы применили батарею методик:

1. *Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ). Методика разработана Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом. Диагностическая цель:* методика предназначена для изучения общего фона переживаний индивида, связанного с его позицией в семье, с тем, как он воспринимает себя в семье. Так же, методика позволяет определить Уровень общей семейной тревожности = вина + тревожность + напряженность.

2. *Методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Диагностическая цель:* изучение влияния родителей и поиска ошибок в родительском воспитании ребенка. Позволяет диагностировать нежелательное, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при исполнении ролей в семье и помехи для ее целостности.

3. *Методика изучения родительских установок (PARI), авторы – американские психологи Е. С. Шафер и Р. К. Белл. Диагностическая цель:* предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли).

4. *Анкетирование родителей старших дошкольников с ОНР. Диагностическая цель:* изучения родительской компетентности в вопросах речевого развития старших дошкольников с ОНР.

5. *Рисуночная методика – «Рисунок семьи» (КРС) Р. Бэрнса, С. Кауфмана. Диагностическая цель:* выявить особенности восприятия ребенком семейной ситуации, своего места в семье, а также его отношений к членам семьи.

6. *Методика самооценки «Лесенка», адаптированная к детскому возрасту Т. Д. Марцинковской. Диагностическая цель:* исследуется уровень самооценки и адекватности самовосприятия.

7. *Адаптированная методика В. П. Глухова по обследованию связной речи дошкольников с ОНР. Диагностическая цель:* исследование уровня развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На основании комплексного изучения логопсихологических особенностей детей и особенностей их семей, нами были сделаны следующие *выводы:*

1. В экспериментальной группе родителей старших дошкольников с ОНР у 20% зарегистрирован повышенный уровень семейной тревожности, у 65% родителей отмечены отклонения (сдвиги) родительских установок от нормы, у 95% родителей отмечены отклонения в детско-родительских отношениях в сторону недостатка/избытка эмоционального контакта, эмоциональной дистанции с ребенком, концентрации на ребенке.

2. В контрольной группе родителей старших дошкольников с нормой речевого развития повышенный уровень семейной тревожности выявлен у 5%, лишь у 15% отмечены некоторые особенности семейных взаимоотношений и сдвигов в родительских установках, еще 20% группы продемонстрировали некоторые особенности детско-родительских отношений и семейного воспитания.

3. В экспериментальной группе старших дошкольников с ОНР у 100% группы выявлен повышенный/высокий уровень тревожности, у 80% испытуемых отмечено чувство неполноценности в семейной ситуации, у 85% дошкольников регистрируется повышенная конфликтность в семье, еще у 50% - враждебность. У 55 % старших дошкольников с ОНР отмечена неадекватная самооценка (заниженная). По результатам проведенной методики изучения связной речи В. П. Глухова, у всей группы отмечены нарушения связности высказывания в той или иной степени.

4. В контрольной группе старших дошкольников с нормой речевого развития выявлены следующие особенности: тревожность отмечена у 45% детей, у 30% зарегистрировано чувство неполноценности в семейной ситуации, у 5% – конфликтность, а у 10% – враждебность в семейной ситуации. Сдвиги в самооценивании отмечены лишь у 20% группы в сторону заниженной самооценки. Уровень развития связной речи у данных испытуемых соответствует возрастной норме.

#### **Литература**

1. Конева И. А. Психологические особенности коммуникативной готовности к обучению в школе у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. А. Конева, А. В. Белова // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3. С. 660.
2. Конева И. А. Особенности коммуникативной готовности к обучению в школе у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-2. С. 215.

**Якимова Ирина Сергеевна**

*Студентка 3 курса, бакалавриат, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irishkaya97@gmail.com.*

**Научный руководитель:** *Кубасов Александр Васильевич, доктор филол. наук, проф. кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**КОРРЕКЦИЯ СУКЦЕССИВНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ**

**Аннотация.** У детей с задержкой психического развития сукцессивные функции формируются медленнее, с отставанием, чем у нормально развивающихся сверстников. Одним из средств, которые могут эффективно воздействовать на становление развёрнутых последовательностей, является хореография. Актуальность темы определяется ростом количества детей с задержкой психического развития в специальных детских садах и в дошкольных учреждениях общего типа. Исследование сукцессивных процессов имеет большое значение для понимания развития дошкольника в целом, так как они лежат в основе речевой деятельности, а также необходимы при решении математических задач.

**Ключевые слова:** сукцессивные функции, хореография, дошкольники, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития.

Знаменитый педагог-хореограф К. Я. Голейзовский говорил о танце, что «гармония и красота внешнего, физического облика всегда тождественна в этой системе, внутренней гармонии, красоте духа» [1]. Одним из универсальных средств воспитания остаётся искусство, представляющее целостную картину мира в единстве мысли и чувства, в системе эмоциональных образов.

Хореографии обучают в дошкольных образовательных учреждениях крайне редко, в основном ограничиваясь введением занятий музыкально-ритмических движений. Ограниченно представлено и программно-методическое обеспечение этого предмета. Целью исследования являлось определение эффективности применения хореографических занятий как средства коррекции недостаточности сукцессивных процессов у детей с ЗПР.

Понятие «сукцессия» отражает любую последовательность, которую мы совершаем, обдумываем, воспроизводим, характеризует принцип обработки информации нашим мозгом. Например, речь или движение руки представляют собой сукцессивный процесс, однако при некоторых психопатологиях он может нарушаться, и тогда у больного наблюдаются сбои при переключении от одного движения к другому, проявляется инертность, речевые затруднения и тому подобное [2].

Выбор хореографии для коррекции сукцессивных функций объясняется простотой её использования для становления двигательных навыков, образования паттернов в коре головного мозга. Сукцессивные функции непосредственно связаны со своевременным созреванием структур головного мозга и в целом с качественным развитием высших психических функций. У детей с ЗПР формирование этих функций запаздывает.

Начинать коррекционную работу с детьми с ЗПР следует ещё с дошкольного возраста и, если потребуется, подождать с поступлением в первый класс общеобразовательной школы, так как ребёнку сначала нужно в полной мере усвоить тот материал, который даётся для изучения в дошкольном образовательном учреждении; овладеть навыками самоконтроля; развить усидчивость и способность концентрировать внимание на длительное время. То есть осуществить на данном этапе полноценную дефектологическую коррекцию и дождаться созревания высших психических функций (ВПФ). Возможен иной вариант: продолжить образовательный маршрут в учреждении, реализующим адаптированные основные общеобразовательные программы. Стоит взвешенно подойти к проблеме сроков поступления в общеобразовательную школу, надеясь на то, что ВПФ сами созреют, так как это сложный многогранный процесс развития, в котором участвуют все сферы жизнедеятельности ребёнка и не вовремя начатое школьное обучение лишь затормозит процессы развития на фоне общего недомогания ребёнка, вследствие неуспеваемости.

В процессе физического воспитания и развития происходит становление двигательной сферы ребёнка, формирование умственных способностей, нравственно-эстетических чувств, закладываются основы целенаправленной и организованной деятельности, что содействует формированию гармоничной личности ребёнка. Важным направлением работы является развитие у детей подражательной способности в процессе выполнения ритмичных, игровых и плясовых движений под музыку. В процессе музыкально-ритмической деятельности происходит усвоение и расширение словаря детей. Во время занятий хореографией с детьми 3-7 лет следует говорить столько же, сколько и двигаться. И говорение, и движение являются средствами формирования навыка использования последовательностей.

Для создания комплексной системы занятий хореографией с дошкольниками нами были проанализированы популярные системы физического (ритмика) и музыкального развития детей. Перечислим их: шведская гимнастическая система, основная цель которой укреплять здоровье и гармонически развивать тело; метод Синити Судзуки, его

система детского развития называется «Воспитание талантов»; методика Карла Орфа, опирающаяся на импровизацию в музыке; дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой, основывающаяся на профилактике органов дыхания и укреплении голосовых связок.

Наши занятия строились на основе технологии развивающего обучения, учитывающего и использующего закономерности и уровень развития индивидуума. Частично мы опирались на некоторые принципы технологии мастерских французских учителей «Французская группа нового воспитания» [3]. В результате проделанной работы был создан комплекс упражнений, направленный на активное формирование успешных функций у дошкольников с ЗПР. Выбрана оптимальная структура занятия, позволяющая избежать ситуации утомления и постепенно увеличивать время работоспособности детей. Занятия проводились 2 раза в неделю с детьми в возрасте 4-6 лет продолжительностью 20-25-30 минут. Они включали творческие задания: сочинение собственных движений, движения с предметом, смена части компонентов в танцевальной комбинации.

Перечислим итоги нашей работы. Дети 4-х лет в состоянии самостоятельно продемонстрировать несложную танцевальную композицию, состоящую из 16 счётов или станцевать номер продолжительностью в 1 минуту с подсказками педагога. Воспитанники 5-6 летнего возраста показывают 2 танцевальных номера по 1,5 минуты (один с предметом, другой – без него) с небольшими подсказками педагога. Самостоятельно воспроизводят танцевальную композицию, состоящую из 32 счётов. Проведенная нами опытно-экспериментальная работа доказывает несомненную пользу проведения занятий хореографией с дошкольниками как с целью коррекции у них успешной недостаточности, так и для комплексного развития личности в целом.

### Литература

1. Голейзовский К. Я. Жизнь и творчество. М. : Всероссийское Театральное Общество, 1984. 570 с.
2. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. М. : АРКТИ, 2001. 224 с.
3. Янаева Н. Н. Хореография : учебник для начальной хореографической школы. М. : Релиз, 2004. 340 с.



## РАЗДЕЛ 6. РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.37:373.31:37.056.5

**Бойко Валентина Михайловна**

*Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Екатеринбургская школа-интернат № 11»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, д. 20; e-mail: valia.boyko@yandex.ru*

### ПРИБОЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОВЗ

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по приобщению детей с тяжелыми нарушениями речи к национальной культуре. Раскрыта важность и актуальность внеклассной работы в условиях реализации ФГОС. Материалы содержат описание примерных тем занятий.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, внеклассная работа, патриотизм, национальная культура, воспитательная работа, средства воспитания, логопедия, начальная школа, младшие школьники, дети с нарушениями речи, тяжёлое нарушение речи.

В июне 2014 года в Свердловской области было подписано постановление «Об утверждении Стратегии патриотического воспитания граждан Свердловской области до 2020 года». Согласно данной Стратегии «патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность семьи, общества, органов власти, учреждений, организаций по формированию у граждан патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [1].

Одним из субъектов гражданско-патриотического воспитания являются образовательные учреждения. Центральными понятиями гражданско-патриотического воспитания являются: «патриотизм», «Родина». Понятие патриотизм – это чувство любви к Родине. Понятие «Родина» включает в себя все условия жизни: территорию, климат, природу, организацию общественной жизни, особенности языка и быта [1].

При работе с воспитанниками с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) возникает проблема, воспитанники медленней усваивают про-

граммный материал, и некоторые понятия в определенном возрасте им не доступны. При изучении уровня патриотического воспитания выяснилось, что практически все воспитанники имеют низкий уровень. Этот низкий уровень обусловлен тем, что они не знают или не понимают специфические для патриотического воспитания понятия. Например «национальный», «народный», «фольклор», «отечество» и т. д. Но воспитанникам с ТНР доступно чувство любви к родному городу, к родной природе, к своей стране, а это и есть истоки патриотизма.

Патриотическое воспитание через приобщение к национальной культуре является именно тем направлением, которое удовлетворяет всем потребностям воспитанников с ТНР. Оно знакомит с истоками патриотизма, заполняет пробелы в начальных знаниях о русской культуре. Внеклассная деятельность, которая является обязательным компонентом адаптированной основной общеобразовательной программы и прописана в федеральном образовательном стандарте, наилучшим образом подходит для занятий по приобщению к национальной культуре, так как является более неформальной, на внеклассном занятии воспитанник не ставится в рамки урочной деятельности, он настроен на творчество, игры. Именно внеклассной деятельности отводится большое внимание в федеральном государственном образовательном стандарте. С целью приобщения воспитанников начальной школы с тяжелыми нарушениями речи к национальной культуре был составлен тематический план, который входили следующие темы. Народная культура, народный фольклор, частушка, народные сказки, народные игры, русская изба, русский национальный костюм и его элементы, народные праздники, что такое вышивка, народные игрушки, матрешка, знакомство с Филимоновской игрушкой, знакомство с Дымковской игрушкой, русские народные инструменты, деревянные ложки, знакомство с Жостовской росписью, знакомство с Городецкой росписью, знакомство с Гжелью, знакомство с Хохломой, народные песни, потешки, пословицы и поговорки.

План захватывает различные области национальной культуры: народные промыслы, фольклор, развлечения, быт. Все занятия разделены на 2 этапа. Первый этап теоретическое знакомство с темой. Второй этап практическое занятие. [2]

Внеклассные занятия по приобщению к национальной культуре помогают воспитанникам закрепить и расширить свои знания о национальной культуре, более глубоко изучить истоки славянской культуры. Кроме того, развивают у них мышление, творческую инициативу, активность, создавая основу для личностного роста, что в конечном

итоге позволяет перейти на более высокий уровень – гражданско-патриотическое воспитание.

### **Литература**

1. Постановление от 11 июня 2014 года № 486-ПП «Об утверждении Стратегии патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года».
2. Русские фольклорные традиции: внеклассные мероприятия с младшими школьниками /авт.-сост. О. В. Ворошилова. Волгоград : Учитель, 2007. 106 с.

**Борисова Саида Даировна**

*аспирант II курса, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Руководитель: Алмазова О. В., канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье приведено описание компетентностного подхода в образовании, рассмотрены основные компетентности личности. Обоснована необходимость и целесообразность перехода образовательной системы на компетентностный подход. Выделены признаки социальной компетентности как цели и результата современного образования.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, федеральные государственные образовательные стандарты, образовательная деятельность.

Воспитание и образование молодого поколения всегда являлась одной из важнейших задач любого общества. Так как именно молодежь представляет собой главный потенциал развития государства и общества в целом.

В сфере образования советского и постсоветского пространства долгое время господствовала идея формирования у учащихся системы знаний, умений и навыков по определенным учебным дисциплинам. Однако, стремительный переход к постиндустриальному пространству, высокие темпы и объемы постоянно меняющейся и дополняющейся информации сделали данное направление педагогики несостоятельным. Человек, даже получив хорошую базу знаний, умений и навыков, зачастую оказывался неспособным применить их в новых социальных условиях. Потому перед педагогами стала серьезная проблема: найти эффективные направления повышения качества образования за счет внесения кардинальных изменений в само определение целей и задач образовательного процесса.

Ж. Делор сформулировал основные цели образования XXI века, в которые включил обучение познанию, обучение деятельности, обучение совместному проживанию, осуществление эффективной жизнедеятельности. Впоследствии данные цели легли в основу современного компетентностного подхода в образовании [2, с. 12-14].

С принятием «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» произошла переоценка результата образования. Вместо подготовки учащихся, передачи им системы знаний, формирования общей культуры, учитель стал ориентироваться на формирование определенных компетенций личности [6, с. 28-29].

Исходя из требований новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, новая цель образования состоит в формировании компетентной личности выпускника через освоение им ключевых образовательных компетенций [1, с. 35-38].

При этом под *компетенцией* понимают определенный круг вопросов и действий, в которых человек достиг высокого уровня свободного владения.

Под *компетентностью* понимается качество личности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте [4, с. 123-124].

Согласно определению Б. И. Хасана, компетенции – это цели, поставленные перед человеком, а компетентность есть результат реализации компетенций (или целей) [10, с. 32].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что перед современным педагогом стоит цель: формирование системы основных компетенций личности и способности реализовать эту систему на практике в реальной жизни и нестандартных ситуациях. То есть, педагогический процесс должен протекать от простого (развитие компетенций) к сложному – формированию основных компетентностей личности, как конечного результата образовательной деятельности.

К ключевым компетентностям учащихся относят [5, с. 56-60]:

- *Социальные компетентности*, связанные со способностью учащегося к взаимодействию с окружающими, владение навыками взаимопонимания и взаимодействия, умение вести конструктивный диалог, способность доказательно аргументировать свою точку зрения и принимать точку зрения других, проявление мобильности в решении жизненных проблем.

- *Мотивационные компетентности*, определяемые внутренними потребностями, иерархией ценностей, стремлением к успеху, развитие практических навыков социально-полезной деятельности, выбор собственного жизненного пути и проявление стремления к получению и совершенствованию знаний в данной области, способности применять эти знания в новых условиях и нестандартных ситуациях.

- *Функциональные компетентности*, характеризующие способность учащегося применять научные знания, оперировать ими в жизни и обучении, владение навыками поиска и анализа информации и применение этой информации для собственного личностного развития.

Кроме того, выделяют предметные и общепредметные компетентности, информационную, нравственную, математическую, продуктив-

ную компетентности, которые существуют не сами по себе, а являются определенными ступенями к формированию основных компетентностей личности.

В формировании данных компетенций и состоит компетентностный подход в современном образовании.

Данный подход реализуется при помощи определенных педагогических технологий (лично-ориентированных, деятельностных, развивающих, интерактивных и проч.); модернизации содержания и средств образования; изменения направления взаимодействия между учащимися и преподавателем с авторитарного стиля на стиль «педагогика сотрудничества» [3, с. 89-91].

Современные образовательные стандарты как общего, так и профессионального и высшего образования ориентируют педагога на формирование определенных личностных и социальных качеств выпускника. Такими качествами являются способность к конструктивному взаимодействию в социуме, определение своей социальной роли, осознанный выбор профессии и жизненного пути, способность к сотрудничеству в коллективе, толерантность, уважительное отношение к мнению окружающих, умение вести дискуссию, выслушивать других и доказывать свою точку зрения. Именно эти качества включены в сущность социальной компетентности личности [9, с. 67-69].

Таким образом, современная компетентностная модель образования изменяет саму парадигму образования от содержательно-знаниево-предметной к деятельностной и компетентностной. Современному обществу нужны специалисты с развитыми социально-личностными компетенциями, что и определяет основную цель образования. Направленность же всей образовательной системы на формирование личности, способной эффективно адаптироваться и реализоваться в социуме, определяет внедрение новых технологий, методов педагогического взаимодействия, стиль общения преподавателя. От того, насколько верной будет педагогическая тактика, выбранные формы и методы образования, зависит конечный результат – уровень сформированности социальной компетентности учащегося или студента.

### **Литература**

1. Ахметшина Ю. В. Развитие социально-личностной компетенции студентов экономического вуза // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 35-38.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М. : Юнеско, 1996. 31 с.

3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлов, Э. Э. Симанюк. М. : Психолого-социальный институт, 2003. 216 с.
4. Кечко Д. «Образование», «воспитание», «обучение» с позиций компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 124-127.
5. Копытов М. А. О ключевых компетентностях с позиции результата процесса образования // Одаренный ребенок. 2008. № 2. С. 57-60.
6. Матвеева Т. Н. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 28-29.
7. Пузиков В. Социологическое образование в вузе: задачи и проблемы // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 106-109.
8. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 42-45.
9. Филатова М., Волкова Л. Социальные компетенции и современное образование // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 65-72.
10. Хасан Б. И. Развитие субъектов образовательной деятельности посредством формирования ключевых компетенций // Педагогика образования. 2004. № 4. С. 31-33.

**Галенко Ольга Дмитриевна**

*Студентка 3 курса бакалавриата, оч. отд., Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27; e-mail: www.tgpi.ru*

*Научный руководитель: Валяко Светлана Михайловна, канд. псих. наук, доц., Московский городской педагогический университет, Институт психологии, социологии и социальных отношений, г. Москва, Россия*

**ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  
ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы ценности здоровья и здорового образа жизни для детей дошкольного возраста. Актуальность данной проблемы выражается в разработке чёткого и основательного плана по просветительской, морально-нравственной и обучающей работе нового поколения на тему ценности и сохранности здоровья и здорового образа жизни. Материалы статьи могут быть полезными как для студентов высших учебных заведений, так и для школьников и их родителей, для всестороннего изучения данной проблемы и дальнейшей работы по её устранению.

**Ключевые слова:** здоровье детей, экология, валеология, здоровый образ жизни, дошкольники.

Благосостояние нынешнего социума в большинстве своём предопределено состоянием здоровья детей. Плохое питание, эмоциональный стресс, экология – это лишь некоторые факторы, которые агрессивно воздействуют на детские организмы. Залог хорошего самочувствия и успешности каждого ребёнка и подростка – есть здоровый образ жизни. С недавнего времени состояние здоровья современных школьников вселяет настороженность в медицинских работников. Многие врачи и учителя расценивают его низкокачественным. Это объясняет интерес к вопросу о ценности здоровья для дошкольников. Родители, в погоне за лучшей жизнью для своего ребёнка, балуют его вседозволенностью – так, они позволяют длительное время пребывать детям за компьютером или же за просмотром телепередач, лишь единицы из них отдают предпочтение домашней еде, зачастую делая выбор в пользу предприятий быстрого питания. Именно поэтому возрастает роль гигиенического воспитания и просвещения дошкольников и школьников, которые нельзя не формировать общую культуру детей. Необходимо вырабатывать у ребёнка культ здоровья и показывать всеми средствами красоту психологического и физического совершенства. Если обратиться к этой проблеме с медицинской точки зрения, то важна проблема природы не только здоровья, но и болезни, как составной части жизни ребёнка. Здоровье дано от природы, но ясно, что



оно зависит от обстановки в социуме и характера её системы. Следовательно, здоровье имеет свои нравственные, воспитательные, экономические, юридические аспекты. Осветим некоторые проблемы здорового образа жизни у детей:

1. В нынешнем обществе не сложилось непрерывного обеспечения системой обучения нормам здорового образа жизни. В различные эпохи развития ребёнок информируется о нормах здоровья родителями, воспитателями, учителями, СМИ и так далее. К сожалению, данная информация не систематизирована и, зачастую, воспроизводится малокомпетентными интерналами. По этим причинам рождается задача повсеместного валеологического образования, которое обеспечит человека основами формирования и вооружения методологией здоровья.

2. Нет никаких гарантий в том, что знания о ЗОЖ приведут к его соблюдению. Престоит кропотливая проработка и выявления мотивации по данному вопросу. Ведь пока состояние здоровья не беспокоит его обладателя, считается что нет повода для консультации и профилактики.

3. Санитарно-просветительная деятельность нацеливает, в основном, на лечение, а не на профилактику заболеваний.

4. За последние десятилетия преимущество здоровья опускалось на задний план. Это легко объяснить тем, что в стране люди с нарушениями здоровья и патологией были обеспечены социальной защитой.

5. Новомодным трендом являются вредные привычки, тиражируемые СМИ. Зачастую, на гармоничное развитие личности и индивида внимания обращено значительно меньше.

6. Отдых является значимой частью здоровья и рекреации человека. Необходимо акцентировать рачительность на активных формах отдыха.

7. Формирование культурологии здорового самочувствия возложено на «плечи» системы образования, начиная с дошкольного до окончания вузовского, с родителей до друзей и знакомых и т. п.

Терминология здоровья определена как: «нормальная, правильная деятельность организма, его психическое благополучие» – словарь С. И. Ожегова. Здесь возникает необходимость защиты и укрепления данной деятельности и благополучия. Для достижения этого результата существует система мер по охране и укреплению здоровья детей, так называемая здоровьесберегающая образовательная технология. Задачи дошкольного учреждения и каждого воспитателя предполагают насущность выстраивания у дошкольников воспитания здоровья, заинтересованности во ведении здоровой жизнедеятельности, обеспеченности доступными познаниями и сформированности надлежащих навыков. В данный период в специальной психологии имеется ряд исследований, которые позволяют говорить о влиянии ценностей родите-

лей на формирование ценностной сферы детей [1] и диагностировать иерархию детских ценностных ориентаций, определить место отдельных преимуществ, в т. ч. и здоровья [2; 3; 4]. Популяризация здоровья, установление валеологической компетентности может проходить посредством: новостных газет, лекторских выступлений специалистов, валеологов, воспитателей, семейных диалогов, проведением Декады здоровья, акций «Всемирный день здоровья». Эталоном можно считать любого здорового и развитого ребёнка, и эта планка считается вполне достижимой нормой. Если постичь понимания собственного «Я», а также его значимости, как для себя, так и для других, ребёнок достигнет осознания сущности «МЫ», не только как статической совокупности, но и как деятельностной системы ценностей, сущность связей которой помогают достичь успеха. При условии того, что дошкольник осознает, что охрана и предупреждение здоровья – это личный долг каждого – общество уверенно встанет на путь восстановления здорового поколения.

### Литература

1. Аверьянова Е. В. Ценностные ориентации у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей // Системная психология и социология. 2012. № 5 (I). С. 91-96.
2. Валявко С. М. Компаративный анализ развития ценностной сферы старших дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития // Системная психология и социология. 2015. № 1 (13). С. 25-34.
3. Валявко С. М. Половозрастные особенности формирования ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным речевым развитием / С. М. Валявко, Е. В. Аверьянова // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 72-79.
4. Валявко С. М. Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием / С. М. Валявко, Е. В. Аверьянова. М., 2013. 144 с.
5. Новикова И. М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития : монография. М., 2008. 167 с.

**Кашина Лариса Анатольевна**

*Учитель, государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы; 624130, Россия, г. Новоуральск, ул. Ленина, 34; e-mail: School59n@gmail.com*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблема формирования вычислительных навыков у обучающихся с задержкой психического развития через урочную деятельность и коррекционную работу. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов основной школы при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

**Ключевые слова:** устный счет, уроки математики, виды контроля, методика математики в школе, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, школьник, вычислительные навыки.

Формирование умения применять вычислительные навыки у обучающихся с ЗПР является важной составляющей в процессе обучения математике. С учетом дополнений в ФГОС, метапредметные результаты освоения АООП должны отражать формирование умения выполнять действия по заданному алгоритму или образцу, умения использования знаково-символических средств для представления информации об изучаемых объектах и процессах, различных схем решения учебных и практических задач при сопровождающей помощи педагога. Таким образом, формирование вычислительных навыков и умения применять их на практике является одной из основных задач в процессе обучения математике обучающихся с ЗПР и позволяет подготовить обучающихся к решению более сложных практических задач, которые возникают при изучении математики в старших классах, физики.

В контексте данной проблемы создание определенных условий и применение методов работы на уроках математики и коррекционных занятиях является основной составляющей успешного обучения по формированию умения применять вычислительные навыки у обучающихся с ОВЗ.

Для этого должна быть разработана система работы по формированию вычислительных навыков и их применению в практических задачах.

Система содержит три основных компонента:

- проведение устного счета на каждом уроке;
- использование приемов, методов, технологий на уроках математики и коррекционных занятиях;
- использование различных видов контроля.

1. Проведение устного счета на каждом уроке.

Этот вид учебной деятельности выполняет следующие функции:

- формирование умения работать на уроке в заданном темпе;
- развитие свойств мыслительной деятельности как гибкость ума, быстрота переключения с одного вида деятельности на другой;
- автоматизация вычислительных навыков в пределах простых, в основном табличных случаев выполнения арифметических действий.

Быстрота и правильность вычислений необходимы в жизни, особенно когда письменно выполнить действия не представляется возможным (например, при покупке и продаже чего-либо).

Устный счет можно включать на разных этапах урока даже, как альтернативу физической разминке.

Таким образом, применение устного счета на уроках математики позволяет сформировать у обучающихся с ОВЗ ряд познавательных УУД (осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной форме, умение выделять главное и второстепенное) и коммуникативных УУД (*устное взаимодействие с учителем, умение строить свой ответ*).

2. Формирование умения применять вычислительные навыки благодаря использованию определенных методов, технологий. В классах основной школы, применение наборов упражнений (таблицы-карточки) помогают формировать у обучающихся регулятивные УУД, эффективно развивая внимание и память – необходимые компоненты успешного овладения школьным курсом математики. Использование вспомогательных таблиц позволяет формировать у обучающихся регулятивные УУД, которые обеспечивают организацию их учебной деятельности, что особо важно для детей с ОВЗ (планирование, саморегуляция).

Таким образом, при контроле вычислительных навыков у обучающихся с ОВЗ и с целью дальнейшей коррекции используются следующие приемы, направленные на преодоление причин возникновения ошибок: игры, игровые моменты и занимательные задачи, тесты «Проверь себя сам», математические диктанты, творческие задания и курсы, различные приемы устных вычислений.

Математический диктант формирует у детей умения получать информацию на слух. Умение слушать лекцию, собеседника будет необходимо в дальнейшей жизни. Кроме того, важно формировать у обучающихся грамотную речь.

3. Компьютер позволяет организовать процесс обучения детей по индивидуальной программе.

ИКТ технологии во внеурочной деятельности выступают как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Поставленная задача и трудности, которые надо преодолеть и радость открытия, а также ощущение преодоленного препятствия создают «ситуацию успеха» в учебной деятельности для ребенка.

Все это способствует формированию не только познавательных УУД (поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний, осознанное построение речевого высказывания в какой-либо форме, т. п.), но и регулятивных учебных действий, направленных на умение планировать свои действия, прогнозировать решения и корректировать их.

Использование различных видов контроля: форма проверки устного счета по карточкам и таблицам – задания из таблицы могут быть представлены на карточках.

Проведение самостоятельных работ позволяет выявить пробелы в знаниях и скорректировать дальнейшую работу. Используются такие формы работы: устный фронтальный опрос по карточкам, проводимый как учителем, так и обучающимися, письменный опрос по подготовленным таблицам, самостоятельная письменная работа последующим анализом и работой над ошибками, отработка алгоритмов вычислений и т. п.

Данная работа помогает спланировать коррекционную работу над ошибками, которая проводится в следующих формах: работа над ошибками в группах, парах. При такой работе ни один ученик не остается вне поля зрения.

Формирование умения применять вычислительные навыки у обучающихся с ОВЗ в процессе изучения математики – длительный процесс реализуется как в урочной, так и внеурочной работе.

УДК 378.14:376.1

**Лут Елена Валерьевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого; Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: info@tspu.ru*

*Научный руководитель: Лях Татьяна Ильинична, канд. психологических наук, профессор, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ХОДЕ ИХ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в ходе их адаптации к обучению в ВУЗе. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки программы психолого-педагогического сопровождения по адаптации студентов-инвалидов к вузу.

**Ключевые слова:** студенты-инвалиды, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, особые образовательные условия, высшие учебные заведения, адаптация студентов.

Наличие профессионального образования на сегодняшний день является важнейшим фактором социальной адаптации людей с инвалидностью. Как отмечает И. Н. Зарубина, за последние двадцать лет активность инвалидов в получении высшего образования стремительно возросла [1]. Что позволяет нам говорить об актуальности проблемы психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в ходе их адаптации к обучению в вузе.

При поступлении в высшее учебное заведение у студента еще не сформированы готовность к обучению и умение учиться в ВУЗе. В связи с чем обучающийся сталкивается с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса: с одной стороны, высокая интенсивность изучения учебного материала, с другой стороны, недостаточные навыки самостоятельной работы. Особенно с этим тяжело справится студентам с инвалидностью. Если нормально развивающему студенту тяжело войти в новый учебный процесс и коллектив, то студентам-инвалидам к тому же усложняют эти процессы их дефекты. Это противоречие определяет актуальность.

Для решения данной проблемы в нашей стране при ВУЗах появляются различные центры и лаборатории по сопровождению инклюзивного образования студентов с инвалидностью. Среди них можно выделить следующие: «Центр сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья» МПГУ; «Центр инклюзивного сопровожде-

ния и социальной адаптации студентов» СГУ им. Н. Г. Чернышевского; «Лаборатория социально-реабилитационного сопровождения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов» РГПУ им. А. И. Герцена.

Также проблемой изучения психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в ходе их адаптации к обучению в вузе раскрывали отечественные и зарубежные ученые такие, как: Л. И. Аммосова, Г. Вахтель, В. И. Гончарова, Петерс Сьюзен Дж., И. Н. Зарубина, О. А. Козырева, М. Д. Коновалова, Е. С. Фоминых, Е. Б. Щетинина.

По мнению О. А. Козыревой, одной из приоритетных задач психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов «является организация конструктивного сотрудничества, которое открывает перспективы его личностного роста, автоматически запускает процессы социальной адаптации и последующей успешной социализации» [2, с. 76].

Несмотря на широкий выбор работ, исследовавших проблему изучения психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью, исследований, посвященных проблеме психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в ходе их адаптации к обучению в вузе, сегодня по-прежнему недостаточно. Это обусловлено тем, что каждое высшее образовательное учреждение имеет свою специфику и возможности, а это в свою очередь говорит об выявлении общих методических рекомендаций, связанных с разработкой индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения для каждого ВУЗа.

Проблема исследования состоит в противоречии: с одной стороны, стремление молодежи, выпускников школ получить высшее образование, с другой стороны, отсутствие готовности к обучению, умения обучаться в ВУЗе.

Таким образом, разработка программы психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью является весьма актуальным для высшего профессионального образования. Поэтому целью нашей работы является разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения по адаптации студентов-инвалидов к вузу.

### **Литература**

1. Зарубина И. Н. Вариативная модель коррекционно-педагогической поддержки студентов с нарушением зрения [Электронный ресурс]. URL: <http://umcvpo.ru/node/247>.
2. Козырева О. А. модель инклюзивного образования студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в КГПУ им. В.П. Астафьева // Alma mater (вестник высшей школы). М. : Изд-во Инновационный научно-образовательный и издательский центр «Алмавест», 2017. С. 75-77.

**Павлова Наталья Владимировна**

*Канд. педаг. наук, доц., Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 410012, Россия, г. Саратов, ул. Астраханская, 83; e-mail: natali\_61@list.ru.*

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ  
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА  
МАТЕРИАЛЕ ГРАММАТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы речевого развития школьников с нарушениями интеллекта в связи с необходимостью разработки новых технологий обучения, вариативных упражнений с элементами творчества в новых образовательных условиях. Представленный материал может использоваться студентами-дефектологами во время педагогической практики, в том числе для разработки собственных вариативных комплексных заданий по русскому языку для детей с различными дефектами развития.

**Ключевые слова:** методика русского языка в школе, речевые умения, творческие умения, школьники, олигофренопедагогика, нарушения интеллекта, коммуникативные упражнения, грамматико-орфографические упражнения.

Авторы разных программ по русскому языку (А. К. Аксёнова, Э. В. Якубовская, С. Ю. Ильина) подчёркивают коммуникативную направленность предмета, выделяя прежде всего необходимость речевой работы с обучающимися и оставляя грамматике вспомогательную роль для «обслуживания» их речевых и социальных потребностей [1]. Безусловно, развитие речи для школьников с нарушением интеллекта, как и любая работа с элементами творчества, – очень трудный процесс, требующий регулярной тренировки.

На наш взгляд, некоторые резервы совершенствования связной речи старшеклассников с нарушениями интеллекта имеются в комплексных грамматико-орфографических пошаговых упражнениях-*лесенках*. Например, при изучении морфологии в 9-м классе и попутном повторении словарных слов предлагаем задания:

1. Выбери из словарика в учебнике 5-6 существительных, от которых можно образовать фамилии. *Далее варианты:* а) Нет ли у тебя знакомых с такими фамилиями? В 2-3-х предложениях расскажи о них; б) Вспомни героев книг или фильмов с такими фамилиями. Придумай 2-3 предложения о них; в) Составь небольшой рассказ о друзьях, используя эти фамилии.

2. Прочитай слова: *ш\_к\_лад, л\_мон, абр\_кос, м\_рковь...* Что они обозначают? (фрукты, овощи, продукты) Вставь пропущенные буквы (если нужно, пользуйся словариком). От каждого слова образуй прилагательное-признак по цвету. Запиши признаки в столбик. Подбери (или выбери) к каждому 1-2 существительных (даны вразброс, вклю-



чая лишние слова). *Дополнительно*: Придумай предложения с полученными словосочетаниями.

Для некоторых школьников предлагается опорная таблица: первый столбец – словарные слова с пропущенными орфограммами (существительные), а 2-ой – слова, которые нужно соотнести с признаком (*крылья бабочки, блузка, оттенок, загар*) и соединить пары «признак + предмет» стрелочками, а потом записать словосочетания).

3. Прочитай словарные слова. Значение каких слов тебе не понятно? Вставь пропущенные буквы. Почему слова записаны столбиками? (по частям речи). Напиши небольшой рассказ на тему «В кафе». (Вариант: составление коллективного рассказа по цепочке: каждый ученик добавляет по одному предложению).

Примерный набор слов: *приготовить, торопиться, придумать, экономить, прийти; кафе, интерьер, салфетка, салат, фасоль* и т. д.

Для облегчения восприятия задания-«ступеньки» могут поочерёдно открываться на презентации (или на отдельных карточках).

Интересные примеры письменной *речевой продукции* девятиклассников с ОВЗ были получены нами при выполнении *творческого диктанта*. Записанный под диктовку текст с названием «Путешествия» нужно было продолжить рассказом о своей мечте куда-либо поехать... Мы убедились, что большинство ребят (8 из 12) показали наличие определённых творческих возможностей. Так, самое развёрнутое повествование о своей мечте побывать в Париже представила Саша П. (нас удивило, что она считалась очень слабой ученицей). На странице текста довольно эмоционально выражена мечта «*увидеть эту красивую страну... большую Эльфиву башню... как она вечером светится*», а также «*выучить французский язык очень мягкий и сложный и рамоничный чтоб петь песни на французском*» и ещё «*с утра завтракать круасаны есть и пить чай...*» (орфография всех авторов сохранена). В то же время девушка понимает: для поездки необходимо «*много денег*», но она надеется их заработать и всё-таки посетить страну, некоторые специфические реалии которой ей уже известны. А пока – «*Хочу чтоб у меня был брилок с эльфевой башней*».

Другие работы отличались краткостью и конкретностью: «*Хотел бы побывать в Бразилии. Поехать туда с семьей. Там тепло и красиво. Можно сходить на карнавал и на пляж*» (Тимур М.). На вариативный вопрос «Где вы уже побывали?» аутист Саша А. даёт просто перечисление: «*Я был деревне. Я был в Сочи. Я был Татищево*» Однако даже такой ответ говорит о положительном настрое ученика, о желании выполнить трудное для него задание. Большинство ребят рассказали о привычных поездках: как ездили на дачу, к маме, в деревню к

бабушке. К сожалению, очевидна недостаточная сформированность и неустойчивость грамматико-орфографических навыков учащихся 9 класса: в работах встречаются грубейшие ошибки типа *по могла, про-бигал, уминя, покросить, залотой* и т. д.

Таким образом, применяя грамматико-орфографические знания для решения практических речевых задач, мы организуем *комплексную речетворческую работу* для ребят со сложным дефектом развития. Другие вариативные упражнения для младших и старших школьников с ОВЗ приводятся нами в пособиях и публикациях [2; 3; 4; 5; 6; 7].

### Литература

1. Ильина С. Ю. Проблемы реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью / С. Ю. Ильина, А. П. Зарин // Специальное образование. 2016. № 3.
2. Павлова Н. В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов общеобразоват. и спец. (коррекционных) школ : методич. пособие для учителей и студентов. Саратов, 2015. 75 с.
3. Соколенко Г. В. Творческие работы по репродукциям картин: Рабочая тетрадь по русскому языку для 9 класса : учебное пособие для обучающихся по АОП / Г. В. Соколенко, Н. В. Павлова. Изд-е 2-е, испр. и доп. Саратов : Издат. центр «Наука», 2017. 72 с.
4. Павлова Н. В. Речевое творчество при изучении русского языка в начальных классах / Н. В. Павлова, Л. В. Шевченко // Проблемы филологического образования : межвуз. сб. науч. трудов: материалы Всерос. науч. конференции / Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. 2016. С. 115-122.
5. Павлова Н. В. Творческие занятия и формула творчества // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся : сб. матер. науч.-практич. Конференции / под ред. И. М. Ильковской. 2015. С. 136-141.
6. Павлова Н. В. Вариативные средства развития коммуникативных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманизация образовательного пространства: матер. междунар. науч. конференции. 2016. С. 735-742.
7. Павлова Н. В. Рабочая тетрадь по русскому языку для школьников с особыми потребностями как многофункциональное учебное пособие / Н. В. Павлова, Г. В. Соколенко // Наука и образование: новое время. 2016. № 6 (17). С. 557-565.

**Рахимова Ольга Константиновна**

*Старший воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 «Ручеек»»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, д. 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru*

## **МЕХАНИЗМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ДОО**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы дошкольных образовательных организаций при проектировании адаптированных основных общеобразовательных программ для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Выделена нормативно-правовая основа регламентирующая процесс разработки адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ.

**Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты, ФГОС, дошкольные образовательные учреждения, дошкольники, адаптированные основные общеобразовательные программы, особые образовательные условия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время огромное значение придается образованию детей, имеющих особые образовательные потребности. Это право закреплено в ряде нормативно-правовых актах: Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО), Письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» и пр.

Значимым становится обогащение содержания дошкольного образования через совершенствование механизмов и условий реализации программно-методического обеспечения образования детей с ОВЗ, через адаптацию образовательных программ для обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями.

Исключительным правом на разработку и утверждение адаптированных основных общеобразовательных программ дошкольного образования (далее АООП ДО) обладает образовательная организация. Согласно ч. 5 ст. 12 Федерального закона «образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [1].

Разработка и реализация АООП ДО, проектирование, а при необходимости и коррекция индивидуальных образовательных маршрутов, для воспитанников с ОВЗ в каждой дошкольной образовательной организации является основными механизмами достижения максималь-

ной доступности и индивидуализации образования для различных категорий, обучающихся.

Закон об образовании определяет понятие АООП, как «образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями речи, интеллекта, с нарушениями слуха, зрения, расстройствами аутистического спектра), детей с инвалидностью с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию» [1].

Адаптированная основная общеобразовательная программа — один из самых острых вопросов на сегодняшний день, так как для системы дошкольного образования пока *нет федеральных методических рекомендаций по её составлению*, пока они существуют только в контексте начального общего образования. Поэтому разработка АООП ДО вызывает затруднения у дошкольных образовательных организаций, в которых обучаются дети с ОВЗ.

В условиях реализации ФГОС ДО, определившего новые подходы к качеству дошкольного образования, механизмом обеспечения достижения этого качества каждым ребенком дошкольного возраста с ОВЗ является проектирование АООП ДО.

При проектировании АООП ДОМБДОУ «Детский сад № 17 «Ручеек»» Автозаводского района города Нижнего Новгорода были разработаны локальные акты и создана творческая группа разработчиков программы, в которую вошли заведующий учреждением, старший воспитатель и опытные специалисты учреждения учителя-дефектологи, учителя-логопеды и воспитатели. Мы четко понимали, что такая программа, с одной стороны, должна в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержательному наполнению разделов, а с другой стороны, отражать специфику ее реализации для детей дошкольного возраста, посещающих наше дошкольное учреждение, с конкретными видами ограничений по здоровью (по представленным родителями документам), учитывать психофизические особенности и потребности каждого воспитанника.

Первым нашим шагом было – определить количество АООП, т. к., согласно требованиям, к структуре образовательной программы дошкольного образования обозначенных в п. 2.2. ФГОС ДО – структурные подразделения в одной Организации (далее – Группы) могут реализовывать разные Программы, следовательно, в организации может быть несколько ООП, отличающихся не только содержанием, но и за-

дачами работы (общеразвивающей, компенсирующей, комбинированной, оздоровительной и др.) [2].

Так как МБДОУ «Детский сад № 17 «Ручеек»» посещают воспитанники с ОВЗ, имеющие различные нарушения: дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с умственной отсталостью легкой степени и дети со сложной структурой дефекта, посещающих группу кратковременного пребывания, то значимым встал вопрос о проектировании четырех АООП ДО.

При разработке АООП ДО нашего дошкольного учреждения в качестве методических рекомендаций мы использовали примерные основные образовательные программы дошкольного образования и материалы по введению ФГОС НОО ОВЗ. При этом особое внимание уделили четкости формулирования целей АООП ДО и определению круга задач. Цель разработки АООП МБДОУ «Детский сад №17 «Ручеек»»: создание условий для эффективной организации и управления коррекционно-образовательным процессом в МБДОУ в рамках реализации образовательных областей в соответствии с ФГОС ДО, с учетом приоритетов в направлении работы всего педагогического коллектива.

Грамотный механизм проектирования АООП ДО для детей с ОВЗ на местах обеспечит соответствие структуре, определенной в ФГОС ДО и будет направлен на реализацию образовательных потребностей детей с определенными отклонениями в развитии, что обеспечит качество дошкольного образования. Проектирование и реализация АООП ДО для детей дошкольного возраста с ОВЗ – процесс достаточно сложный и еще окончательно не отработанный.

### **Литература**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 0-13. Москва : Проспект, 2014. С. 6, 95-96.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : УЦ «Перспектива», 2014.

**Хлопина Наталья Николаевна**

*Учитель высшей категории, ГКОУ СО Екатеринбургская школа № 4; 620138, Россия, г. Екатеринбург, ул. Байкальская, 55; e-mail: nmkhlopina@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ КОМПЛЕКСА КОРРЕКЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

**Аннотация.** В работе анонсируется разработанный и апробированный автором комплекс коррекционных упражнений по развитию речи обучающихся с умеренной умственной отсталостью (УУО). Указаны основные подходы его построения – комплексный и деятельностный – усвоение детьми с УУО речевых навыков лучше происходит в практической деятельности. При построении занятий уделяется внимание работе над речевым высказыванием, созданию коммуникативной ситуации, демонстрации действий, проговариванию обучающимися предложений, моделированию предложений с помощью наглядных опор, развитию эмоциональной восприимчивости, использованию здоровьесберегающих технологий.

**Ключевые слова:** умеренная умственная отсталость, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, развитие речи, здоровьесберегающие технологии, здоровьесбережение, здоровье детей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту для обучающихся с умеренной отсталостью в образовательные организации принимаются дети с интеллектуальными нарушениями. Для этих детей характерно недоразвитие речи, что отрицательно отражается на усвоении знаний школьных дисциплин. При преподавании предмета «Развитие речи» обучающимся с УУО у педагогов возникают трудности. Комплекс упражнений «Развитие речи детей с УУО через внедрение комплекса коррекционных упражнений» разработан и реализован с учетом *программы названной дисциплины* и рассчитан на учащихся 2 класса.

**Цель создания комплекса:** структурировать *содержательный элемент* в коррекционном материале по курсу «Развитие речи» для обучающихся с УУО, выявить эффективность его проведения, переработанного и адаптированного для обучающихся данной категории.

**Теоретические основы содержания работы** по выбранному направлению опираются на анализ научно-методической литературы по *проблеме*, учитываются *комплексный и деятельностный подходы* к обучению.

Современные инновационные методики, разработанные специалистами по принципу биоинформационного подхода к *здоровьесберегающему* образованию, согласованных с Министерством образования РФ, содержат рекомендации по проведению занятий по развитию речи с данной категорией обучающихся, цель которых – понимание и упо-

третью часть слов и фраз через создание учителем коммуникативных ситуаций. Наглядной опорой может служить предметы (предметы-заменители), сюжетные картинки. Содержательный элемент упражнений может корректироваться с учетом диагноза, показателя речевого развития обучающихся, сформированности двигательных навыков и актуальных возможностей детей [1; 2].

*Комплекс упражнений* создается, придерживаясь *принципов*: тематической организации, учета индивидуальных особенностей и зоны ближайшего развития. Задачи, содержание упражнений и методы работы разрабатываются исходя из актуальных возможностей обучающихся с УУО [3].

Выделяются *задачи*: формирование представлений об окружающем мире, увеличение запаса понимаемых слов, усвоение элементарных форм и категорий языка, развитие эмоциональной восприимчивости, овладение навыкам планирующей и регулирующей функцией речи; развитие потребности в словесном общении.

Составляются задания на развитие понимания речи, активизацию словаря, развитие внимания, памяти, на усвоение грамматических форм, развитие связной речи, развитие эмоциональной восприимчивости, развитие навыка выразительности речи, умение регулировать темп, ритм, речевое дыхание; использование мимики, жестов, взгляда, шумовых, голосовых, речеподражательных реакций, развитие навыка релаксации, на регуляцию деятельности..

Возможности *комплекса* для детей данной категории, где *применяются следующие* методы и приемы:

- предоставление детям правильного *образа* и стимулирующей поддержки;
- сопровождение *комментарием* и *инструкциями* педагога;
- «пошаговая» подача материала;
- использование детьми дозированной помощи взрослого;
- наличие набора предметов (и их заменителей), встречающихся в обиходе учеников;
- организация совместного *проговаривания* слов и предложений;
- возможность использования наглядных опор при моделировании предложений;
- создание коммуникативных ситуаций через демонстрацию действий;
- наличие комплекта образцов при обследовании предметов;
- возможность использования комплекта пиктограмм, отражающих позу, жесты и мимические реакции человека.

При реализации комплекса дети выполняли контрольные упражнения на *понимание слов, понимание конструкции предложения* и его *построения, развитие эмоциональной восприимчивости*. Выполнение упражнений оценивалось по показателю сформированности учебных умений: со *значительной* помощью взрослого; использует *частичную* помощь взрослого (*по образцу*); использует *частичную* помощь взрослого (*по инструкции*); самостоятельно (*допускает ошибки*); самостоятельно. Каждый из 10 обучающихся, принимавших участие в выполнении комплекса, показал положительную динамику.

**Вывод.** Процесс обучения речевым навыкам *индивидуализирован*, дети с УУО нуждаются в оказании коррекционной помощи. Решение задач *коррекции на комплексной основе* с использованием *деятельностного подхода* к обучению облегчают овладение обучающимися речью. Упражнения *комплекса* формируют умения построения предложений, владение интонационной выразительностью фразовой речи, адекватных жестовых и мимических реакций. Упражнения на развитие физиологического и речевого дыхания, навыков релаксации выполняют нагрузку оздоровительного характера. Акцентирование внимания детей на создании образов предметов, объектов в *коммуникативных ситуациях*, способствует развитию их *эмоциональной восприимчивости*, переноса приобретенного опыта в жизненные ситуации, что ведет к их социальной адаптации.

### Литература

1. Беляковская Н. Н. Учим ребенка говорить: здоровьесозидающие технологии: методические рекомендации / Н. Н. Беляковская, Н. Ш. Макарова, Л. Н. Засорина. М. : Творческий Центр, 2009.
2. Программа учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова [и др.] ; под ред. Л. Б. Баряевой, Н. И. Яковлевой. СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
3. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 5-е изд. М. : Айрис-пресс, 2008.



## РАЗДЕЛ 7. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 376.37-053"465.00/.07"

**Аникеевко Галина Валентиновна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galina23122014@mail.ru*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА СРЕДСТВАМИ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы оптимизации логопедической работы со старшими дошкольниками с псевдобульбарной дизартрией с помощью использования здоровьесберегающей педагогической технологии биоэнергопластики. Представлен анализ медицинской, психолого-педагогической и логопедической литературы по использованию современной технологии биоэнергопластики, который показывает, что этот метод существенно ускоряет исправление неправильно произносимых звуков у детей с нарушенными кинестетическими ощущениями.

**Ключевые слова:** биоэнергопластика, псевдобульбарная дизартрия, моторный праксис, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Принцип дифференцированного подхода предполагает проведение коррекционной работы с учетом этиологии, механизмов, симптоматики нарушений. Учитывая современную направленность логопедической работы на индивидуальный подход к решению проблем каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, педагоги прибегают к использованию инновационных методов и технологий в коррекционной работе с ними.

Изучение медицинской, психолого-педагогической литературы, результаты проведенного констатирующего эксперимента помогли нам в определении выбора оптимального метода логопедической работы для преодоления моторного и фонетического недоразвития у детей с псевдобульбарной дизартрией в более короткие сроки.

Недостаточность моторной сферы у детей при псевдобульбарной дизартрии проявляется в снижении речевых ощущений (кинестезий), в нарушении скорости переключения движений (кинестическая основа), в нарушении мышечного тонуса и в возникновении непроизвольных дви-

жений [2]. У дошкольников данной категории страдает произвольная моторика пальцев рук из-за вялости или чрезмерного напряжения мышц. Выпрямление пальцев для многих детей сложнее, чем их сгибание.

У детей с псевдобульбарной дизартрией недоразвитие речевой моторики совместно с расстройством кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений приводит к стойкому недоразвитию фонетической стороны речи [4]. У них страдает произношение не только согласных звуков среднего и позднего онтогенеза, но также нарушены и гласные звуки.

Известный физиолог И. П. Павлов считал, что речь – это, прежде, всего мышечные ощущения, идущие от органов артикуляции в головной мозг [6]. Зона речевой области находится рядом с зоной руки и формируется под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [5]. Сочетание развития пальцевого праксиса и формирование афферентного и эфферентного артикуляционного праксиса способствуют активизации и синхронизации работы полушарий коры головного мозга. Работающая ладонь во много раз усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Поэтому формирование статической и динамической координации, одновременности, отчетливости движений, переключаемости, зрительно-пространственной организации движений пальчиковой и артикуляционной моторики должны реализовываться во взаимосвязи, что успешно достигается методом биоэнергопластики.

Согласно О. И. Лазаренко, биоэнергопластика способствует оптимальному развитию артикуляционной и мелкой моторики. Это достигается благодаря одновременному выполнению движений обеих рук и органов артикуляционного аппарата [7].

Кроме этого, использование данного метода требует от ребенка повышенного самоконтроля и способствует развитию максимальной концентрации зрительного и слухового внимания [1]. Поэтому биоэнергопластика позволяет быстро перейти к выполнению упражнений по ощущениям, без зрительной опоры – зеркала. Это особенно важно, так как в речи дети не видят свою артикуляцию.

Учитывая выше сказанное, использование биоэнергопластики способствует ускорению процесса коррекции неправильно произносимых звуков у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. По рекомендациям А. В. Ястребовой этот метод целесообразно применять в течение всего периода логопедической работы [7].

Технология *биоэнергопластики* использовалась нами в работе с дошкольниками на базе учреждения МБДОУ – детский сад № 370 г. Екатеринбург в течение 3-х месяцев. В эксперименте приняли уча-

стие дети в возрасте 5-6 лет с заключением общее недоразвитие речи III уровня с псевдодульбарной дизартрией.

На основании изучения теоретических исследований, посвященных влиянию инновационных методов на развитие моторного праксиса, проведенного анализа результатов диагностики сформированности мелкой и артикуляционной моторики, а так же звукопроизношения старших дошкольников с псевдодульбарной дизартрией нами был отобран комплекс специальных упражнений по коррекции моторных нарушений средствами биоэнергопластики.

Сначала с детьми разучивалось синхронное выполнение статических поз органов артикуляционного аппарата и ведущей руки по показу и словесным инструкциям. Комплексы упражнений зависели от того, какие звуки были нарушены в речи детей. Например, для шипящих звуков предлагалось упражнение «Чашечка»: язык помещается в позу «чашечки», а ладонь с согнутыми пальцами образуют форму чашки.

Затем разучивались одновременные движения кисти и пальцев ведущей руки и органов артикуляционного аппарата. Например, для свистящих звуков предлагалось упражнение «Чистим нижние зубки». Одновременно ребенок сгибает ладонь с сомкнутыми пальцами и помещает язык в позу «мостик». Затем язык выпрямляется (ладонь выпрямляется). Язык движется вправо-влево (ладонь движется вправо-влево).

После безошибочного выполнения упражнений ведущей рукой и органами артикуляционного аппарата присоединялись движения второй руки. По мере усвоения содружественных движений языка, губ, челюсти и кистей с пальцами обеих рук, детям предлагалось проговаривать стихотворные строки [3].

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность использования данных упражнений для формирования артикуляционного и пальцевого праксиса у дошкольников с псевдодульбарной дизартрией. Нам удалось улучшить уровень сформированности кинестетической и кинетической координации движений на 31%, количество синкинезий снизилось на 25%. Движения пальцев рук детей стали более точными, гибкими и ритмичными. Повысилась координированность движений руки и глаза. Достаточные объём, силу, амплитуду приобрели движения органов артикуляционного аппарата. Улучшилась координация движений губ, щек и языка. Так, показатели исследования динамической организации движений артикуляционного аппарата улучшились на 28%. Для детей стало возможным формирование ранее невозпроизводимых мимических поз.

Исследование звукопроизношения показало снижение количества нарушенных звуков: свистящих, шипящих и соноров на 29%.

Таким образом, биоэнергопластика – это один из эффективных инновационных методов, помогающих в преодолении фонетического недоразвития речи у детей с псевдобульбарной дизартрией в более короткие сроки.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции. Автоматизация звука [Л] : учебно-методическое пособие / Е. Ф. Архипова, И. В. Южанина. М. : Издательство Секачев, 2018. 100 с.
2. Бадалян Л. О. Детская неврология. М. : МЕД пресс-информ, 2016. 608 с.
3. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. М. : Издательство «Детство-Пресс», 2011. 156 с.
4. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : АСТ АСТРЕЛЬ ; Транзит-книга, 2005. 141 с.
5. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 214 с.
6. Павлов И. П. Физиология. Избранные труды. Серия : Антология мысли. – 2-е изд., стер. М. : Издательство Юрайт, 2016. 394 с.
7. Ястребова А. В. Комплекс занятий по формированию у детей речемыслительной деятельности и культуры устной речи / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. М. : АРКТИ, 2001. 142 с.

**Аникеенко Галина Валентиновна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galina23122014@mail.ru*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРНОЙ СФЕРЫ  
И ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** Известно, что детская псевдобульбарная дизартрия встречается часто, как остаточный синдром раннего церебро-органического нарушения. Развитие фонетической стороны речи ребенка находится в прямой зависимости от сформированности его моторики (общей, мимической, артикуляционной и моторики пальцев рук). Выявление специфических моторных нарушений у детей данной категории лежит в основе отбора содержания логопедической работы.

В данной статье представлен анализ результатов обследования сформированности моторного праксиса, состояния звукопроизводительной и просодической сторон речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

**Ключевые слова:** моторный праксис, псевдобульбарная дизартрия, нарушения звукопроизношения, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Анализ теоретических источников показывает, что дизартрия представляет собой расстройство речи, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности. Основным симптомом речевого дефекта при дизартрии являются фонетические нарушения, которые с трудом поддаются коррекции и отрицательно влияют на формирование фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы, вызывая вторичные отклонения в их развитии [1].

На базе МБДОУ – детский сад № 370 г. Екатеринбурга с 03.04.2017 г. по 03.07.2017 г. нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение состояния моторных функций и фонетической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией. В обследовании участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением невролога «псевдобульбарная дизартрия».

Для проведения обследования использовались рекомендации Н. М. Трубниковой [3], В. И. Филимоновой [2]. Для количественного анализа результатов обследования моторной сферы была разработана пятибалльная система оценки. Кроме количественной оценки в баллах,

была дана качественная оценка с описанием выявленных трудностей при выполнении заданий исследуемыми детьми.

Обследование состояния общей моторики включало приемы на исследование двигательной памяти, переключаемости и произвольного контроля торможения движений, самоконтроля при выполнении двигательных проб, статической и динамической координации движений, пространственной организации двигательного акта, темпа и ритмического чувства.

Результаты исследования общей моторики показали недоразвитие моторных функций у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Хуже всего оказались сформированными динамическая и статическая координация общих движений. Так, выполняя задания 18 человек (90%) балансировали туловищем и руками, касались пола ногой 11 человек (55%), 3 человека (15%) сходили с места. Не выполнили чередование шага и хлопка, даже после трехкратного повторения, 12 детей (60%). При выполнении приседаний становились на всю ступню 8 человек (40%).

Результаты исследования пространственной организации движений показали, что 10 детей (50%) не знают ведущей руки и сторон тела. Путались после поворота вокруг себя 7 человек (35%). Медленно переключались с одного движения на другое по показу или по инструкции, при этом нарушая последовательность выполнения движений 19 дошкольников (95%).

У исследуемых детей наблюдалось недоразвитие ритмического чувства, 10 человек (50%) ошиблись при воспроизведении сложного ритмического образца, остальные 10 детей (50%) затруднялись в выполнении даже простого ритмического рисунка.

Исследование статической и динамической координации движений пальцев рук позволило выявить несформированность мелкой моторики у 20 испытуемых (100%). У 4 человек (20%) это проявлялось в вялости пальцев (при паретической форме) при выполнении пальчиковых проб. У 16 детей (80%), наоборот, наблюдалось чрезмерное напряжение пальцев (при спастической форме) и, как следствие, малая их подвижность. Самым сложным для детей оказалось выполнение задания: положить 3-й палец на 2-й и удержать заданную позу.

Наибольшие трудности при исследовании артикуляционной моторики вызывали задания на исследование произвольных движений языка и удержание поз. Так у 9 дошкольников (45%) отмечалась невозможность положить широкий язык на верхнюю губу, так как язык был напряжен. При открывании рта язык отодвигался вглубь полости рта комом. У 18 детей (90%) наблюдался тремор языка, отклонение языка

в сторону зафиксировано у 10 исследуемых (50%). Нами были выявлены нарушения мышечного тонуса артикуляционного аппарата у дошкольников данной категории, обусловленные недостаточностью функции языкоглоточного, блуждающего, подъязычного и лицевого нервов по центральному типу. Исследование выявило малоподвижность мягкого неба у 16 человек (80%). Усиление рвотного рефлекса определено у 12 детей (60%), что связано с повышенным мышечным тонусом.

Нарушения моторной реализации процесса звукопроизношения определили вид нарушения звукопроизношения. У 20 детей (100%) отмечались полиморфные нарушения звукопроизношения. Нарушения двух групп звуков: свистящих и шипящих выявлено у 17 дошкольников (75%). Три группы звуков: свистящие, шипящие и соноры были нарушены у 11 детей (55%). У всех исследуемых детей преобладало искаженное произнесение свистящих, шипящих и соноров [р] и [л]. Это выразилось в двугубном ламбдацизме у 4 дошкольников (20%), в велярном ротацизме – у 6 испытуемых (30%), шипящем сигматизме – у 7 человек (35%). В результате спастичности языка 9 детей (45%) произносили шипящие звуки из нижней позиции.

Просодическая сторона речи не сформирована у 20 испытуемых (100%). У 18 человек (90 %) голос был тихий, у 20 испытуемых (100%) – слабый, иссякающий. Голосоподача осуществлялась на твердой атаке у 18 дошкольников (90%), на придыхательной атаке – у 2 детей (10%). Результаты изучения диапазона силы голоса поделились поровну по 50% (узкий и средний). У 10 детей (50%) выявлена охриплость голоса легкой и средней степени. У 10 дошкольников (50%) наблюдался низкий голос. Большинство испытуемых не могли произвольно менять высоту тона. Голос монотонный, мало модулированный наблюдался у 17 человек (85%). По тембру голос детей с псевдобульбарной дизартрией характеризовался как крикливый, «писклявый», назализованный, реже гортанный и глухой. Лучшие результаты дети показали при сопряженном выполнении заданий, то есть с опорой на образец.

Результаты исследования показали, что дыхание у 19 детей (95%) с псевдобульбарной дизартрией, обусловленное недостаточностью центральной регуляции, поверхностное, верхнереберного типа. Дети затруднялись выполнить глубокий вдох и продолжительный выдох. Средние показатели частоты дыхательных движений (ЧДД) детей составили 27 в минуту, в то время, как в норме должно быть до 25 в минуту. Речевой выдох у дошкольников с дизартрией был короткий, использовался нерационально. Произносили отдельные слова на вдохе 3 ребенка (15%). Результаты исследования фонационного выдоха выявили его недостаточную сформированность у 14 дошкольников (70%).

У детей изучаемой категории функции фонематического слуха сформированы недостаточно. Наибольшие затруднения вызывали задания на узнавание и различение звуков, близких по способу образования, месту образования и по акустическим признакам, среди других звуков, среди слогов, среди слов и в тексте.

В результате полученных данных была выявлена зависимость между несформированностью фонетической стороны речи и моторных функций. Это можно объяснить тем, что развитие моторной сферы напрямую влияет на развитие звукопроизношения.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о необходимости целенаправленной и систематической логопедической работы с детьми данной категории с учетом механизмов речемоторного недоразвития и обязательным устранением вторичных недостатков фонематического слуха.

### **Литература**

1. Киселева В. А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией // Логопедия: методические традиции и новаторство. Воронеж, 2008. С. 39-50.
2. Филимонова В. И. Состояние голоса у дошкольников с речевой патологией : дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 159 с.
3. Трубникова Н. М. Технология обследования речи : учебно-методическое пособие для логопедов и студентов, обучающихся по специальности «Логопедия». Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. 98 с.



**Антонова Евгения Владимировна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ  
ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ  
ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ**

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования состояния предпосылок письма у 20 детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии с целью определения готовности детей к обучению письму.

**Ключевые слова:** подготовка к обучению, обучение письму, навыки письма, псевдобульбарная дизартрия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Экспериментальная работа была направлена на изучение фонетико-фонематического развития речи и определения сформированности предпосылок письма у 20 детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

В основу исследования был положен принцип анализа речевой патологии, разработанный Р. Е. Левиной, онтогенетический принцип речевой деятельности, современное понимание проблемы легкой степени псевдобульбарной дизартрии с точки зрения системного и комплексного подходов, понимание психофизиологического содержания процесса письма.

Проведенное обследование моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематических процессов выявило нарушения моторики артикуляционного аппарата, нарушения звукопроизношения, а также недоразвитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

Исследование состояния моторики артикуляционного аппарата при возрастающей функциональной нагрузке показало, что у всех детей есть нарушения в работе органов артикуляционного аппарата и их двигательных функций (нарушение удержания статической позы, ограничение объема произвольных движений (языка, губ, челюсти), недифференцированность, вялость, медлительность движений языка, нарушение плавности движений), а также наличие неврологической симптоматики (синкинезии, гиперкинезы, изменения мышечного тонуса в речевой мускулатуре).

При изучении состояния звукопроизношения у обследуемой группы детей, выявлены полиморфные нарушения: антропофонические, фонологические, а также сочетание антропофонического и фонологического дефектов звукопроизношения. Наблюдались искажения, пропуски и смешения звуков. Самыми распространенными нарушениями фонетических групп звуков, являлись группы шипящих, свистящих и сонорных звуков. Дефекты свистящих, шипящих звуков иллюстрируют имеющееся сближение артикуляционных укладов, артикуляционное сходство звуков. Частая артикуляционная замена более сложного звука на более простой (Ш-С) привела к сходству звуков по акустическим признакам, в результате чего дети не улавливали разницы между звуком и его заменителем, что при данном типе нарушения произношения вело к искажению смысла слова. Наблюдались артикуляционно-акустические дефекты звукопроизношения.

Установлена прямая зависимость между состояниями моторики артикуляционного аппарата и звукопроизношения, что подтверждено статистическим методом: вычислением коэффициента корреляции (0,66). Например, боковой сигматизм звуков С и З был вызван асимметричной иннервацией спинки языка. Боковое произношение всех звуков свистящей и шипящей групп отмечалось при асимметричной иннервации передних краев языка; недостаточность мышечного напряжения отразилась в разложении аффрикат на составляющие и в трудности произношения звуков Р и Л (при произнесении звука Л, смычка заменялась губно-зубной фрикцией).

Таким образом, формирование звукопроизношения у детей дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии происходило на неполноценной основе и отличалось смазанностью, призвуком, размытостью, нечеткостью артикуляции звуков, что особенно ярко проявлялось в связной речи. Искажения, замены звуков сочетались с нарушением фонематического слуха, что вело к недоразвитию фонематического восприятия.

Недеференцированность фонематического восприятия проявилась при различении звуков сходных по месту и способу образования, артикуляторно и акустически близких, акустически сходных, но артикуляторно далеких. Нечеткое слуховое восприятие, в свою очередь, привело к стойкому сохранению дефектов звукопроизношения [1].

Установлена взаимосвязь между нарушением деятельности речедвигательного и речеслухового анализаторов у обследуемых детей дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: нарушается противопоставление и отбор артикулем в произвольной артикуляционной деятельности ввиду не сформированности рече-

вых кинестезий. Существуют нарушения звукопроизношения, фонематического слуха (дети смешивают звуки, близкие по артикуляционным признакам (по месту и способу образования). Неполное кинестетическое восприятие звука ведет к нарушению восприятия звукового состава слова, то есть дети не чувствуют звуковой состав слова, он становится для них нечетким, невнятным; нарушается связь между звуковым составом слова и содержанием [1].

Таким образом, недостаточность фонематических процессов обусловлены недостаточной подвижностью группы мышц, выполняющих тонкие дифференцированные движения, несформированной артикуляционной базой звуков и недостатками звукопроизношения. Ни один обследуемый ребенок по результатам исследования не показал высокого уровня готовности к подготовке обучению письму, что доказывает недоразвитие у него фонетико-фонематических компонентов речи. Дети обследуемой группы составляют группу риска по возникновению ошибок письма. Учет полученных результатов является важным фактором в при разработке коррекционно-логопедической работы, направленной на преодоление у детей дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии выявленных нарушений, формирование готовности к подготовке обучению письму [1].

### Литература

1. Антонова Е. В. Экспериментальная работа по изучению готовности детей дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии к обучению письму // Наука–образование–производство: Опыт и перспективы развития» : мат-лы XIV Международной науч.-практ. конф. (8-9 февраля. 2018 г.) : в 2 т. ; М-во образования и науки РФ ; ФГАОУ ВО «УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина» ; Нижнетагил. технол. ин-т (фил.). Нижний Тагил : НТИ (филиал) УрФУ, 2018. – Т. 2. С. 70-77.

**Бабина Елена Степановна**

*учитель-логопед высшей квалификационной категории, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 4»; 624090, Россия, Свердловская область, г. Верхняя Пышма, ул. Мамина-Сибиряка, 3; e-mail: elena.s.babina@yandex.ru*

**РАЗВИТИЕ ПЕРЦЕПТИВНОЙ БАЗЫ РЕЧИ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ**

**Аннотация.** В данной статье представлены игры и игровые упражнения для развития перцептивной базы речи, как подготовительного этапа формирования предметных представлений, которые лежат в основе содержательной стороны речи и способствуют формированию словарного запаса у дошкольников с функциональным нарушением зрения.

**Ключевые слова:** перцептивная база речи, полисенсорное восприятие, амблиопия, косоглазие, дошкольная тифлопедагогика, дети с нарушениями зрения, нарушения зрения, дошкольники.

Формирование предметных представлений осуществляется преимущественно с помощью зрительно-слуховых, зрительно-тактильных и зрительно-двигательных функций. Неполнота и фрагментарность зрительного восприятия у детей с амблиопией и косоглазием искажают зрительные образы, которые лежат в основе содержательной стороны речи и определяют количественный и качественный состав словарного запаса. Многие специалисты в области коррекционной педагогики отмечают, что частичное выпадение зрительной функции негативно сказывается на развитии лексической стороны речи (Л. П. Григорьева, Л. А. Дружинина, Е. А. Лапп, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.).

Данное обстоятельство определило необходимость применения специальных приемов коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими зрительную депривацию.

Одним из направлений подготовительного периода логопедической работы по формированию словаря у дошкольников с функциональным нарушением зрения является развитие перцептивной базы речи, которое предполагает развитие зрительного, слухового, тактильного восприятия, а также обонятельных, вкусовых и двигательных ощущений. Предлагаемые игровые упражнения способствуют осознанному и активному использованию сохраненных анализаторов, что помогает расширить сенсорную ориентацию ребенка с функциональным нарушением зрения, развить его способность к полисенсорному восприятию и образованию полимодального образа, обеспечивающего точность и полноту отражения предмета.

Для обучения детей сравнению по цвету использовался принцип «такой – не такой». Данный принцип реализуется в следующих играх:

«Найди предмет такого же цвета». Детям предъявлялась карточка определенного цвета и предлагалось найти предмет (игрушки, карточки, строительный материал) такого же цвета.

«Разложи шарики в ведерки». В сухом бассейне разложить шарики по цветам в ведра аналогичного цвета и др.

«Что ещё бывает такого цвета?». Детям демонстрируется карточка определенного цвета (или называется) и предлагается вспомнить и показать (или назвать), что бывает такого же цвета ещё (желтый – солнце, апельсин, одуванчик, песок и т. д.).

Для различения предметов по форме использовались следующие игры и игровые упражнения:

«Разложи фигуры». Детям раздаются игровые поля с контурами геометрических фигур и набор вырезанных из картона таких же фигур. Предлагается закрыть игровое поле соответствующими фигурами. Аналогично данная игра может проводиться с изображением знакомых игрушек, животных, птиц и т. д.

«Собери бусы». Детям предлагается набор фигур и карточки-образцы с изображенными в определенной последовательности фигурами. Педагог предлагает собрать на нить фигуры в указанном порядке.

«Размести жильцов в домики». Педагог раскладывает перед ребенком домики и набор геометрических фигур. Затем дается инструкция: «Рассмотри домики и фигуры. Фигуры – это жильцы, которые должны поселиться в домиках с такой же формой».

«Найди предметы такой же формы». Детям раздаются игровые поля с контурами геометрических фигур и набор предметных картинок. Предлагается найти предметы подобной геометрической формы на картинках или назвать из окружающей обстановки (круг – мяч, арбуз, колесо, пуговица и т. д.)

«Чья тень?». По принципу лото детям предлагается найти предмет, тень которого изображена на карточке.

Кроме того, для реализации поставленной задачи широко применяются рамки-вкладыши. Они могут быть с ручками, замочками, подслоем (дополнительным изображением-подсказкой на дне выемки); объемные деревянные вкладыши, мягкие вкладыши, сундучки с прорезями и др.

Для обучения умению сравнивать предметы по величине использовались игры:

«Собери пирамидку». Детям предлагается сравнить кольца пирамидки по величине методом наложения и собрать пирамиду от большого кольца к маленькому.

«Кто спрятался?». Перед детьми расставляются предметы разной величины и колпачки средней величины. Предлагается детям спрятать под колпачок предметы, подводя детей к выводу, что под колпачком оказались только маленькие предметы, а большие спрятать не удалось.

Лото «Большой – маленький». Детям раздаются предметные картинки и предлагается найти пару: такую же картинку, но меньшую (или большую) по величине.

«Два поезда». Данная игра знакомит детей с одним из свойств величины – длина. Из разного количества кубиков (вагонов) предлагается составить и сравнить поезда по длине.

«Расставь по росту». Детям предлагается расставить матрешки по росту (высоте) от самой маленькой до самой большой и наоборот.

Вместе с этим дети учатся не только выделять признак, но и называть его, оречевляя свои действия в игре.

Целостности восприятия способствовали игры на составление целого изображения или предмета «Собери картинку», «Сложи пазлы», «Лото–вкладки», «Отремонтируй игрушку», «Собери игрушку из предложенных деталей», «Дорисуй до целого предмета» и др.

Для развития слухового восприятия использовались музыкальные и шумовые игры «Что шумит?», «Где звенит?», «Кто позвал?», «Громко – тихо», «Шумовые коробочки», сопровождение отрабатываемых лексем подходящей музыкой.

Для тактильного восприятия подбирались соответствующие игры, например, «Волшебный мешочек», «Найди на ощупь такой же предмет», «Говорящие пальчики», «Тепло – холодно» и др.

Для активизации других сохранных анализаторов на занятиях использовались игры «Узнай по запаху», «Узнай по вкусу» и др.

В целом, такая целенаправленная, комплексная работа способствует активизации сохранных анализаторов, обеспечивающих полисенсорное восприятие предметов окружающей действительности, обогащению словарного запаса дошкольников, развитию понятийной и коммуникативной функций речи.

Представленные игры и игровые упражнения являются целесообразными и необходимыми на подготовительном этапе при формировании лексической стороны речи у дошкольников и могут быть использованы педагогами при организации обучения и воспитания детей с функциональным нарушением зрения.

## Литература

1. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения : методическое пособие. М. : Издательство «Экзамен», 2006. 159 с.
2. Комарова Т. П. Логопедические игры и упражнения для детей с нарушением зрения. М. : АСТ : Астрель, 2008. 175 с.
3. Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников в условиях ДОО компенсирующего вида. СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2016. 80 с.
4. Силберг Дж. Детские игры на развитие восприятия и ощущений / пер. с англ. В. В. Гуринович. Минск : Издательство Попурри, 2008. 224 с.

**Байдина Юлия Эдуардовна**

*Студентка 2 курса магистратуры, ЛОГ 1601, очное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 280719942010@mail.ru.*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье приводятся данные обследования произносительной стороны речи и фонематических процессов у слабослышащих младших школьников. Помимо этого описываются этапы логопедической работы по коррекции произносительной стороны речи и фонематических процессов у данной категории детей.

**Ключевые слова:** слабослышащие дети, младшие школьники, сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, развитие речи, разговорная речь, просодическая сторона речи, фонематические процессы, логопедическая работа.

Слуховой анализатор играет большую роль в развитии всех сторон речи, в частности произносительной. По мнению исследователей, Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, В. И. Бельтюкова, К. А. Волковой, Н. Ф. Слезиной нарушение слуховой функции оказывает неблагоприятное влияние на развитие всех структурных компонентов языка. Помимо коммуникативной функции, речь служит базой для развития мышления, способствует возможности планирования и регуляции деятельности ребенка, организации всей его психической жизни, оказывает влияние на развитие личности в целом. Таким образом, у слабослышащих детей из-за ограничения слуховой функции и дефектов произносительной стороны речи, будет снижена коммуникативная и регуляторная деятельность, нарушено развитие всех психических процессов.

Исследователи: Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау, В. И. Бельтюков, К. А. Волкова, Н. Ф. Слезина говорят о том, что правильное произношение является значимым условием для полноценного общения с окружающими, базой для овладения всеми структурными компонентами языка, базой для развития всех психических процессов. Таким образом, коррекция произносительной стороны речи у слабослышащих младших школьников является актуальной проблемой.

С целью выявления особенностей произносительной стороны речи у слабослышащих младших школьников нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование было проведено на базе ГКОУ СО Екатеринбургской школы-интерната № 11. В обследовании приняли



участие 12 слабослышащих обучающихся в возрасте от 7 до 10 лет. Обследование произносительной стороны речи включает в себя: звукопроизношение и просодику. Для проведения обследования звукопроизношения мы использовали методические рекомендации Н. М. Трубниковой. При оценке результатов обследования мы использовали 3-х балльную систему. Проанализировав результаты диагностики произносительной стороны речи у слабослышащих младших школьников, мы сделали следующие выводы: все обучающиеся (100%) имеют фонологический дефект произносительной стороны речи – замены и смешения звуков.

У 100% слабослышащих обучающихся выявлен фонологический дефект звонких звуков. Таким образом, слабослышащие младшие школьники оглушают звонкие согласные, заменяя их глухими: «б» на «п», «д» на «т», «г» на «к» «в» на «ф», «з» на «с», «ж» на «ш». Средний балл равен – 2. Все слабослышащие обучающиеся (100%) смешивают твердые и мягкие согласные звуки: «л» – «ль», п – «пъ», «т» – «тъ», «д» – «дь», «г» – «гъ», «л» – «ль», «с» – «сь». Средний балл равен 2.

Помимо этого у слабослышащих обучающихся (100%) отмечался фонологический дефект взрывных согласных звуков: они заменяют «к» на «т», «г» на «д». Средний балл равен 2. Нарушения гласных звуков у слабослышащих младших школьников не выявлены.

Обследование просодических компонентов речи у слабослышащих младших школьников позволило сделать следующие выводы: у всех слабослышащих обучающихся 100% наблюдаются нарушения просодической стороны речи. Разборчивая речь наблюдается у всех слабослышащих младших школьников. Все обучающиеся допускают ошибки при соблюдении норм орфоэпии. Речевое дыхание у всех слабослышащих младших школьников находится в стадии формирования. 5 детей из 12 говорят слитно, способны правильно употреблять паузы в потоке речи. В словесном и логическом ударении у всех обучающихся наблюдаются ошибки. Нарушение голоса по силе обнаружено у всех слабослышащих младших школьников 100%, по высоте у 50% , по тембру у 25% обучающихся. У большинства обучающихся – 75% наблюдается слегка замедленный темп речи, у 17% обучающихся ускоренный, у 1 обучающегося нормальный.

Помимо произносительной стороны речи мы обследовали фонематические процессы у слабослышащих младших школьников. Проанализировав результаты обследования фонематического слуха, мы сделали следующие выводы: лучше всего слабослышащие обучающиеся справились с заданием на опознавание фонем, когда требовалось выделить гласный звук [о] среди других звуков. У 92% обучающихся задание вызвало затруднения, однако они смогли его выполнить с помощью педа-

гога, Один обучающийся справился с заданием самостоятельно. Средний балл равен – 2. Наибольшие трудности у слабослышащих обучающихся вызвали задания на различение фонем близких по способу, месту образования, акустическим признакам: они плохо дифференцировали свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, соноры. 33% обучающихся смогли выполнить задание с помощью педагога, 67% обучающихся не справились с заданием. Средний балл равен – 1,3.

По результатам обследования фонематического восприятия можно заключить, что все представленные пробы вызвали определенные трудности у слабослышащих младших школьников. При выполнении проб детям необходимо было разъяснение педагога, образец выполнения заданий. Результаты обследования фонематического восприятия у слабослышащих младших школьников следующие: лучше всего дети справились с заданием на определение количества звуков в словах. Средний балл равен – 2,3. Наибольшие трудности вызвало задание, на перестановку звука или слога с целью получения нового слова. Средний балл равен 1,2.

Констатирующий эксперимент позволил выявить нарушения произносительной стороны речи у слабослышащих младших школьников, фонематические процессы у данной категории детей также требуют целенаправленной коррекционной помощи.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что слабослышащие обучающиеся младшего школьного возраста имеют нарушения произносительной стороны речи, фонематические процессы у данной категории детей также требуют целенаправленной коррекционной помощи. С целью коррекции произносительной стороны речи и фонематических процессов у данной категории детей необходимо проведение систематической логопедической работы.

### **Литература**

1. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М. : Просвещение, 1988. 128 с.
2. Волкова К. А. Методика обучения глухих детей произношению. М. : Владос, 2008. 224 с.
3. Рау Ф. Ф. Методика обучению произношения в школе глухих : пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. М. : Просвещение, 1981. 191 с.

**Белоногова Татьяна Николаевна**

*воспитатель высшей категории МАДОУ «Страна чудес», д/с «Лесная сказка»;  
624130 Россия, г. Новоуральск, ул. Ленина, д. 101*

## **РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ И ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПОСЛОВИЦАМИ**

**Аннотация.** В статье представлены практические материалы по развитию словаря и образной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР: функции пословиц в развитии речи и интеллекта ребёнка, алгоритмы последовательности действий, этапы работы, шаги продвижения; литература по теме. Материалы статьи могут быть полезными для студентов, педагогов, родителей при организации обучения и воспитания дошкольников с ТНР.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, малые формы фольклора, ценностные ориентации, духовная культура, развитие речи, образная речь, словарный запас, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

### ***Пословица – всем делам помощница.***

ФГОС ориентирует педагогов на «создание условий для владения речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности». Одним из существенных факторов реализации этих задач является восприятие фольклора и в частности пословиц и поговорок.

Работа с пословицей развивает мышление детей, прививает любовь к родному языку, повышает культуру и образность речи. Малыши учатся запоминать народные изречения, относить их к определенной жизненной ситуации, анализировать их смысл, понимать их обобщенный характер.

Именно это необходимо детям с ТНР, т. к. у них имеются проблемы в развитии психических процессов, речемыслительной деятельности, развития словарного запаса, понимания образности и многозначности родного языка, культуры речи.

К сожалению, в повседневной жизни в непосредственно-образовательной деятельности пословицы используются редко, поэтому дети не достаточно понимают их значение. Но наблюдения за малышами показывают их большой интерес к фольклору, к использованию пословиц и поговорок в разговорной речи. Именно интерес к малым формам фольклора активизирует любознательность и инициативность дошкольников.

В процессе образовательной работы объясняется, как в короткой фразе скрывается большой смысл, как многопланово она может быть использована. Пословица подсказывает человеку, как необходимо поступить в данной конкретной ситуации. Ведь пословицы освещают самые разные явления и события жизни человека.

Особенности развития детей с ТНР требует поэтапной организации работы по ознакомлению с малыми формами фольклора.

**1 Этап Организационный,** включает подбор программно-методического обеспечения, начальную диагностику, которая показала низкий уровень понимания пословиц. Существенно дополнена картотека «Пословицы и поговорки в нашей жизни», систематизированы в виде следующих групп: тематической, художественной, логико-тематической.

**2 Этап Моделирующий.** Была создана модель взаимодействия всех участников образовательных отношений (воспитателей, логопеда, специалистов), оформлены «Книга наших пословиц» (с детскими рисунками), «Шкатулка пословиц», организован «Уголок пословиц», где дети, проявляя инициативу, самостоятельно и целенаправленно планируют и осуществляют свою деятельность.

**3 Этап Практический.** С целью развития ценностно-смыслового восприятия пословиц, понимания многозначности, буквального и иносказательного смысла была разработана система игровых занятий, бесед, игр и упражнений, сценарии праздников и развлечений.

**4 Этап Заключительный.** Результат работы.

Для более качественного знакомства с пословицами используется алгоритм, предложенный О.С. Ушаковой.

1. Моделирование ситуации.
2. Объяснение непонятных слов, образных выражений.
3. Придумывание небольшого рассказа, сказки раскрывающей смысл пословицы или поговорки.
4. Создание рисунка к пословице или поговорке.
5. Рассматривание рисунков, их обсуждение.

Развитие каждого ребенка с ТНР очень индивидуально, поэтому изучение пословиц строится так, чтобы уровень овладения постоянно возрастал. Опыт показывает, что наиболее результативны следующие параметры продвижения:

- целенаправленное употребление пословиц воспитателем и другими взрослыми в повседневном общении и деятельности;
- целевое освоение детьми пословиц в процессе образовательной деятельности;
- побуждение детей к употреблению пословиц в процессе повседневной жизни и в игре;

- совместный нравственный анализ житейских ситуаций с применением пословиц;
  - поощрение самостоятельного употребления пословиц детьми.
- Особое внимание требуется в подборе форм работы по ознакомлению с пословицами и поговорками. Поэтому в организации образовательной деятельности активно используются следующие формы работы:
- Занятия: целевые занятия по изучению нравственных норм и понятий; по изучению литературных произведений; интегративные;
  - Развлечения: «Праздник семьи», «Осенние посиделки»;
  - Словесные игры: «Цепочка пословиц», «Исправь ошибку»;
  - «Уголок пословиц» – использование атрибутов театральной деятельности: ширма, игровые персонажи, театральные костюмы;
  - «Шкатулку пословиц»;
  - «Книга наших пословиц» с рисунками созданными детьми.

В результате комплексного, систематического подхода в воспитательно-образовательной работе дети с ТНР научились запоминать народные изречения, анализировать их смысл, понимать их обобщенный характер, использовать в определенных жизненных ситуациях. Улучшились показатели речи: словарный запас, образность речи, что положительно отразилось и на развитии психических процессов. Речь детей стала более выразительной, эмоциональной, яркой и образной.

### **Литература**

1. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : ВЛАДОС, 2004. 288 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи и обучение родному языку. М. : ВЛАДОС, 1984.
3. Илькова А. П. Педагогические условия включения пословиц и поговорок в систему развивающей речевой работы с дошкольниками. Москва, 2001. 216 с.
4. Толстикова О. В. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста : методическое пособие. Екатеринбург : ИРО, 2013. 199 с.

**Белоусова Наталья Алексеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы обучения современными методами и технологиями на занятиях по изобразительному искусству детей дошкольного возраста с ОНР. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки нетрадиционных и современных технологий обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в том числе детей с общим недоразвитием речи. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении детей с общим недоразвитием речи, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с ОНР на занятиях по изобразительной деятельности.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, нетрадиционные техники рисования, изобразительная деятельность, детское творчество, рисование, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Каждый ребенок – художник.  
Трудность в том, чтобы остаться художником,  
выйдя из детского возраста.  
(Пабло Пикассо)

Один из самых интересных видов продуктивной деятельности детей дошкольного возраста является изобразительная деятельность, включающая в себя рисование, лепку и аппликацию. На занятиях по изобразительному искусству ребенок может выразить свое отношение к окружающему миру, свои впечатления и передать свои эмоции [4]. Изобразительная деятельность имеет неограниченное значение для творческого развития ребёнка, в том числе и для детей с различными нарушениями развития.

Дети с общим недоразвитием речи являются особой категорией. Психофизические особенности данных детей неизбежно оказывают влияние на формирование всех видов их деятельности, в том числе и изобразительной. Можно заметить, что на занятиях по изобразительному искусству деятельность таких детей с различными речевыми нарушениями во многом отличается от изобразительной деятельности здоровых детей. Дошкольники с речевыми нарушениями гораздо позже начинают обращать внимание на окраску предметов и соотносить

цвета. Они с трудом запоминают их названия, плохо дифференцируют их. Если старшие дошкольники с нормально развитой речью свободно используют слова-определения «розовый», «светло-синий», «зеленоватый», то дети с ОНР такими определениями не владеют. Они часто не знают основных цветов, путают и не соотносят их.

У детей с ОНР позднее развивается и готовность руки к письму, поэтому долго у них не проявляется интерес к рисованию, у большинства из них отмечается общая моторная неловкость, недостаточная координированность движений руки и пальцев, наблюдается замедленное формирование пространственных представлений. У таких детей с ОНР зеркальное воспроизведение частей рисунка, отображение только одного или нескольких пространственных признаков, отсутствие некоторых (иногда значимых) деталей, несоблюдение пропорций, отклонение линий от заданного направления, разрывы между линиями в местах соединения и пересечения линий. Очень часто дети с ОНР неправильно держат карандаш или кисть, а при воспроизведении рисунка не могут контролировать силу нажима карандаша, поэтому рисунок получается слишком насыщенный или бледный.

При изображении некоторых предметов у детей с бедным словарным запасом появляются трудности в усвоении понятий «часть – целое», на рисунках отсутствуют значимые для их опознания детали (например, ручка у кружки или крылья у курицы, ушки у зайчика или колеса у машины и так далее). Всё это затрудняет полноценную изобразительную деятельность.

В целом, у дошкольников с ОНР нарушена моторика и поэтому наблюдается несформированность техники рисования. Это приводит к однообразию способов изображения предметов, наличию «заученных» изображений, они повторяются из рисунка в рисунок, совсем немного меняясь и дополняясь незначительными деталями. Отсюда узоры тематики рисунков, их схематизм [4].

Дети с речевыми нарушениями на занятиях по изобразительной деятельности нуждаются в системном подходе и целенаправленном развитии. Коррекционная работа у дошкольников с ОНР будет эффективна при использовании нетрадиционных техник рисования.

Нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового, оригинального использования необычных методов и приемов рисования. Использование таких необычных методов и приемов – это огромная возможность для детей фантазировать, экспериментировать, самовыражаться. Нетрадиционные техники рисования позволяют развивать у дошкольника сенсорную сферу не только за счёт изучения свойств изображаемых предметов, выполнения соответствующих дей-

ствий, но и за счёт работы с разными изобразительными материалами с помощью клясографии, ниткографии, пластилинографии, отрывной аппликации и пальцевой живописи. Используя в своей деятельности разные изобразительные материалы, дети начинают проявлять инициативу и самостоятельность. Для развития уверенности ребенка в своих способностях эффективно использовать на занятиях такие методы, как рисование мыльными пузырями, использование точечного и поролонового рисунка. Все это способствует снятию детских страхов, вызывает у ребенка желание творить. Дети с большим интересом экспериментируют с восковыми мелками, свечами и акварелью, им нравится рисовать солью и крупой, что позволяет сделать образовательную деятельность познавательной и увлекательной. Использование разнообразных приемов и техник рисования для детей с ОНР, как традиционных, так и нетрадиционных, помогают им самовыражаться, развивая художественные способности и формируя их словарь.

В процессе деятельности на занятиях изобразительного искусства происходит развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, активизация самостоятельной мыслительной и речевой деятельности детей (чем я ещё могу рисовать? что я могу этим материалом нарисовать?), создаются условия для преодоления общей моторной неловкости и развития мелкой моторики [1]. Формирование активного и пассивного словаря происходит за счёт использования слов, обозначающих предметы, действия и признаки с учётом грамматически правильного согласования слов в роде, числе и падеже, что способствует коррекции грамматического строя речи дошкольников. Систематическая работа, в процессе которой идет тренировка рук и кисти, способствует формированию правильной речи детей и пополнению их словарного запаса.

Результат изобразительной деятельности не может быть плохим или хорошим, работа любого ребёнка индивидуальна, неповторима. Создавая ситуацию успеха для каждого, корректируем его эмоционально-волевою сферу, что также положительно сказывается на динамике его речевого развития [3].

Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, в том числе общее недоразвитие речи, играют важную роль. Они способствуют преодолению моторной неловкости, по-новому открывают перед ребёнком окружающий мир, что помогает формировать и расширять лексику ребенка; дают представление о новых возможностях взаимодействия предметов, создают на занятиях атмосферу доброжелательности, открытости и раскованности.



## Литература

1. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М. : Академия, 2000. 344 с.
2. Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования // Дошкольное воспитание. 1991. № 3.
3. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева. М. : Просвещение, 1998. 320 с.
4. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. М. : Просвещение, 1999. 103 с.

**Бойко Валентина Михайловна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: valia.boyko@yandex.ru*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ СРЕДСТВ  
РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье описаны результаты диагностического обследования интонационных средств речи у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией. Приведена комплексная методика изучения мелодико-интонационных средств речи.

**Ключевые слова:** интонационные средства речи, нарушения речи, развитие речи, псевдобульбарная дизартрия, логопедия, дети с нарушениями речи.

Дизартрии представляют собой сложные нарушения речи, включающие расстройства звукопроизношения и просодики [2].

Основными нарушениями при псевдобульбарной дизартрии являются недостаточная иннервация артикуляционного, голосового и дыхательного аппаратов, что ведет за собой нарушения произношения и интонационных средств речи. Интонационные нарушения проявляются следующим образом: речь маловыразительна, монотонна, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или ускоренный [1].

О значимости интонационных средств речи говори многие ученые такие как: Е. Ф. Архипова, А. Н. Гвоздев, Н. И. Борисова-Лосик, Н. В. Корзун и др.

Просодика является совокупностью ритмико-интонационных компонентов речи. Просодические свойства определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное значение в процессе коммуникации, несут важную семантическую нагрузку [3].

К интонационным средствам речи относят: ритм, интонацию, темп, логическое ударение, паузы, высоту голоса, громкость голоса, силу голоса.

Дети, усваивая родной язык, должны овладеть интонационными средствами речи, научиться узнавать их, различать по значению высказывания других, а также научиться применять интонацию для выражения своих мыслей и чтения [4].

В рамках констатирующего эксперимента было исследовано десять обучающихся с псевдобульбарной дизартрией. Все обучающиеся по заключению ПМПК имеют диагноз «ОНР II, III, псевдобульбарная дизартрия». Цель данного исследования – выявить уровень сформиро-

ванности интонационной средств речи у обучающихся младшей школы с тяжелыми нарушениями речи.

Для диагностики интонационных средств речи была подобрана методика Е. Ф. Архиповой. Данная методика включает себя 8 проб, которые направлены на обследование всех компонентов интонационных средств речи.

1. «Методика восприятия интонации»;
2. «Методика воспроизведения интонации»;
3. «Методика восприятия логического ударения»;
4. «Методика воспроизведения логического ударения»;
5. «Обследование модуляций голоса по высоте»;
6. «Обследование модуляций голоса по силе»;
7. «Методика восприятия тембра»;
8. «Методика воспроизведения тембра голоса».

Так как в оригинальной методике в разных пробах количество баллов разнилось, что мешало обработке количественных результатов. Нами были пересмотрены параметры оценивания. Все пробы были приведены к единому оцениванию в 3 балла.

3 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно;

2 балла – задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого, и неоднократные повторения образца.

После проведения диагностических мероприятий мы получили следующие результаты. Средний бал в первой пробе составил 2 балла. Практически без ошибок с заданием справились 3 обучающихся (30%), 2-3 ошибки допустили 4 ученика (40%), с помощью педагога задание выполнили 3 учащихся (30%).

Средний балл второй пробы составил 1,9 балла. Успешно с заданием справились 2 ученика (20%), с ошибками и с их самостоятельным исправлением задание было выполнено 3 учащимися (30%), с помощью педагога задание выполнили 5 обучающихся (50%).

1,6 балла средний показатель третьей пробы. Трое обучающихся (30%) выполнили задание, самостоятельно исправляя ошибки. Остальным 7 обучающимся (70%) потребовалась помощь педагога.

Средний балл четвертой пробы 1,7 балла. Самостоятельно исправляя ошибки, задание выполнили 2 ученика (20%), с небольшой помощью педагога 1 обучающийся (10%). 7 учащимися (70%) потребовалась многократное повторение и значительная помощь педагога.

Средний балл пятой пробы равен 2 баллам. Самостоятельно с заданиями справились 3 ученика (30%). Самостоятельно исправили свои ошибки 2 ученика (20%), в помощи педагога нуждались 5 учащихся (50%).

Средний балл пробы №6 2 балла. Самостоятельно с заданием справились 2 ученика (20%). Самостоятельно исправили свои ошибки 3 обучающихся (30%). Без помощи учителя задания не смогли выполнить половина учащихся (50%).

Средний балл седьмой пробы составил 2,2 балла. 4 ученика (40%) выполнили задания самостоятельно. 3 учащихся (30%) допустили ошибки, но самостоятельно исправили их. Еще 3 ученика (30%) не смогли без помощи педагога выполнить задание.

Средний балл восьмой пробы равен 2 баллам. 3 ученика (30%) выполнили задание самостоятельно, 2 обучающихся (20%) самостоятельно исправили допущенные ошибки. Остальные 5 учащихся (50%) без помощи педагога задание выполнить не смогли.

Анализ данных показал, что нарушения интонационных средств речи выявлены в разной степени у 100% обследуемых. Самые большие трудности вызывали пробы на выявление и воспроизведение логического ударения. Также обучающимся было легче выполнять задания на восприятие, чем задания на воспроизведение.

Данный эксперимент доказывает, что у всех обучающихся с дизартрией присутствуют нарушения интонационных средств речи. Что влияет на правильное понимание чужих мыслей и высказывание собственных, а также на осознанное и выразительное чтение. Таким образом, младшие школьники с диагнозом псевдобульбарная дизартрия нуждаются в систематической коррекционной работе направленной на развитие интонационных средств речи.

### Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая форма дизартрии. М. : АСТ: Астрель, 2007. 231 с.
2. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 126 с.
3. Винарская Е. Н. Возрастная фонетика. М. : Астрель, 2005. 207 с.
4. Лопатина Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Боряевой.

**Болдырева Екатерина Алексеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: katechka.boldireva@yandex.ru*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ ЧТЕНИЯ  
И НЕДОРАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ  
РЕЧИ III УРОВНЯ И ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы взаимосвязи трудностей освоения чтения и недоразвития фонематического восприятия у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и псевдобульбарной дизартрией. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи в инклюзивных и коррекционных общеобразовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** фонематическое восприятие, чтение детей, псевдобульбарная дизартрия, общее недоразвитие речи, трудности обучения, начальное обучение чтению, логопедия, начальная школа, младшие школьники, дети с нарушениями речи.

У младших школьников с псевдобульбарной дизартрией вследствие патологической симптоматики в артикуляционном аппарате отмечаются нарушения моторики органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Данная моторная недостаточность приводит к отрицательному влиянию на формирование произносительной стороны речи. У обучающихся с псевдобульбарной дизартрией отмечаются множественные нарушения звукопроизношения по типу искажений и отсутствий, укороченный речевой выдох, слабый источник голоса. При выраженных нарушениях произносительной стороны речи возможно развитие вторичных нарушений: недоразвитие фонематического слуха. Нарушения этой речевой структуры создают препятствия для полноценного усвоения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие.

Т. В. Туманова определяет термин «фонематическое восприятие» как «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова» [2, с. 34]. Это определение включает в себя операции различения фонем, фонематический анализ, синтез и представления.

В современной методике обучения чтению общепринятым является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова является необходимой базой для овладения чтением, а впоследствии и письмом.

Исследования ряда психологов, педагогов и лингвистов (А. Н. Коренва, Д. Б. Эльконина, А. Р. Лурия и др.) доказывают, что элементарное восприятие фонетических особенностей воспринимаемого слова оказывает влияние и на речевое развитие ребёнка – на усвоение артикуляторных движений, лексической системы, грамматического строя речи. Навык чтения формируется у обучающегося только после полноценного овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению Д. Б. Эльконина, чтение – это воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели. Осознанное чтение и письмо возможно только тогда, когда освоено звуко-слоговое строение слова. Таким образом, для того чтобы обучающийся успешно освоил письменную речь (чтение и письмо) и во избежание вторичных нарушений чтения и письма, следует обучить его звуковому анализу и синтезу [3].

Экспериментальное исследование обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня и псевдобульбарной дизартрией проводилось на базе Екатеринбургской школы-интернат № 11. В исследовании приняло участие 12 обучающихся первого класса. Полученные экспериментальные данные позволили сделать следующие выводы о взаимосвязи фонематического восприятия и освоения чтения:

100% обучающихся имеют нарушения фонематических процессов разной степени выраженности. У всех 12 обучающихся присутствуют нарушения фонематического слуха. В частности, отмечаются грубые нарушения различения фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам, повторение слогового ряда, содержащего в себе звуки, близкие по акустическим признакам, определения наличия звука в названии картинок, определение отличий в названиях картинок, определение места звука (начало, середина, конец) в словах, раскладывание картинок в 2 ряда по наличию звуков, сходных по акустическим признакам.

Навыки звукового анализа и синтеза находятся в стадии формирования. Наиболее сформированными навыками по результатам обследования считаются навыки звукового анализа односложных и двухсложных слов, продолжения слов и сравнения значения акустически сходных слов. К навыкам, которые находятся в стадии формирования относятся: навык синтеза слова путем перестановки, замены, добавления звуков или слогов, навык синтеза слов с заданным количеством звуков или слогов.

Обследование по методике ТОПЕЧ А. Н. Корнева [1] показало, что 100% обучающихся имеют нарушения формирования навыка чтения. Анализ полученных данных позволил выявить ряд специфических ошибок:

- нарушение понимания прочитанного текста;
- побуквенное и послоговое чтение;
- пропуски букв при чтении стечения согласных;
- пропуски слогов;
- замены звуков, сходных по акустическим и артикуляторным признакам;
- замены букв, имеющих одинаковые элементы написания;
- замены звуков, связанные с неправильным произношением в собственной речи.

Из вышеприведенных ошибок, выявленных в результате диагностики, пропуски согласных при стечении, пропуски слогов и замена звуков, сходных акустически и артикуляторно, относятся к ошибкам, связанным с нарушением формирования фонематического слуха и фонематического восприятия.

Таким образом, экспериментальное исследование подтверждает теоретические данные о влиянии фонематических процессов на освоение чтения и доказывает необходимость ранней комплексной коррекционной работы с обучающимися данной категории.

### **Литература**

1. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.
2. Филичева Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. М. : Просвещение, 2008. 314 с.
3. Эльконин Д. Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов // Как учить детей читать. М. : Знание, 1976. 64 с.

**Брагина Марина Геннадьевна**

*Учитель-логопед детского сада № 95 города Каменска-Уральского Свердловской области; 62340, Россия, Свердловская область, г. Каменск-Уральский, ул. Шестакова, 17; e-mail: bragins-ledi@yandex.ru*

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ ИНИЦИАТИВЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы поддержки инициативы у дошкольников. Актуальность обусловлена направленностью ФГОС ДО на создание благоприятных условий для развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его интересов и познавательных действий.

**Ключевые слова:** поддержка инициативы, инициативность, метод проектов, проектная деятельность, самостоятельность, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

ФГОС ДО предполагает, что воспитанники группы ТНР к семи годам владеют основными культурными способами деятельности, проявляют инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательной деятельности, конструировании и других; способны выбирать себе род занятий, участвовать в совместной деятельности [3, с. 15].

Н. А. Короткова и П. Г. Нежнов определили следующие виды инициативы: творческая, коммуникативная, познавательная, двигательная, инициатива как целеполагание и волевое усилие. В ходе реализации проектной деятельности в педагогическом процессе в группе ТНР осуществлялась развитие всех видов инициатив.

*Коммуникативная инициатива* («деловая» инициатива) развивает умение организовывать какую-либо деятельность. Она поддерживается при работе в парах, команде, развивает умение договариваться о совместных действиях со взрослыми в ходе реализации проектной деятельности (развивает умение обсуждать проектирование содержания). *Познавательная инициатива.* Краткосрочная проектная деятельность предполагает проведение традиционных форм работы (познавательное занятие воспитателей, фронтальные занятия учителя-логопеда по развитию лексико-грамматических категорий, синтаксических умений, связного высказывания у детей с ОНР) и нетрадиционных. К нетрадиционным формам относятся работа по вопроснику «Мы познаём мир» в начале проекта и совместное создание родителями и детьми творческого продукта в конце проекта. По инициативе родителей отобраны темы для реализации краткосрочных познавательных проектов. Брошюра «Мы познаём мир», составленная учителем-логопедом, включает вопросы



по лексическим темам, на которые воспитанники могут ответить с помощью взрослых, используя различные источники информации (научная и художественная литература, интернет-ресурсы, киноматериалы, интервьюирование взрослых, семейные и армейские альбомы).

В процессе изготовления творческого продукта воспитанники развивают воображение, учатся у родителей пошагово планировать деятельность.

Заканчиваются проекты представлениями детьми творческих продуктов сверстникам и взрослым в виде связных рассказов *Творческая инициатива*. Проект «Сочиняем сказки». Для проекта отбираются лексические темы, не участвующие в реализации краткосрочных познавательных проектов. Воспитанники придумывают сюжет рисунка и «сказку» к этому рисунку (6-7 работ за год).

Проект «Покормите, птиц!»: воспитанники выпускают стенгазету с заметкой. Проект «Загадки для закладки»: воспитанники совместно с родителями сочиняют загадки о животных жарких стран и размещают их на закладках. Проект «Откуда я родом?»: воспитанники создают генеалогическое древо своей семьи и составляют рассказ о родственниках. Проект «Рождественская дорожка»: каждый воспитанник готовит фоторепортаж о каникулах, затем репортажи объединяются в общую «рождественскую дорожку», и дети повествуют друг другу о сюжетах на фотографиях. Проект «Как дед мой и папа хочу быть солдатом»: ребята на отдельном листе формата А4 изготавливают открытку с фотографией военнослужащего и заметкой о нём. Проект «В гостях у капитана Немо»: ребята изучают понравившегося им представителя подводной фауны и вместе со взрослыми выпускают брошюру о нём и представляют брошюру сверстникам.

*Инициатива как целеполагание и волевое усилие.*

Учитель-логопед совместно с родителями мотивирует на постановку и удержание цели: «Для чего мы помогаем сказочным героям?», «Почему нужно аккуратно выполнять работы?», «Для чего необходимо доводить дело до конца?».

Фиксация результатов поддерживает волевое усилие: «Почему ребятам понравился твой рассказ?», «Почему наша работа оказалась привлекательной для других детей (педагогов группы)?».

*Двигательная инициатива.* Проект «Да здравствует квест!». Квест – это подвижная игра, где детишки бегают, прыгают, соревнуются, выполняют трудные задания на скорость и ловкость. Дети стремятся к улучшению физической показателей (прыгнуть дальше, пробежать быстрее).

Таким образом, применяемые мною способы поддержки детской инициативы у дошкольников в процессе использования технологии проектирования, способствуют формированию компетентной, социально-адаптированной личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, отстаивать свою точку зрения, продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

### **Литература**

1. Алиева Т. Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации / Т. Алиева, Г. Урадовских // Дошкольное воспитание. 2015. № 9. С. 113-119.
2. Короткова Н. А. Отслеживание развития ребёнка-дошкольника в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/>.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru).

**Бурдукова Анастасия Владимировна**

*Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу коррекции псевдобульбарной дизартрии с помощью дополнительной логопедической работы по формированию зрительно-моторной координации. Представлены этапы индивидуальных логопедических занятий.

**Ключевые слова:** зрительно-моторная координация, псевдобульбарная дизартрия, моторная сфера, логопедическая работа, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

На сегодняшний день вопрос коррекции псевдобульбарной дизартрии остается по-прежнему актуальным. По данным Т. Б. Филичевой псевдобульбарная дизартрия – самая распространенная форма речевой патологии у детей старшего дошкольного возраста [3]. Каждый ребенок с псевдобульбарной дизартрией нуждаются в логопедической помощи. Соответственно, существуют разработанные методики преодоления псевдобульбарной дизартрии, но необходимо искать новые, дополнительные способы коррекции псевдобульбарной дизартрии, которые более эффективно позволят преодолевать речевой дефект.

Псевдобульбарная дизартрия проявляется в нарушении фонетической стороны речи, обусловленном поражением проводящих путей черепно-мозговых нервов. В моторной сфере наблюдается расстройство произвольных движений и действий, недостаточная сформированность зрительно-моторной координации [2].

Зрительно-моторная координация является психическим процессом и определяется как согласование движений и действий под зрительным контролем в результате симультанной деятельности зрительной и двигательной анализаторных систем, работу которых обеспечивает зона ТПО (кора теменно-височно-затылочной области – третичная зона) головного мозга. Следовательно, зрительно-моторная координация имеет огромное значение для полноценного развития в целом, а ее недоразвитие оказывает влияние на уровень речевого развития детей с псевдобульбарной дизартрией.

Содержание традиционной логопедической работы по коррекции псевдобульбарной дизартрии у детей старшего дошкольного возраста предполагает:

- Развитие моторной сферы.
- Нормализация мышечного тонуса.
- Развитие речевого дыхания.
- Работа над голосом.
- Развитие фонетической стороны речи.
- Развитие функций фонематического слуха.
- Развитие звукового анализа слова [1].

Для более эффективной коррекции псевдобульбарной дизартрии у детей старшего дошкольного возраста нами предлагается дополнительная логопедическая работа на индивидуальных занятиях по формированию зрительно-моторной координации, а именно:

- развитие зрительного восприятия: дифференцированность, полнота и правильность восприятия;
- развитие моторной сферы: общей, мелкой и артикуляционной моторики;
- развитие зрительно-пространственной ориентации: ориентировка в схеме тела на основе выделения ведущей правой руки, далее – правой и левой руки, далее – на основе дифференциации правых и левых частей тела с использованием пробы Хеда, а также узнавание и воспроизведение величины предметов в отраженной речи.

При осуществлении логопедической работы по формированию зрительно-моторной координации у детей с псевдобульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста необходимо учитывать следующие принципы: *общедидактические*: доступность, наглядность, индивидуальный подход. *Специфические*: принцип развития, принцип комплексности, принцип деятельностного подхода [1].

Индивидуальные логопедические занятия мы предлагаем проводить в 3 этапа:

- 1) подготовительный этап (5 занятий);
- 2) этап постановки звука (3 занятия);
- 3) этап автоматизации звука (10 занятий);

В соответствии с поставленными принципами, количество занятий может варьироваться, в зависимости от индивидуальных способностей и возможностей каждого ребенка.

На подготовительном этапе работа по формированию зрительно-моторной координации начиналась с развития зрительно-пространственной ориентации, так как этот компонент является наиболее сохранным. (*Цель*: развитие зрительно-пространственной ориента-

ции: ориентировка в схеме тела на основе выделения ведущей правой руки, далее – правой и левой руки, далее – на основе дифференциации правых и левых частей тела с использованием пробы Хеда, а также узнавание и воспроизведение в отраженной речи величины предметов, определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе)

На этапе постановки звука ведущая работа проводилась по развитию зрительного восприятия, так как для осуществления зрительного контроля при постановке звука наиболее значимым является зрительное восприятие. (*Цель:* – развитие зрительного восприятия: дифференцированность, полнота и правильность восприятия; – формирование представлений о правильной артикуляции звука; – формирование представлений об акустическом образе звука; – формирование условно рефлекторной связи между артикуляционным и акустическим образами звука).

На этапе автоматизации звука ведущая работа проводилась по развитию моторной сферы, а именно общей, мелкой и артикуляционной моторики. Подбирались упражнения для концентрации внимания, для укрепления связи звука с буквой. (*Цель:* – развитие одного из компонентов зрительно-моторной координации: моторной сферы: выкладывание буквы из счетных палочек, из пуговиц, из арбузных семечек, обведение буквы по точкам и т. д.)

Таким образом, на каждом этапе индивидуальных занятий помимо традиционной логопедической работы, предполагается работа по формированию компонентов зрительно-моторной координации: развитие зрительного восприятия (дифференцированность, полнота и правильность восприятия), развитие моторной сферы: общей, мелкой и артикуляционной моторики, развитие зрительно-пространственной ориентации (ориентировка в собственном теле на основе выделения ведущей руки, узнавание и воспроизведение в отраженной речи величины предметов). Логопедическая работа по формированию зрительно-моторной координации может оказать дополнительную помощь в коррекции псевдобульбарной дизартрии у детей старшего дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Волкова Л. С. Логопедия. М. : ВЛАДОС, 2008. 703 с.
2. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для дефектол. фак. педвузов. М. : Просвещение, 1969. 302 с. : ил.
3. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева [и др.]. М. : Просвещение, 1989. 224 с. : ил.

**Видонова Алена Сергеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*  
**Научный руководитель:** *Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ изучения уровня сформированности высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Актуальность проблемы исследования обусловлена низкими показателями при обследовании и, соответственно, необходимостью развития высших психических функций на логопедических занятиях. Материалы статьи будут полезны студентам высших учебных заведений, а также педагогам при организации обучения и воспитания младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.

**Ключевые слова:** высшие психические функции, нарушения речи, общее недоразвитие речи, логопедия, дети с нарушениями речи.

«Сила речи состоит в умении выразить многое в немногих словах»

Плутарх

Проблема обучения грамоте детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной, т. к. у данной категории детей не готов ряд механизмов, лежащих в основе психофизиологического содержания процесса письма и чтения. Так, ведущими параметрами готовности по данным авторов (Е. Н. Винарская, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, А. Р. Лурия, Н. В. Серебрякова) являются сформированные: звукопроизношение, фонематические процессы, достаточный лексико-грамматический строй языка. Все эти компоненты недоразвиты у детей с общим недоразвитием речи. Помимо недоразвития всех структурных компонентов речи у таких обучающихся отмечается недоразвитие высших психических функций. Изучение речи в сочетании с исследованием уровня сформированности высших психических функций является актуальной проблемой, и в коррекционной работе необходимо сочетать эти виды воздействия на ребенка. Все это будет способствовать повышению уровня готовности ребенка к обучению грамоте.

В 2016-2017 учебном году для выявления уровня сформированности высших психических функций было проведено обследование – зрительного восприятия, памяти, мышления на базе ГБОУ «Речевой центр» г. Екатеринбурга. В эксперименте участвовали 14 обучающихся 1 класса с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня.

Для обследования зрительного восприятия использовались 2 методики: «Зашумленные картинки» и «Нарисуй вторую половину». Первая методика позволяет оценить дифференцированность зрительного восприятия у данной категории детей. Предметы, изображенные на картинке хорошо знакомы детям, но представлены в виде контурных изображений, наложенных друг на друга. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дифференцированность зрительного восприятия у детей находится на разном уровне. Ошибки связаны с низким уровнем словарного запаса. Например, 3 обучающихся назвали кружку чашкой, блюдце – тарелкой и т. д. Вторая методика позволяет оценить целостность восприятия. Дети верно распознали по 1 половине предмет, но вторую половину дорисовали либо не в соответствии с размером, либо отсутствовали значимые детали. Выявленные недостатки зрительного восприятия могут влиять на усвоение букв в целом, а также элементов букв.

Обследование памяти включало задания на изучение уровня развития зрительной и слуховой преднамеренной и непреднамеренной памяти. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что у детей также нарушены преднамеренная и непреднамеренная память. Преимущественно страдает непреднамеренная слуховая память. Это подтверждает, что методика преподавания предполагает использование словесных методов обучения с дополнительным использованием наглядных и опорных материалов.

Для оценки уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности были использованы задания на классификацию предметов «Исключи слова». Обучающиеся продемонстрировали низкий уровень выполнения заданий: обобщали и исключали слова по несущественным параметрам. Даже при наличии в пассивном словаре обобщающих понятий, дети ими пользовались крайне редко. Используемая методика «Рассказ со скрытым смыслом» позволила оценить насколько дети могут проанализировать ситуацию, распознают ее и верно отвечают на проблемные вопросы. Полученные результаты позволили считать, что использование таких методов в обучении возможно, но требуют специальной подготовки обучающихся.

Таким образом, результаты обследования позволили сделать вывод о том, что уровень развития ВПФ у обучающихся с ОНР III уровня не соответствует параметрам нормы. На логопедических занятиях возможна коррекционная работа в сочетании с доразвитием ВПФ. На логопедических занятиях нами проводились игры по развитию зрительного восприятия, зрительной и слуховой памяти, мышления.

В рамках логопедического занятия, например, на этапе автоматизации звука [с] можно предложить ребенку игру на развитие **зрительной памяти** «Волшебный платок»: в течение 5 секунд надо запомнить все предметы (картинки), собранные под платком и содержащие звук [с], который на это время поднимается, а затем перечислить их.

Для развития **слухоречевой памяти** можно предложить обучающемуся игру «Найди слово»: логопед произносит 5-7 слов, не связанных по смыслу, одно из слов содержит заданный звук, ребенку необходимо выделить это слово и назвать.

Для развития **зрительного восприятия** можно использовать игру «Геометрические фигуры» – ребенку предлагается сосчитать, что на рисунке предметов квадратной формы, круглой, овальной и т. д.

**Мышление** детей с ОНР также возможно формировать и развивать с помощью игр. Игра «Доскажи словечко»: логопед задает слог, ребенок придумывает слово (например, са – сапог, сад. Со – солнце, сокол и т. д.), таким же образом можно провести игру «Доскажи предложение»: логопед дает начало предложения, ребенок подбирает подходящее слово (например, шофер водит машину, а летчик . . . . ., лимон кислый, а сахар . . . . и т. д.).

Таким образом, предложенные игры развивают не только речь ребенка, но и ВПФ. Всё это способствует более качественному и эффективному усвоению школьниками общеобразовательной программы.

### Литература

1. Лопатина Л. В. Развитие моторной функции и воспитание правильной артикуляции свистящих звуков у дошкольников со стертой формой дизартрии. СПб. : Союз, 1992.
2. Чиркина Г. В. К методике обучения детей с псевдобульбарной дизартрией // Дефектология. 1973. № 4.



**Вороная Дарья Владимировна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: voronay83@mail.ru*

**Научный руководитель:** *Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ  
СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ И ТРАДИЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены современные и традиционные образовательные технологии в развитии речевых навыков старших дошкольников с дизартрией. Нарушения звукопроизношения при дизартрии возникают в результате поражения различных структур мозга, необходимых для управления двигательным механизмом речи. В этой связи в работе с детьми необходима планомерная и систематическая работа с использованием как традиционных, так и современных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дизартрия, тяжелые нарушения речи, инклюзии, речевые способности, развитие речи, образовательные технологии, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.

В литературе отмечается, что наиболее часто встречающаяся степень дизартрии – псевдобульбарная. Псевдобульбарная дизартрия у детей, как правило, происходит в рамках синдрома детского церебрального паралича. Псевдобульбарная дизартрия может иметь легкую, среднюю и тяжелую степень. Легкая степень псевдобульбарной дизартрии характеризуется отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата.

Согласно анализу показателей психомоторного и речевого развития, у детей раннего возраста можно отметить их взаимосвязь. Уже у новорожденных можно отмечать первые признаки псевдобульбарных нарушений: слабый крик, или его полное отсутствие, нарушение сосания, глотания, дыхания или слабость некоторых врожденных рефлексов. В раннем возрасте мы можем диагностировать псевдобульбарный

синдром, который является первым признаком проявления дизартрии в последующем.

Для дизартрии, как отмечает И. Д. Коненкова, характерными являются пирамидные спастические параличи мышц речевого аппарата. При этом не наблюдается мышечных атрофий. Усилен глоточный и нижнечелюстной рефлекс, отмечается гипертрофия мышц языка, часто отмечается насильственный смех и плач. Параличи всегда двусторонние, но возможно их преобладание с одной стороны [1].

Для коррекции дизартрии используются различные образовательные технологии.

Под образовательной технологией понимается последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических проблем, или систематическая и последовательная реализация заранее разработанного педагогического процесса на практике.

Образовательная технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, гарантирующих успех. В этом контексте можно говорить о специальных образовательных технологиях для детей с особыми образовательными потребностями. К ним относятся технология коррекции нарушений речи, которыми должен владеть специалист в области логопедии.

Традиционные технологии включают:

- технология логопедической экспертизы;
- технология формирования речевого дыхания для различных нарушений произношения речи;
- технология голосового исправления для различных нарушений произношения речи;
- технология развития интонационной речи;
- технология коррекции темпо-ритмической организации устной речи;
- технология формирования навыков саморегуляции речи и их внедрение в речевое общение.

Слова и предложения фиксируются через их использование ребенком во время создания соответствующих ситуаций общения. Различные тренировки используются для улучшения восприятия и дифференциации звуков на слух и в собственных высказываниях.

Постоянно проверяется, понял ли ребенок слово, фразу, смысл рассказа. С этой целью используются различные изображения, графические схемы слов и предложений, цветные схемы для фиксации структурного и звукового состава речи, с помощью символики иллюстрируется изменение морфологического значения слова, структура предложений [3].

На данный момент в дошкольных образовательных учреждениях, наряду с традиционными технологиями, активно внедряются совре-

менные образовательные технологии. С положительной стороны зарекомендовали себя информационные технологии, которые способствуют повышению мотивации к логопедическим занятиям; расширению сюжетного наполнения традиционной игровой деятельности; увеличению возможности быстрого создания собственного дидактического материала; визуализации акустических компонентов речи; расширению спектра невербальных заданий. Кроме того, при формировании речевых способностей старших дошкольников с дизартрией такие современные образовательные технологии, как:

- арт-терапевтические технологии (сказкотерапия, мнемотехника, творческая игротерапия, элементы музыкальной терапии);
- современные технологии логопедии и пальцевого массажа;
- современные технологии сенсорного развития;
- телесно ориентированные технологии;
- су-джок-терапия.

Использование традиционных и современных образовательных технологий в коррекционной работе с детьми с дизартрией способствует положительной динамике развития речевых навыков детей с дизартрией, повышает мотивацию учащихся к воспитанию. Соотношение традиционных и современных образовательных технологии подбирается индивидуально в каждом конкретном случае [2].

### **Литература**

1. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М. : Издательство ГНОМ и Д, 2005. 163 с.
2. Пузанов Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Олигофренопедагогика». М. : ВЛАДОС, 2013. 439 с.
3. Петренко А. Ю. Коррекционно-развивающая среда логопедического кабинета в группе кратковременного пребывания // Школьный логопед. 2015. № 3. С. 81-87.

**Вострикова Людмила Константиновна**

*Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.mе*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы формирования просодических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста. Целью работы является экспериментально проверить эффективность логопедической работы. Актуальность проблемы заключается в том, что легкая дизартрия является достаточно распространенным нарушением речи у детей дошкольного возраста. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении дизартрии.

**Ключевые слова:** просодика, дизартрия, развитие речи, логопедическая работа, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

В настоящее время самая важная проблема является нарушение речи, в особенности проблема дизартрии. В структуре которой имеется дефект не только звукопроизношения, но и все просодические стороны речи, где коррекция является важным социальным и медико-педагогическим значением. В нашей теме мы рассмотрим детей старшего дошкольного возраста, так как формирование просодических компонентов в таком возрасте протекает в более сложных условиях. У таких детей наблюдаются определенные связи и взаимодействия речевой, двигательной и психической недостаточности. В исследованиях Л. О. Бадалян, В. И. Бельтюков, И. И. Жинкин мы нашли подтверждение о том, что смазанная, непонятная речь у дошкольников с дизартрией не дает четкого слухового восприятия и контроля. Из-за этого тормозит развитие всех остальных компонентов речи.

Самой важной задачей в коррекционно-педагогической работы с детьми, которые имеют дизартрию, является формирование у них правильной речи. В нашем исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста, у которых по заключению специалистов наблюдалась дизартрия. В ходе работы выявилось, что общая моторика у детей с дизартрией отличается общей неловкостью, недостаточной координаторностью, что и отличает их от сверстников. При анализе мелкой моторики у детей наблюдалась напряженность, скованность движений. Они нарушали темп выполнения и переключаемость движений. А вот при исследовании артикуляции с заданиями справилось

лишь 30% детей. Движения выполнялись не в полном объеме, активности и правильности выполнения тоже не наблюдалось.

Анализ диагностики детей старшего дошкольного возраста с легкой дизартрией позволил выявить нарушения всех сторон речи и, следовательно, уточнить то, что нарушение имеет системный характер, а также определить необходимость проведения целенаправленной логопедической работы по коррекции звукопроизношения.

Также исследование проводилось по методике Е. Э. Артемовой и Е. Ф. Архиповой. Анализ результатов показал, что дети имеют трудности при восприятии интонации: им требовалось больше времени на выполнение задания, восприятие происходило в замедленном темпе. При воспроизведении интонации наибольшие затруднения вызывали вопросительная и восклицательная. Детям сложно изменяли интонационные структуры слова в собственной устной речи. Трудности вызывало также самостоятельное воспроизведение интонации, отражающей эмоциональное состояние: ошибки в дифференциации радости и удивления. При восприятии тембра голоса дети с не испытывали особых затруднений. Процесс восприятия шел медленнее. Наибольшие трудности возникали при воспроизведении тембра голоса. У детей наблюдались незначительные изменения окраски голоса. Зачастую сами изменения являлись не совсем правильными и не соответствовали тембру голоса, который требовался при выполнении задания.

Обращалось внимание на то, как дошкольники выполняют задания: в основном в замедленном темпе. Наиболее трудными оказались задания на восприятие различных тонов голоса: дети путали радостное восклицание и удивленное. Самостоятельное изменение окраски голоса, требуемое при выполнении заданий, вызывало еще большие трудности. Не все дети успешно справлялись с такой задачей, как передача голосом состояния того или иного персонажа из предложенной им сказки. Дошкольники с нормальным речевым развитием справлялись с предложенными заданиями быстро. Они вызывали у них явный интерес. Переключаемость с одной окраски голоса на другую была высокой и по максимуму правильной. За редким исключением требовались повторные попытки.

### Литература

1. Артемова Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : монография. М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. Бадалян Л. О. Невропатология : учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 384 с.
3. Волкова Л. С. Нарушение голоса и произносительной стороны речи II часть Ринолалия. Дизартрия. М., 2008.

**Дмитриенко Марина Леонидовна**

*учитель-логопед филиала муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада «Детство» детский сад № 536; 620012, г. Екатеринбург, ул. Восстания, 27а; e-mail: deti536@yandex.ru*

## **СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ОДИН ИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме коррекции речевых недостатков у детей дошкольного возраста. Раскрываются основные понятия метода сторителлинг, его структура, задачи, особенности использования в коррекционной практике. Отмечаются задачи, которых можно достичь, используя данный метод.

**Ключевые слова:** сторителлинг, рассказывание истории, развитие речи, речевые нарушения, автоматизация, дифференциация звуков, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Речь – является необходимой основой мышления. В процессе овладения речью совершенствуются и развиваются мыслительные операции. Хорошо развитая речь благоприятно влияет на формирование личности ребёнка, его волевых качеств, характера, взглядов, убеждений. Правильное, четкое, произношение звуков родного языка, умение верно сформулировать речевое высказывание, повышает уверенность дошкольника в общении со сверстниками и взрослыми, помогает всестороннему развитию и дальнейшему обучению. Данные процессы замедляются у дошкольников, испытывающих трудности в овладении речью. Невозможность полноценного речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения, отражаются на формировании самосознания и самооценки ребёнка [1]. Для преодоления речевых недостатков в дошкольном детстве, необходимо постоянно модернизировать и улучшать процесс обучения и развития дошколят с речевыми нарушениями. Постановка звука и введение его в самостоятельную речь – это выработка нового сложного навыка. И как любой навык, он требует стараний, времени и определенной системы в занятиях. Всем практикующим логопедам известно, насколько иногда затягивается процесс автоматизации и дифференциации поставленных звуков, как эти занятия иногда скучны и монотонны. Поэтому, чтобы занятия по коррекции речевых нарушений проходили интересно, необходимо постоянное внедрение новых, обладающих повышенной эффективностью методов, приемов, технологий. Одним из таких методов является новый интерактивный метод сторителлинг.

Сторителлинг – искусство донесение поучительной информации, с помощью знаний, рассказов, историй, которые возбуждают у человека эмоции и мышление. «Сторителлинг» (англ. «storytelling»: story – миф, история и telling – ритуал, представление) [3]. Сторителлинг – педагогическая техника, выстроенная в применении историй с конкретной структурой и интересным героем, которая направлена на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения. Историю можно придумать по разному: можно с использованием готовой сюжетной картинки, либо, по ходу придумывания истории, создавать совместную картину, можно использовать специально изготовленные «Кубики историй». При использовании любой формы сторителлинга, в зависимости от педагогических задач, педагогом подбирается необходимый материал, также педагог сам может стать участником придумывания истории, тем самым опосредованно направлять детей, в соответствии с поставленными задачами. Каждая история создается в рамках каких-то правил. Данными правилами может быть: придумывание истории с опорой на заданный план. *В...* (место, где начинается происходить та или иная история); *Жил-был...* (персонаж, главный герой с кем связаны происходящие события); *Однажды....* (что-то происходит и начинается развитие действия); *И вот...* (что персонаж делает дальше и чего хочет добиться, как решается проблема); *Однако...* (что-то идет не так); *Тогда...* (как персонаж пытается решить проблему); *Потом ...* (получилось или нет); *В конце концов...* (краткое заключение, которое подытоживает рассказ, как в басне – мораль). Если история придумывается с «Кубиками историй», то правила могут быть следующими: кидаем определенное количество кубиков (например, кидаем не более пяти кубиков, тогда историю, сказку нужно придумать с опорой на пять картинок, которые выпали на грани кубиков), заданное количество бросков (например, кидаем кубики не более четырех раз), очередность бросков также обговаривается заранее (по очереди или все вместе).

Рассказывание историй – одно из самых естественных действий в нашей жизни. Дети, когда приходят в детский сад, с самого утра начинают делиться с воспитателем со сверстниками историями, которые приключились с ними по пути домой или дома. И именно так начинается утро любого дошколенка, да и любого взрослого. Раз рассказывание и выслушивание историй настолько естественно для человека разного возраста, то без сомнения нужно использовать эти приемы в обучении детей. Дети склонны по своей природе к естественному обучению. Чтобы помочь детям добиться успеха, нам следует воспользоваться их способностью эффективно усваивать материал через естественное обучение [2]. Велико значение этой способности и на кор-

реакционных логопедических занятиях. Ребенок сам придумывает сказку или историю, при этом логопед опосредованно задает такую ситуацию, чтобы дать возможность ребенку многократно упражняться в произношении «трудных» звуков. Такой вид коррекционных занятий позволяет учителю-логопеду обеспечивать положительный настрой обучающегося и поддерживать интерес детей к выполняемым коррекционным упражнениям в увлекательной, непринужденной, естественной ситуации. Метод «сторителлинг» может применяться, как на индивидуальных, так и подгрупповых занятиях, где любая лексическая тема раскрывается в истории, придуманной самим дошкольником, ребенок знакомится с новым лексическим и грамматическим материалом. С применением метода сторителлинг, детьми было придумано множество интересных историй «Цветок по имени Ромашка» – откуда появился цветок ромашка (дифференциация звуков р-л), «Облачковое молочко» – где можно «добыть» облачковое молочко (автоматизация звука л), «Желтый цыпленок» – путешествие цыпленка (автоматизация звука ж) и многие другие.

Так, принимая участие в придумывании истории, ребенок развивает воображение, мышление, учится составлять истории в соответствии с заданным планом, развивает лексико-грамматический строй речи, связную речь, упражняется в многократном повторении корректируемых звуков, тем самым в естественных речевых ситуациях звуки вводятся в самостоятельное речевое высказывание.

Таким образом, являясь универсальным, комплексным методом воздействия в логопедической работе, сторителлинг позволяет повысить эффективность коррекции речи детей дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону : Фенкс, 2001. 448 с.
2. Федорова С. В., Барчева А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. № 16. С. 515-518.
3. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 262 с.



**Дунаева Мария Владимировна**

**Савченко Вероника Александровна**

*Учителя-логопеды, Государственное казённое общеобразовательное учреждение «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14; e-mail: dmv\_maria@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**Аннотация.** Дана краткая характеристика просодической стороны речи обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП и описаны направления логопедической работы по её коррекции.

**Ключевые слова:** логопедическая работа, логопедия, просодическая сторона речи, начальная школа, младшие школьники, дизартрия, детский церебральный паралич, ДЦП, дети с двигательными нарушениями.

Просодия является одним из важнейших выразительных средств речи: уточняет семантическую сторону, выявляет её эмоциональное содержание, увеличивает объем сообщения, так как передается не только то, что содержится в тексте, но и в подтексте [3].

У обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП часто и значительно нарушена просодическая сторона речи, что обусловлено органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы. В результате этого речь обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП смазанная, нечеткая интонационно-невыразительная с замедленным, реже ускоренным темпом, малопонятная, что затрудняет формирование четкого слухового восприятия и контроля [4]. Это ещё больше тормозит развитие всех сторон речи у детей с ДЦП.

У обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП часто отмечается патологическое формирование личности, которое связано с переживаниями детьми своей физической неполноценности, малым кругом общения со взрослыми и сверстниками. Развитие просодической стороны речи помогает детям преодолеть робость, застенчивость, вызывает желание общаться, высказывать своё отношение к чему-либо.

При формировании просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП должен быть использован комплексный подход, который подразумевает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, которая направлена на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности и предусматривает совместную работу разных специалистов.

Формирование просодической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП возможно благодаря решению двух основных задач:

- формирование просодических характеристик речи;
- воспитание личности у обучающихся младшего школьного возраста с ДЦП.

Решение первой задачи связано с применением целого ряда логопедических технологий:

1. Регуляция эмоционального состояния.
2. Тренировка слухового восприятия.
3. Формирования речевого дыхания.
4. Развитие мелодических характеристик голоса (высоты, силы и тембра).

5. Развитие навыка интонационного оформления речи, паузирования, выделение логических центров синтагм и фраз.

6. Воспитание регуляции и контроля за своей речью.

Решение второй задачи связано с психолого-педагогической работой, направленной на воспитание и изменения отношения к себе, к своему речевому дефекту и формирование социальной активности. Это осуществляется с помощью психотерапии и логопедических занятий.

В процессе логопедических занятий трудно провести резкое разграничение предложенных этапов. Работа проводится последовательно и параллельно, индивидуально и фронтально, с учетом возраста детей, особенностей личности и характера нарушений просодической стороны речи.

В работе по преодолению нарушений просодической стороны речи используются различные речевые игры, типовые обучающие задания, направленные на развитие навыка использования речевых и других средств выразительности в работах с речевым материалом. Вводятся простейшие формы моделирования речевых ситуаций. Часто используется театрализация.

Развитие коммуникативной функции речи, ее интонационного и мелодического богатства определяет смысл логопедической работы по развитию просодической стороны речи. Возможность пользоваться правильной, выразительной речью в процессе общения с окружающими является основным критерием эффективности логопедических занятий.

### **Литература**

1. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба. М. : Просвещение, 2012. 325 с.
2. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. М. : ВЛАДОС, 2009. 287 с.

3. Мاستюкова Е. М. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе. М., 1989. 196 с
4. Мاستюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : Кн. для логопеда / Е. М. Мاستюкова, М. В. Ипполитова. М. : Просвещение, 1985. 170 с.
5. Шипицына Л. М. Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. СПб. : Дидактика-Плюс, 2003.

**Евдокимов Сергей Владимирович**

*Учитель-логопед, Государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 624130, Россия, г. Новоуральск, ул. Ленина, 34; e-mail: School59n@gmail.com*

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ЗПР  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье, предназначенной для учителей-логопедов, раскрываются приоритетные направления работы по коррекции речевых нарушений у обучающихся первого и первого дополнительного классов.

**Ключевые слова:** звукопроизношение, универсальные учебные действия, звукобуквенный анализ, практические приёмы, логопедические занятия, логопедия, логопедическая работа, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, школьники.

Оказывая логопедическое сопровождение обучающимся первого класса, которым решением ТППК рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с задержкой психического развития, вариант 7.2, и, учитывая пролонгированный срок обучения, расставил следующие приоритеты:

1. Коррекция звукопроизношения.

Специалисты дошкольных образовательных учреждений не всегда успевают устранить речевой дефект до поступления ребёнка в школу. Таким образом, складывается необходимость продолжения коррекционной работы, начатой в дошкольном учреждении, в условиях нашей образовательной организации.

Приступая к работе по коррекции звукопроизношения у обучающихся, мотивация к занятиям у которых, либо снижена, либо полностью отсутствует, целесообразно использовать следующие приёмы:

- создание ситуации успеха;
- индивидуальный подход к обучающимся;
- создание атмосферы доверия и непринуждённости
- похвала, одобрение, поощрение (формирует у детей положительный настрой на деятельность на логопедических занятиях).

Использование этих приёмов, в большинстве случаев, способствует значительному временному сокращению этапа постановки звука.

Поставив звук, мы начинаем вводить его в речь. У ребёнка появляется искорка в глазах, он осознаёт свои первые победы, появляется пусть небольшой, но интерес, пусть небольшая, но мотивация к дальнейшим занятиям. Другими словами, происходит формирование личностных универсальных учебных действий (ууд):

- Формирование мотивации к обучению и познанию.
- Самоопределение

Но не следует забывать, что у обучающихся с ОВЗ, в силу психофизических особенностей снижен самоконтроль и саморегуляция, а звук необходимо закреплять в речи. Именно в этот момент начинается взаимодействие всех участников единого речевого режима, осуществляемого в нашем учреждении, – всесторонний контроль, что впоследствии приводит к тому, что ребёнок начинает сам себя контролировать. А это уже метапредметные и, в частности, регулятивные ууд:

- формирование самостоятельности и инициативности;
- самоконтроль.
- волевая саморегуляция;

В дальнейшем, когда мы проводим занятия по дифференциации твёрдых - мягких согласных, мы формируем познавательные ууд, а именно:

- анализ, синтез, сравнение, обобщение;
- выполнение действий по алгоритму;

Автоматически формируются коммуникативные УУД, так как учащийся, осознавая свою успешность:

- проще включается в работу со сверстниками и учителем;
- начинается безбоязненное построение диалогов.
- постепенно, с развитием словарного запаса формируется

умение правильно и полно выразить свою мысль.

Таким образом, практически ничего не меняя в своей работе, в данном случае – по коррекции звукопроизношения, а просто изменив осмысление деятельности и используя современную трактовку, я следую цели современного образования, а именно – личностному, социальному, познавательному и коммуникативному развитию учащихся.

2. В коррекции нарушений письменной речи помимо развития фонематического восприятия, обогащения словаря, большое внимание уделяю звукобуквенному и слоговому анализу и синтезу.

Полностью поддерживаю своих коллег, логопедов-практиков, которые считают, что специфические ошибки письма, связанные с затруднениями при анализе речевого потока, исчезнут только тогда, когда ребёнок полностью овладеет навыками звукобуквенного анализа слова, научиться отчетливо представлять себе звукобуквенную структуру каждого слова, сравнивать и сопоставлять сходные и различные признаки звуков и букв. Вот тогда, и я в этом уверен, для ошибок больше не останется места.

С целью достижения положительных результатов речевого развития обучающихся с ОВЗ, необходимо обратить внимание на организа-

цию логопедических занятий. Для этого обращаю особое внимание на следующее:

1. Из 10 базовых эмоций – стержнем личности является интерес;
2. Создание атмосферы доверия и непринужденности (уход от отношений: «руководитель – подчиненный») При построении занятий необходимо учитывать, что 80% сложностей в обучении возникают по причине стресса. Избавившись от стресса, мы избавим детей от этих сложностей. Организуя свои занятия, я стараюсь стимулировать ребенка на последующие успехи и зародить в ребенке радостное ожидание новых занятий;
3. Логопедические занятия располагают положительными возможностями перевода игровой деятельности в учебно-игровую: учебную – по цели и игровую – по способу осуществления.
4. Установлено, что 85% информации проходит через зрительный анализатор. Учитывая, что у обучающихся с ОВЗ снижена работа всех анализаторов, при проведении занятий необходимо увеличить угол зрения, использовать качающиеся наглядности, не концентрировать наглядность в одном месте, а использовать ее везде: на шторах, на дверях и т. д.
5. На занятиях необходимо подключить больше анализаторов (задание: сколько раз услышишь заданный звук, столько красных фишек переложи из одной чашки в другую).
6. С целью развития межполушарных связей, целесообразно каждое занятие начинать с упражнения на развитие внимания («Найди 10 отличий», «Чего не стало?», «Четвертый – лишний»).
7. Учитывая, что основным типом мышления учащихся начальных классов является наглядно-образное мышление, тесно связанное с эмоциональной сферой, на занятии необходимо опираться на наглядность, образность, эмоциональность, помня о том, что эмоциональный центр мозга всегда связан с системой, отвечающей за длительное хранение информации.
8. Важно помнить, что наша задача – предупредить, а не пойма. Поэтому вся коррекционная работа ориентирована на это.
9. Не стоит забывать, что ребенка, испытывающего затруднения в овладении письменной речью, мы должны после занятия вернуть в класс. Таким образом, я провожу работу, сопоставимую с работой в классе. Но при этом слежу, чтобы скорость, темп и объем заданий были такими, чтобы ребенок мог оценить себя положительно.
10. Если ребенок испытывает большие трудности в овладении письменной речью, то целесообразно брать таких детей с уроков чтения и письма, но только по согласованию с администрацией.

Данная система работы не статична. В своей деятельности я стараюсь взять на вооружение лучшее, то, что действительно интересно и результативно, отсекая скучное и недейственное. Но я уверен в правильности выбранной стратегии работы с первоклассниками, обучающимися в начальной школе пять лет, за счёт введения первого дополнительного класса. Только разумно распорядившись пролонгированным сроком обучения, можно создать предпосылки для полноценного речевого развития учащихся и в кратчайшие сроки устранить речевой дефект, препятствующий успешному усвоению школьных знаний.

### **Литература**

1. Иванова С. В. Предлог – мы с ним знакомы! Обучение употреблению предлогов в письменной речи. М. : Владос, 2010. 155 с.
2. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. Изд. 3-е, перераб. и доп. М. : «Ось-89», 2003. 96 с.
3. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. СПб. : Акцидент, 1998. 112 с.

**Егорова Наталья Владимировна**

*Аспирант IV курса, заочн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. педаг. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ  
ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЙ ЗВУКОВ РАННЕГО ОНТОГЕНЕЗА  
В ПРАКТИКЕ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

**Аннотация.** В статье описывается последовательность формирования фонологических противопоставлений звуков раннего онтогенеза, используемая в практике обучения детей с моторной алалией. Важность формирования фонологических противопоставлений у данной категории детей обусловлена тем, что формирование фонемных оппозиций является условием становления лексико-грамматического строя языка.

**Ключевые слова:** моторная алалия, фонологические противопоставления, звуки речи, развитие речи, логопедия, дети с нарушениями речи.

Для каждого языка фонемы составляют замкнутую систему, в которой они существуют во взаимных противопоставлениях, противопоставляются признаки каждой фонемы к признакам других фонем [3]. Каждая фонема определяется прежде всего тем, что отличает её от других фонем того же языка: «...вся совокупность фонологических признаков каждой фонемы как раз и выявляется из всех возможных её противопоставлений всем другим фонемам той же системы» [3, с. 15]. Благодаря этому же фонемы каждого данного языка образуют единую систему противоположностей, где каждый член определяется серией различных противоположений как отдельных фонем, так и их групп. Но не все оппозиционные признаки равноценны, так в русском языке выделяют такие коррелятивные противопоставления: *место образования, способ образования, глухость-звонкость и мягкость-твёрдость*. Роль фонологических противопоставлений – в различении смысла. Через реализацию фонологических противопоставлений различаются и лексическое значение слов, и его грамматическое значение.

В практике обучения детей с моторной алалией формирование фонологических противопоставлений играет наиважнейшую роль, т. к. только при условии сформированной операции *узнавания* на слух фонемы будет осуществляться понимание речи, а при условии реализации правильного *выбора* [4] и *произнесения* *нужного звука* будет формироваться лексико-грамматический строй речи.



Для развития фонематического слуха у аномальных детей, по мнению В. И. Бельтюкова [1], важным является противопоставление звуков в *равных фонетических условиях*, нацеливание внимания ребёнка на те или иные конкретные фонемы. Исходя из нашего практического опыта, данному условию наиболее соответствует использование слога восходящей звучности (СГ), основного вида слога русского языка. Т. к. слог – это онтогенетически естественная единица «входа», т. е. *опознания фонемы на слух*, для начинающего говорить ребёнка: дети в раннем возрасте не разлагают слог на отдельные звуки. Также, способность выделять отдельный звук из слога развивается лишь к школьному возрасту на базе усвоения морфологической системы языка. Как отмечают Е. Н. Винарская и Г. М. Богомазов, опознание фонем первой степени абстракции осуществляется на основе обобщения зрительно-пространственной слоговой информации [2]. Сопоставление звуков при одинаковых фонетических условиях удобнее всего осуществлять на материале слогов, т. к. слог является той *мельчайшей произносительной единицей*, которую можно выделить в потоке речи (В. И. Бельтюков, Н. И. Жинкин, Л. Р. Зиндер, В. А. Кожевников, Л. А. Чистович).

Каковы используемые нами средства формирования фонемного противопоставления? Во-первых, паралингвистические фонологические средства: интонация, мимика, пантомимика. Во-вторых, произнесение слогов с оппозиционными звуками в ритмах чередования. Слоги включаются в простейшие ритмы, ребёнок учится опознавать, различать слоги на слух, а также произносить их. В-третьих, создание логопедом зрительно-двигательно-оральных образов дифференцируемых звуков.

Основываясь на данных речевого онтогенеза, особенностях замены звуков при дизонтогенезе речи и нашем практическом опыте обучения детей с моторной алалией мы выработали следующую последовательность дифференциации «широкого плана» гласных звуков и согласных звуков раннего онтогенеза на материале слогов восходящей звучности (СГ).

Первый этап «Дифференциация согласных, смешиваемых по месту и способу образования, в прямом слоге с гласным [А]»: носовые-ротовые согласные [ПА-МА], [МА-БА], [НА-ТА], [НА-ДА]; взрывные и фрикативные [ПА-ФА], [КА-ХА], [БА-ВА]; губные носовые и переднеязычные носовые [МА-НА]; при наличии в речи ребёнка – заднеязычные и переднеязычные [ТА-КА]; затем губные-язычные [БА-ДА], [ВА-ДА]. Второй этап «Дифференциация лабиализованных гласных [У] и [О]» в слогах с одинаковым согласным звуком; далее в слогах с оппозиционными согласными звуками в соответствии с первым этапом дифференциации. Третий этап «Дифференциация согласных по мягкости и твёрдости»: противопоставляются слоги с одинаковыми соглас-

ными, отличающимися только по мягкости-твёрдости [МА-МЯ], [НО-НЁ], [КЭ-КЕ] и т. д. Четвёртый этап «Дифференциация конфликтных пар согласных с одновременной тренировкой различения их по мягкости и твёрдости» в соответствии с последовательностью отработки оппозиционных согласных на первом этапе. Пятый этап «Дифференциация согласных звуков по звонкости-глухости».

Итогом систематической работы по формированию фонологических противопоставлений звуков раннего онтогенеза у моторных алаликов является совершенствование операции *выбора фонемы*, её *опознания* и *произнесения соответствующего звука* в словах разной слоговой структуры. Результатом чего становится развитие лексики и поэтапное становление грамматического строя языка у детей с моторной алалией. Оpozнание дифференцируемых слогов и использование зрительно-двигательно-оральных образов звуков позволяет начать работу по выделению собственно фонемы из слогов и слов, формировать фонематическое восприятие.

### Литература

1. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи: (в норме и патологии). М. : Педагогика, 1977. 176 с. : ил.
2. Винарская Е. Н. Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 208 с.
3. Еськова Н. А. Избранные работы по русистике: Фонология. Морфонология. Морфология. Орфография. Лексикология. М. : Языки славянских культур, 2011. 648 с.
4. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия : учеб. пособие к спец. курсу. М. : Ин-т общегуманитар. исслед. ; Изд-во «В. Секачев», 2001. 95 с.

**Егорова Татьяна Александровна**

*студентка 2 курса магистратуры, очн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается письменная речь и предпосылки ее формирования. Раскрыто содержание логопедической работы по предупреждению нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Кроме того, приведены примеры заданий и упражнений.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, навыки письма, мелкая моторика, артикуляционная моторика, фонематический слух, лексико-грамматическая сторона речи, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими навыками письма. Важно не только формировать этот навык заранее, то есть в дошкольный период, чтобы ребенок был более адаптированным и подготовленным к образовательному процессу, но также немаловажно предупреждать какие-либо нарушения письма, тем более у дошкольников с общим недоразвитием речи, так как такие дети имеют особенности формирования речевых и неречевых функций и процессов, связанных с овладением письмом.

Общее недоразвитие речи – это такая форма речевой патологии, при которой формирование всех компонентов речевой системы нарушено, но дети при этом имеют нормальный слух и первично сохраненный интеллект. А это напрямую влияет на развитие письма, которое является довольно сложным системным процессом; средством запечатления мысли человека с помощью специальных обозначений, позволяющего закрепить речь во времени и передавать ее на расстоянии [1].

Существуют психологические предпосылки формирования письменной речи:

1. сформированность/сохранность устной речи;
2. формирование/сохранность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия;
3. сформированность двигательной сферы;
4. формирование у детей абстрактных способов деятельности;
5. сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

При этом участвуют различные анализаторы и взаимодействуют психические процессы. Но, когда поражается мозг, вся система перестает работать как один большой механизм, и отсюда уже вытекают различные нарушения, связанные с письменной речью.

После анализа результатов проведенного констатирующего эксперимента, а также анализа литературы были выделены следующие направления логопедической работы: развитие мелкой и артикуляционной моторики; развитие фонематического слуха и восприятия; развитие лексико-грамматической стороны речи; формирование и поддержание положительного эмоционального отношения к занятиям, к окружающим и самому себе.

Проанализировав методики предупреждения нарушения письма таких авторов, как Л. Г. Парамонова, А. Н. Корнев, С. В. Коноваленко были предложены задания на каждое из вышеназванных направлений (пальчиковые упражнения, плетение, рисование, на артикуляцию, на развитие семантических полей, что развивает связную речь, расширяет словарь, мышление, формирует понятия, процессы словообразования и словоизменения. Т. е. это задания на обобщение, понимание слов, различение близких фонем, отбора нужных слов и т. д.) [2].

*Примеры упражнений на развитие мелкой и артикуляционной моторики:*

- указательный и средний пальцы правой/левой руки (далее обеими руками) «бегают» по столу («человечек»);
- ловить шарик губами, с силой выталкивать, «выплюывая» его;
- губы растянуть в улыбку. Выпуклой частью чайной ложки совершать круговые движения вокруг губ по часовой стрелке и против. И др.

*Примеры упражнений на развитие фонематического слуха и восприятия:*

- услышав гласный звук, хлопнуть в ладоши, согласный – топнуть ногой;
- Игра «Раздели предметы» (на столе стоят 2 коробки, над одной коробкой буква З, над другой – Ж; дети должны выбрать те картинки, в названии которых есть звук, соответствующий букве над коробкой, распределить их. Примеры картинок: зубы, жаба, змея, жук, ваза, коса, зонт, лужа, пирожок, стол. Все слова изначально проговариваются. И др.

*Примеры упражнений на развитие лексико-грамматической стороны речи:*

- Упражнение «Опишем комнату» (ребенку предлагается перечислить предметы, находящиеся в комнате с применением уменьши-

тельно-ласкательных суффиксов). Например: столик, стульчик, зеркальце, карандашик, вазочка, машинка и т. д.

- Знакома ли следующая поговорка: «Без труда не выловишь и рыбку из пруда»? Что она означает? А что значат выражения: «Как рыба в воде», «Нем как рыба»? И др.

Использовалась игровая деятельность, чтобы детям было легко и интересно. Атмосфера на занятиях была доброжелательной.

После данной логопедической работы был проведен контрольный эксперимент, который показал, что разработанные упражнения эффективны для формирования необходимых для письма навыков. Показатели экспериментальной группы по моторной сфере стали выше. Нарушения фонематического слуха и восприятия были устранены лишь частично, но положительная динамика наблюдалась в определении количества слогов в слове, дифференциации слогов, слов, последовательном выделении звуков в словах. Уровень сформированности самостоятельной речи стал выше, лексических замен и трудностей образования существительных, прилагательных стало меньше. Словарный запас стал шире, более развернутым.

Таким образом, предложенные упражнения повысили результативность обследуемых показателей. Для достижения положительных результатов более высокого уровня необходим более длительный срок обучения.

### **Литература**

1. Каверова Э. А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр // Специальное образование. 2015. Т. II. № XI. С. 145-149.
2. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 128 с.

**Елютина Ксения Романовна**

*Студентка I курса магистратуры, заочное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОУ**

**Аннотация.** В статье рассмотрен процесс взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сопровождения. Раскрыто содержание основных форм работы с семьями дошкольников.

**Ключевые слова:** учителя-логопеды, родители, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, педагогическое взаимодействие, дошкольные образовательные учреждения, формы работы, работа с родителями, дошкольники.

Актуальность проблемы, взаимодействия учителя-логопеда с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена требованиями, предъявляемыми современным законодательством в сфере дошкольного образования, контингентом детей, зачисляемых на логопункты дошкольных образовательных учреждений, особенностями современных семей. Модернизация системы образования включает в себя реализацию Федерального государственного образовательного стандарта и требует от педагога поиска новых условий организации образовательной деятельности в дошкольном образовании. В ФГОС ДО прописана необходимость обеспечения психолого-педагогических условий, таких как, поддержка родителей в воспитании детей, охрана и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность [1].

Успешность коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевых нарушений предполагает активное участие родителей в образовательном процессе. Однако часто приходится сталкиваться с дефицитом родительского общения с ребенком в семье. Именно в семье ребенок проходит первые этапы социализации, начинается развитие его личности. Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с недостатками речевого развития. В современных исследованиях констатируется малая осведомленность родителей в вопросах нарушения речи, вследствие этого се-

мья не в состоянии оказать действенную помощь ребенку в развитии речи и коррекции речевых дефектов [2; 3].

Для оказания помощи детям с нарушениями развития речи и родителям, в дошкольном образовательном учреждении организована система сопровождения, которая включает в себя не только коррекционную работу с детьми, но и систематическую работу с родителями.

Взаимодействие учителя-логопеда с родителями начинается с согласования условий проведения сопровождения. Родители дают письменное согласие на проведение логопедического обследования своего ребенка. По результатам обследования проводится первичная консультация родителей. Родители являются активными участниками коррекционной работы с ребенком. Они поэтапно включаются в образовательный процесс и знакомятся с приемами коррекционной работы на каждом этапе.

На этапе постановки звука: проводится семинар-практикум, мастер класс для родителей, который помогает им освоить приемы выполнения упражнений артикуляционной гимнастики, формирование артикуляционного уклада звука, упражнения для развития мелкой моторики рук. Видео уроки, предложенные вниманию родителей, помогают организовать в домашних условиях проведение гимнастики с ребенком «Делай вместе с нами».

На этапе автоматизации: родители включаются в образовательный коррекционный процесс с целью обобщения и закрепления полученных навыков, которые отрабатываются, на основе полученных индивидуальных методических рекомендаций по закреплению звука в речи, знакомятся с содержанием речевых и пальчиковых игр, загадок, стихов, составлением тематических рассказов, а также становятся активными участниками совместного творчества с ребенком. Так при изучении темы «Зима» ребенок вместе с родителями оформляет творческие работы по предложенному макету-заготовке «укутай деревья снежными шапками», «дорисуй ягоды рябины для угощения птиц» – используя вату, клей, печати. Представленные работы оформляются на выставке, где родители могут познакомиться с разными творческими подходами для решения поставленных задач. Так же, участие родителей в проектной деятельности «Моя первая книжка», помогает совместно со своими детьми закрепить знания и представления о сезонных изменениях в природе и как результат оформить книжку по теме «Зима», где ребенок рисует картинки по заданной теме, составляет рассказ, а взрослый записывает его в книжку [4]. Такая форма взаимодействия с родителями позволяет сформировать заинтересованность и ответственность, как у детей, так и у родителей. В индивидуальных беседах с родителями обращается особое внимание родителей на успе-

хи и маленькие достижения детей в преодолении речевых проблем. Родители учатся замечать первые положительные изменения в состоянии ребенка. Совместная работа родителей и детей повышает эффективность коррекционной работы, повышает мотивацию детей к достижению нужного результата, а родители успешно осваивают новые интересные формы взаимодействия с ребенком, направленные на его развитие. Для расширения кругозора детей, родителям предлагается использование в домашних условиях тематических презентаций по теме «Временам года», с использованием анимации и музыкального сопровождения, с целью знакомства со звуками природы, например: шуршание осенних листьев, шум дождя, завывание метели. Также использование компьютерных игр для формирования обобщающих представлений «овощи – фрукты», «с какой ветки – детки», исключения четвертого лишнего и т. д. По мере освоения речевых навыков у детей появляется все больше возможностей для освоения речи, однако еще недостаточно сформированы навыки самоконтроля, в речевом потоке присутствует нечеткое произношение.

На следующем этапе коррекционной работы родители получают рекомендации по осуществлению контроля над речью ребенка, приучают его прислушиваться к своей речи, и самостоятельно исправлять свои ошибки. Заинтересованность родителей и их активное участие в образовательной работе имеет огромное значение для положительного и эффективного результата в коррекционной работе с ребенком, а это является залогом успешной социализации ребенка в коллективе.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 окт. 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Перчаткина Е. В. Сотрудничество логопеда и родителей // Дошкольное воспитание. 2008. № 10. С. 102-108.
3. Чернова Т. В. Организация взаимодействия логопеда с родителями старших дошкольников с ОНР / Т. В. Чернова, И. Ю. Лебеденко // Дошкольная педагогика. 2007. № 2. С. 48-51.
4. Ульева. Е. А. Творческие задания. Времена года. Зима: тетрадь для занятий с детьми 3-4 лет. М. : ВАКО, 2014. 48 с. (Умный Мышонок).
5. Бачина О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. М., 2009. 64 с.
6. Боровик М. И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М. И. Боровик, Н. О. Карасева // Молодой ученый. 2016. № 18.
7. Вакуленко Л. С. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи. СПб., 2011. 160 с.



УДК 376.42:373.31

**Ерёмина Наталия Игоревна**

*Студентка 2 курса магистратуры, очного отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspmi.me.*

*Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В МАЛОКОМПЛЕКТНОМ КЛАССЕ**

**Аннотация.** В статье проводится анализ обследования зрительного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью. Актуальность данной работы в том, что несформированность зрительного восприятия влияет на обучение чтению и письму.

**Ключевые слова:** малокомплектные классы, умственно отсталые дети, умственная отсталость, олигофренопедагогика, младшие школьники, начальная школа, зрительное восприятие, нарушение интеллекта.

При массовых школах открывают специальные включённые классы для обучающихся с ОВЗ, работающие по специальным планам. А именно малокомплектные классы. Работа в таком классе вызывает много трудностей, потому что в этом классе могут оказаться обучающиеся с разной степенью выраженности умственной отсталости, разного возраста, находящиеся на разных этапах обучения, с разным речевым недоразвитием. Из-за этих особенностей фронтальная работа в таких классах затруднена. В этих условиях должен быть проведен анализ педагогической ситуации и индивидуализированный выбор педагогических технологий.

Несформированность психологической базы является препятствием в процессе обучения. Значительное влияние на процесс обучения оказывает зрительное восприятие. Зрительное восприятие играет огромную роль при обучении детей письму и чтению. В процессе этих видов деятельности необходимо дифференцировать графические знаки друг от друга, различать и узнавать буквы. При недостатках зрительного восприятия затрудняется уточнение образа букв, пространственного расположения их элементов.

На базе МАОУ СОШ №2 п. Бобровский было проведено обследование по выявлению специфических особенностей зрительного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью.

В обследовании принимали участие 9 обучающихся 8-9 лет.

При обследовании дифференцированности зрительного восприятия использовалась методика *А. Р. Лурия «Узнавание зашумлённых изображений»*. Обучающимся предлагалось узнать изображения наложенные друг на друга, дать им название и обвести их контур.

По результатам обследования детей можно разделить на три группы:

В I группу вошли 2 (22%) обучающихся. Они адекватно называли и выделили 10 изображений из 14, но только с помощью наводящих вопросов и обучающей помощью педагога.

Во II группу вошли 5 (55%) обучающихся. Они выделили в среднем шесть зашумлённых изображений. Обучающиеся этой группы не приступали к заданию без дополнительной инструкции. Большинство предметов они смогли распознать, только после наводящих вопросов.

В III группу вошли двое (22%) обучающихся. Они не поняли задание, не смогли отличить главные линии изображения от второстепенных, поэтому получили низкий балл.

Обучающиеся воспринимали наложенные изображения, как хаос линий. При обведении контура предметов они вели линии хаотично. Лишь в отдельных случаях, с наводящей помощью педагога, они обводили верно.

После проведения обследования перед обучающимися были разложены изображения предметов, которые ранее были зашумлены. Педагог называл предмет, а обучающимся необходимо было показать изображение этого предмета. Двое обучающихся (22%) справились с данным заданием, 7 обучающихся (78%)смогли выполнить задание частично, они не соотносили выбранные картинки с названием предмета. Причина низких показателей в том, что у обучающихся нет многих слов в активном и пассивном словаре.

Таким образом, обследование подтверждает недоразвитие дифференцированности зрительного восприятия.

Для оценки целостности восприятия использовалась *методика Д. Векслера «Незавершённый рисунок»*.

Обучающемуся был предложен лист, на котором были изображены шесть простых в изобразительном плане, хорошо знакомых, незаконченных изображений. Обучающемуся ставили задачу: нарисовать к каждому предмету идентичную левой – правую половину предмета.

По данной методике результат оказался ниже, чем за предыдущую.

Из 6 изображений обучающимся с легкостью дались только 3. Дорисовывание не соответствовало нужному образцу. По половинке предметов обучающиеся назвали только 3 предмета сразу, остальные предметы они распознать не могли. Только после механической дорисовки изображения, они узнавали предмет. Четверо обучающихся

(44%) не поняли задание, они не дорисовывали изображение, а проводили линии по прорисованной части изображения.

Обследование подтвердило, что у обучающихся с умственной отсталостью выраженное недоразвитие целостности и дифференцированности зрительного восприятия. Уровень недоразвития у всех обучающихся разный. Разноуровневые показатели недоразвития зрительного восприятия будут препятствовать обучению, поэтому необходимо использовать приемы и дидактические пособия, подобранные с учётом выявленных особенностей обучающихся.

### **Литература**

1. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. СПб. : Владос, 2008. 464 с.
2. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы : монография. М. : Просвещение, 1965. 343 с.

**Жданова Мария Вячеславовна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Статью рекомендует: Цыганкова А. В., канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПИСЬМА, У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблема степени сформированности предпосылок необходимых для овладения процессом чтения у обучающихся первых классов с задержкой психического развития и необходимости коррекционной логопедической работы по предупреждению стойких нарушений письменной речи. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, при изучении письменной речи обучающихся с задержкой психического развития, а также для педагогов при организации обучения и воспитания обучающихся первых классов с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** первоклассники, младшие школьники, начальная школа, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, навыки письма, обучение письму.

По данным таких авторов как, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина, Т. А. Власова, Е. А. Логинова и другие, у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается несформированность в соответствии с возрастом психофизиологической и социально-личностной готовности к началу периода обучения в школе [1; 2]. Вследствие этого у обучающихся первых классов возникает затруднения в овладении навыком письма. Это может повлечь за собой в дальнейшем возникновение трудностей в освоении орфографии различных стойких нарушений письма.

Логопедическое обследование проводилось на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», в период с 3 апреля по 3 июля, в котором приняло участие 10 обучающихся в возрасте 7-8 лет. По заключению ПМПК у всей группы обучающихся имеется задержка психического развития.

Обследование обучающихся проводилось по двум методикам:

1. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников под редакцией Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой [3].

По данной методике проводилось исследование по двум блокам.

*1 блок функций* – программирования, регуляции и контроля деятельности. Пробы были направлены на: исследование серийной организации движений и исследование программирования, регуляции и контроля произвольных действий.

*2 блок функций* – приема, переработки и хранения информации. Пробы были направлены на: исследование переработки кинестетической информации, исследование слуховой информации, исследование переработки зрительной информации и исследование переработки зрительно-пространственной информации

2. Логопедические технологии обследования речи Н. М. Трубниковой [4].

По данной методике проводилось исследование состояния фонетической стороны речи, слоговой структуры слова, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа слова, понимания речи, активного словаря, грамматического строя и письма.

Полученные данные обрабатывались количественно и качественно. Балльная система оценки результатов – унифицирована.

Результаты показали, что у всей группы обучающихся (100%) выявлены нарушения в исследуемых параметрах.

Результаты нейропсихологической диагностики показывают, что данной группы обучающихся имеют нарушения в программировании, регуляции и контроля деятельности, а так же приема, переработки и хранения информации. Выполнение проб с множеством неточностей, забывание инструкций, непонимание поставленной задачи, истощаемость, низкая продуктивность.

Результаты методики обследования речи показали, что у всей группы обучающихся (100%) выявленные речевые нарушения всех следованных параметров. У данной группы обучающихся полиморфное нарушение звукопроизношения, имеются различные нарушения просодической стороны речи, нарушена слоговая структура многосложных слов, имеется недоразвитие фонематического слуха и восприятия, не сформирован звуковой анализа слов, преобладает понимания речи ситуативное, активный словарь ограничен бытовой лексикой, различные нарушения грамматического строя и письменная речь в стадии формирования.

Можно сделать вывод, что обучающихся первых классов с задержкой психического не сформированы предпосылки, необходимые для дальнейшего успешного овладения процессом письма. Данной категории обучающихся необходима комплексная логопедическая работа по предупреждению стойких нарушений письма.

## Литература

1. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
2. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 303 с. (Коррекционная педагогика).
3. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников / под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. М. : В. Секачев, 2016. 132 с.
4. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.

**Зайкова Наталья Николаевна**

*Студентка первого курса магистратуры, заоч. отд. Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор. Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
РАННЕГО ВОЗРАСТА: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности диагностики, коррекции на первых этапах логопедической помощи детям раннего возраста.

**Ключевые слова:** ранний возраст, развитие речи, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники, задержка речевого развития.

В настоящее время часто обращаются родители, чьи дети не говорят в возрасте 3 лет. В таком случае специалисты (логопеды, неврологи) говорят о задержке речевого развития.

М. В. Чеканова: задержка речевого развития – это широкий медико-психологический диагноз, обусловленный физиологическими, психологическими, личностными особенностями [6].

Диагностика уровня речевого развития детей нами проводилась непосредственно в процессе коррекционной логопедической работы.

В экспрессивной речи детей с задержкой речевого развития можем наблюдать звукоподражание, лепетные слова, отсутствие фразы.

В процессе занятий нужно установить с ребенком эмоциональный контакт, его поведение может отличаться плаксивостью, нежеланием вступать в коммуникацию, отходить от родителей, тревожностью.

Логопеду необходимо развивать в себе способность наблюдать за ребенком, за его инициативностью, видеть момент ее появления, уметь поддержать, так как в момент инициативы к той или иной деятельности появляется речевая интенция ребенка [2], повышается эмоциональный фон. Имитация действий с предметами в совместной деятельности предполагает очередность выполнения ребенком и логопедом, что влияет на морфологическое изменение структур головного мозга [2].

Во время наблюдения за ребенком оценивается качество общих движений: точность, ловкость, координированность, переключаемость, даем пробы кистевого и пальцевого праксиса. Предлагаются различные рамки-вкладыши, матрешки, игры с предметами. Движения руки и пальцев можно развивать в функциональной игре.

Важно оценить статус наличия или отсутствия оральной, артикуляционной апраксии. В этом случае подходит сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика М.Лынской. Часто у неговорящих детей

имеются трудности с жеванием твердой пищи, что говорит о дизартрической симптоматике. Отмечается снижение силы выдоха воздушной струи, мышечного тонуса круговой мышцы рта.

В начале коррекционной работы используем приемы работы методики Т. Н. Новиковой-Иванцовой. Учим ребенка пропевать гласные первого ряда, одновременно прохлопывая ритм слышимой мелодии на две четверти, что является задачей преодоления оральной и артикуляционной апраксии. Следующим этапом станет переключение с одной позиции звука на другую. Нужно заметить, каждый вызываемый звук обозначается тем или иным символом (карточка, игрушка). Появившиеся звуки, звукокомплексы обязательно нужно вводить в деятельность ребенка и диалог, так как одной из функций речи является коммуникация [1]. В коррекции эфферентной апраксии нужно в целом работать над ритмом: можно чередовать игрушки в ряду, палочки, мячики, задавать программу действий.

Кроме сенсорно-моторного интеллекта, нужно провести обследование мышления: возможность классифицировать предметы по форме и цвету. Развитие данной компетенции влияет на усвоение ребенком словаря.

Если же у ребенка возникают трудности в нахождении похожего предмета по сигнальным признакам, возможно наличие зрительной агнозии.

Понимание речи – предикативной лексики – проводим пробу: логопед просит показать тех, кто лает, кусает, едет, летает, мычит.

Перечисленные этапы проведения диагностики уровня развития неречевых и речевых процессов позволяют предположить направления коррекционной деятельности, а так же – прогноз.

Группа детей с задержкой речевого развития многообразна и неоднородна. В первую очередь, нужно научить маму разделять с ребенком вербальную коммуникацию, игру, чтобы продолжала развиваться потребность в речевом общении.

### Литература

1. Горчакова А. М. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации / А. М. Горчакова, Е. А. Чаладзе // Специальное образование. 2017. № 3.
2. Ефимов О. И. Зачем ребенку речь? Диалоги невролога и логопеда о развитии особых детей / О. И. Ефимов, В. Л. Ефимова. СПб. : Лиля, 2017. С. 83.
3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. М. : «Институт общегуманитарных исследований», 2006.
4. Лынская М. И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика: Комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста. М. : Парадигма, 2016.
5. Чеканова М. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4.



**Каирова Яна Валерьевна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, очн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический обзор здоровьесберегающих технологий, обоснована необходимость их использования в логопедической работе с детьми. Проведен анализ наблюдений за использованием здоровьесберегающих технологий учителями-логопедами.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическая сторона речи, псевдобульбарная дизартрия, здоровьесберегающие технологии, здоровье детей, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

В настоящее время отмечается устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста. Более 30% дошкольников имеют органические нарушения центральной нервной системы, наиболее часто у них диагностируется псевдобульбарная дизартрия. Снижение уровня здоровья дошкольников, имеющееся у них речевое недоразвитие негативно влияют на возможность успешного обучения в школе [7]. Преодоление псевдобульбарной дизартрии у детей, направленное на формирование фонетико-фонематической стороны речи может проводиться с использованием здоровьесберегающих технологий. Это будет одновременно способствовать повышению показателей здоровья обучающихся, позволит устранить причины потенциальной неуспеваемости детей в школе.

В практике работы с дошкольниками, имеющими речевое недоразвитие, применяются различные здоровьесберегающие технологии:

1. *Дыхательная гимнастика, артикуляционная и пальчиковая гимнастики* [1; 3; 8]. Данные здоровьесберегающие технологии традиционно включаются в структуру логопедического занятия с детьми-дизартриками.

2. *Логопедический массаж и самомассаж*, если логопедический массаж должен проводиться курсами, дифференцированно, требует подготовки и времени, то самомассаж может выполняться самим ребенком ежедневно на занятиях и дома [4].

3. Эффективна *биоэнергопластика*, суть которой заключается в содружественных движениях кистей рук и органов артикуляционного аппарата [9]; а также *технология кинезиологии* – науки о развитии познавательных способностей и физического здоровья через осуществление двигательных упражнений.

4. *Су-Джок терапия*, основанная на воздействии точек, расположенных на кисти, которые соответствуют определенным органам и системам [5].

5. *Логоритмика* – сочетание двигательных упражнений с произнесением ритмизованного речевого материала под музыку [2; 6].

В ходе констатирующего эксперимента с 6 по 10 ноября 2017 года нами посещались индивидуальные и групповые занятия логопеда. Также нами был проведен опрос 10 студентов 3 курса, проходивших практику в детских садах и наблюдавших за использованием на занятиях здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с псевдобульбарной дизартрией.

Исходя из собственных наблюдений и анализа результатов опроса, можно сделать вывод, что учителя-логопеды в своей работе не всегда прибегают к здоровьесберегающим технологиям: используется лишь те элементы здоровьесберегающих технологий, которые включены в традиционную форму работы (пальчиковая, дыхательная, артикуляционная гимнастика). Стоит отметить, что в логопедической работе набирает популярность применение Су-Джок терапии, а также часто используется самомассаж пальцев рук. Редки в своем использовании логоритмические упражнения и логопедический массаж, отсутствует применение технологий биоэнергопластики и кинезиологии.

Таким образом, нами предложены основные направления и содержание логопедической работы по формированию фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, в которых будут использоваться здоровьесберегающие технологии:

1. Развитие общей моторики, пространственной ориентировки и темпо-ритмического чувства с применением кинезиологических и логоритмических упражнений.

2. Развитие пальчиковой моторики с применением Су-Джок терапии, самомассажа.

3. Развитие артикуляционной моторики с включением технологии биоэнергопластики.

4. Развитие дыхания посредством применения дыхательной гимнастики или её включения в совокупность двигательных упражнений при развитии общей моторики.

5. Развитие мимических движений посредством применения логопедического массажа и самомассажа.

В таких условиях коррекция нарушений звукопроизношения и работа по формированию фонематических процессов у детей с псевдобульбарной дизартрией будут проходить в более короткие сроки, использование здоровьесберегающих логопедических технологий станет способствовать общему оздоровлению обучающихся.

### Литература

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии : уч.-метод. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2009. 105 с.
2. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения : метод. пособие. М. : СФЕРА, 2006. 64 с.
3. Бехтерев В. М. Мозг и его деятельность / под ред. А. В. Гервера. М. : Гос. изд-во, 1928. 327 с.
4. Дьякова Е. А. Логопедический массаж : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. 96 с.
5. Ивчатова Л. А. Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36-38.
6. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика в системе комплексной помощи дошкольникам с общим недоразвитием речи [// Региональная система комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: опыт межведомственного взаимодействия, инновации, технологии : материалы I научно-практической конференции с международным участием (28-30 сентября 2017) / отв. ред.: д. мед. н О. А. Львова, д. психол. н. Е. Р. Исаева. Екатеринбург, 2017. С. 80-86.
7. Параничева Т. М. Функциональная готовность к школе детей 6-7 лет // Новые исследования. М. : Институт возрастной физиологии, 2012. С. 135-144.
8. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : КАРО, 2008. 160 с.
9. Ястребова А. В. Хочу в школу: Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. М. : АРКТИ, 1999. 136 с.

УДК376.37-053"465.00/.07"

### **Кольшкіна Елизавета Васильевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; 603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: laiza\_zi@mail.ru.*

### **Курилкіна Екатерина Викторовна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; 603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: kurilkina@st.mininuniver.ru.*

### **Махалова Ирина Сергеевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; 603950, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; e-mail: klyukina\_zhgi@mail.ru.*

**Научный руководитель:** *Ханова Татьяна Геннадьевна, канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия*

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются специфика мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи к школьному обучению, особенности диагностической и коррекционно-развивающей работы с ними.

**Ключевые слова:** методическое сопровождение, мотивационная готовность, речевые нарушения, готовность к обучению, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

В словаре русского языка сопровождать означает двигаться вместе с кем-то в качестве спутника. В соответствии с этим сопровождение - это движение вместе с ребенком, рядом с ним. В настоящее время изменения системы образования ставят задачу организации комплексного сопровождения детей с речевыми нарушениями, так как их развитие осложняется многими неблагоприятными факторами. По статистике от 25 до 45% дошкольников с речевыми нарушениями нуждаются в обучении и воспитании в специально организованных условиях, где коррекционно-развивающую работу проводят с привлечением психолога, логопеда и других специалистов. По некоторым данным 30% дошкольников с речевыми нарушениями, которые идут в школу, имеют недостаточный уровень школьной зрелости. У 43 до 65% учащихся первого класса наблюдаются сложности школьной адаптации, к которым присоединяются трудности, вызванные речевыми нарушениями.

Период начального школьного обучения является важным моментом в жизни, как самого первоклассника, так и его родителей. Все достижения в учебе и успешная адаптация к школьным условиям во многом зависят от мотивационной готовности к обучению.

Мотивационная готовность к обучению является одним из компонентов психологической готовности к школе, который предполагает наличие у дошкольников желания не просто пойти в школу, но учиться, выполнять определенные обязанности, связанные с новым статусом, с новой позицией в системе социальных отношений – позицией школьника. Первokлассник без мотивационной готовности, который к тому же еще и имеет речевые нарушения, не сможет успешно освоить учебную программу, так как школьные правила, так и вся обстановка, будут его тяготить.

Изучением мотивационной готовности к школе занимались такие исследователи, как Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, М. В. Матюхина, Н. А. Менчинская, В. Э. Мильман, А. К. Маркова, И. Лингарт, Н. В. Нижегородцева, Д. Б. Эльконин и другие.

Исследования готовности старших дошкольников с речевыми нарушениями к школьному обучению говорят о низком уровне развития у детей мотивационной готовности. Кроме того, количество дошкольников с речевыми нарушениями в последние годы резко возросло. Все это обуславливает актуальность нашего исследования.

Дошкольники с речевыми нарушениями нуждаются в специально организованном методическом сопровождении формирования мотивационной готовности к школьному обучению. Обзор психолого-педагогической и методической литературы по проблеме сопровождения детей с речевыми нарушениями, имеющих недостаточный уровень мотивационной готовности к школьному обучению, позволяет резюмировать следующее:

- определение «готовность к школе» является многокомпонентным, состоящим из: личностной, интеллектуальной и социально-психологической готовности, и, следовательно, при условии формирования всех этих составляющих, можно говорить о том, что ребенок с речевыми нарушениями готов к школе;

- мотивационная готовность к школе предполагает сформированность у старшего дошкольника с речевыми нарушениями принятия новой социальной позиции – «Я – школьник», который имеет определённый круг обязанностей и прав, выражающих в отношении ученика к школьному обучению, педагогам и к самому себе;

- структура мотивов, определяющих отношение будущих учеников к школьному обучению, содержит шесть групп мотивов: социальные, учебно-познавательные, оценочные мотивы, позиционные мотивы, внешние по отношению к школе и учению мотивы, игровой мотив;

- основные критерии готовности к школе предъявляются к усвоению дошкольником русского языка, как средства общения, это: сформированность звуковой стороны; сформированность фонематических процессов; готовность к анализу и синтезу звукового состава речи; умение пользоваться разными способами словообразования; сформированность грамматического строя речи;

- в условиях детского дошкольного учреждения целесообразно реализовать такую систему методического сопровождения дошкольников с низкой мотивационной готовностью, которая будет включать в себя всех участников образовательного пространства: педагогов, логопедов, родителей и старших дошкольников.

Вышесказанные теоретические положения о мотивационной готовности старших дошкольников с речевыми нарушениями к школьному обучению, мы попытались доказать, используя специально разработанную организационную модель методического сопровождения процесса формирования мотивационной готовности старших дошкольников с речевыми нарушениями к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации, и решить следующие задачи: расширение представления детей о школе; формирование у дошкольников, в условиях дошкольного образовательного учреждения и семье, правильной речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к школьному обучению; стимулирование стремления дошкольников больше узнать о жизни в школе; развитие умения проявлять инициативу и любознательность с целью получения знаний о школе; развитие у старших дошкольников с речевыми нарушениями осознанного отношения к школе и позиции ученика.

Методическое сопровождение формирования мотивационной готовности старших дошкольников с речевыми нарушениями к школьному обучению – не просто сумма разнообразных методов работы с детьми, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач не только мотивации, но и коррекции, развития, обучения, воспитания, социализации дошкольников с речевыми нарушениями.

### **Литература**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. М : Просвещение, 2004. 176 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : учебное пособие. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
3. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников : учебно-методическое пособие / авт.-сост. О. В. Удова, Е. В. Коломиец. Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. 156 с.

**Куликова Светлана Вадимовна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заочн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ У ДЕТЕЙ С ОНР**

**Аннотация.** Рассмотрен вопрос практической оценки компонентов готовности к овладению грамотой у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** ОНР, общее недоразвитие речи, готовность к обучению, обучение грамоте, методики диагностики, педагогическая диагностика, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Детский сад является первой ступенью в системе образования и выполняет важную функцию подготовки детей к школе. Одним из факторов готовности к обучению в школе является уровень подготовленности ребенка к овладению грамотой, качественная сторона развития речи и навык владения ею в повседневной жизни.

Подготовка к овладению грамотой – комплексный процесс, состоящий из следующих основных компонентов:

- развитость временных и пространственных представлений при восприятии и воспроизведении речи (определение порядка звуков и букв в слове, слов в предложении, предложений в тексте);
- чувство ритма и ритмичность, моторная состоятельность, сформированность и координация движений пальцев руки;
- уметь излагать свои мысли, понимать не только значение отдельных слов и предложений, но и смысл текста;
- фонематическая система (фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез).

Для успешности овладения процессами чтения и письма данные составляющие у ребенка должны быть развиты в определенной степени. Теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс овладения грамотой у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Вопросами изучения и формирования готовности к обучению грамоте детей 5-7 лет с ОНР занимались такие исследователи, как Т. Б.Филичева, Г. В.Чиркина, Г. А. Каше, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, В. А. Ковшиков, Ф. А. Сохин, М. М. Кольцова,

Е. В. Гурьянов, П. А. Горфункель, М. М. Безруких, С. О. Филиппова, Т. И. Дубровина, А. П. Бондаренко и многие другие.

Анализируя теоретическую научную и методическую литературу, в практической работе с детьми возник вопрос о поиске и отборе оптимальных методик диагностики и оценки состояния компонентов детского развития, способствующих успешному овладению ими грамотой в начальной школе.

Например, скрининг Е. А. Екжановой [1] позволяет оценить готовность детей 7 лет к успешному школьному обучению и их возможность самостоятельно овладевать действительностью. Однако данный скрининг не выделяет компоненты, способствующие успешности овладения грамотой, а дает представление об общей психологической готовности к школьному обучению.

Для суждения об уровне развития пространственных представлений можно использовать методы нейропсихологического исследования (Т. В. Ахутина, Е. Н. Винарская, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, М. Г. Храковская), подразумевающие задания, направленные на оценку умения ориентироваться в схеме собственного тела и в окружающем пространстве, восприятия пространственных признаков предмета, зрительно-пространственной ориентировки, понимания сложных логико-грамматических конструкций.

А. Н. Корневым была апробирована на практике методика раннего выявления дислексии [2], которую можно рассматривать для использования в дошкольном возрасте как скринирующую. Она проста в использовании, доступна в обработке, обследование не требует специальных материалов, непродолжительно, а выявляющиеся симптомы до начала школьного обучения указывают на дефицитные функции и могут расцениваться как достоверное свидетельство высокого риска возникновения дислексических расстройств у ребёнка.

На базе детского сада № 48 «Лучик» Серовского городского округа с детьми старших групп проводилось обследование, в котором участвовал 41 ребенок в возрасте от 5 лет 8 мес. до 6 лет 5 мес.

Оценка компонентов речевого развития детей проводилась на основе методических рекомендаций к содержанию и структуре речевой карты Н. М. Трубниковой [3]. Наибольший интерес для нас имела диагностика состояния звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, фонематического слуха, понимания речи, активного словаря, грамматического строя, связной речи.

В результате анализа данных было выявлено, что 19 детей (44%) имеют общее недоразвитие речи (III, IV уровни речевого развития), обусловленное признаками псевдобульбарной дизартрии (13 человек)



и дислалии (5 человек); фонетическое недоразвитие отмечено у 8 детей (20%); нормативное речевое развитие имеет 15 детей (36%).

Наиболее часто отмечается нарушение звукопроизношения (78%), недостаточное развития связная речь (46%), фонематические процессы (42%), искажена слоговая структура слова (39%), нарушен грамматический строй речи (36%), ограничен активный словарный запас (29%). Наименее нарушены процессы понимания речи.

Обследование компонентов готовности к усвоению грамоты проводилось на основе методики А.В.Корнева. Для диагностики использовались четыре задания: рядоговорение, повторение ритмов, повторение цифр, проба «Кулак-ребро-ладонь». Наибольшие затруднения вызвали задания «Ритмы» и «Кулак-ребро-ладонь», что говорит о недостаточном развитии слухового восприятия, различения, запоминания и воспроизведения ритмической последовательности, о недостаточном уровне переключаемости движений пальцев руки.

При анализе диагностических данных, подтверждено, что уровень речевого развития и уровень готовности к обучению грамоте находятся во взаимосвязи: у детей с нормативным развитием речи предрасположенности к нарушению в освоении грамоты не выявлено. Из числа детей с ОНР 80% детей имеют нарушения предпосылок к овладению грамотой, с ними необходима организация углубленной коррекционной работы. ОНР проявляется в отклонении от нормы формирования фонематической системы, мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма. Наличие дизартрического компонента объясняет нарушения фонематических процессов, слоговой структуры, моторную несостоятельность.

Таким образом, в результате эксперимента сделан вывод о необходимости организации системной работы с детьми с ОНР для коррекции имеющихся недостатков и дальнейшего успешного школьного обучения в целом и овладению грамотой в частности.

### **Литература**

1. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности детей к школьному обучению. СПб. : КАРО, 2007.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие. СПб. : ИД МиМ, 2014.
3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.

**Кутькова Анна Александровна**

*студентка магистратуры 2 курса заочного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kutkova.anna@yandex.ru*

*Научный руководитель: Ретина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТОНАЦИОННОЙ  
ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье представлен констатирующий эксперимент по интонационной стороне речи у старших дошкольников и его анализ. В ходе эксперимента были исследованы ритм, интонация, логическое ударение, тембр, синтагма.

**Ключевые слова:** псевдодобульбарная дизартрия, синтагма, логические ударения, интонированная речь развитие речи, паузирование, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Цель констатирующего эксперимента – выявление начального уровня развития интонационной стороны речи у детей 5-6 лет с псевдодобульбарной дизартрией.

Псевдодобульбарная дизартрия – это самый распространённый вид дизартрии. Данная дизартрия внешне похожа на бульбарную. Это значит, что присутствуют нарушения жевания, дыхания, речи. Однако, псевдодобульбарная дизартрия имеет несколько иной механизм. Часто её называют пирамидной, так как страдают пирамидные пути. Также ее называют проводниковой дизартрией, так как страдают проводящие пути, а еще данную дизартрию называют детской дизартрией. При псевдодобульбарной дизартрии наблюдается слюнотечение, характерно сжатие рта, мышцы спастичны, язык комом, повышен тонус языка, кровоснабжение мышц языка нарушено, мышцы холодные, напряжённые. Этой форме дизартрии присуща односторонность нарушений, также характерное явление – это рост одних мышц и недоразвитие других. Нередко наблюдается ассиметрия и синкинезия. Это означает, что язык не работает, а мышцы губ пытаются помочь языку. Псевдодобульбарная дизартрия имеет тяжёлые формы выраженности и лёгкие формы [2].

Интонированная речь – это эмоционально окрашенная речь, разнообразная, которая наполнена смыслом [3].

Для исследования были использована программа исследования просодики у Е. Ф. Архиповой, которая включает в себя следующие этапы:

1. Исследования восприятия ритма. У ритма отмечается основной признак – это временной или пространственный порядок предметов, процессов, явлений.

2. Исследования воспроизведения ритма.

3. Исследования восприятия интонации.

4. Исследования воспроизведения интонации.

5. Исследования восприятия логического ударения. Логическое ударение означает вычленение наиважнейшего слова среди остальных слов с целью придания предложению точного смысла.

6. Исследования воспроизведения логического ударения.

7. Исследования восприятия тембра. Тембр – это индивидуальная звуковая окраска, качество голоса, которое характерно для каждого человека [4].

8. Исследования воспроизведения тембра [1].

Также было исследовано паузирование и синтагма у старших дошкольников.

Паузирование – это разделение фразы, которая звучит, на более мелкие речевые отрезки (речевые такты, или синтагмы). Это одна из наиболее важных особенностей звучащей речи [6].

Синтагма – это сочетание двух членов, которые связаны тем или иным отношением с неравноправной направленностью членов, где один член является определяемым, а другой – определяющим [5].

Результаты исследования получились следующими. В исследовании участвовало 20 детей.

Развития восприятия интонации у детей находится на уровне выше среднего (40% детей) и на среднем уровне (40% детей), т.е. умеют различать повествовательное, вопросительное и восклицательное предложения. Развитие воспроизведения интонации у детей находится на среднем уровне (35% детей), т.е. большинство дошкольников не могут воспроизвести фразы с разными интонациями, стихотворные строки в соответствии с интонациями логопеда. При воспроизведении интонации дети правильно выполняют задания, где нужно передать различную интонацию, но только после нескольких проб и неоднократного демонстрация образца.

Развитие паузирования у детей находится на высоком уровне (30% детей) и среднем (30% детей). Следовательно, большинство детей понимают цель задания, расстановка пауз интонационно обусловлена на протяжении всего рассказа (сказки).

Целью исследования восприятия логического ударения у детей старшего дошкольного возраста является определение возможности дошкольника выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т.е.

воспроизводить логическое ударение. Развитие восприятия логического ударения у дошкольников находится на уровне выше среднего (45% детей), воспроизведения логического ударения – на среднем уровне (40% детей). Следовательно, дети воспринимают логическое ударение, показывают соответствующую картинку, однако, не все умеют говорить выразительно, выделять голосом в предложении особенно важные слова.

Развитие темпа у детей на высоком уровне только 25%, т. е. дошкольники без помощи взрослого и с первого предъявления правильно воспринимают и воспроизводят темп речи, однако, 35% детей правильно воспринимают и правильно воспроизводят темп речи только после повторного предъявления (средний уровень).

Развитие восприятия ритма у дошкольников находится на уровне выше среднего (35% детей), воспроизведения ритма также на уровне выше среднего (35% детей). Следовательно, старшие дошкольники определяют количество изолированных ударов, серию простых ударов с помощью карточки, на которой записаны соответствующие ритмические структуры, но в замедленном темпе.

Развитие синтагмы у детей находится на среднем уровне (35% детей), т.е. процесс подбора слова к контексту предложения не вызвал у дошкольников больших затруднений, однако, словарный запас у детей ограничен. У всех дошкольников, которые участвовали в испытании, подбор слова к контексту предложения не вызвал огромных затруднений. Слова, которые поддирались, часто были похожи между собой по группе в целом. Это говорит о стереотипности и шаблонности подбора слов, а также об индивидуальной неразличимости высказываний. Анализ ответов детей, которые были ошибочны, выявил различный характер их причин: малый запас знаний об окружающем мире («Москва – ...на улице»); незнание нужного слова («Посылки получают... где газеты»; «Лекарства продают... там тетя сидит»); неточное понимание или полное незнание какого-либо слова из предложения («Над нами летит... чайка» – незнание слова «чайка»).

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено 10 детей, имеющих в легкой степени псевдобульбарную дизартрию. В целом у них наблюдается средний уровень, либо ниже среднего уровня развития интонационной выразительности речи.

В целом у дошкольников старшего возраста прослеживается средний уровень развития интонационной стороны речи с псевдобульбарной дизартрией.

### Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М. : Астрель, 2007. 400 с.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : Астрель, 2011. 320 с.

3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Академия, 2011. 288 с.
4. Орлова О. С. Особенности развития детского голоса в онтогенезе. М. : Астрель, 2011. 299 с.
5. Панченко И. И. Основные формы дизартрических нарушений речи и дифференцированные пути коррекционного воздействия / И. И. Панченко, Л. А. Щербакова. М. : Астрель, 2012. 130 с.
6. Флерова Ж. М. Логопедия. Ростов н/Д. : Феникс, 2011. 300 с.

УДК 376.37

**Лаевская Нина Леонтьевна**

*учитель-логопед, ВКК, МБДОУ – детский сад № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Водная, 19; e-mail: nina\_laevskaya@mail.ru*

**Сапелкина Ирина Ивановна**

*музыкальный руководитель, ВКК, МБДОУ – детский сад № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Грибоедова, 12; e-mail: i.sapelkina@mail.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ТНР**

**Аннотация.** Раскрыты особенности коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Актуализирована целесообразность визуализации абстрактных понятий для детей с ТНР. Обобщен опыт практического межперсонального взаимодействия педагогов по реализации современных педагогических технологий. Материалы статьи могут использоваться педагогами при организации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, волновые технологии, проектная деятельность, метод проектов, логопедия, дети с нарушениями речи, тяжёлое нарушение речи.

Одной из важнейших задач дошкольного периода является социализация ребенка и важнейшая ее часть – развитие коммуникативности, то есть умения общаться со сверстниками и взрослыми.

Наш детский сад посещают различные категории детей, в том числе и дети с тяжёлым нарушением речи (ТНР).

У детей с ТНР в той или иной степени нарушены все звенья языковой системы. Несовершенство коммуникативных умений характерное для данной категории детей, осложняет процесс свободного общения.

Важнейшие стороны развития личности, формирования коммуникативной культуры ребёнка могут быть решены только в условиях комплексного подхода и занятий, основанных на игровых технологиях. Для решения проблемы развития коммуникативных навыков и стабилизации эмоционально-волевой сферы мы начали внедрять в образовательный процесс *волновые технологии* (автор Н. А. Кузнецова), в которой говорится о единой волновой природе мира, человека и процессов его жизнедеятельности. Благодаря применению метода Н. А. Кузнецовой визуализации абстрактных понятий осуществляется настройка субъектов на единые гармоничные опорные образы Нормы, формируется единое образовательное пространство на духовно-нравственных и здоровьесберегающих принципах.

Образовательная деятельность с использованием волновых технологий проводится в процессе практического межперсонального взаимодействия логопеда, воспитателя и музыкального руководителя. Такая продуктивная совместная работа актуальна для закрепления навыков речевой практики детей с ТНР, развития их психологической базы речи и проявлению коммуникативной активности, а также стабилизации эмоционально-волевой сферы.

*Цель проводимой работы:* создание условий для совершенствования коммуникативных навыков и стабилизации эмоционально-волевой сферы детей с ТНР.

*Задачи:*

- формировать у детей навыки здорового образа жизни, позитивного мышления, гибкости и психической устойчивости;
- знакомить с взаимосвязями и причинностью окружающего мира на основе опорных образов Нормы;
- формировать и визуализировать образ эстетически гармоничных отношений на основе опорных образов Нормы.

В процессе реализации данной технологии с детьми проводились циклы бесед основе *опорных образов Нормы* «Спектр радуги», «Цветок» «Семя», «Созревание».

Освоение данной технологии мы начали со знакомства со свойствами и психолого-педагогическими аспектами цветового спектра радуги. Знакомство детей со спектром радуги проводилось в комплексе с музыкальным руководителем в процессе интегрированных занятий. Вспоминали с детьми о лете, о радуге и дождике. Как в радуге семь цветов, так и в музыке семь нот. Говорили о нормах гармоничного взаимодействия (нотки дружат – получается красивая музыка, люди дружат – получается интересная, красивая жизнь). Ребенок ассоциирует красоту музыки с красотой отношений.

Работа по опорному образу «Цветок» у детей вызвала огромный интерес. Т. к. в начале нашей работы на все группы не хватало наглядности, поэтому дети с удовольствием самостоятельно по образцу изготавливали лепестки. Ребята соотносили лепестки по форме, цвету, визуально различали «норма» и «не норма». Затем дети должны были правильно составить свой цветок, вспомнить что такое «норма» и «не норма» в отношениях с людьми. Ребята отлично справились с этим заданием. На основе опорного образа «Цветок» были организованы игры: «Цветок семьи», «Цветок группы», «Цветок отношений».

Волновые технологии в нашей работе используются в комплексе с другими технологиями, например, технологией проектной, исследовательской деятельности. Интеграцию данных технологий можно про-

демонстрировать на примере работы над опорными образами Нормы «Семя», «Созревание». В процессе наших практических исследований и бесед с использованием натуральных плодов и их семян у детей формировались представления о неразрывной связи семени и плода, вырастающего из этого семени. Постепенно совместно с детьми, мы перешли на очень важные темы: межличностные отношения, дружба, отношения между детьми и родителями. Через образ «Семя» в межличностных отношениях дети пришли к выводу, что если «Я» – «сею добро – получаю добро», «сею зло – получаю зло». По образу «Созревание» дети называли слова-действия, которые необходимы для крепкой дружбы. А в итоге прошла дегустация, на которой дети, с закрытыми глазами, угадывали плоды на вкус, называя их.

Для сплочения коллектива группы и адаптации, вновь пришедших детей в начале этого года мы вырастили «Дерево дружбы». Дети поняли, что разные по форме, по окраске, по названию, листики могут на нашем волшебном дереве расти все вместе. И дети в группе все разные, но могут быть дружным коллективом. Ребята также узнали, какими качествами должны обладать настоящие друзья.

В ходе реализации проекта «Мед» из волновых технологий мы использовали опорный образ Нормы-«соты». Соты – это структура, симметрия, порядок, ритм.

Дети закрепляли навыки речевой практики: учились задавать и отвечать на вопросы, составляли коллективные и индивидуальные рассказы, используя те знания которые получили из знакомых с опорными образами Нормы. Изучая жизнь пчел дети пришли к выводам, что если делать все сообща и правильно распределять обязанности – можно добиться многого. В процессе работы над проектом ребята еще раз осознали, как важно с детских лет заботиться о своем здоровье, познакомились с полезными продуктами пчеловодства. Результаты своей работы мы представили на познавательном развлечении, которое проходило с детьми общеобразовательных групп. Дети группы с ТНР представили свои индивидуальные проекты о мёде, все вместе учились задавать вопросы друг другу. В данном проекте мы сделали акцент на гармонизацию детско-родительских от ношений в проблемных семьях.

С помощью опорных образов Нормы мы визуализируем ключевые понятия базовых ценностей: отношения, дружба, уважение, согласие, любовь, единство. Для практического закрепления детьми полученных знаний используются различные дидактические игры речевой направленности. Визуализация абстрактных понятий для детей с ТНР вызывает трудности. Красочная наглядность – является опорой для создания представлений. Для детей с ТНР большое значение имеет предва-



рительная словарная работа. С этой целью мы применяли дидактические игры на развитие вербальной памяти. Детям предлагались ключевые слова для запоминания. Они самостоятельно пытались их визуализировать и зарисовывали их так как каждый понимает на своем уровне, затем мы беседовали о многозначности слов.

Опыт работы по использованию данной технологии в работе с детьми с ТНР подтверждает актуальность ее применения. Внедряя в образовательный процесс данную технологию педагоги и родители могут опираясь на опорные образы Нормы помогать детям с ТНР понимать причинно-следственные, духовно-нравственные аспекты природных явлений.

### **Литература**

1. Кузнецова Н. А. Опорные образы в воспитательно-образовательной работе : методическое пособие. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2012.

**Латникова Светлана Владимировна**

*студентка 1 курса магистратуры, очного отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Ярош Елена Александровна, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, канд. пед. наук, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье представлены особенности развития лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи II и III уровня. По итогам обследования была выявлена взаимосвязь между сформированностью лексики и грамматики у данной категории обучающихся.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, лексико-грамматический строй речи, логопедия, начальная школа, младшие школьники, дети с нарушениями речи, развитие речи.

Ребенок осваивает окружающий мир в процессе взаимодействия со взрослым. Для развития речи, в том числе обогащения словаря, изначально общение носит односторонний, эмоциональный характер, и вызывает интерес ребенка вступить в контакт. Позднее взрослый обучает ребенка знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Л. Н. Ефименкова считает, что ребенок «подключается» к речевой деятельности за счет простейших форм речи, в которых используются слова, связанные с конкретной ситуацией [1].

Е. Н. Винарская, А.Н.Гвоздев, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Т. Б. Филичева изучали формирование речи, овладение лексико-грамматическим строем, а также развитие связной речи. При этом, данный процесс рассматривается в разных направлениях: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом.

В основном, если ребенок развивается в пределах нормы, то его лексический запас к 5-ти годам позволяет свободно общаться, высказывать свои мысли, рассказывать сказки, составлять рассказы, что нельзя сказать про детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР).

ОНР (по мнению Т. Б. Филичевой) – это сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, всей связной речи.

В исследованиях В. К. Воробьевой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой говорится о том, что нарушения лексико-

грамматической стороны речи негативно сказываются на всех сферах личности ребёнка: затрудняют развитие его речемыслительной, познавательной и игровой деятельности, эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, в ходе эксперимента было решено выявить особенности сформированности лексико-грамматической стороны речи у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи со II и III уровнями речевого развития.

В эксперименте приняло участие 16 обучающихся 1 доп. класса, 7-8 лет с ОНР (II уровень – 5 обучающихся и III уровень – 11). Обследование проводилось на базе Государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №11, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Обследование лексико-грамматической стороны речи состояло из 3 этапов: ориентировочный, диагностический и аналитический. Исследование было составлено на материале методических рекомендаций Т. А. Фотековой, О. Е. Грибовой, Л. Н. Ефименковой. В процессе анализа полученных результатов обследования использовалась адаптированная трехбалльная система, разработанная Т. А. Фотековой [2].

В ходе обследования сформированности словарного запаса (активного и пассивного) использовались следующие приемы:

1) назвать и подобрать картинки с изображением: предметов и их части, профессий и атрибутов к ним, животных, птиц и их детенышей;

2) назвать и подобрать: существительные, действия, чувства, эмоции, явления природы, признаки предметов, сезонность, признаки обобщающего характера;

3) добавить недостающие слова, необходимые по смыслу;

4) подобрать антонимы, синонимы;

5) образовать сложные слова;

6) подобрать однородные члены предложения;

7) объяснить прямое и переносное значение слов.

При обследовании грамматики использовались следующие задания:

– понимание логико-грамматических отношений, отношений, выраженных предлогами, а также понимание и добавление в предложения слов, употребляемых в нужной грамматической форме;

– составление предложений по вопросам, по демонстрации действий, по картине, по серии картин, по опорным словам, по слову в заданной падежной форме.

В ходе эксперимента были выявлены следующие закономерности:

1. При обследовании активного и пассивного словаря у 5 обучающихся с ОНР II уровня, средний итоговый балл составил 0,52 балла

из возможных 3. При этом выявлено, что обучающиеся не знают названия слов, обозначающих части тела, одежды, мебели, профессий, действий, а также отмечают ошибки использования предметного словаря действий, признаков предметов. В речи использует слова и выражения привычного обиходного уровня с большим количеством аграмматизмов, нарушением согласования существительных с прилагательными и глаголами, а также трудности изменения существительного по числам и падежам. При этом пропускают предлоги, не используют союзы и частицы. Обучающиеся затруднялись при составлении различных предложений, текстов (путали последовательность событий, пропускали слова). Таким образом, итоговый балл при исследовании грамматического строя речи составил 0,46 балла.

2. Обучающиеся с ОНР III уровня показали результаты выше, чем предыдущая группа. Средний балл сформированности лексического словаря составил 1,3 балла, что выше на 0,78 балла. А средний балл сформированности грамматической стороны речи составил – 1,1 балла. Речь данных обучающихся отличается тем, что они используют много слов, но иногда допускают неточности, формулируют простые распространенные предложения, но с допущением аграмматизмов. Остаются трудности согласования существительных и числительных, прилагательных и существительных. Предлоги уже используют активно, допуская ошибки при выборе сложных предлогов, а также союзов.

Таким образом, нужно отметить, что при обследовании была выявлена закономерность в зависимости показателей сформированности лексики и грамматики у обучающихся разных уровней ОНР. У 100% обучающихся сформированность грамматической стороны речи ниже, чем показатель сформированности лексического словаря, что указывает на то, что в коррекционной работе нужно уделить большое внимание обогащению словаря обучающихся, параллельно развивая и грамматику.

### **Литература**

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1985. 112 с.
2. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М. : Айрис-пресс, 2007. 96 с.

**Логинова Елена Владимировна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В статье описаны симптомы дисграфии, методики обследования. Детей младшего школьного возраста. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Ключевые слова:** коррекция письма, нарушения письма, младшие школьники, начальная школа, дети с нарушениями речи, нарушения речи, логопедия, псевдобульбарная дизартрия, логопедия.

В настоящее время, почти в каждом классе есть дети с нарушениями письма. И хотя, в медицинских документах у них нет диагноза, который не позволял бы обучаться в общеобразовательной школе, учителя в отношении таких учеников настойчиво утверждают о существовании у них объективных сложностей в процессе чтения и письма.

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок.

Стоит отметить, что на сегодняшний день нет единого понимания, в каком возрасте на каком этапе школьного обучения и при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Ученые и педагоги понимают разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным.

Симптомами дисграфии, учеными, принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Нами было проведено исследование. Для проведения обследования мы использовали методики, разработанные Т. В. Ахутиной, Н. М. Трубниковой, О. Б. Иншаковой, Е. Н. Шипиловой.

В ходе логопедического обследования была изучена методическая документация детей, проводилась консультативная работа с классными руководителями и родителями обучающихся.

В ходе работы было проведено обследование по следующим признакам:

- 1) методика обследования моторики артикуляционного аппарата;
- 2) методика обследования фонетической стороны речи;
- 3) методика обследования фонематических процессов;
- 4) методика обследования письма.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение фонетико-фонематического недоразвития речи младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха и нарушения письма у всей группы исследуемых детей.

Так, движения артикуляционного аппарата выполнялись обучающимися не в полном объеме, у ребят возникали трудности при переключении с одного движения на другое, позы не всегда удерживались, наблюдались саливация, тремор. Кроме того, отмечается, что у обследуемых школьников наблюдалось значительное недоразвитие фонематического слуха и навыков звукового анализа.

Обследование письма показало, что 100% обучающихся испытывают затруднения при письме. В письменных работах много ошибок, связанных с недостаточным развитием навыков анализа звукового состава слова. В письменных работах наблюдаются частые исправления и помарки. Школьниками допускаются многочисленные орфографические ошибки.

При сопоставлении развития речевых и неречевых функций у детей, можно выявить взаимообусловленность недоразвития мелкой моторики артикуляционного аппарата, речевых функций и письма. Это подтверждает необходимость в своевременной и целенаправленной коррекционной работе направленной на развитие артикуляционной моторики, фонетической стороны речи, фонематических процессов, процессов письма с целью большей эффективности при устранении имеющихся нарушений.

### **Литература**

1. Лалаева Р. И. Дисграфия // Хрестоматия по логопедии : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. М. : Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997. Т. 2. 656с.
2. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1997. 256 с.

**Малюкова Анна Сергеевна**

*Учитель-логопед, МБДОУ № 362; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Братская, 11 б; e-mail: mbdou362@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема просодического компонента речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью создания отдельной методики по формированию просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, а также для педагогов при построении работы над просодическим компонентом речи дошкольников с дизартрией.

**Ключевые слова:** просодическая сторона речи, дизартрия, нарушения речи, дети дошкольного возраста, просодика, просодия.

Одна из важных проблем в наше время – увеличение количества детей с диагнозом «дизартрия» в детских садах. Это нарушение речи предполагает собой не только трудности в звукопроизношении, фонетическом слухе, речевом дыхании, но и в интонационном оформлении речи, темпе, ритме, силе голоса, соответственно не менее важным компонентом в развитии речи этих детей является развитие просодической стороны речи.

Просодическая сторона речи упоминается в трудах таких авторов, как Е. Ф. Архипова, В.М.Бехтерев, Н. А. Власова, В. А. Гринер, Ю. А. Флоренская, Е. В. Чайнова и др.

В лингвистическом энциклопедическом словаре термин *просодика* трактуется как «сложный комплекс элементов, включающий ритм, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций» [4].

Е. Ф. Архипова выделяет следующие основные компоненты просодической стороны речи: это интонация, тембр, дикция, пауза, ударение, темп, ритм, речевое дыхание[1].

Выделенные автором структурные компоненты просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией имеет свои особенности.

Так, Е. Ф. Архипова указывает на недостаточную громкость голоса, малый динамический диапазон, гнусавость, монотонную речь, изменения тембра голоса в виде глухости и осиплости, монотонность и однообразии интонационной стороны речи [1].

Учитывая возрастные особенности детей, в данной статье целесообразно остановиться лишь на некоторых структурных компонентах, составляющих понятие «просодика», а именно на речевом дыхании, темпо-ритмической организации речи, интонации.

Таким образом, опираясь на труды Е. Ф. Архиповой, были выделены направления, по которым должна проводиться коррекционная работа с детьми:

- формирование речевого дыхания;
- формирование ритмической организации высказывания;
- формирование темповой организации высказывания;
- формирование интонационной выразительности[1].

Конкретной методики по формированию просодической стороны речи не существует, но существуют отдельные рекомендации авторов к обучению (Р. Л. Бабушкина, Т. М. Власова, Е. В. Зубович, О. М. Кислякова, Л. В. Лопатина, Н. П. Мещрякова, Н. В. Серебрякова).

Н. П. Мещрякова, Е. В. Зубович выделяют следующие этапы в работе над просодической стороной речи у дошкольников:

- первый этап (подготовительный) включает в себя работу над речевым дыханием, работу над силой и высотой голоса, формирование темповой стороны речи, формирование ритмической стороны речи;
- второй этап (основной) включает себя формирование представлений об интонации в целом, формирование представлений о вопросительной интонации, повествовательной и восклицательной, их дифференциация;
- третий этап (заключительный) формирование повествовательной, вопросительной и восклицательной интонации в экспрессивной речи. Их дифференциация в этой речи [5].

Работа первого этапа начинается с работы над речевым дыханием.

Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова в работе структурируют работу над речевым дыханием, и образно делят её на следующие этапы:

- 1) нормализация дыхания и увеличение объёма вдоха;
- 2) формирование плавного, спокойного выдоха;
- 3) формирование правильного плавного выдоха в процессе произнесения звуков;
- 4) формирование плавного выдоха на материале слогов и звукоподражаний;
- 5) формирование правильного речевого дыхания в процессе речи [2].

Т. М. Власова разделяет этапы работы над ритмической стороной речи, деля их на этап восприятия и этап воспроизведения слоговых структур [3].



Также и работа над развитием темпа речи делится автором на следующие три этапа:

- развитие общих представлений о темпе речи;
- развитие восприятия разных темпов;
- развитие воспроизведения разных речевых темпов [3].

Далее можно приступать к заключительному этапу – формированию восприятия и воспроизведения интонаций в речи, структурно описанный выше Л. И. Беляковой и Н. Н. Гончаровой.

Такое поэтапное формирование позволяет в наибольшей мере подготовить дошкольников с дизартрией к полноценному освоению навыков овладения просодической стороной речи. Данный алгоритм формирования просодической стороны речи можно включать в занятия как индивидуальные, так и групповые.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М. : АСТ, 2006. 319 с.
2. Белякова Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. М. : Аст-пресс, 2004. 56 с.
3. Власова Т. М. Фонетическая ритмика / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. М. : ВЛАДОС, 1996. 240 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь /под ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая рос. энцикл., 2002. 709 с.
5. Мещерякова Н. П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, упражнения, игры / Н. П. Мещерякова, Е. В. Зубович, С. В. Леонтьева. М. : Учитель, 2011. 141 с.

**Мамонова Татьяна Евгеньевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
РЕЧЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО  
ОБСЛЕДОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу исследования педагогических условий речевого воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речи в процессе логопедического обследования. Развитие речи ребёнка происходит под руководством взрослого. Зная условия речевого воспитания ребёнка, есть возможность на них повлиять, что впоследствии благоприятно отразится на логопедической коррекции.

**Ключевые слова:** педагогические условия, речевое воспитание, логопеды, логопедические исследования, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

В толковом словаре Ожегова, *условие* – это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит. В толковом словаре Дмитриева, *обстоятельствами* называют факт, который связан с чем-либо, или событие, которое сопутствовало чему-либо [1].

Многие учёные и исследователи сходятся во мнении, что успешное овладение речью зависит от ряда условий. К этим условиям можно отнести речевую среду, социальное окружение, семейное благополучие и т. д. и эти условия нужно учитывать в процессе речевого воспитания ребёнка. З. А. Репина к числу таких необходимым условиям относит расширение семантических полей у детей старшего возраста [2]. Важнейшим условием успешного овладения речью является также общение ребёнка со взрослыми и сверстниками. А. Г. Рузская, А. Э. Рейнштейн и другие доказали, что при общении ребёнка со сверстниками он употребляет в полтора раза чаще сложные предложения, чем при общении со взрослыми; почти в три раза чаще прибегают к прилагательным, передающим их этическое и эмоциональное отношение к людям, предметам и явлениям; в 2,3 раза чаще используют наречия места и образа действия. Лексика детей в общении со сверстниками характеризуется большей вариативностью. Это происходит потому, что сверстник является партнером, в общении с которым дети как бы апробируют все присвоенное ими в общении со взрослыми [3].

Поэтому общение с близкими взрослыми чрезвычайно важно, именно из этого общения складывается «речевой» опыт ребёнка, а значит, взрослым, в частности – родителям, необходимо осознанно и обдуманно общаться со своими детьми.

Речь – это потребность, и прежде всего – потребность высказаться. Это означает, что ребёнку хочется поделиться своими чувствами и мыслями. А с кем, как не с близкими взрослыми и другими окружающими его людьми, делиться? Формирование связной речи ребёнка – есть учение его рассказывать. Эта задача является одной из важнейших в процессе речевого развития ребёнка.

Очевидно, что развитие речи ребёнка происходит под руководством взрослого. Взрослому, будь то педагог или родитель, необходимо побуждать ребёнка к речевой деятельности, стимулировать его речевую активность как в процессе обыденного общения, так и в организованном процессе обучения, например, рассказы детям. Рассказы должны быть яркими, эмоционально окрашены, должны способствовать обогащению и уточнению детских представлений об окружающем мире, пополнению активного словаря ребёнка новыми словами. По мнению многих авторов, дети старшего дошкольного возраста любят слушать любые рассказы взрослого, но целесообразнее им рассказывать следующие рассказы: о некоторых событиях прошедшей недели; о взрослых, когда они были еще детьми; о самих детях; о книгах, которые предстоит прочитать; об очень интересных фактах и наблюдениях [4].

Помимо пассивного слушания, необходимо вовлечение ребёнка в активную речевую деятельность. Для этого необходимо ребёнка смотивировать. Чтобы дети говорили живо, эмоционально, интересно, чтобы они стремились улучшить свою речь, необходимо «ввести детей в роль увлекательного рассказчика» [5]. Ребёнок должен осознавать важность общения, ощущать потребность в связном высказывании. Так, например, у ребёнка можно попросить совет в выборе той или иной игрушки или игры, попросить рассказать, почему именно эту игрушку нужно выбрать и т. д.

Педагогические условия речевого воспитания – это не константы, следовательно, на них можно влиять. Таким образом, зная условия, в которых развивается ребёнок – в детском саду и в семье, логопед в процессе коррекции может рекомендовать воспитывающим взрослым изменить или дополнить педагогическую стратегию, то есть те условия речевого воспитания, при которых ребёнок существует, тем самым создать благоприятные условия, что впоследствии положительно скажется на результатах логопедической коррекции.

## Литература

1. Толковый словарь русского языка Дмитриева [Электронный ресурс] / Д. В. Дмитриев. 2003. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/3008/%D0%BE%D0%B1%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 24.01.2018).
2. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008. 140 с.
3. Рейнштейн А. Э. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1982. 198 с.
4. Гербова В. В. Воспитание, образование и развитие детей 5-6 лет в детском саду : методическое руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / В. В. Гербова, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова. М. : Просвещение, 2006. 191 с.
5. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 256 с.

**Маргасова Юлия Ольфатовна**

*учитель-дефектолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 410*

*Научный руководитель: Краева Н. М., учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕЧИ ПРЕДЛОГОВ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены этапы формирования пространственных представлений. Спланировано содержание коррекционной работы через использование дидактических игр как эффективного средства для формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** пространственные представления, предлоги, дидактические игры, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

Формирование у детей пространственных представлений – одна из главных задач развития детей дошкольного возраста. Эту проблему рассматривали такие педагоги и психологи, как Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьева и др.

У детей с ЗПР пространственные представления сформированы недостаточно, т. к. они являются главными, для успешного обучения в школе: а именно для формирования таких навыков как письмо, чтение, счет.

У детей возникают трудности ориентировки во всех направлениях пространства (особенно правого и левого).

- **на первом этапе** необходимо развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела.

Здесь используются такие упражнения как показ ребенком правой, левой руки. Так же идет отработка на других частях тела (глаз, ухо, нога);

- **на втором этапе** формировать ориентировку по основным направлениям (наверху, внизу, справа, слева).

Упражнения:

- не поворачиваясь перечислить то, что находится справа от ребенка. После этого повернуться направо и снова перечислить то, что теперь находится справа. Аналогично отрабатывается направление слева;

- указывая на предмет, спрашивать у ребенка, где он находится: наверху или внизу.

Важным моментом при формировании ориентировки в пространстве является научить ребенка понимать расположение сторон напротив стоящего человека. Там, где у ребенка право, у стоящего человека напротив – лево и наоборот.

Упражнение:

- два ребенка становятся друг напротив друга, и выполняют задания педагога (подними правую руку, покажи левое ухо и т. д.);

- **третий этап** формировать ориентировку в пространстве листа бумаги и помещении. Сначала нужно познакомить детей с чистым листом бумаги и научить ребенка понимать, где на листе правая, левая сторона, правый, нижний угол. Для этого можно использовать любые фигуры. Например: геометрические фигуры, буквы, цифры и т. д.

Упражнения:

- положи квадрат в правый верхний угол;

- положи круг в левый нижний угол;

- положи треугольник в середину листа.

Игра: «Где стоит солдатик». У ребенка лежит лист с расчерченными квадратиками. По инструкции педагога ребенок передвигает солдатика в нужном направлении. Например: поставь солдатика вправо на один квадрат, влево на два квадрата, вверх на один квадрат, в середину и т. д.

Таким образом, отрабатываются и закрепляются в речи навыки пространственного расположения предметов;

- **четвёртый этап** – формировать понимание и правильное использование в речи предлогов.

Работа над предлогами начинается с их уточнения. Затем ребенок учится понимать предлоги и употреблять их в речи.

Упражнения:

- поставь игрушку на стол, под стол, около стола, между столом и стулом, поддержи над столом;

- дидактическая игра «Вокруг да около». Дети смотрят на предложённую картинку и отвечают на вопросы: «Где лежат яблоки» (в тарелке, рядом с тарелкой), «Где прячется зайчик» (перед ёлкой, за ёлкой) и др.

Эффективным при обучении детей ориентироваться в схеме собственного тела, от себя и на листе бумаге оказались дидактические игры. Дидактические игры – это вид игр с правилами. Они созданы специально для обучения. Использование дидактических игр на занятиях по формированию пространственных представлений дает значительную положительную динамику.

Разработана картотека дидактических и подвижных игр, направленная на отработку пространственных представлений. Она включает такие игры как:

«Что где стоит?». Поставить различные предметы рядом друг с другом. Менять их местами и спрашивать где находится тот или иной предмет, относительно выбранного предмета.

«Я робот» Педагог говорит инструкцию ребенку, такую как: сделай поворот налево, один шаг назад, два шага направо и т.д. Ребенок должен выполнить эти задания, изображая робота.

Специально разработанные методики и подобранные дидактические игры показали свою эффективность в формировании пространственных представлений через использование в речи предлогов у детей с задержкой психического развития.

### **Литература**

1. Семенович А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 1998.

**Мелкозерова И. В.**

*Студентка 1 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Ярош Елена Александровна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования связной описательной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи как одного из важных условий успешного обучения в школе. Представлены результаты обследования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении особенностей связной речи у детей с общим недоразвитием речи, а также для педагогов при организации обучения и воспитания младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, связная речь, описательные рассказы, развитие речи, мнемотехника, логопедия, начальная школа, младшие школьники, дети с нарушениями речи.

При общем недоразвитии речи (далее ОНР) отмечается нарушение всех структурных компонентов языка, в том числе и связной речи, оно является самым распространенным речевым отклонением. В школьных образовательных организациях основным контингентом являются дети с ОНР (III уровня). Развитая связная речь является важным условием для успешного освоения программы на ступени школьного обучения. В. П. Глухов определяет связную речь как наилучший вариант осуществления речевой деятельности для решения коммуникативных задач [1]. Связная речь детей с ОНР разного возраста изучалась А. Н. Гвоздевым, В. П. Глуховым, А. И. Корневым, Л. С. Цветковой, Д. Б. Элькониным и другими. Но все же рассматриваемая проблема остается актуальной в современной логопедической теории и практике.

Для исследования навыков сформированности связной описательной речи у младших школьников с ОНР (III уровня) в декабре 2017 года было организовано исследование (констатирующий эксперимент), на базе государственного бюджетного образовательного учреждения «Речевой центр». В эксперименте приняли участие 20 обучающихся первых классов с логопедическим заключением дизартрия и ОНР (III уровня). Всего 15 мальчиков и 5 девочек 7-9 лет.

Связную речь при ОНР (III уровня) отличается наличием развернутой фразовой речи, в которой присутствуют простые распространенные предложения, реже сложные конструкции. Отмечаются нарушения



логико-временных связей в повествовании: переставляют части рассказа, пропускают элементы, возвращаются к ранее сказанному. Длительные паузы на границах фраз, неверное оформление связи слов, не развёрнутость речевых событий. Рассказ – описание малодоступен для обучающихся с ОНР. Чаще всего рассказ сводится к перечислению отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушается связность: отмечается возврат к уже сказанному, не завершенность начатого.

Для проведения обследования была адаптирована методика «Обследование состояния связной речи детей с ОНР», разработанная В. П. Глуховым [2], а также методики Р. Е. Лалаевой [3] и Т. А. Фотековой [4]. В целях комплексного исследования обучающимся необходимо было выполнить 4 задания: пересказ текста-описания, описание конкретного предмета (куклы), описание сюжетной картинки их серии «Времена года» (зима) и составление самостоятельного рассказа описания на тему «Мой любимый герой».

Ко всем заданиям были определены качественные и количественные критерии. В итоге сумма полученных баллов, делилась на максимально возможное и умножалась на 100%, для получения уровня развития связной описательной речи. Было выделено 4 уровня: выше достаточного, достаточный, минимальный и ниже минимального.

Результаты исследования особенностей связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня показало, что 45% (9 человек) находятся на минимальном уровне развития навыков составления описательных рассказов, 55% (11 человек) – ниже минимального. Никто из обучающихся не показал даже достаточного уровня развития. Самый низкий процент выполнения заданий (35%) и самый высокий (60%) были отмечены у двух человек. Лучше всего испытуемые справились с пересказом, средний балл 4,6, что составляет 51%. Самый низкий балл получился за описание времени года, 5 (45,5%). Средний балл за описание куклы и самостоятельный рассказ 4,7 (47%). Стоит отметить, что разница между баллами незначительна.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют утверждать, что даже на этапе школьного обучения необходима целенаправленная логопедическая работа по формированию навыков составления описательных рассказов с помощью специальных приемов и методов.

Такой технологией коррекционно-развивающей работы может стать – мнемотехника. Мнемотехника – комплекс специальных приемов и способов, направленных на запоминание информации и увеличивающих объем памяти путем образования ассоциативных связей. Использование в работе приемов мнемотехники позволит активизировать накопление словарного запаса, успешно усвоить необходимые

грамматические конструкции и сформировать полноценную связную речь у исследуемых детей в интересной игровой форме без умственных и эмоциональных перегрузок. Изучение и описание содержания приемов мнемотехники в процессе развития связной речи у детей, а также оценка их эффективности и станут в перспективе целью дальнейшего исследования.

### **Литература**

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 472 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : АРКТИ, 2002. 144 с.
3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
4. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М. : Айрис-пресс, 2007. 96 с.

**Мехоношина Анна Дмитриевна**

*Студентка II курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией. Актуальность проблемы обусловлена не только необходимостью оказания логопедической помощи, но и введению в речь навыков голосообразования и голосоуправления.

**Ключевые слова:** связная речь, общее недоразвитие речи, дизартрия, развитие речи, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники.

Одной из основных задач в воспитании и обучении детей дошкольного возраста – развитие связной речи. Ребенку необходимо научиться рассказывать. Не просто называть предмет или явление, а описывать его, называть какие-то отличительные признаки, свойства, последовательность событий.

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Природа связной речи, ее онтогенез описывается в трудах Александра Романовича Лурия [2], Льва Семеновича Выготского [1] и др. Эти авторы отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания.

Связная речь необходима ребенку для его дальнейшего обучения, развития и социализации.

Так, нарушения в развитии связной контекстной речи у детей с ОНР и дизартрией, являются следствием недоразвития фонетико-фонематических, лексических, грамматических языковых систем. Вторичные отклонения психических процессов – низкий уровень восприятия, несосредоточенность внимания, слабо развитая память, недоразвитое воображение являются дополнительными затруднениями при овладении связной речью детей.

В работах таких исследователей как С. Л. Рубинштейн [3], О. В. Сингаевская и А. В. Соболева [4], отмечается, что в воспитательном процессе важное место нужно отводить обучению детей старшего

дошкольного возраста регулировать силу голоса, скорость речи правильно пользоваться интонационными средствами выразительности.

В процессе коммуникации восприятие речи зависит от способа подачи информации. Полноценный голос имеет важнейшее значение для процесса общения ребенка со сверстниками и взрослыми, а также влияет на развитие детей – формирование их речи и общее нервно-психическое состояние.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста по методике Н. М. Трубниковой. Для выявления уровня развития связной речи были так же применены серии картинок по методике В. П. Глухова. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5 лет.

По результатам обследования детей по методике Н. М. Трубниковой, на каждого ребенка была оформлена речевая карта и сделано логопедическое заключение.

По результатам обследования по серии картинок методики В. П. Глухова, необходимо отметить, что связная речь детей развита на среднем уровне, имеются как речевые, так и неречевые расстройства. У всех детей наблюдается дрожание языка и голосовых складок. Нарушен тембр голоса. Звукопроизношение характеризуется смещением, искажением, заменой и отсутствием звука. Сложности вызывают такие звуки как: [ж], [ш], [р], [ц], [ч]. Звонкие звуки произносятся с недостаточным участием голоса, в речи они заменяются на глухие, затрудняются в произношении мягких звуков.

Согласно данному обследованию, у обследуемых детей преобладает общее недоразвитие речи 3 уровня – у 6 детей. Четверым детям был поставлен диагноз псевдобудьбарная дизартрия.

По результатам констатирующего эксперимента дети были разделены на 2 равные группы – по 3 ребенка с ОНР и 2 ребенка с псевдобудьбарной дизартрией в каждой группе.

В ходе обучающего эксперимента, дети 1 группы (экспериментальной) получали логопедическую коррекцию и дополнительные занятия по формированию речевого дыхания. Дети из 2 группы (контрольной) получали только логопедическую помощь.

Для устранения расстройств в первой и во второй группе используется артикуляционная гимнастика, логопедические упражнения, образовательные мероприятия, игры.

Данная работа была организована в два этапа (для контрольной группы) и в четыре этапа (для экспериментальной).

*1. Подготовительный этап* длился первые две недели коррекционного воздействия. Он предусматривал системную подготовку функци-

онального базиса постановки связной речи каждого ребенка. В этот этап включались специальные занятия по формированию и коррекции зрительного и слухового восприятия.

*II. Постановочный этап* проходил в течение пяти недель. Он был направлен на то, чтобы обучить ребенка наиболее правильному механизму словообразования.

Содержание курса логопедических занятий включало в себя: артикуляционные упражнения; логопедическую лечебную физкультуру для детей, имеющих голосовые нарушения; работу по общему развитию речи; работу по коррекции звукопроизношения.

Артикуляционная гимнастика способствует более активному участию органов артикуляции в процессе голосообразования.

С детьми контрольной группы проводилась работа по каждому из четырех направлений коррекционного воздействия.

Детям экспериментальной группы не предлагались лишь логопедическая лечебная физкультура и логопедические упражнения.

*III. Этап правильного голосообразования, голосоведения их введение в речь и закрепления* продолжался две последние недели. На данном этапе использовались вокальные приемы (пропевание отдельных звуков, их сочетаний, несложных мелодий и т. д.), чтение вслух (повторение вслед за логопедом). Осуществлялся постоянный контроль над качеством голоса, своевременная коррекция неправильного использования голосового аппарата и профилактика перенапряжения голоса.

*IV. Этап сопровождения* проходил на протяжении всего обучающего эксперимента и состоял в постоянном динамическом наблюдении за качеством связной речи детей в различных условиях.

Проект был реализован, после чего в обеих группах были снова произведена оценка связной речи с использованием тех же методик.

После реализации контрольного эксперимента в первой (экспериментальной) группе уровень развития связной речи у детей существенно повысился, голосовой компонент речи восстанавливался более качественно, чем в контрольной группе. Все дети этой группы перешли на более высокий уровень владения голосовыми параметрами силы. Их речь более уверенная, имеет логичную связь. Голос стал звонче и громче, приобрел модулированность.

Активизировалась деятельность артикуляционного аппарата, движения стали ловкими и точными. Легче ставятся и автоматизируются дефектные звуки. Именно поэтому логопедическая работа по формированию и развитию связной речи с детьми из экспериментальной группы шла легче и эффективнее.

В контрольной группе, как показал эксперимент, существенных изменений не произошло.

Данные констатирующего и итогового эксперимента исследования дошкольников показал, что у детей экспериментальной группы уровень развития связной речи стал выше, чем детей контрольной группы, что позволяет говорить об эффективности разработанного проекта.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М. ; Л. : Соцэкгиз, 1934. 323 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : АРКТИ, 2004. С. 8-15.
3. Лурия А. Р. Письмо и речь. М. : Академия, 2008. 352 с.
4. Рубинштейн М. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка // Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 132.
5. Сингаевская О. В. Развитие связной речи дошкольников / О. В. Сингаевская, А. В. Соболева // Логопедия сегодня. 2011. № 2. С. 17.
6. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. 51 с.

**Миронова Лариса Геннадьевна**

*Учитель-логопед, МАДОУ № 1 «Голубой кораблик», г. Реж*

## **СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

**Аннотация.** В статье описывается система логопедической работы по развитию словарного запаса на логопедических занятиях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов при организации обучения и воспитания старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, а также для педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, словарный запас, логопедическая работа, логопедические занятия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, старшие дошкольная логопедия, дошкольники.

Проблема развития словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, является одной из самых актуальных проблем современной логопедии. Чем богаче и правильнее речь ребенка: тем легче ему высказывать свои мысли; тем шире его возможности в познании окружающей действительности.

У детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, развитие словарного запаса протекает с отклонениями от нормы. Все эти данные подтвердились при обследовании детей старшей группы. Обследование показало, что дети в речи используют одни и те же слова; неточно употребляют слова; с трудом усваивают новую лексику; мало используют существительных, глаголов, прилагательных. В связи с этим возникла необходимость в планомерной работе по развитию словарного запаса у этих детей.

Предположив, что эффективность работы будет зависеть от согласованного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на основе деятельностного подхода. Логопед будет выполнять функцию коррекции речи. Воспитатель – развивать речь детей в процессе организации разных видов детской деятельности, создавать речевую базу, тренируя навыки правильной речи детей. Родители – развивать речь детей в повседневной жизни.

Разработанная и апробированная система работы по развитию словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, включала выстраивание единого образовательного пространства развития ребенка с нарушением речи (согласованное взаимодействие учителя –

логопеда – воспитателя – родителей) на основе активных форм работы и использования современных педагогических технологий.

Коррекционная работа по развитию словарного запаса у детей с ОНР 3 уровня включала традиционные, коррекционные, специфические методы и приёмы. Приёмы использовались в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Использовали следующие формы работы на логопедических занятиях по развитию словаря: проекты, экскурсии, праздники. Выстроены отношения с социальными партнёрами. В рамках знакомства с профессиями, с детьми учились брать интервью у людей разных профессий.

Активно и плодотворно использовала в своей работе современные педагогические технологии на основе деятельностного подхода:

Здоровьесберегающие технологии, технология программы «Сообщество», «Река времени», проектная деятельность, коллекционирование, игровые педагогические технологии. Вся работа по развитию словаря осуществлялась в активных формах взаимодействия: работа в парах, тройках, «Мозговой штурм», «Хоровод», «Мост в будущее», рефлексия.

Алгоритм осуществления педагогических действий:

1. Отбор лексических тем, в соответствии с программой под ред.: Н. В. Нищевой
2. Распределение тем на учебный год.
3. Уточнение лексики (лексический материал) на учебный год.
4. Оформление папки по каждой лексической теме учителя – логопеда и воспитателя группы (словарь, методический и дидактический материал).
5. Работа по развитию словарного запаса: логопедические занятия; логопедические консультации для родителей.
6. Анализ работы по данной теме.

Работа по развитию словарного запаса у детей проводилась на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях по развитию лексико-грамматического строя речи. Продолжительность занятия 20-25 минут.

На занятиях ставила цель обогатить речь детей существительными, прилагательными, глаголами, обобщающими словами. Для этого решали задачи: развитие предметной функции слова, значений слов, углубление и уточнение понимания значений, уже имеющихся у детей слов, привитие детям навыков образования новых слов. Определили направления работы по формированию словаря: развитие валентности, обучение способам словообразования, развитие ассоциативных связей, формирование семантических полей [2].



Использовалась на логопедических занятиях «Модель комплексной психолого-педагогической технологии формирования словаря у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня» [3]

Таким образом, в результате работы по формированию словарного запаса по лексической теме дети актуализировали, запоминали на одном занятии не 3-5 новых слов, а 25-35 и более.

В процессе работы воспитатель группы и учитель-логопед пришли к выводу, что по развитию словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня необходимо делать следующее:

1. Пополнять словарь детей достаточно большим количеством слов (существительными, прилагательными, глаголами, наречиями) путём систематической работы.

2. Обеспечивать точное понимание смыслового значения каждого усвоенного детьми слова.

3. Систематизировать имеющийся у детей словарный запас.

4. Знакомить детей с переносным значением слов (метафоры).

5. Учить отличать «родственные» по своему смысловому значению слова, имеющие общий корень, от слов, лишь внешне похожих, сходных только по звучанию, различных по смыслу. Развивать практический навык самостоятельного подбора родственных слов.

Сложилась система взаимодействия воспитателя – учителя – логопеда с родителями: систематическое совместное выполнение рекомендаций дома [1]; включение родителей непосредственно в образовательную деятельность; участие в консультациях для возможности отработки и закрепления речевого материала.

Перечисленные условия организации работы с детьми по развитию словаря позволили мне получить положительные результаты: высказывания детей стали более правильные, грамотные, развёрнутые; повысилась их речевая активность; они быстрее стали овладевать речью, как полноценным средством общения и познания окружающей действительности. Дети, с общим недоразвитием речи 3 уровня научились находить в своём словаре нужные слова, обозначающие конкретное понятие, связывать их для выражения определённой мысли и передавать собеседнику.

Для мониторинга результатов работы была адаптирована методика З. А. Репиной по исследованию словарного запаса детей. Мониторинг послужил основой для корректировки лексического материала.

Дети с ОНР 3 уровня в ходе реализации разработанной нами модели, приобрели достаточно большой и систематизированный словарный запас по лексическим темам. Это, по нашему мнению, является надёжным залогом того, что придя в школу, каждый ребёнок лучше усвоит

грамматические правила, включая и возможность их применения на практике, более того, точнее и глубже будет понимать содержание учебных текстов по всем школьным предметам.

### **Литература**

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб. : Детство-ПРЕСС, 2001.
2. Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
3. Поле речевых чудес : учебное пособие. Екатеринбург : УИФ «Наука», 1996.

**Морозова Светлана Валентиновна**

*Слушатель ФПК, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФНР**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста. Несмотря на накопленный богатый экспериментальный материал и изданную литературу по этой тематике, изучение развития и нарушений фонематических процессов является актуальным. Экспериментальные данные и научная литература доказывают прямую взаимосвязь произносительной и фонематической сторон речи, а также взаимодействия всех корковых зон.

**Ключевые слова:** фонематические процессы, фонематический слух, звуковой состав слова, высшие психические процессы, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники.

В успешном развитии ребенка одним из условий является достаточный уровень его фонематического слуха, необходимый для операций различения и узнавания звукового состава слова. В противном случае ребенок не может дифференцировать фонемы в речи, т. е. не формируются правильные слуховые образы звука. Как показали исследования Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой, Г. В. Чиркиной, Д. Б. Эльконина и др., в таком случае ребенок не ориентируется в звуковой действительности языка, что влечет за собой нарушения процесса обработки информации о звуковом составе слова.

Как утверждал еще Н. Х. Швачкин, фонематические процессы напрямую взаимосвязаны с произносительным механизмом речи. Е. И. Исенина доказала, что если мелкая моторика у ребенка соответствует норме, то и речь у ребенка тоже на уровне возрастной нормы, и наоборот. Как следствие, несформированность представлений о звуковом составе слова негативно влияет на становление письменной речи в школьный период обучения.

Доказано, что зачатки фонематического слуха закладываются уже в период созревания плода. Так, ребёнок начинает реагировать на любые раздражители с 2-4 недели от момента рождения, уже на 3-4 неделе жизни уже может отличить речь человека из любых других звуков. К году при появлении индикативной функции речи (соотнесении слова с предметом) фонематический слух начинает бурно развиваться, и, по исследованиям лингвистов Н. Х. Швачкина и А. Н. Гвоздева, к двум

годам дифференциация звуков на слух полностью становится сформированным.

При развитии фонематического слуха начинает формироваться фонематическое восприятие за счет работы слуховых и речедвигательных анализаторов (В. И. Бельтюков), т. е. формируются слуховое восприятие и кинестетические образцы.

При дефектной речи у ребенка нарушаются эти связи, не формируются произносительные механизмы, в зачаточном состоянии остаются фонематические механизмы.

Согласно теории А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьева, работа всех корковых зон обусловлена их взаимодействием, формируя, таким образом, функциональные системы, которые, в свою очередь, развиваются и приобретают характер сложных и прочных межфункциональных связей. Отсюда вытекает взаимосвязь нарушений всех выше перечисленных психических процессов и несформированность речевой деятельности ребенка.

М. Е. Хватцев утверждал, что нарушения фонематического слуха и восприятия могут иметь первичный и вторичный характер. В первом случае формирование фонематического восприятия носит незаконченный характер. Во втором случае этиологией являются нарушения речевых кинестезий в связи с дефектами слуховых и двигательных анализаторов.

С целью выявления особенностей развития речи и нарушений формирования фонематических процессов у детей в старшем подготовительном возрасте с ФФНР, а также причин, их обуславливающих в г. Новоуральск Свердловской области в д/с комбинированного вида № 49 «Дом радости» было проведено обследование, где использовались сборник методических рекомендаций, предложенный Н. М. Трубниковой в адаптированном и модифицированном виде с учетом возраста исследуемых детей и современных подходов нейропсихологии и психолингвистики. Также взяты некоторые элементы методики обследования речи для детей старшего дошкольного возраста Т. Л. Вербицкой, которая стала призером (3-е место) Всероссийского конкурса методических разработок по созданию и оптимизации предметно-развивающей среды и образовательного пространства, проводимого ВОО по поддержке педагогических инициатив «Нива» в 2014 г.

Проведенное обследование состояния общей, мелкой и артикуляционной моторики у детей с ФФНР показало различные нарушения абсолютно у всех детей, характерные при поражениях черепно-мозговых нервов. Результаты обследований кинестетических основ речи показали, что нарушения фонематических процессов носят вторичный характер,

т. к. «без участия речедвигательного анализатора ни зрительные, ни слуховые образы слов не могут быть сформированы» [2].

С другой стороны, причинами разной сформированности фонематических процессов у детей в зависимости от этиологии являются глубина и разнообразие структуры дефекта и эмоционально-волевая сфера. Также большой диапазон индивидуальных различий речи объясняется зависимостью развития речи от высших психических процессов (Р. Е. Левина).

Таким образом, как показали исследования речи детей с ФФНР, характерной чертой их речи является несформированность произношения и фонематического восприятия звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам, т. к. эти стороны речи тесно взаимообусловлены.

### **Литература**

1. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М. : Просвещение, 1964.
2. Исенина Е. И. О признаках слова, необходимых для его узнавания при слушании // Новые исследования в педагогических науках. М., 1999. Вып. 12. С. 45-54.
3. Логопедия : учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство «Юрайт», 2017. 208 с. Серия : Профессиональное образование.
4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М. : Национальный книжный центр, 2015.

**Мошкина Ольга Владимировна**

*Учитель-логопед высшей квалификационной категории, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга», Территориальная муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: tmpmpk3001927@mail.ru*

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЁЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Материалы статьи могут быть полезными для педагогов при организации инклюзивного обучения и развития обучающихся детей с тяжёлыми нарушениями речи. А также для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, логопедия, логопедическая работа, начальная школа, младшие школьники, дети с нарушениями речи, тяжёлое нарушение речи.

В современном образовании инклюзивное обучение выступает как одно из направлений, как один из вариантов предоставления образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья. 79 статья ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., ФЗ-273, гласит: «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных образовательных организациях осуществляющих образовательную деятельность». Все «особенные» дети нуждаются во взаимодействии со своими сверстниками, в формировании и расширении социальных, учебных контактах. Инклюзия подразумевает совместное обучение детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, с их нормально развивающимися сверстниками по одним программам, учебникам, с использованием единых методик и дидактических материалов. В отечественной дефектологии выработаны показания к инклюзивному обучению (Н. Д. Шматко, Н. Н. Малофеев, Т. Ю. Четверикова и др.). Это ранняя диагностика, своевременная коррекционная помощь каждому «особому» ребёнку, обоснованный отбор детей (обследование в условиях психолого-медико-педагогической комиссии). Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что инклюзивное обучение наиболее приемлемо для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с которыми была рано начата коррекционно-развивающая работа (с момента выявления нарушения).

В условиях инклюзии обучающийся ребёнок с ограниченными возможностями здоровья поставлен перед необходимостью овладеть гос-

ударственным образовательным стандартом в полном объёме, наравне со всеми. Как правило, это посильно для детей с высоким уровнем психического и физического развития, близким к возрастной норме. Инклюзивное обучение не может носить массовый характер. В соответствии с возможностями обучающихся составляются адаптированные образовательные программы, создаются особые образовательные условия. В общеобразовательных организациях всегда были школьники с особыми образовательными потребностями. Большинство учеников имеют тяжёлые нарушения речи (различного генеза), многие из них способны усваивать различные программы в полном объёме, приобретать социально-коммуникативные навыки. В условиях инклюзивного обучения предусмотрен вариант 5.1 АООП НОО для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи. Адаптированная образовательная программа разрабатывается на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Структура этой программы соответствует основной цели их образования – включения детей с тяжёлыми нарушениями речи в образовательную среду, ориентированную на нормальное развитие. Входящая в её состав программа коррекционной работы должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ОВЗ, оказания помощи обучающимся этой категории в освоении основной общеобразовательной программы начального общего образования. Для этой категории учеников характерен ограниченный объём понимания обращённой речи, непонимание сложных речевых инструкций и различных логико-грамматических конструкций, пространственно-временных отношений. Деятельность отличается замедленным темпом восприятия учебного материала, сниженной работоспособностью, низким уровнем произвольного внимания и продуктивного долгосрочного запоминания. Невысокий уровень языковых и коммуникативных навыков сказывается на формировании самооценки и поведения учеников.

С учётом психофизического состояния учеников создаются специальные образовательные условия: обучение по основной общеобразовательной программе начального общего образования. Коррекционные занятия с учителем-логопедом на логопедическом пункте (во внеурочное время) сроком 1-2 года. Реализация индивидуального дифференцированного подхода к обучению школьника с учётом структуры речевого дефекта и индивидуального темпа работы. Применение индивидуально ориентированных специфических приёмов и методов логопедической коррекции. Объективная оценка результатов освоения ООП НОО. Создание здоровьесберегающего, комфортного режима обучения. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ученика

и его семьи 2-3 раза в год. Организация консультаций необходимых специалистов (врачей). При необходимости организация повторного обследования в условиях ПМПК с целью уточнения рекомендаций по дальнейшему образовательному маршруту. Успешное обучение ребёнка с ТНР в условиях инклюзивного обучения также зависит от участия в образовательном процессе его семьи. На протяжении всего периода обучения родители (законные представители) осуществляют постоянный и своевременный контроль за выполнением заданий в домашних условиях. Выполняют установленные единые требования педагогов и родителей к ученикам. Оказывают помощь обучающемуся ребёнку в оформлении тетрадей, дидактических игр и пособий. Принимают постоянное участие в образовательном и воспитательном процессе (участие в работе школьного консилиума, праздниках, спортивных мероприятиях, выставках, конкурсах, родительских собраниях). Своевременно проводят наблюдения необходимых специалистов: невролога (при дизартрии, афазии, ринолалии, заикании), отоларинголога и фонистра (при нарушениях голоса, заикании, минимальном снижении слуха). Среди комплекса условий, определяющих эффективность инклюзивного обучения, особое место уделяется внедрению инновационных моделей организации совместного обучения. Что отвечает требованиям времени, запросу родителей и школьников.

### Литература

1. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. М. : Просвещение, 2013. Ч. 1. 320 с.
2. Четверикова Т. Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 8. 52 с.
3. Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская. М. : Просвещение, 2014. 97 с.



**Николаева Ольга Сергеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ЗНАЧЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ  
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВОСПРИЯТИЯ  
И ПРОГРАММИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ  
ДЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ЛОГОПЕДА  
С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В статье говорится о необходимости знаний психолингвистики для планирования и осуществления коррекционной работы педагога-логопеда. Актуальность проблемы взаимодействия знаний психолингвистики и логопедической коррекционной работы педагога-логопеда обусловлена необходимостью разработки технологий по формированию навыков программирования речевого высказывания у детей с дизартрией. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** речевые высказывания, дизартрия, программирование речевого высказывания, логопедия, логопеды, логопедическая работа, коррекционная работа, психолингвистика.

Под речевым высказыванием понимается имеющее свои мотивы и цели изложение информации от говорящего адресату.

В связи с рассмотрением предмета исследования следует обратить внимание на целостную концепцию структуры речевого акта А. А. Леонтьева. В этой концепции в центре находится модель программирования речевого высказывания.

Модель А. А. Леонтьева состоит из пяти этапов программирования речевого высказывания:

1. Потребность в выражении информации, то есть мотив.
2. Смысловая схема высказывания, трансформирующийся замысел.
3. Приписывание смысловой характеристики образу, этап внутреннего программирования.
4. Выбор словоформы при развертывании лексико-грамматического высказывания.
5. Реализация во внешней речи высказывания.

Что касается самого процесса программирования речевого высказывания, он проявляется в спонтанно возникающей монологической устной речи.

Процесс программирования речевого высказывания характеризуется многоуровневостью: он начинается с объективированного в замысле мотива, который впоследствии формируется во внутренней речи. Такое представление о формировании этого процесса выражается представителями отечественной психолингвистической школы. При этом также происходит формирование психологической смысловой программы речевого высказывания, именно она раскрывает первоначально заложенный в него замысел. И наконец, с помощью синтаксической системы языка и звуков грамматики эта смысловая программа воплощается во внешней речи.

К теории и методике логопедической работы анализ психологической сущности механизмов программирования речевого высказывания имеет непосредственное отношение. С помощью теоретической основы, включающей основные операции и закономерности процесса программирования речевого высказывания, специалист в области коррекционной педагогики может формировать соответствующие навыки у детей с нарушениями речи.

Одним из самых распространенных типов речевых нарушений является дизартрия – тяжелая его форма. Предпосылкой возникновения данного речевого нарушения является поражение головного мозга микроорганической природы. Это поражение приводит к нарушению механизмов действия артикуляционного аппарата, к появлению таких специфических симптомов, как тонус мимической и речевой мускулатуры. Само же речевое нарушение, в свою очередь, проявляется главными признаками – дефектами просодического и фонематического компонентов речевой системы.

Дизартрией, простыми словами, специалисты называют нарушение произношения. В переводе с латинского, дизартрия – это «нарушение членораздельной речи» – произношения [3, с. 77].

Дизартрия может проявляться в большей или меньшей степени, нарушения звукопроизношения обусловлены тяжестью поражения центральной нервной системы, а также характером течения нарушения в индивидуальном режиме.

Для того чтобы выстроить эффективную работу, направленную на коррекцию речевых нарушений у детей, коррекционному педагогу нужно учитывать теоретическую базу – основные положения психолингвистической теории восприятия и программирования речевого высказывания. На основе этого факта многими отечественными и зарубежными специалистами в области психолингвистики создаются особые модели речевого восприятия.

Из подробного анализа основных положений теоретической базы вытекают методические закономерности работы коррекционного педагога с детьми с нарушениями речи: системный анализ механизмов речеслухового восприятия (анализ операционной стороны механизма, анализ отдельных составляющих и др.), а также комплексный подход к изучению импрессивной стороны речи у страдающих дизартрией детей.

Эти закономерности обуславливают уровень форсированности речеслухового восприятия, а также обеспечивающих адекватное восприятие и программирование в ходе логопедической работы языковых и семантических операций. В процессе коррекционной работы с детьми с дизартрией важно учитывать принципы индивидуального и дифференцированного подхода. Следование вышеуказанным закономерностям и принципам позволит эффективно строить коррекционно-логопедическую работу по формированию компонента речевой способности.

Определение структуры дефекта при дизартрии на современном уровне развития науки так же невозможно без привлечения данных психолингвистики о процессе программирования речевого высказывания [1, с. 199]. При дизартрии нарушается реализация двигательной программы за счет несформированности операций внешнего оформления высказывания: голосовых, темпо-ритмических, артикуляционно-фонетических и просодических нарушений.

Важнейшей задачей речевой коррекционно-логопедической работы является полноценное овладение обучающимися средствами осуществления речевой деятельности, основным из которых являются знаки языка. Усвоение системы родного языка в условиях «речевого» дизонтогенеза является вторым важнейшим направлением профессиональной деятельности коррекционного педагога. При этом психолингвистика может предоставить коррекционному педагогу не только необходимые теоретические знания, но и комплексную методику психолингвистического исследования специфических особенностей речевой деятельности, оперирующей знаками языка.

Психолингвистика, как никакая другая область научного знания и основные положения психолингвистической теории восприятия и программирования речевого высказывания помогают коррекционному педагогу правильно понять место и роль «языковой» работы в общей системе коррекционного обучения. Она дает наглядное представление о том, что языковая способность (способность к адекватному использованию знаков языка в процессе формирования навыков программирования речевого высказывания) является неотъемлемой составной частью общей речевой способности. Это обеспечивает особый, про-

фессиональный взгляд на всю систему коррекционно-логопедической работы.

### **Литература**

1. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. М. : ВЛАДОС, 2008. 704 с.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
3. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие. Изд. 2-е, доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1973. 272 с.

**Плотникова Дарья Сергеевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВНИМАНИЯ КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ СИСТЕМНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ констатирующего эксперимента по проблеме формирования внимания как одно из средств коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников. Дается вывод о результатах констатирующего эксперимента.

**Ключевые слова:** слуховое внимание, зрительное внимание, лексический строй речи, грамматический строй речи, системное недоразвитие речи, умственная отсталость, младшие школьники, умственно отсталые дети, олигофренопедагогика.

Анализ научной и специальной литературы свидетельствует, что проблема внимания изучалась исследователями в самых различных аспектах, однако вопрос о разработке логопедической работы по формированию внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников оказался вне рассмотрения этих исследований.

Целью исследования, посвященной проблеме формирования внимания как одно из средств коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников, является теоретическое обоснование, разработка и определение эффективности логопедической работы, объединяющей диагностические, организационные и формирующие средства коррекции речи у умственно отсталых школьников путем формирования слухового внимания.

На первом этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого был установлен начальный уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и соответственно уровня внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Экспериментальная работа в ходе констатирующего эксперимента включала три этапа:

- 1) определить уровень сформированности активного и пассивного глагольного словаря [1];
- 2) определить уровень развития грамматической стороны речи [2];

3) определить уровень слухового и зрительного внимания [3].

В процессе первого этапа были установлены основные педагогические принципы и подобран материал для обследования с учетом особенностей детей с данной категорией.

В эксперименте приняли участие 10 обучающихся в возрасте 9-11 лет с умственной отсталостью.

Анализируя результаты, можно выделить, что у обучающихся с умственной отсталостью нарушение лексики проявляется в бедности словарного запаса, неточности употребления слов, трудности актуализации словаря, несформированности структуры значения слова, нарушении процесса организации семантических полей. Такие обучающиеся используют преимущественно названия тех предметов, с которыми они часто сталкиваются в повседневной жизни, преобладают существительные с конкретным значением. Результаты исследования показали, что обучающиеся имеют средний уровень лексического строя речи.

Также анализ исследования показал, что обучающиеся имеют нарушения и грамматического строя речи, так как ни один обучающийся не набрал высокий уровень. По сравнению с другими детьми средний уровень получили только 30% обучающихся, у остальных же отмечается низкий уровень – 70% обучающихся.

Обучающиеся не могли составить развернутые предложения по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок, требовалась помощь логопеда, предложения были простые и состояли только из подлежащего и сказуемого. Наибольшее количество ошибок выявилось при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное: «коза – козы, глаз – глаза, лоб – лобы, дерево – деревцы и т. д.». Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизме, выявляются искажения в употреблении падежей, смешение предлогов. Речь обследуемых состоит из простых, нераспространенных предложений, часто структурно не оформленных, с пропусками главных членов. Обучающиеся показали низкий уровень сформированности грамматического строя речи.

Последним этапом исследования было определение уровня внимания.

Слуховое внимание младших школьников с умственной отсталостью находится на среднем и высоком уровне. 40% обучающихся имеют высокий уровень, остальные 60% получили средний уровень развития слухового внимания, так как обучающиеся хлопали не всегда в нужный момент при назывании определенного слова, отвлекались на посторонние объекты, приходилось повторять по два раза инструкцию.

Зрительное внимание установлено на низком уровне. Обучающиеся не понимали инструкцию с первого раза, в заданиях допускали частые ошибки, часто отвлекались, были рассеяны и невнимательны.

В ходе эксперимента у младших школьников с умственной отсталостью диагностирована неустойчивость, рассеянность внимания, наблюдаются трудности переключения и низкая концентрация на объекте. У 40% обучающихся с умственной отсталостью объем внимания находится на среднем уровне, у остальных 60% – низкий объем внимания.

Таким образом, обучающиеся с умственной отсталостью не могут долгое время сосредоточиться на задании, быстро устают. Это свидетельствует об истощаемости внимания обучающихся. Кроме этого, в процессе работы у обучающихся наблюдались частые колебания внимания, а также низкая заинтересованность в правильном выполнении задания.

В формирующем эксперименте требуется логопедическая работа по развитию предметной и системной лексики включающие такие упражнения, которые способствуют формированию внимания.

### **Литература**

1. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. СПб. : Изд-во «Детство-Пресс», 2005. 70 с.
2. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : [б. и.], 1998. 50 с.
3. Кирдяшкина Т. А. Методы исследования внимания (практикум по психологии) : учебное пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 72 с.

**Попова Любовь Владимировна**

*Студентка второго курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.*

*Научный руководитель: Христолюбова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлены материалы исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Материал может быть полезен для студентов дефектологических специальностей, для педагогов обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** нарушения речи, дети с нарушениями речи, тяжелые нарушения речи, дошкольная логопедия, дошкольники, межличностные отношения, экспериментальные исследования.

Проблема исследования межличностных отношений представляется актуальной на сегодняшний день, поскольку межличностные отношения начинают формироваться в дошкольном возрасте, поэтому в именно это время следует уделять особое внимание их формированию у всех, без исключения, детей. У детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) формирование межличностных отношений затруднено из-за их основного дефекта. Дети часто осознают свою неполноценность (пусть и в речевом плане), что приводит к изменениям в их личностном поведении и, в целом, в характере: эмоциональным срывам, замкнутости, негативизму, у них может наблюдаться апатия, равнодушие, неустойчивость внимания. Для выявления данных проблем нами было проведено исследование.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения в г. Екатеринбурга. В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста (две группы по 6 человек: контрольная и экспериментальная группы).

Целью экспериментального исследования было выявление особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В работе были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать и спланировать задания для диагностики.
2. Апробировать материал для диагностических заданий.
3. Провести экспериментальное исследование.



4. Проанализировать результаты экспериментального исследования, сделать соответствующие выводы.

Для определения особенностей межличностных отношений у дошкольников с ТНР был подобран, систематизирован и адаптирован ряд методик

- метод наблюдения, цель – регистрация поведения детей в определенных ситуациях;

- методика «Капитан корабля» (А. А. Романова), цель – оценить коммуникативные умения детей, а также удовлетворенность ребенка общением со сверстниками, уровень статуса ребенка в группе, проанализировать заинтересованность детей в общении со сверстниками [1];

- метод проблемных ситуаций, цель – оценить коммуникативное развитие в исследуемых группах [2].

Для каждой из выбранных методик были определены критерии оценивания в бальной системе.

По результатам экспериментального исследования были сделаны следующие выводы: первая исследуемая группа (экспериментальная, дети с ТНР) имеет низкий уровень развития коммуникативных навыков. У детей рассматриваемой группы отмечается неразвитость потребности в общении со сверстниками, они не умеют найти подход к ним. Эти дети, в большинстве случаев, не способны видеть и слышать собеседника (другого ребенка), и это является существенной преградой в развитии межличностных отношений. У детей проявляются комплексы, боязнь, стеснение в общении со сверстниками.

Во второй исследуемой группе (контрольной) 17% детей имеют средний уровень развития межличностных отношений, 83% – высокий уровень. Однако следует отметить, что дети данной группы также нуждаются в общении со сверстниками, хотя и не испытывают большого дискомфорта в общении. Для них важным критерием выбора друга было наличие общего интереса или положительные качества сверстников, проявляющихся в совместной деятельности.

Таким образом, наличие нарушений речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников. В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности дошкольников с ТНР в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с выраженными нарушениями речи к условиям и требованиям социума.

## Литература

1. Смирнова О. Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 158 с. (с. 9-10)
2. Смирнова О. Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 158 с. (с. 13-16)

**Попова Татьяна Александровна**

*Студентка 4 курса бакалавр, очн. отд., Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина; 167001, Россия, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-т, 55; e-mail: popovataika96@mail.ru*

*Научный руководитель: Ткачук Татьяна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ОПТИКО-АКУСТИКО-МОТОРНЫХ  
ДИФФЕРЕНЦИРОВОК У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ  
ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность и характеристика оптико-акустико-моторных дифференцировок, их значение в овладении речью. Представлены результаты диагностики оптико-акустико-моторных дифференцировок у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

**Ключевые слова:** оптико-акустико-моторные дифференцировки, нарушения опорно-двигательного аппарата, дети с двигательными нарушениями.

Речь – такой вид деятельности, для которого необходима сформированность слуховых и зрительных функций, а также двигательных навыков. Для правильного произнесения звука ребёнку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, голос и дыхание должны быть координированы в работе.

Оптико-акустико-моторные дифференцировки – это различение звуков, схожих по каким-то признакам, с опорой на зрение, слух и моторику артикуляционного уклада. В исследованиях М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой отмечается, что в процессе проявления оптико-акустико-моторных дифференцировок участвуют следующие анализаторы: речедвигательный – помогает осуществлять артикулирование, т. е. произношение; речеслуховой – производит отбор нужной фонемы (звука); зрительный – подбирает соответствующую графему (букву); двигательный – осуществляет перевод графемы (буквы) в кинему (совокупность определённых движений, необходимых для записи) [3, с. 29].

Развитие двигательного аппарата является фактором, стимулирующим развитие речи, и ему принадлежит ведущая роль в формировании нервно-психических процессов у детей. Послоговой речевой ритм является равномерно повторяющимся, по своим механизмам он является родственным ходьбе, дыханию, сердцебиению [3, с. 1]. Звуки речи образуются в результате сложного комплекса движений артикуляционных органов – кинем. Выработка той или иной кинемы открывает возможность освоения тех речевых звуков, которые не могли быть произ-

несены из-за ее отсутствия. Таким образом, произношение звуков речи – это сложный двигательный навык [6, с. 6].

Нарушение опорно-двигательного аппарата – это двигательные расстройства, имеющие генез органического или периферического типа. Отклонения в развитии у детей этой категории, отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.

Исследование проводилось на базе МАДОУ № 8 города Сыктывкар в старшей группе компенсирующей направленности для детей с НОДА. В исследовании приняли участие 8 детей (6 мальчиков и 2 девочки).

Диагностика представляет собой серии заданий, составленную на основе методик М. А. Поваляевой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, В. М. Акименко, переработанной М. М. Безруких, тестовой методики М. Frosig. Проводилось обследование зрительной, моторной сферы и слухового восприятия, заполнялись речевые карты на каждого ребенка.

В результате анализа диагностических данных выделены следующие особенности оптико-акустико-моторных дифференцировок у детей:

1) характерно недифференцированное или же искаженное произношение пар или групп звуков. Чаще всего недифференцированное произношение групп звуков [с] или [з] на [ш]. Детям свойственно демонстрировать смешивание звуков, т. е. в одних случаях дети демонстрировали верное звучание звуков [с], [ш], правильно произносятся слова (санки и шуба), а при усложненных вариантах взаимозаменяли звуки. Наблюдалась замена согласных звуков более легкими по артикуляции, искаженное, либо смазанное произношение звуков [с], [з], [ш], [ш], [ж], [л], [р];

2) неточное воспроизведение слоговых рядов и слов на оппозиционные звуки, смешение, не точное воспроизведение слов в предложении, допускают 3-4 ошибки в словах со сложной слоговой структурой. С помощью взрослого выполняют задания на звуковой анализ и синтез;

3) самостоятельно подбирают изображение по заданному образцу, зрительно-моторная координация нарушена, затрудняются рисовать, не отрывая карандаша прямые ровные линии. Затрудняются определить звук по беззвучной артикуляции;

4) недостаточно сформирована артикуляционная моторика (нарушен тонус артикуляционной мускулатуры, подвижность мышц артикуляционного аппарата), у двоих детей отмечены трудности ощущения артикуляционной позы, общим является недостаточность общей и мелкой моторики (скоординированность, моторная ловкость, точность и др.).

## Литература

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. 3-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М. : АСТ : Астрель ; Транзиткнига, 2005. 384, (16) с. 39 с. : ил.
3. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. : «Сов. Россия», 1973. 160 с.
4. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. 680 с.
5. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.
6. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». М. : Просвещение, 1989.

**Пьянкова Анастасия Васильевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И  
ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА**

**Аннотация.** В статье определены основные направления работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся дошкольного возраста с дизартрией и функциональными нарушениями зрительного анализатора. Проанализированы результаты экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** навыки чтения, читательская деятельность, дизартрия, функциональные нарушения, старшие дошкольники, дети с нарушениями зрения, дошкольная тифлопедагогика.

По данным Е. Л. Гончаровой читательская деятельность включает в себя ряд компонентов: мотивацию, навык отбора книги, сам процесс чтения и рефлексии на прочитанное [1]. Для полноценного становления целостного алгоритма данной деятельности необходимо на достаточном уровне сформировать все перечисленные навыки.

Особое внимание следует уделять воспитанникам с расстройствами речи (дизартрией) и функциональными нарушениями зрительного анализатора (амблиопией, косоглазием, миопией и гиперметропией, астигматизмом). По определению О. В. Правдиной, дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи вследствие органического поражения центральной нервной системы [3]. К функциональным расстройствам зрительного анализатора относят нарушения рефракции (миопия, гиперметропия и астигматизм) снижения зрения при отсутствии видимых причин (амблиопия) и отклонение одного или обоих глаз от совместной точки фиксации (косоглазие) [4].

При сочетании дизартрии с перечисленными дефектами зрения у дошкольников наблюдаются нарушения предпосылок читательской деятельности: моторной сферы, фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, психических функций: зрительного и слухового восприятия, памяти, словесно-логического мышления, внимания [2; 3].

В рамках проведенного исследования на базе МАДОУ № 369 г. Екатеринбурга было выявлено, что все обучающиеся (100%) подго-

товительной группы имеют нарушения моторной сферы, устной речи и психических процессов в различной степени выраженности. На основании полученных результатов и их анализе были определены следующие направления работы по формированию предпосылок и навыков читательской деятельности у данных обучающихся:

- развитие лексико-грамматической стороны речи через обогащение чувственного опыта, накопление знаний об окружающей действительности;

- формирование зрительно-пространственной ориентировки и понимания пространственных отношения и понятий;

- устранение имеющихся недостатков в речевом развитии (произношения, трудности выделения и различения звуков, невозможность произвести звуковой анализ и синтез слов, несовершенство лексико-грамматической стороны и связной речи);

- развитие высших психических функций, составляющих основу читательской деятельности (внимания, восприятия, памяти, мышления);

- формирование мотивации на овладение новым навыком;

- формирование навыков чтения (технической и смысловой сторон);

- формирование умения ориентироваться в тексте, понимать его содержание (последовательность событий, замысел автора, выделение языковых средств), осуществлять рефлексию на прочитанный материал;

- формирование навыка отбора необходимой книги, текста;

- формирование целостного алгоритма процесса читательской деятельности.

В рамках каждого выделенного направления было адаптировано и разработано содержание работы с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Особое внимание уделялось подбору соответствующей зрительному дефекту наглядности, реализации охранительного режима, что обеспечивалось применением здоровьесберегающих технологий, ограничением зрительной нагрузки и сменой видов деятельности.

Логопедическое воздействие реализовалось в тесной взаимосвязи с другими специалистами в течение 1 учебного года. Анализ результатов контрольного эксперимента позволил положительную динамику развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех обучающихся (100%).

Выявлено повышение уровня мотивации к овладению навыками читательской деятельности у всех дошкольников (100%). Обучающихся замотивированы на самостоятельный выбор книги для прочтения и прослушивание чтения взрослого, особенно в сопровождении с показом предметных и сюжетных картин.

В рамках обследования технической и смысловой сторон выявлено, что у 13 обучающихся преобладает слоговой способ чтения с прочтением знакомых слов целиком. Они хорошо понимают смысл прочитанного, анализируют содержание. 2 обучающихся знают пройденные буквы, но могут спутать сходные по начертанию, соответственно возможны их смешения и замены. Способ чтения – слоговой с переходом на побуквенный при вспоминании букв, прочтении слов и предложений. Понимают смысл при многократном прочтывании и разборе содержания.

13 обучающихся рефлексиируют на прочитанное, высказывают свое отношение, приводят примеры из жизни, соотносят содержание, поступки героев с собственным опытом. 2 дошкольников эмоционально рефлексиируют на содержание, с опорой на личный опыт объясняют что правильно, а что нет. Требуется работа по формированию умения более точного формулирования мыслей и раскрытия собственной позиции.

Навык отбора необходимой книги сформирован на высоком уровне у 13 дошкольников (87%). Опираясь на внешнее оформление книги, они могут прогнозировать ее возможное содержание, соотносить данную информацию с целью прочтения. Также они изучают не только обложку, но и пролистывают страницы, опираясь на внутренние иллюстрации и пометки. 2 владеют навыком отбора книги на среднем уровне. При выборе опираются на внешние признаки и иллюстрации, могут общими словами сказать о чем книга, не стараются прочитать заголовки или пометки на страницах.

Целостный алгоритм процесса читательской деятельности сформирован у всех обучающихся (100%). Осуществляя читательскую деятельность, они соблюдают последовательность операций: выбрать книгу и спрогнозировать ее содержание – прослушать или прочитать – проанализировать содержание и выразить свое отношение. При этом 11 обучающихся (73%) реализуют алгоритм самостоятельно, четверым – требуется поддержка на всех этапах реализации деятельности.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента установлена положительная динамика развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех обучающихся (100%), что обусловлено эффективностью проведенной коррекционной работы, охватывающей все стороны развития воспитанников.

### **Литература**

1. Гончарова Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дис... канд. пед. наук : 19.00.10 / Ин-т кор. пед.-ки. Москва, 2009. 42 с.
2. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие. М. : РАОИКИП, 1999.



3. Правдина О. В. Логопедия : учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-товпед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Просвещение, 1973. 272 с.
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 1997. 400 с.

**Рыль Альфия Фидаевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

**Научный руководитель:** *Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

**Аннотация.** Рассмотрена специфика лексического развития детей со стертой формой дизартрии. Используются следующие методы и приемы исследования: описание, анализ.

**Ключевые слова:** дизартрия, стертая форма дизартрии, дошкольная логопедия, дошкольники.

Проблема формирования лексики у детей с легкой степенью дизартрии является предметом научного исследования многих логопедов и дефектологов на протяжении многих лет. Легкая степень дизартрии, является одним из наиболее часто встречающихся в детском возрасте нарушением речи, где в структуре речевого дефекта основными являются стойкие нарушения звукопроизношения, которые очень сходны с другими артикуляторными расстройствами, что в свою очередь, представляет значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекционно-логопедической работы. Изучением проблемы формирования лексики занимались отечественные исследователи и ученые, такие как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн.

Дошкольный возраст является важным периодом для развития речи ребенка. Одним из важных приобретений ребенка в дошкольном детстве является овладение родной речью. Именно в этом возрасте происходит быстрое обогащение словаря. Словарь возрастает, находясь в зависимости от условий жизни и воспитания, именно поэтому в научной литературе сведения об объеме словаря дошкольников очень расходятся между собой. Первые осмысленные слова у детей появляются концу 1 года жизни (норма 10-12 слов). Отмечается, что формирование понимания речи сильно опережает развитие активного словаря. К 2 годам словарь он составляет около 300-400 слов, так как в этот период обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами, и уже к 3 годам объем словаря достигает 1500 слов.

Согласно исследованиям Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой были выявлены следующие особенности развития лексики у детей дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии:

- вторичное недоразвитие лексическо-грамматического строя речи;

- несформированность лексическо-грамматического строя речи характеризуется неоднородностью, нарушений в экспрессивной и импрессивной речи.

В процессе овладения значением слова дошкольники в первую очередь овладевают денотативными (обозначающими предмет) признаками семантической структуры слова. Осознание понятийных, лексико-семантических признаков происходит далее, в процессе формирования процессов классификации и лексической системности в значении слова.

Также у дошкольников с легкой степенью дизартрии наблюдается задержка в формировании семантической структуры слова, а также отклонения в процессе соотношения денотативных и лексико-семантических компонентов значения, в особенности обобщающих слов.

У детей со стертой формой дизартрии в структуре значения слов преобладают денотативные признаки при объяснении значения слова.

Р. И. Лалаева выделяет следующие признаки нарушения развития лексики:

- ограниченность словарного запаса;
- резкое расхождение объема пассивного и активного словаря;
- неточное употребление слов, многочисленных вербальных парафазиях;
- несформированность семантических полей;
- трудности актуализации словаря.

Е. Ф. Архипова в своих трудах указывает на тот факт, что дети используют слова в расширенном и смешанном значении. Очень четко прослеживается закономерность в характере замен – заменяющими обычно являются те слова, которые наиболее привычны для ребенка. Недоразвитие дифференциации фонем является основным механизмом нарушения лексическо-грамматического строя речи у детей с легкой степенью дизартрии, что в свою очередь влечет за собой трудности различения лексем из-за неточного восприятия слова как слухового, так и кинестетического. Вследствии чего страдает морфологическая сторона языка, развитие которой тесно связано с противопоставлением окончаний по их звуковому составу.

Данные, которые приведены выше, подтверждают, что легкая степень дизартрии приводит к вторичным отклонениям в формировании лексической, фонематической и грамматической стороны речи, что в дальнейшем снижает эффективность обучения детей в школе. Поэтому необходима логопедическая работа по формированию лексического строя речи посредством целенаправленного действия на уточнение лексического и грамматического значения слова, его семантической

структуры, осознание слова как элемента языка и речи, как совокупности лексического и грамматического значения.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2006.
2. Выготский Л. С. Развитие устной речи // Детская речь. 1996. Ч. 1.
3. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб., 2001.
4. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
5. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб., 2001.
6. Лурия А. Р. Развитие значения слов // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М., 1999.
7. Рубинштейн С. Л. Развитие речи у детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М., 1999.

**Рябова Анна Алексеевна**

*Студентка 1 курса магистратуры, очного отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема изучения и формирования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью поиска путей развития навыков словообразования у детей с ОНР.

**Ключевые слова:** словообразование, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, развитие речи.

В данной статье представлены результаты констатирующего этапа психолого-педагогического эксперимента, нами выявлено, насколько сформированы навыки словообразования у старших дошкольников с ОНР.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента было привлечено 16 детей дошкольного возраста 5-6 лет, посещавших детский сад № 244 и детский сад № 420. Результаты исследования показали, что все 16 детей имеют ОНР: 6 детей – 2 уровень ОНР, 7 детей – 3 уровень ОНР, 3 детей – 1 уровень ОНР.

При обследовании сформированности словообразовательных навыков у детей старшего дошкольного возраста использовались следующие методические и дидактические материалы: иллюстрированная методика Т. Н. Волковской [1], альбом О. Б. Иншаковой [3], альбом В. С. Володиной [2], адаптированные методические рекомендации по обследованию сформированности словообразовательных навыков З. А. Репиной [4].

Для обследования сформированности навыков словообразования детям предъявлялись предметные и сюжетные картинки, и давалась четкая инструкция. В случае непонимания задания давались подробные разъяснения с примерами. Обследование включало в себя 7 различных заданий, а именно:

1. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных [1; 2; 4].
2. Образование относительных прилагательных от существительных [2; 4].
3. Образование качественных прилагательных от существительных [2; 4].

4. Образование притяжательных прилагательных от существительных [2; 4].

5. Образование глаголов с помощью приставок от глагольных основ [2; 4].

6. Образование сложных слов [4].

7. Образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов [3].

Анализ результатов обследования сформированности у старших дошкольников с ОНР навыков словообразования показал, что из 16 обследованных детей у десяти навыки словообразования сформированы недостаточно, у шести – навыки словообразования сформированы на низком уровне.

У всех обследованных детей отмечаются ошибки в образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных. Например, уменьшительно-ласкательную форму существительного ковер дети образовывали как «ковёрик» или «маленький ковёр». Уменьшительно-ласкательной формой существительного стул чаще всего являлся «стулик». Приведём примеры неправильного образования уменьшительно-ласкательных форм существительных, встречавшиеся среди ответов детей: «куклочка» (кукла), «окночко» (окно), «ведрочко» (ведро), «воробейчик» (воробей), «деревичко» (дерево). Часто вместо образования уменьшительно-ласкательной формы существительного к нему просто добавлялось прилагательное маленькая (-ое, -ий), например, маленькая кукла, маленькое гнездо. В некоторых случаях, исходное слово не изменялось совсем, а просто повторялось за экспериментатором (гнездо, ведро, трава, ухо, дерево). В образовании детёнышей животных дети также делали ошибки: детёныш гуся – «гусик», кошки – «кошечка», слона – «слоны», собаки – «собачки», «собачата», коровы – «коровка», козы – «козлёнки», лошади – «лошадки», курицы – «курочки», овцы – «овцата», «жеребёнок».

Обследованные дети неправильно образуют относительные прилагательные от существительных, используя неподходящие суффиксы. Например, вместо « меховая шуба» получается «механая (мехная) шуба», вместо «клюквенное варенье» – «клюкевкое варенье». Также были ответы, в которых ребёнок не пользовался способами словообразования, а подбирал прилагательное к существительному (пушистая шуба, сладкое варенье).

При образовании качественных прилагательных от существительных встречались случаи подбора детьми синонимичного слова, например: вместо «солнечный день» – «светлый день», вместо «морозный день» – «холодный день».

Неправильно дети образовывали притяжательные прилагательные от существительных. Например: вместо «волчья лапа» – «лапа волка», вместо «лисий хвост» – «лишачий хвост», вместо «зайчий хвост» – «зайцевый хвост», вместо «дедушкин шарф» – «дедушкиный шарф».

У всех детей встречались ошибки при образовании глаголов с помощью приставок от глагольных основ. В пример можно привести образование глагола с другой приставкой: «прилетел» вместо «подлетел». Также были ответы, в которых дети называли другой глагол без приставки, например, вместо словосочетания «наливает воду» – «берёт воду».

Образование сложных слов вызывало у детей наибольшие трудности, с данным заданием не справилось 7 человек. Средний процент сформированности навыка образования сложных слов составил 12,5% от 100%. Дети отказывались от выполнения задания, молчали или давали ошибочные ответы. Некоторые дети смогли образовать 1-2 сложных слова с помощью экспериментатора, в основном это были слова самолёт и пароход.

Образование слов, обозначающих профессию с помощью суффиксов, детям удавалось с трудом. Все обследованные дети смогли образовать от слова «двор» профессию «дворник». Среди ошибок можно привести в пример образование от слова «кран» профессии «кранщик», от слова «сапог» профессии «сапожник», от слова «стекло» профессии «стеклощик».

Таким образом, из анализа ошибок в проведении словообразовательных операций детьми с ОНР можно заключить, что большинство совершаемых ошибок заключалось в использовании для заданных словообразовательных моделей похожих, но неточных суффиксов: «стульчик» – «стулик». У обследованных детей отстаёт процесс овладения словообразованием, отмечается: замена словообразования словоизменением, ошибочное использование аффиксов, искажение корня слова, непонимание задания и отказ от его выполнения.

Результаты проведённого констатирующего этапа психолого-педагогического эксперимента демонстрируют значимость целенаправленной организованной работы по развитию навыков словообразования у старших дошкольников с ОНР.

*В ходе нашего дальнейшего исследования будет экспериментально проверена гипотеза, согласно которой система логопедической работы по развитию навыков словообразования у старших дошкольников, имеющих ОНР, проходит более эффективно, если на занятиях применяются дидактические игры. Будет проведено экспериментальное обучение детей старшего дошкольного возраста с ОНР, эффективность которого будет проверена путём сравнения данных, полученных в ре-*

зультате констатирующего и контрольного этапов психолого-педагогического эксперимента.

### **Литература**

1. Волковская Т. Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования / под общей ред. Т. Н. Волковской. М. : Издательский дом «Образование плюс», 2009. 103 с.
2. Володина В. С. Альбом по развитию речи. М. : РОСМЭН, 2017. 96 с.
3. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. 2-е изд., испр. и доп. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2017. 279 с. : ил. (Коррекционная педагогика).
4. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008. 140 с.



**Садыкова Ирина Юрьевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sadykowairina@yandex.ru*

**Научный руководитель:** *Репина Зоя Алексеевна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ  
ПРИ ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье исследуются готовность ребенка к обучению письму. Подчеркивается значимость психологической базы речи. Представлены игры и упражнения для развития психологической базы речи.

**Ключевые слова:** подготовка к школе, старшие дошкольники, нарушения письма, дошкольная логопедия, профилактическая работа.

Предупреждение или профилактика нарушений письма – один из важных аспектов подготовки ребенка к школе. Нарушение письма учащихся в младших классах сейчас является достаточно распространенной проблемой. Работа с детьми в еще дошкольном возрасте поможет решить проблему нарушения письма в школе, что будет способствовать успешному обучению.

С 23 октября 2017 года по 24 декабря 2017 года нами проводилась коррекционно-логопедическая работа в рамках формирующего эксперимента на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад № 370 г. Екатеринбурга. В эксперименте принимали участие 15 детей, восемь мальчиков и семь девочек. В состав группы вошли дети, в личных делах которых имелось заключение о наличии фонетико-фонематического недоразвития речи с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Для успешного освоения процесса письма в школе, у детей необходимо развивать моторную сферу, проводить коррекцию нарушений звукопроизношения, развивать фонематический слух и восприятие, а также развивать психологическую базу речи. Именно ей уделялось особое внимание при проведении коррекционной работы. Проводились упражнения на развитие:

- зрительной памяти;
- зрительного внимания;
- слуховой памяти;
- слухового внимания;
- мышления;

– пространственного гнозиса.

Исходя из анализа методической литературы по предупреждению нарушений письма у детей с дизартрией и анализа констатирующего эксперимента исследуемой группы детей, мы систематизировали и разработали следующие направления коррекционной работы по формированию психологической базы речи:

#### *Развитие зрительного внимания*

Для развития зрительного внимания, а также увеличения объема произвольного зрительного внимания и уровня распределения внимания предлагались игры: «Угадай, что исчезло?», «Вспомни и нарисуй», «Найди правильную картинку», «Найди отличие», «Собери птичку» (пазлы с птицами), «Что забыл нарисовать художник?», раскрашивание картинок в заданные цвета и др.

#### *Развитие зрительной памяти*

Для развития зрительной памяти предлагались следующие игры и упражнения: «Запомни и раскрась», называние предметов, геометрических фигур по памяти, запоминание предметов (на картинке) и затем раскрашивание в те же цвета, графические диктанты и др.

#### *Развитие слуховой памяти и слухового внимания*

Для развития слухового внимания, а также для развития направленности слухового внимания предлагались следующие игры и упражнения: «Определи, где звучит?», «Кто хлопал?», «Скажи, что ты слышишь», «Тихо – громко!» и др.

#### *Развитие мышления*

Для развития мышления, мыслительных операций, мыслительных ассоциативных связей, аналитического мышления, мыслительных операций анализа и синтеза использовались игры: «Сравнение предметов» (без наглядного материала), «Мостик» (придумывание слова, связывающего две несвязанные картинки), «Аналогии», «Угадай предмет по описанию» и др.

#### *Развитие пространственного гнозиса*

Развитие пространственных представлений включает ориентировку в пространстве, в системе собственного тела, в системе тела человека, стоящего напротив, ориентировка на листе бумаги. На данном этапе использовались игры: «Назови соседей» (стоя в шеренге; стоя друг за другом; на материале картинок, букв, цифр), называние и показывание частей тела, называние предметов справа, слева, сзади, впереди, «Кто выше ростом» (стоя в шеренге; герои в книге) и др.

В ходе контрольного эксперимента было выявлено, что у дошкольников улучшились память и внимание, мышление. Они научились осознанно осуществлять дифференциацию сторон тела, устанавливать

пространственные отношения относительно разных точек отсчета, устанавливать мысленный перенос на 180 градусов. У них отмечалось совершенствование конструктивной деятельности, овладение пространственной лексикой.

### **Литература**

1. Бортникова Е. Ф. Развиваем внимание и логическое мышление. Тетрадь. Екатеринбург : ООО «Издательский дом Литур», 2009. 32 с.
2. Бортникова Е. Ф. Развиваем пространственно-временные представления. Тетрадь. Екатеринбург : ООО «Издательский дом Литур», 2009. 32 с.
3. Репина З. А. Особенности сенсомоторного и речевого развития детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития / З. А. Репина, О. И. Криницкая // Специальное образование. 2010. № 2.
4. Филатова И. А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи : учебное пособие. Екатеринбург, 2000. 35 с.

**Смирнова Анастасия Юрьевна**

*Студентка 2 курса бакалавриата очного отделения, профиль логопедия, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anastasiya.song@mail.ru*

*Научный руководитель: Тенкачева Татьяна Рашитовна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГР**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос развития фонетической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи через пальчиковые игры, перечисляются требования, предъявляемые к данному виду дидактических игр, указываются дополнительные преимущества использования пальчиковых игр на занятиях с дошкольниками с ОНР.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, дети с нарушениями речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольник, пальчиковые игры, дидактические игры.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [4, с. 6]. В зависимости от уровня нарушения, обучающиеся данной категории, находятся на разном уровне речевого развития. Изучением речи детей с ОНР занимались Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, Г. А. Каше, М. Е. Хватцев, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Т. А. Ткаченко и другие.

Р. Е. Левина выделила три уровня ОНР у детей. При первом уровне развития речи дети не говорят слов, но используют различные вербальные средства: отдельные звуки, звукокомплексы, звукоподражания, части лепетных слов; при этом наблюдается неустойчивая артикуляция звуков. Фонематическое восприятие у детей первого уровня развито слабо. Дошкольники второго уровня речевого развития используют словосочетания, небольшие высказывания из двух-трех слов, обладающих признаками категорий числа, рода и падежа. Дети начинают использовать союзы, предлоги. Словарный запас значительно шире, чем у первой категории. В произношении часто встречается искажение фонем, их замена, смещение. Звуковой анализ и синтез еще не сформирован. Для третьего уровня характерно использование развернутых фраз, простых предложений. Встречаются аграмматизмы, неточное употребление некоторых слов, остаются негрубые ошибки в использовании грамматических форм слов. Более явно заметны нару-

шения при чтении и письме. Дети могут правильно произносить слова, повторяя их за взрослыми, но исказить их в индивидуальной речевой деятельности.

Дефицитарность речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР первого и второго уровня приводит к уменьшению их контактов со сверстниками и взрослыми, что может приводить к ограничению их жизненного опыта и представлений об окружающей действительности. В связи с этим логопеду необходимо приложить усилия к налаживанию контакта с ребенком, созданию «ситуации успеха» и формированию коммуникативной инициативы.

Любые развивающие занятия с детьми данной категории рекомендовано проводить в виде игр, так как игра является ведущей деятельностью у детей среднего дошкольного возраста. Играя, ребенок испытывает радость, что закрепляет его успехи и вызывает желание повторить занятие. Дидактические игры являются для обучающихся среднего дошкольного возраста наиболее подходящей формой обучения.

Пальчиковые игры органично объединяют в себе обучение и игру. О том, что речь тесно связана с движениями пальцев, было замечено давно. Современные ученые в разработке своих теорий опираются на утверждения И. П. Павлова и В. М. Бехтерева о том, что движения рук стимулируют развитие речи и мышления. Речевая зона коры головного мозга находится рядом с двигательной зоной, это хорошо видно на так называемом человечке Пенфилда, где показаны проекции всех частей тела на переднюю центральную извилину, которая является двигательной зоной. Величина проекции кисти руки и ее близость к проекции ротовой полости позволила предположить, а затем и доказать то, что развитие мелкой моторики пальцев рук непосредственно влияет на развитие произносительной стороны речи ребенка. Такие ученые как Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Н. С. Жукова, изучая детей с общим недоразвитием речи, отмечали у них неточность тонких движений пальцев рук, трудности в выполнении сложных движений руками, дети неловко обращались с пуговицами, карандашами, не могли завязывать шнурки. Также они установили связь мелкой моторики с развитием мышления, памяти, воображения, координации движений.

Пальчиковые игры являются неотъемлемой частью занятий по развитию фонетической стороны речи. Эти упражнения развивают моторные функции пальцев рук и опосредованно развивают речь, внимание, мышление и другие психические функции. Также для ребенка среднего дошкольного возраста имеет большое значение то, что во время этих занятий происходит эмоциональное общение со взрослым. Большинство из пальчиковых игр имеют в своей основе стихотворе-

ния, а рифма облегчает запоминание игры, и позволяет ребенку чувствовать себя более уверенным при каждом повторении.

При проведении пальчиковых игр необходимо учитывать следующие требования:

1. Движение от простого к сложному, последовательное изучение новых игр, учитывая зоны актуального и ближайшего развития ребенка. Если перескочить какой-либо этап, у обучающегося могут появиться негативные эмоции и отказ от занятий от того, что он не сможет справиться с заданием.

2. Терпеливо обрабатывать движение, многократно его повторяя, автоматизируя. Не стоит ожидать быстрых результатов.

3. Перед началом занятий необходимо создать у ребенка положительный эмоциональный фон, вызвать у него желание поиграть.

4. Чувство меры. Ни одна игра не может повторяться бесконечно. Переключите внимание ребенка на другую игру, может быть чем-то похожую на ту, что ему понравилась.

5. Если вы сами находитесь в негативном, усталом или озабоченном состоянии, не начинайте занятие.

6. Следите за временем. У ребенка не должно возникнуть чувства переутомления и отрицательных эмоций в связи с этим [1].

Таким образом, применение пальчиковых игр при организации логопедических занятий с дошкольниками с ОНР способствует не только формированию необходимого запаса речевых средств, но и формированию адекватных социально-коммуникативных навыков.

### Литература

1. Борисенко М. Г. Наши пальчики играют (Развитие мелкой моторики) / М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. СПб. : «Паритет», 2003. С. 144.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б Филичева. Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
3. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи. СПб., 1999. С. 12.
4. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Тумакова. М., 1999. С. 224.

УДК 376.37

**Смирнова Ирина Николаевна**

**Ульянова Марина Васильевна**

**Попова Екатерина Валерьевна**

*Учителя-логопеды МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 123;  
620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Бебеля, 114а*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЁЙ В ДОО**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема взаимодействия специалистов с семьями детей, посещающих группы компенсирующей направленности в детском саду. Раскрыты цели и задачи работы с родителями, воспитывающими детей с речевой патологией, традиционные и нетрадиционные формы организации партнерских отношений как условие успешности коррекционного воздействия.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, дошкольная логопедия, логопеды, логопедическая работа, дошкольные образовательные учреждения, работа с семьей, педагогическое взаимодействие, партнерские отношения, нарушения речи, дети с нарушениями речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт гласит: «Работа с родителями воспитанников должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО, повышение культуры педагогической грамотности семьи». Именно в семье закладываются основы коммуникативных взаимоотношений и формируется всесторонне развитая личность.

В настоящее время для более эффективной работы учителя-логопеда с родителями необходим поиск новых путей и методов взаимодействия.

Одной из главных **целей** нашей работы явилось формирование единого сообщества: родители-дети-педагоги.

В работе с родителями мы ставили перед собой следующие **задачи**:

- создание эмоционально-комфортной атмосферы взаимоотношений;
- выявление общих интересов педагогов и родителей;
- установление партнёрских отношений с семьёй;
- педагогическое просвещение родителей, ознакомление с методами и приёмами развития речи в игре;
- подкрепление уверенности родителей в собственных педагогических возможностях;

Изучая **проблему** организации работы с семьей, мы пришли к выводу, что взаимодействие с семьями воспитанников является важнейшей сферой нашей деятельности.

При использовании таких форм работы с родителями как беседы, консультации, родительские собрания, мы не могли в достаточной мере выявить потенциал семьи и получить эффективную обратную связь «педагог-родитель».

В результате, родители выступали в роли пассивных слушателей и не проявляли желания участвовать в коррекционном процессе.

Мы считаем, более актуальными в современных условиях дошкольного образования являются формы работы, обеспечивающие решение проблем каждого воспитанника и семьи индивидуально.

Важнейшими направлениями коррекционной работы с дошкольниками с ТНР являются: ранняя диагностика, профилактика речевых расстройств, исправление нарушений речи, подготовка детей с нарушениями речи к школьному обучению. Мы убеждены, что успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе логопеда, воспитателя, специалистов и родителей.

В результате выявленных проблем, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными являются следующие формы работы, используемые во взаимодействии с семьями воспитанников в ДОО:

✓ Семинары-практикумы проводятся таким образом, чтобы родители имели возможность получить для себя новую полезную информацию и научиться применять полученные знания на практике совместно со своим ребёнком.

✓ Тетради для взаимосвязи с родителями являются важным звеном в системе «логопед-ребёнок-родитель». В данных тетрадях отображается лексическая тема недели, даются индивидуальные рекомендации по развитию речи дошкольника.

✓ В портфолио дошкольника родители под руководством педагогов заполняют несколько страниц самостоятельно, а остальные заполняют педагоги группы – в нём отражаются все успехи ребёнка в дошкольном возрасте.

✓ На экране взаимодействия «Наши успехи» отражается динамика развития каждого ребёнка, через взаимодействие всех участников образовательного процесса.

✓ Копилка методических рекомендаций на сайте МБДОУ и в газете «Речевцетик» знакомит родителей с простыми, но очень интересными, а главное полезными играми для детей, в которые родители могли бы поиграть с ребёнком в любое удобное для них время. Каждую неделю в копилку добавляется новая информация для родителей.



✓ Для участия в логопедических КВНах, викторинах привлекаются родители, которые становятся активными участниками данных мероприятий.

✓ Совместные педагогические проекты позволяют всем участникам образовательного процесса проявить себя с новой стороны, активизировать взаимодействие родителей с детьми.

✓ Почтовый ящик «Задай вопрос специалисту» позволяет родителям осуществлять обратную связь с педагогами. Родитель имеет возможность анонимно задать интересующий вопрос специалисту и получить ответ без личной встречи с ним (ответ размещается на информационном стенде).

В работе с родителями мы широко используем вспомогательные наглядные средства: специальные логопедические уголки «Говорим правильно», «Советы логопеда»; информационные стенды, на которых отражены успехи воспитанников (дипломы), участвующих в конкурсах различного уровня, тематические выставки книг; пособия, памятки и т. д.

При реализации данных форм работы с семьёй нам удалось привлечь родителей к активному участию в коррекционном процессе, между педагогами и родителями установились доверительные партнерские отношения.

Таким образом, цель нашей работы по формированию единого общества: родители-дети-педагоги достигнута, мы обеспечили максимально благоприятные условия для полноценного и всестороннего развития ребёнка.

### **Литература**

1. Бачина О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / Л. И. Самородова, О. В. Бачина. М., 2009.
2. Доронова Т. Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития / Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, А. Е. Жичкина. М., 2001.
3. Козлова А. В. Работа ДОУ с семьей: методические рекомендации / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. М., 2005.

**Союрова Ирина Владимировна**

*Студент 3 курса бакалавриата очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sourov2011@yandex.ru*

*Научный руководитель: Коробкова Оксана Фёдоровна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)  
В РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЯХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития устной монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью. На основе проведенного констатирующего эксперимента дается характеристика устной монологической речи обучающихся с нарушением интеллекта в условиях конкретных речевых ситуаций.

**Ключевые слова:** устная речь, монологическая речь, речевые ситуации, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость, развитие речи.

Развитие устной монологической речи, а также овладение элементарными навыками общения с окружающими является одним из главных направлений формирования языковой компетенции у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [6].

Вследствие интеллектуального дефекта, обусловленного органическим поражением головного мозга, обучающиеся с умственной отсталостью имеют особенности развития, которые определяют более позднее становление речи, ее качественное отличие от речи обучающихся не имеющих особенностей в развитии. Монологическая речь является организационно более сложной формой речи, требующей устойчивой внутренней мотивации говорящего; для полноценного овладения данной формой речи необходима зрелость психических функций, личностного компонента «Я» у обучающихся [4].

Изучением монологической речи обучающихся с умственной отсталостью занимались А. К. Аксёнова[1], С. Ю. Ильина [2], С. В. Комарова[4]. В. Г. Петрова, И. В. Белякова [5]. Достаточно подробно изучены лингвистические [1-4] и психологические [5] особенности данной формы речи у детей с нарушениями интеллекта. Традиционно изучение устной монологической речи обучающихся проводится на материале самостоятельных рассказов или пересказов, выполняемых по требованию учителя. В нашей работе сделана попытка охарактеризовать

состояние устной монологической речи в условиях конкретных речевых ситуаций, где при формулировке речевого задания детям называлась коммуникативная цель рассказа и конкретный адресат.

Констатирующий эксперимент был реализован на базе Екатеринбургской школы № 1, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы для лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обследование проводилось в период практики (октябрь 2017 г.) в течение недели. В эксперименте приняли участие 9 обучающихся 5-6 классов. В обследуемой группе, со слов педагога, 3 обучающихся имеют диагноз легкая умственная отсталость, 4 – умеренная умственная отсталость и 1 – сочетанное нарушение – легкая умственная отсталость и аутизм. Цель исследования – дать характеристику устной монологической речи обучающихся с умственной отсталостью в речевых ситуациях, на основе анализа полученных экспериментальных данных.

В ходе эксперимента обучающимся разыгрывались речевые ситуации на следующие темы:

- Расскажи своему другу о любимом герое из мультфильма (кинофильма).
- Представь, что ты сегодня был в волшебном лесу. Расскажи другу (подруге) кого ты там повстречал?
- Представь, что твоя подруга (друг) это твой папа (мама). Сегодня в школе ты получила хорошие оценки и тебя похвалили. Расскажи об этом маме (папе).
- Представь, что сегодня ты был в зоопарке. Расскажи своему другу, что ты там видел, каких животных?

Полученные монологические высказывания анализировались по следующим параметрам: связность высказывания, объем (количество предложений и слов), содержание, соответствие речевой ситуации, смысловая завершенность, наиболее интересные темы для монолога; наличие мотивации и потребность поделиться какой-либо информацией, уровень самостоятельности выполнения поставленной задачи (способность воспроизвести монолог без помощи педагога/обучающихся, использования наводящих вопросов или иллюстрации).

В процессе качественного анализа устных монологических высказываний были выявлены следующие особенности монологической речи исследуемой группы обучающихся: использование простых синтаксических конструкций; бедность и однообразие синтаксических конструкций; нарушение связности высказывания; наличие грамматизмов; нарушение логики повествования; бедность активного слова-

ря; «соскальзывание» с темы повествования. Все эти особенности подтверждают имеющиеся в литературе сведения.

Кроме того, было отмечено, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью имеется большая мотивация к монологу в целом потребность в общении (необходимость поделиться какой-либо информацией); чаще всего им требуется 1-2 наводящих вопроса для продолжения своего рассказа (вопросы носят уточняющий характер, в отдельных случаях не требуются совсем). Отмечается меньшее количество грамматических и речевых ошибок по сравнению с обучающимися, имеющими умеренную степень умственной отсталости. В монологическом высказывании прослеживается сюжетная картина, которая раскрывается на достаточном для понимания уровне, но в отдельных случаях отличается фрагментарностью и сжатостью изложения. Имеются нарушения логики повествования, связности, может отсутствовать логическая завершенность рассказа. Объем монологического высказывания составляет 6-13 предложений, у обучающихся с умеренной умственной отсталостью – 4-7, что значительно влияет на понимание излагаемого, наличие сюжетной картины в целом и соответствие теме речевой ситуации.

Ситуативная речь обучающихся отличается большей связностью, развёрнутостью и содержательностью в случаях, когда речевая ситуация наиболее знакома и интересна обучающимся. Конкретная речевая задача облегчает мыслительный процесс построения монологического высказывания; обучающийся пытается мыслить только на заданную тему, мысленно отбирая необходимую информацию. Отмечено меньшее количество речевых и грамматических ошибок, нарушений логики и «соскальзываний» с одной темы на другую в отличие от случаев спонтанных монологических высказываний обучающихся. Наибольшей содержательностью, объёмом, наличием сюжетной картины и в целом повышенным интересом отличались рассказы обучающихся в речевых ситуациях: «Представь, что мы в волшебном лесу. Расскажи другу кого ты там повстречал, что видел», «Расскажи о своем любимом герое из мультфильма (кинофильма)» и «Расскажи о своем походе в зоопарк»; наименее интересной и продуктивной для испытуемых оказалась ситуация, связанная со школьной тематикой («Сегодня в школе ты получила хорошие оценки и тебя похвалили. Расскажи об этом маме (папе)»). Всё это свидетельствует о том, что речевая ситуация в целом качественно влияет на характер монолога, это отражается в грамматических, содержательных и психологических аспектах. Тематика речевой ситуации в данном случае играет немаловажную роль – наличие практического бытового опыта, соответствие интересам обучающихся положительно влияет на

структуру и объем монологического высказывания и в целом является мотивом для коммуникативного взаимодействия.

Полученные данные позволяют предположить, что обучение устной монологической речи может быть более эффективным, если обучающимся задания для построения монологов будут предлагаться не только в классической форме («Давайте составим рассказ о...»), но и в форме коммуникативных заданий для речевых ситуаций, где указывается не только тематика рассказа, но и его коммуникативная цель (рассказать зачем), и его адресат (рассказать кому). Ситуативная обусловленность заданий, а так же актуальная для обучающихся тематика могут способствовать формированию устойчивого мотива к говорению и, возможно, могут влиять на объем и качество самостоятельно продуцируемых обучающимися текстов.

### Литература

1. Аксёнова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М. : ВЛАДОС, 1999. 320 с.
2. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. 2003. № 5. С. 58-64.
3. Казанцева Е. В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Образование и наука. 2010. № 2 (70).
4. Комарова С. В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Коррекционная педагогика. 2005. № 1 (7). С. 46-49.
5. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. М. : Академия, 2002. 160 с.
6. Христолюбова Л. В. Анализ монологического высказывания в условиях речевой ситуации // Специальное образование. 2009. № 1. С. 63-70.

**Султангараева Елена Радиковна**

*Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elena.sultangaraeva@yandex.ru*

*Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ  
ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА**

**Аннотация.** В статье исследуются особенности речевого дыхания у дошкольников с дизартрией. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки системы коррекционной работы по развитию речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с различными проявлениями дизартрии. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с нарушениями речи в условиях логопедического пункта.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями речи, речевое дыхание, нарушения речи, логопункты, дошкольная логопедия, дошкольники, дизартрия.

*Речевое дыхание* – это процесс дыхания во время речи. А именно умение в процессе высказывания осуществлять короткий глубокий вдох и постепенно использовать воздух для логичного завершения предложения или фразы. Правильно организованное речевое дыхание позволяет голосовому аппарату работать без излишнего напряжения, используя логические остановки для расслабления связок, сохраняет плавность речи, позволяет использовать всё многообразие интонационных средств выразительности, соблюдать паузы и т. д. При дизартрии за счёт патологии иннервации дыхательной мускулатуры происходит нарушение речевого дыхания [2].

В связи с этим, целью данного исследования явилось изучение сформированности речевого дыхания у воспитанников старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией в условиях логопедического пункта.

При обследовании детей использовалось учебно-методическое пособие Н. М. Трубниковой. Исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении МАДОУ детский сад № 531 г. Екатеринбурга. В обследовании приняли участие 20 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией в возрасте 5-6 лет.

В результате обследования было установлено, что все 100% обследованных детей имеют нарушения дыхательной функции: речевое дыхание недостаточно сформировано, низкий уровень жизненной емкости легких, объем и скорость выдоха у детей более короткие, по сравнению со скоростью вдоха. При этом сила выдоха недостаточна для произнесения длинных слов и фраз.

Жизненная емкость легких у детей с псевдобульбарной дизартрией низка, поэтому объем воздуха в легких очень мал и его не хватает для речевого выдоха. Во время произнесения слов дети вынуждены постоянно добирать недостающий воздух, отсюда следуют такие явления, как судорожные вдохи, длительный латентный период между вдохами, последующим голосообразованием и артикуляцией звуков [1].

Полученные данные позволяют сделать вывод, что коррекционная работа при псевдобульбарной дизартрии имеет свою специфику и требует особого внимания при ее планировании и организации.

Работа по развитию речевого дыхания составляет обязательную часть всех комплексных систем коррекционной работы при дизартрии и является одним из основных направлений в процессе коррекции псевдобульбарной дизартрии.

Методика коррекционной работы по развитию речевого дыхания у детей с псевдобульбарной дизартрией состояла из пяти этапов.

- *первый этап* – подготовка к развитию грудно-брюшного типа дыхания;

- *второй этап* – формирование навыков по приемам дыхательной гимнастики, продолжалась работа по освоению грудно-брюшного дыхания, работа, направленная на развитие подвижности диафрагмальной мышцы, увеличение объема вдыхаемого воздуха;

- *третий этап* посвящен работе по развитию фонационного (озвученного) выдоха;

- на *четвертом этапе* – основное внимание уделялось развитию речевого дыхания: детям давались задания, где в процессе выдоха они произносили сначала слоги, затем отдельные слова, фразы, состоящие из двух и более слов, следующая ступень включала задания на произнесение рифмованных строк, т. е. сложность заданий постоянно возрастала;

- на *пятом этапе* – проводилось развитие речевого дыхания путем еще большего усложнения речевых задач: дети обучались произносить прозаические тексты, состоящие из коротких фраз, самостоятельно контролируя речевое дыхание.

Выполнение дыхательных движений было реализовано синхронно с двигательными упражнениями, рекомендованными в методике парадоксальной дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой [3].

Был разработан и апробирован комплекс логопедических мероприятий, направленный на развитие речевого дыхания у воспитанников старшего дошкольного возраста с дизартрией в условиях логопедического пункта. Логопедическая программа представляла собой комплекс занятий, включающих упражнения, дидактические игры и игровые задания. Особенностью организации развивающей работы являлось активное приобщение родителей к коррекционно-развивающему процессу, а также использование здоровьесберегающих технологий.

Результаты исследования позволили доказать эффективность проведенной работы. При первичной диагностике у детей с дизартрией наблюдались признаки существенных расстройств координации между дыханием и фонацией, не осознавалась и не регулировалась связь между дыханием и смысловым содержанием речи, воспитанники постоянно добирали воздух, часто наблюдались попытки произнесения слов на вдохе. В результате развития речевого дыхания воспитанники дифференцируют носовой и ротовой вдох и выдох, увеличилась сила воздушной струи, ее целенаправленность, что важно для формирования звукопроизношения у детей, особенно с псевдобульбарной дизартрией.

### **Литература**

1. Белякова Л. И. Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи : метод. пособие. М. : Книголюб, 2005. 55 с.
2. Ермакова И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков : кн. для логопеда. М. : Просвещение, 1996. 157 с.
3. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. М. : Метафора, 2006. 128 с.



**Тиунова Анастасия Евгеньевна**

*Студентка 4 курса бакалавриата, очного отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tiunova.ae@gmail.com*

*Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема состояния поверхностной синтаксической структуры фразы у школьников с тяжелым нарушением речи. В работе проанализирована научно-методическая литература по данному вопросу и проведен констатирующий эксперимент с целью определения уровня сформированности поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Ключевые слова:** дизартрия, логопедия, общее недоразвитие речи, младшие школьники, поверхностная синтаксическая структура, констатирующие эксперименты, дети с нарушениями речи.

В школах для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) наиболее часто у обучающихся встречается легкая степень псевдобульбарной дизартрии (Е. Ф. Архипова, А. Н. Корнев, Л. В. Лопатина и др.), при которой первичным речевым дефектом является нарушение произносительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевого аппарата, что обуславливает недоразвитие фонематических процессов, которые, в свою очередь, влияют на становление лексико-грамматической стороны речи [3].

Согласно работам многих ученых (А. Н. Гвоздева, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной и др.) при данной форме патологии сопутствующим речевым дефектом чаще является общее недоразвитие речи (далее ОНР), при котором нарушаются все компоненты речевой системы.

Лексико-грамматическая сторона речи, с позиций психолингвистики, проявляется в синтаксической структуре фразы (Т. В. Ахутина, В. П. Глухов, А. Р. Лурия, Н. Хомский, Л. В. Щерба): глубинной и поверхностной. *Глубинная* отражает общие схемы выражения мысли и связанные со смыслом высказывания. *Поверхностная структура* – та, которую мы слышим и употребляем в диалоге с собеседником, а также воспринимаем при чтении. У детей с ОНР III уровня и псевдобульбар-

ной дизартрией легкой степени, в следствие вторичного недоразвития фонематического слуха, отмечаются трудности в усвоении поверхностной синтаксической структуры [1]. Научных трудов, которые посвящены изучению состояния поверхностной синтаксической структуры фразы у детей с ТНР крайне мало. В основном, этими вопросами занимались ученые в рамках психолингвистики [2].

С целью определения уровня сформированности поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с ОНР III уровня и легкой степени псевдобульбарной дизартрии нами был проведен констатирующий эксперимент, который включал в себя стандартное логопедическое обследование и специально организованную беседу и анализ речевой продукции.

Эксперимент проводился на базе ГКОУ СО «Екатеринбургской школы-интерната № 6, реализующей АООП». В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 9-10 лет. По заключению ПМПК у всех детей «ОНР III ур. у ребенка с дизартрией (ТНР)».

При обследовании фонетической стороны речи у 50% детей выявлены мономорфные нарушения, а также преобладание антропофонических дефектов над фонологическими, у остальных – звукопроизношение в норме, что показывает на результат проведенной ранее логопедической работы.

У 20% детей отмечены нарушения *слоговой структуры слова* (пропуск слогов). Наибольшую трудность представило произнесение трехсложных слов со стечением согласных в разных частях слова.

У всех детей был зафиксирован недостаточный уровень сформированности функций фонематического слуха (ФС) и восприятия (ФВ). Отмечен низкий уровень навыков дифференциации звуков близких по способу и месту образования и по акустическим признакам. У 20% детей количество дефектов звукопроизношения совпадает с количеством нарушений ФС, у 80% – дефекты звукопроизношения преобладают над количеством нарушений ФС. При обследовании ФВ школьникам справились только с наиболее простыми формами звукового анализа. Трудности возникали при определении количества и последовательности звуков в словах.

Обследование понимания речи показало, что 80% детей затрудняются в понимании инверсионного типа конструкций (напр., не могут определить, кто приехал, в предложении «Мишу встретил Петя»). Результаты обследования активного словаря показали, что у 100% детей имеются трудности при подборе синонимов, антонимов и однокоренных слов, что указывает на ограниченность словарного запаса.

У 100% обследованных детей при *обследовании грамматического строя речи* были выявлены нарушения согласования и управления (аграмматизмы). Наибольшие трудности возникли у детей при словоизменении (при преобразовании единственного числа существительных во множественное) и словообразовании (образование уменьшительной формы существительного, образование прилагательных от существительных и образование сложных слов).

Также с целью изучения состояния поверхностной синтаксической структуры фразы была организована *беседа на интересующую ребенка тему* (домашние животные, поход в лес/зоопарк и т. д.). Сбор данных осуществлялся на основе наблюдения по следующим параметрам: длина фразы, наиболее частотные фразы, используемые формы предложений, использование предлогов, словоизменение и словообразование, управление и согласование. В ходе разговора ребенку задавались вопросы, соответствующие контексту беседы.

Анализ результатов продуктов речевой деятельности показал следующее: у 70% детей предложения в момент речи неполные, простые и нераспространенные, у 20% предложения не связаны друг с другом по смыслу. Длина фразы у 80% детей составляла максимум 4 слова, у 100% детей наблюдались ошибки в согласовании и управлении (например, Люблю ходить в КосмоЁлка. Был театр. Мы сидели и ели. Потом играли. Потом трогали кошка»), т. е. детьми использовалась больше глубинная синтаксическая структура фразы типа S-P-P (субъект-предикат-предикат) или S-P-O (субъект-предикат-объект). В речи чаще были использованы сложносочиненные предложения с простыми союзами, практически не использовались бессоюзные и сложноподчиненные предложения (80%). Отмечалось большое количество слов, не несущих смысловую нагрузку (ну в общем, короче, ну да, это, типа, вот).

Наблюдение в ситуации свободного общения и анализ результатов оказались наиболее ценными, поскольку в данном случае у 70% детей были выявлены такие ошибки, которых не было зафиксировано при стандартном обследовании грамматического строя речи.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у обследованных школьников первичным дефектом является нарушение фонетической стороны речи, что оказывает негативное влияние на ФС и ФВ и уровень сформированности грамматического строя речи, а именно поверхностных синтаксических структур. Как показало обследование, при ОНР III уровня у школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии в 100% случаев нарушена поверхностная синтаксическая структура фразы, при том, что глубинная структура является сохранной.

По результатам проведенного исследования нами были определены направления дальнейшей коррекционно-логопедической работы и составлен перспективный план на каждого ребенка.

### **Литература**

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
2. Заимцяи Д. Р. Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2013. 180 с. : ил. РГБ ОД, 61 13-13/926.
3. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов / под ред. Л. С. Волковой, С. А. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 1999. 680 с.

**Тутынина Елена Анатольевна**

*Слушатель ФПК и ППРО ИСО, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tpsd@uspu.me*

*Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения навыков звукового анализа у младших школьников с дизартрией в условиях общеобразовательной школы. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки и применения определенных методов и средств воздействия, способствующих выработке автоматической умственной деятельности по анализу звуковой структуры слов. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении фонематических процессов у детей с дизартрией, а также для педагогов при организации обучения младших школьников с дизартрией в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** младшие школьники, дизартрия, фонематический слух, фонематическое восприятие, звукопроизношение, навыки звукового анализа.

В соответствии с темой данной работы исследовались навыки звукового анализа у группы младших школьников с дизартрией в количестве 13 человек на примере обучающихся 1-ого класса МБОУ «Ергачинская СОШ», а именно были изучены фонематические процессы (фонематический слух, фонематическое восприятие) и звукопроизношение.

Вся организация логопедического обследования была построена на основе методов из учебно-методического пособия Н. М. Трубниковой [3] в виде логопедических приемов и содержания заданий. Все задания сопровождалось речевым и наглядным материалом. При оценке ответов или действий обследуемого ребенка учитывался характер выполнения предложенных заданий: правильно выполненные задания; задания, выполненные с ошибками или с затруднениями; невыполненные задания.

По результатам выполнения заданий первоклассниками при обследовании функций фонематического слуха максимальное количество ошибок и затруднений наблюдались в заданиях: повторить слоговые ряды, слова и небольшие тексты с шипящими и свистящими (77% случаев), со звонкими и глухими звуками (63%); различить шипящие и свистящие звуки (69%); назвать картинки и определить отличия в названиях (слова паронимы) (63%). Правильно выполненными оказались задания: определить место звука «Ч» в слове (100%); различить

звонкие и глухие звуки в словах и текстах (92%); выделить звук «Ж» из слов (92%).

Результаты выполнения заданий первоклассниками при обследовании функций фонематического восприятия выявили, что максимальное количество ошибок и затруднений были в заданиях: определить количество гласных и согласных звуков в словах (69%); назвать 2-ой, 3-ий, 5-ый звуки в этих словах (69%); назвать слова с 1-м, 2-мя, 3-мя слогами (69%); сравнить слова по звуковому составу (69%); переставить или заменить звуки в слове, чтобы получилось новое слово (69%); подобрать слова, состоящие из 3-х, 4-х, 5-и звуков (62%).

Результаты обследования дефектов звукопроизношения у первоклассников с дизартрией показали, что сохранными оказались все гласные звуки; нарушенными - звуки из фонетических групп свистящих, шипящих и сонорных; а общим характерным признаком для данной категории первоклассников явилось полиморфное нарушение звукопроизношения (46%).

Наиболее типичными нарушениями звукопроизношения оказались свистящие: «С» (46% от всех нарушений), «СЬ» (39%) и сонорные звуки «Р» (45%), Л (26% случаев); менее нарушенными из свистящих оказались звуки «З», «ЗЬ», «Ц» (по 23% случая); из шипящих более всего нарушенный звук «Ш» (23% случая), менее нарушенные «Ж» и «Ч» (по 15% случаев), «Щ» (10%); из сонорных менее нарушенные – «Р» (23%) и «ЛЬ» (8%).

По характеру нарушений звукопроизношения у первоклассников с дизартрией преобладали искажения звуков: межзубный сигматизм и ротацизм. На их долю пришелся 81% от всех случаев дефектов произношения. Реже встречалось смешение звуков – 16%, менее всего замена и отсутствие звука. На их долю пришлось по 1,5% нарушений.

Наибольшие трудности у учащихся в произношении возникали при позиции этих звуков в середине слов со стечением согласных и между гласными.

Таким образом, анализ результатов изучения навыков звукового анализа у младших школьников с дизартрией показал, что у всей группы из 13 обучающихся функции фонематических процессов оказались недостаточно сформированными, а звукопроизношение сформировано и соответствовало возрасту только у 2-х обучающихся, у 11 обучающихся недостаточно сформировано. Нарушенными оказались звуки из свистящих, сонорных и шипящих фонетических групп за счет дефектов их произношения: искажений, смешения звуков, замен и отсутствия в слове.

Характер выполнения заданий определил зависимость нарушений звукопроизношения от недостаточной сформированности функций фонематического слуха и фонематического восприятия. При этом ответы обучающихся показали, что функции фонематического слуха у этой группы детей оказались недостаточно сформированными за счет сниженной способности воспринимать и различать фонемы (свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки); а функции фонематического восприятия оказались недостаточно сформированными за счет сниженной способности определять количество звуков и слогов, их линейную последовательность в словах, определять наличие или отсутствие звуков в словах, находить местоположение звуков и слогов в словах.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М. : АСТ : Астрель, 2007.
2. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008.
3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998.

УДК 376.112.4:376.37:004

**Фаизова Екатерина Генриховна**

**Уфимцева Мария Александровна**

учителя-логопеды, МДОУ № 548; Россия, г. Екатеринбург

**Белопашенцева Ирина Валерьевна**

инструктор по физической культуре, МДОУ № 548; Россия, г. Екатеринбург

## **ПРЕОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ С АКТИВНЫМ ВНЕДРЕНИЕМ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Аннотация.*** В статье поднимается вопрос об организации современной среды в детском учреждении с внедрением ИКТ. Использование ИКТ в обучении подготавливает ребенка с ОВЗ к жизни в обществе, где информационные технологии занимают ведущее место.

***Ключевые слова:*** развивающая среда, логопеды, информационно-коммуникационные технологии.

Особенности развития современных детей, живущих в век компьютеров, новых видов связи, требуют современного подхода в воспитании, коррекции и развитии. Для этого необходимо сформировать новую современную предметно-развивающую среду, создать информационно-развивающее пространство в детском саду. Внедрение в воспитательно-образовательный процесс современных информационных технологий решает эту задачу.

У большинства детей с ТНР проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности; наблюдается снижение интереса к обучению, пониженная работоспособность. Использование ИКТ способствует повышению мотивации к обучению, активизирует познавательную активность, развивает ребёнка всесторонне. Это необходимо для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в новых условиях, для формирования у них психологической готовности к жизни и деятельности в обществе, широко применяющем информационные технологии.

Учитель-логопед является создателем, куратором предметно-развивающей среды для детей, имеющих речевые нарушения. Система работы по внедрению ИКТ в группе разрабатывается по следующим направлениям:

- коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда;
- работа педагогов в различных образовательных областях («Познание», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Со-



циализация», «Художественная литература», «Безопасность», «Физическая культура»);

- работа с родителями;
- взаимодействие с коллегами;
- методическая работа.

Работа учителя-логопеда, внедряющего ИКТ, проходит с использованием специальных логопедических и развивающих компьютерных игр, создание мультимедийных презентаций, создание видеороликов, коллекции цифровых фотографий и мультфильмов, общение с родителями в режиме он-лайн и через сайт ДОО, создание электронных страничек для родителей в сети интернет.

Средствами преобразования предметно-развивающей среды являются: компьютер, музыкальный центр (для прослушивания музыки, аудиосказок), мультимедийный проектор (презентации, мультфильмы), телевизор, видеоплеер, фотоаппарат, принтер, сканер, копир, мобильный телефон (фото, интернет, диктофон), видеокамера.

Реализация комплексного взаимодействия учителя-логопеда с другими участниками образовательного процесса проводится при

совместной организации и проведении интегрированных занятий, праздников, развлечений, досугов. Участие в педсоветах, семинарах, мастер-классах для воспитателей и специалистов ДОО, разработка консультаций по применению ИКТ в коррекционной работе – все это проходит под руководством учителя-логопеда.

Совершенствование взаимодействия с семьями воспитанников, имеющих нарушения речи, с использованием ИКТ, должна рассматриваться как необъемлемая часть коррекционной работы, ведь от эффективности сотрудничества с родителями, непосредственно зависит конечный результат работы логопеда. Особую значимость приобретает он-лайн общение учителя-логопеда и родителей по актуальным проблемам в интернете. Также для этого проводятся родительские собрания с мультимедийными презентациями творчества детей; дни открытых дверей, музыкальные представления, спортивные праздники, фотовыставки, проводятся индивидуальные и групповые консультации. Для педагогической поддержки родителей создан блог «Наши детки». Блог в работе учителя-логопеда помогает сопровождать родителей в области логопедического просвещения. В блоге родители получают информацию и практические советы о том, как грамотно проводить упражнения, игры, задания, для детей, нуждающихся в постоянной логопедической поддержке. Там же размещаются материалы для закрепления изученных тем. Родители становятся соучастниками процесса воспитания и обучения детей. Каждый родитель может восполь-

зоваться разработанными материалами блога, задать вопрос логопеду и получить ответ.

Методическая работа по взаимодействию с педагогами с использованием ИКТ характеризуется целостностью и предусматривает взаимосвязь между различными видами деятельности. Педагоги ДООУ активно внедряют новые образовательные технологии в образовательный процесс, такие как метод проектов, технологию портфолио, игровые технологии и т. д.

В ходе новой системы сопровождения образовательного процесса с применением ИКТ, обновлением и усовершенствованием предметно-развивающей среды, был выявлен ряд преимуществ:

- значительно сокращаются сроки по формированию и коррекции языковых и речевых средств,
- успешно формируются коммуникативные навыки,
- качественно улучшается работоспособность, активизируется познавательная деятельность детей
- создаются условия для развития положительной мотивации у детей к коррекционному обучению
- процесс обучения насыщается продуктивными видами деятельности: сравнение, классификация, конструирование, прогнозирование
- дети овладевают начальными навыками работы на компьютере
- формируется и реализуется педагогическое и культурное сознание родителей, педагогов и других специалистов, для создания единой информационной среды
- повышается педагогическая культура родителей.

Идя в ногу со временем, используя новые технологии в коррекционной работе, учитель-логопед помогает ребёнку с особенностями в развитии успешно адаптироваться в социуме.

### **Литература**

1. Бартенева Т. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе развития и обучения дошкольников. 2008-2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://ds82.ru/doshkolnik/1304-.html>.
2. Воронкова О. Б. Информатика: методическая копилка преподавателя. Ростов на Дону : Феникс, 2009. 313 с.
3. Горячев А. В. Все по полочкам. Методические рекомендации к курсу информатики для дошкольников / А. В. Горячев, Н. В. Ключ. М.: Баласс, 2004. 64 с.
4. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: 1-4 классы. М. : ВАКО, 2007. 304 с.
5. Кравцов С. С. Компьютерные игровые программы как средство стабилизации эмоционального состояния дошкольников / С. С. Кравцов, Л. А. Ягодина // Информатика. 2006. № 12.
6. Письмо МО РФ «Об информатизации дошкольного образования в России» № 753/23-16 от 25.05.01.

**Цыганцова Элиза Владимировна**

*Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me*

**Научный руководитель:** *Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема подготовки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению чтением. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью подбора методик для подготовки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению чтением. Материал статьи может быть полезным для студентов высших учебных заведений при изучении основ логопедии, а также для логопедов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** чтение детей, овладение чтением, начальное обучение чтению, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, общее недоразвитие речи.

Один из важных этапов в жизни детей – это переход из детского сада в школу, на этом этапе жизни меняется социальный статус и развитие в целом. Нормативно-правовые документы указывают на особую важность обеспечения преемственности всех ступеней образования. Психологическая готовность и качественно развитая речь, является одними из главных составляющих для успешного школьного обучения и овладения чтением. Однако многие исследователи занимающиеся исследованиям речевого развития детей отмечают, что на этапе современного развития общества наблюдается стремительный рост речевых патологии у детей.

Одно из самых распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является *общее недоразвитие речи* (далее ОНР). Из-за нарушений лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи, дети не могут успешно обучаться чтению, а значит, и усваивать школьную программу. Одной из главных причин этого являются трудности у детей с ОНР овладение синтезом и фонемным анализом. У них с большим трудом формируются устойчивые и дифференцированные представления о звуковом составе слова.

Изучению овладением чтением в научной литературе, уделено немало внимания. Л. С. Выготского считал, что эффективность при обучении чтению, можно достигнуть при максимальном учете возрастных

особенностей и возможностей ребенка. Вопросы, касающиеся обучению чтением, обсуждались в работах психологов (Д. Б. Эльконина, Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской и др.), нейропсихологов (А. Р. Лурия, А. К. Венедиктова, Л. С. Цветкова и др.), психофизиологов (Н. И. Жинкина А. П. Бизюк), педагогов (А. К. Аксенова, Н. Н. Светловская и др.), логопедов М. Е. Хватцева, Р. И. Лалаевой). Обучение чтению детей дошкольного возраста с ОНР изучали в своих работах Л. Ф. Спирина, Г. А. Каше, Л. Е. Журова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова.

Так что же такое чтение? Отвечая на этот вопрос можно ответить, так. Чтение – одна из сложных и значимых форм речевой деятельности человека, которая выполняет социальные и психологические функции. В современной литературе чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может углублять понимание, изменять взгляды, влиять на поведение, воссоздавать опыт, совершенствовать личность. Основная задача чтения – понимание письменного сообщения.

Методики по обучению чтению детей старшего дошкольного возраста развивались и совершенствовались постепенно. Так в прошлом веке К. Д. Ушинским (1864) был предложен звуковой метод обучения детей чтению, который и сменил существующий до этого буквослагательный метод. В 1962 г. Д. Б. Эльконин разработал новую методику обучения чтению, которая основывается на звуковой материи языка и состоит из трех взаимосвязанных этапов: этап звукового анализа слов (формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка); этап словоизменения (освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами, формирование ориентации на гласные фонемы и буквы); этап воссоздания звуковой формы слога и слова (освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения). Д. Б. Эльконин представил форму материализации слова – это было моделирование звуковой структуры слова (клетки по числу фонем в слове, заполняемые фишками белого цвета). Очень интересную методику обучения чтению дошкольников предложила Л. С. Журова, данная методика основывается на принципах, выдвинутых Д. Б. Элькониним строится на строгой поэтапности формирования чтения. С помощью неё дети обучаются способам овладения умственными действиями звукового анализа, позиционного чтения на материале всего алфавита.

Рассмотренные методики обучения чтению дошкольников ориентированы на детей без речевой патологии. Поэтому обучение чтению старших дошкольников с ОНР не может осуществляться с примени-

ем данных методик без использования дополнительных методов и приемов – это связано с тем, что ребенок с ОНР у которого сохранен слух и интеллект, нарушено речевое развитие, проявляющееся в отставании от нормы формирования основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики.

Системы обучения чтению детей с ОНР разрабатывались такими ведущими специалистами как Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Чиркина. Данные специалисты указывали на первостепенность изучения звукобуквенного состава слов. В процессе обучения чтению предлагают обязательно учитывать следующие условия:

- обучение проводить только на правильно произносимых словах и звуках;

- порядок изучения звуков и букв по сравнению с методиками обучения грамоте детей без речевой патологии изменить так – а, у, о, м, х, п, к, с, н, в, ы, т, л, ш, р, ж, мягкие согласные, й, мягкие звонкие согласные, аффрикаты;

- увеличить время прохождения всех звуков (до 1,5 лет);

- развивать навык быстрой ориентации в звуко-буквенном составе слова;

- проводить углубленную работу по формированию морфологических обобщений;

- систематически повторять и закреплять речевой материал;

- знакомить с элементарными правилами грамматики и правописания параллельно с изучением букв и звуков;

- изучать один и тот же звук и букву;

- знакомить с новой буквой путем анализа ее элементов;

- проводить использование аналитико-синтетической работы с разрезной азбукой.

Обучение чтению старших дошкольников с ОНР по системе Л. Ф. Спириной, Р. И. Шуйфер делится на два этапа: подготовительный и букварный. Именно подготовительный этап помогает подготовить ребенка к овладению чтением и перейти к знакомству с буквами. Особое внимание заслуживает система обучения чтению дошкольников с ОНР шести лет подготовительной к школе группы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Обучение чтению по данной методике осуществляется на материале предварительно отработанных в произношении звуков, в котором учитывается соответствия между изучаемыми звуками и формами звукового анализа и обучением чтению и письму.

На основе изученной литературы свою работу по обучению чтению старших дошкольников с ОНР строю в 5 этапов: 1. Подготовительный (дети подготавливаются к встрече с буквами. Предлагается выполнить

задания типа «Найди предмет, который может говорить или звучать», «Найди одинаковые картинки»). 2. Знакомство со звуками и буквами (учим слышать и произносить звуки. Даем понятие «звук» и «буква». Развиваем фонематический слух, изучаем звуки (буквы) и вычленяют их в слоге и в слове). 3. Слияние звуков в слоги и слова. 4. Составляем слова из слогов. 5. Чтение слов. Все этапы работы стоятся на игровых упражнениях с использованием информационных технологий (мультимедиа, интерактивная доска, сенсорно игровой комплекс «Пчелка»).

Грамотно организованная логопедическая работа позволяет с одной стороны полностью устранить недостатки произношения и восприятия фонем у детей с ОНР, преодолеть нарушения лексико-грамматической стороны речи и сформировать речевую базу для успешного обучения чтению.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [2].

### **Литература**

1. Алексеева А. Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью. URL: <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-detei-starshego-doshkolnogo-vozhrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-onr-k-ovladen>.
2. Шашкина Г. Р. Технологии обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования : материалы городской межрегиональной научно-практической конференции 14-16 апреля 2014 года. М., 2014. С. 183-188.

## **Чернова Екатерина Юрьевна**

*Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме увеличения речевой патологии и поиска новых форм работы при коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией. Перед логопедами встает задача поиска более эффективных методов и приемов, форм организации работы по преодолению речевых нарушений. Одним из таких современных методов работы являются тренинги. Представлены результаты контрольного эксперимента.

**Ключевые слова:** звукопроизношение, дизартрия, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, логопедические тренинги.

В современных условиях наблюдается огромный рост речевой патологии, в частности нарушения произносительной стороны речи, которые являются ведущими в структуре речевого дефекта при дизартрии. Анализ литературы по проблеме коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией показал недостаточную изученность вопросов, касающихся разработок тренинговых форм работы с данным нарушением. В связи с этим особую актуальность приобретает создание комплекса логопедических тренингов, учитывающих общие закономерности и особенности развития дошкольников с данным нарушением, позволяющих повысить эффективность логопедической работы.

По итогам проведения логопедической работы нами был проведен контрольный эксперимент для определения эффективности выполненной работы. Нами было обследовано десять детей, обучающихся в старшей группе детского сада, в возрасте 5-6 лет. Обследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 82, города Екатеринбурга. В обследовании использовались те же методы и приемы, что и на этапе констатирующего эксперимента.

При обследовании общей моторики статическая координация движений нарушена лишь у 6 из 10 детей (10 из 10 на этапе констатирующего эксперимента): у шестерых детей покачивание в позе Ромберга. Ритмичный рисунок нарушен у 3 детей (5 на этапе констатирующего эксперимента). Например, у Кристины Б. в начале эксперимента были

выявлены сильные раскачивания, потеря равновесия, когда ребенок закрывал глаза, в результате не удерживался в заданном положении, однако после проведения коррекционной работы у ребенка заметно улучшилось состояние статической координации, Кристина смогла удержать позу даже с закрытыми глазами. Также заметны улучшения показателей исследования статической координации движений и исследование ритмического рисунка.

При обследовании мелкой моторики, нарушения были выявлены у 8 детей (10 на этапе констатирующего эксперимента). Все упражнения на исследование статической и динамической координации движений пальцев рук верно выполнили 2 ребенка (Катя С. И Даша И.). Динамическая координация движений нарушена у шести детей. У двоих упражнения на исследование динамики и статики мелкой моторики лучше получались на правой руке. У одного ребенка наблюдалась скованность, напряжённость кистей рук при выполнении заданий. Нарушения статической координации движений наблюдаются лишь у троих детей. Задания на исследование динамической организации движений не вызвали затруднений ни у одного ребенка.

При обследовании двигательных функций артикуляционного аппарата было выявлено следующее: всё выполнили верно – семь детей (шесть на этапе констатирующего эксперимента), трудности в заданиях на исследование двигательных функций губ и языка были у трех детей (четырёх на этапе констатирующего эксперимента). Например, Вика Н. так и не смогла поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю вниз.

По итогам проведения коррекционной работы нами также было проведено обследование особенностей фонетических нарушений у детей с дизартрией.

Исследование состояния звукопроизношения показало, что полиморфные нарушения звукопроизношения не встречаются ни у одного дошкольника (на этапе констатирующего эксперимента у всех 10 детей было полиморфное нарушения звукопроизношения). У всех участвующих в эксперименте детей шипящие и свистящие поставлены и находятся на стадии автоматизации, либо уже автоматизированы. Наблюдается положительная динамика по сонорам, так только у двух обучающихся (Максима и Артёма) присутствует горловой ротацизм, у Ромы губно-губной ламбдацизм, у всех остальных дошкольников нарушения произношения соноров были устранены.

Наблюдения показали, что у дошкольников речь стала более интонированная, так улучшения в интонировании стали заметны у Миши и Димы. Артем перестал испытывать трудности в самостоятельном вос-



произведении вопросительной интонации, он перестал заменять её повествовательной. У одного ребёнка – наблюдается назальный оттенок голоса. У пяти детей (девять в констатирующем эксперименте) отмечается укороченный речевой выдох. Таким образом, просодическая сторона всех обследованных детей несовершенна, но при этом наблюдается эффективность проведенной работы.

На основании проведенной работы по проведению логопедических тренингов с целью коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией можно говорить об эффективности подобранной формы работы. У детей наблюдается положительная динамика не только в состоянии звукопроизношения, но и при обследовании моторной сферы, а также лексико-грамматического строя речи. Продолжая работу по предлагаемому плану можно значительно улучшить речевые показатели детей и вывести их в относительную норму к моменту их поступления в школу.

### **Литература**

1. Иванова Ю. Л. Рабочие листы для проведения логотренинга. М. : ГНОМ, 2014. 64 с.
2. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М. : Владос, 2005. 280 с.
3. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова. М. : Эксмо, 2015. 320 с.

## **Чернышева Агриппина Юрьевна**

*Студент 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26*

*Научный руководитель: Филатова И. А., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

### **СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

**Аннотация.** В статье рассмотрено значение сюжетно-ролевой игры в процессе формирования лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР. Актуальность выбранной темы определяется тем, что в логопедической практике нарушения лексико-грамматического строя речи, является ведущим дефектом в структуре ОНР.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевые игры, лексико-грамматические средства языка, дошкольникам, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, логопеды, логопедическая работа, общее недоразвитие речи.

Вопросами изучения развития лексико-грамматического строя речи при нарушенном речевом развитии занимались такие авторы как: Р. Е. Левина, Е. Ф. Собонович, Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, О. С. Грибова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева и др.

В современной логопедии разработано множество методик, направленных на формирование лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР: Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Т. А. Ткаченко, Н. В. Серебрякова, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева.

Большинство авторов выделяют следующие задачи логопедической организации работы: развитие понимания речи, расширение и уточнение словарного запаса, формирование грамматических средств языка, развитие связной речи, развитие навыка диалогической речи, формирование инициативы в общении с целью получения новых знаний, развитие игровой деятельности (расширение тематики сюжетно-ролевых игр, углубление содержания игр).

Организация логопедической работы по формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР опирается на ряд принципов: онтогенетический принцип, принцип учета ведущей деятельности, принцип системности, принципы комплексности и связи речи с другими сторонами психического развития, принцип учета личности и социальной природы человека.

Большинство авторов предлагают подбирать лексический материал по тематическому принципу. Данный принцип влияет на качество

усвоения и запоминания материала, неоднократному повторению на протяжении всего периода обучения. В каждой теме отрабатываются следующие задачи:

Работа по развитию словаря, включает следующие виды упражнений: активизация и обогащение словаря по лексической теме; описание частей предметов, их свойств; название действий с данным предметом; описание признаков предмета (геометрическая форма, цвет, величина, внешний вид, особенности поведения.);

Работа по формированию грамматических представлений включает следующие виды упражнений: упражнения по словоизменению в роде, числе, падеже; упражнения по словообразованию (уменьшительно-ласкательные суффиксы, приставочные глаголы; относительные, притяжательные, качественные прилагательные); употребление предлогов; составление предложений разной структуры с последующим усложнением материала.

При работе по развитию лексико-грамматических средств языка, по мнению Н. В. Нищевой, стоит опираться на перспективное планирование коррекционной работы. В своей программе автор использует принцип постепенного усложнения материала по всем разделам изучаемых из года в год лексических тем [4].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина предлагают осуществлять коррекционную работу с опорой на поэтапную систему формирования речи. Коррекционная работа осуществляется в специальной логопедической группе. В итоге усвоения программы у детей отмечается формирование самостоятельной связной, грамматически правильно оформленной речи; количественные и качественные параметры лексического строя языка, соответствуют возрастным нормам; усвоение фонетической системы родного языка. В итоге усвоения программы ребенок подготавливается к обучению в школе [5].

Для обогащения словаря синонимов В. В. Коноваленко предлагает использовать такие упражнения как: «Как сказать?», «Конкурс слов – сравнений», «Подбери слово» и другие. Данные упражнения способствуют актуализации синонимов и развитию слухового внимания и памяти.

По мнению Е. Н. Краузе, обогащению словаря антонимами способствует использование таких игр как: «Закончи предложение», «Сравни», «Скажи наоборот» и другие. Эти игры направлены на активизацию, обогащение и закрепление словаря антонимов [2].

Игры «Назови лишнее слово», «Загадки-описания», а также ответы на вопросы: «какая?», «какой?», «какие?», «какое?» способствуют развитию словаря и логического мышления.

Для развития словаря существительных О. С. Ушакова предлагает упражнения на проговаривание наименований предмета, а А. В. Захарова считает, что поиск исчезнувшего предмета способствует наиболее эффективному запоминанию существительных.

У дошкольников с ОНР отмечается низкий уровень сформированности предикативного словаря. В лексике отмечается отсутствие многих обозначений действий. Отмечается, что глаголы используются либо в расширенном, либо чрезмерно суженном значении. Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова предлагают игры: «Кто как кричит?», «Кто как передвигается?», «Кто быстрее принесет картинку». Данные игры способствуют активизации словаря глаголов [3].

Для развития словаря обобщающих слов В. В. Коноваленко предлагает использовать такие игры как: «Назови лишнее слово», «Назови одним словом», «Что общего?» и другие.

Проанализировав научно-методическую литературу можно сделать вывод о том, что применение сюжетно-ролевых игр в процессе коррекционной работы, способствует формированию лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР.

### **Литература**

1. Гимадиева К. А. Рекомендации по развитию лексического строя у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Педагогика: традиции и инновации : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2016. С. 85-86.
2. Краузе Е. Н. Практическая логопедия. Конспект занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста. СПб, 2005.
3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.
4. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб. : Детство-Пресс, 2004. 528 с.
5. Филочева Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филочева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М. : Просвещение, 2008.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных технологий формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи звуковой аналитико-синтетической активности. Данный материал имеет результативность еще и потому, что сведения о методике выполнения звукового анализа представлены здесь целостно и поэтапно, с дидактическими играми и упражнениями.

**Ключевые слова:** аналитико-синтетическая деятельность, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, дошкольники, обучение грамоте, фонематические процессы.

«Деятельность дошкольной организации должна быть направлена на решение задачи обеспечения преемственности целей, задач и содержания дошкольного общего и начального общего образования» [3].

Готовность ребенка к обучению грамоте включает в себя овладение процессом звукового анализа и синтеза, т. к. современный метод обучения чтению и письму является звуковым аналитико-синтетическим. В настоящее время число детей дошкольного возраста с проблемами в речевом развитии значительно увеличилось. Имея нарушения произносительной стороны речи, они особенно затрудняются в осуществлении звукового анализа и синтеза, а значит, не готовы к усвоению школьной программы.

Развитие фонематических процессов (восприятия, представлений) и навыка звукового анализа и синтеза позволяет создать необходимые предпосылки для обучения детей грамоте и предупреждает нарушения чтения и письма, что обеспечивает взаимосвязь со следующей ступенью системы образования в соответствии с ФГОС ДО.

Основным направлением деятельности является подбор, адаптация и внедрение в коррекционно-развивающий процесс технологий по формированию звуковой аналитико-синтетической активности у старших дошкольников с нарушением речи. С этой целью используются:

**Игры, направленные на развитие слухового внимания, голосового аппарата, формирование у детей тонального звуко-различения**

**ния, шумового восприятия:** «Узнай, что звучит?», «Где звучит колокольчик?», «Угадай, чей голосок», «Близко-далеко», «Низко-высоко», «Тихо-громко», «Повтори за мной (ритм)».

**Игры для формирования фонематических процессов – различения на слух слов, слогов, звуков:** *игры со словами-паронимами:* «Запомни-повтори», «Сравни слова»; «Подскажи словечко», «Послушай, повтори», «Поймай звук», «Топни-хлопни», «Звонкий – глухой», «Наоборот», «Скажи мягко» и т. д.

**Игры, направленные на развитие звуко-слогового анализа и синтеза:** «Нажми на звук», «Найди звук в слове», «Назови первый (последний) звук в слове», «Найди место звука в слове (на схеме)», «Подбери картинку к схеме», «Разложи картинки», «Логопедическое лото», «Назови звуки по порядку», «Живые звуки», «Шифровальщики», «Делим слова на слоги», «Веселый поезд», «Назови часть слова», «Добавь часть к слову», «Предметы вокруг нас», «Угадай, что изменилось», «Собери поезд».

**Игры, направленные на знакомство с буквами, установление взаимосвязи между изучаемым звуком и буквой:** «Обведи букву», «Опиши букву», «Назови букву», «Выложи букву», «Нарисуй букву в воздухе», «Допиши букву», «Зачеркни неправильно написанную букву», «Угадай букву на ощупь», «Узнай звук и подними букву», «Ну-ка, буквы, встаньте в ряд!», «Соедини букву с картинкой» и т. д.

В работе активно используется картотека «Игры на развитие фонематического восприятия и навыков звуко-слогового анализа и синтеза для детей старшего дошкольного возраста». Порядок игровых упражнений определяется от простых к более сложным и соответствует календарно-тематическому планированию занятий по формированию навыков звукового анализа и синтеза.

Педагоги, родители, стремящиеся дать детям максимум знаний и умений в доступной форме, могут воспользоваться данным материалом, тем более, когда дело касается такого важного и сложного раздела образовательной программы, как обучение грамоте.

Для достижения положительного результата необходимо создание единого коррекционно-образовательного пространства, взаимодействие всех участников образовательных отношений: учитель-логопед, воспитатель, родитель. С этой целью организуются следующие мероприятия:

- повышение уровня компетенции педагогов и родителей в вопросах развития звуковой аналитико-синтетической активности у детей – семинары, консультации, мастер-классы, круглые столы, показ открытых занятий;

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды в группах: картотеки, игровые пособия, настольные печатные игры;
- активное использование информационно-коммуникационных технологий – презентации, аудио-видео материалы, электронная почта, ресурсы сайта детского сада («Страничка учителя-логопеда»), буклеты, памятки для родителей.

В итоге проделанной работы к концу обучения дети:

1. Определяют наличие звука в слове различной слоговой структуры.
2. Дают качественную характеристику звука: гласный-согласный, твердый-мягкий, звонкий-глухой.
3. Определяют место звука, количество и порядок звуков в словах из 2-3-4 слогов.
4. Определяют количество слогов в слове.
5. Знают графический образ буквы.

Таким образом, целенаправленное, систематическое и планомерное формирование звуковой аналитико-синтетической активности у детей дошкольного возраста с нарушением речи при тесном взаимодействии родителей и педагогических работников дошкольного учреждения дает положительный результат. А именно, способствует успешному овладению детьми письменной речью в школе.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

### **Литература**

1. Ткаченко Т. А. Формирование навыка звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. Приложение к комплексу пособий «Учим говорить правильно». М. : ГНОМ и Д, 2005. 48 с.
2. Агранович З. Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. СПб. : Детство-Пресс, 2004. 160 с.
3. ФГОС ДО : утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.

**Юхманова Лидия Леонидовна**

*Учитель-логопед Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 17 «Ручеек»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru*

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОО**

**Аннотация.** В статье описан опыт взаимодействия с безречевыми детьми, выполненная работа при подборе приёмов невербального общения. Обращается особое внимание на актуальность данного вопроса в настоящее время. Рассмотрен вопрос выполнения определенных задач, раскрыты применяемые усилия, способствующие этому, а так же прослеживается последовательность увеличения словарного запаса, описаны используемые современные технологии и полученные результаты, сделаны выводы по проделанной работе.

**Ключевые слова:** безречевые дети, приемы невербальной коммуникации, невербальная коммуникация, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, потенциальные речевые возможности.

Дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 «Ручеек» Автозаводского района города Нижнего Новгорода посещают дети, имеющие различные отклонения в развитии. У многих детей наблюдается речевая патология, особенно тяжёлые нарушения речи относящиеся к без-речевым. Исключительную роль в обучении дошкольников имеет речь. Через речь ребёнок овладевает различными способами общения с окружающими, получает новую информацию и усваивает её. Дошкольник получает речевой результат, который появляется при общении с взрослыми и сверстниками. Совместная деятельность позволяет учитывать физические особенности детей с ОВЗ.

На сегодняшний день вопрос общения с безречевыми детьми для нас очень важен. Причиной всему является большой рост числа детей с тяжёлой патологией речи. Перед нами стоят более трудные коррекционные задачи в связи с речевыми нарушениями у данной категории дошкольников. А так же нам была необходима система в работе, которая поможет совершенствовать коррекцию с безречевыми детьми.

Приступая к разработке приёмов для работы с безречевыми детьми, мы:

I. Отметим следующие моменты:

- поэтапные шаги развития дошкольника на каждом возрастном этапе;
- причины общего недоразвития речи, сопутствующие заболевания;
- обследование детей с учётом различных патологий;
- характеристику безречевых детей, представленную на современном научном уровне;



- представленные программы, разработанные для разных возрастных групп.

II. Для устранения нарушений речи перед собой поставили следующие задачи.

1. Иметь чёткое представление о порядке развития речи.

2. Последовательное становление различными функциями речи.

3. Установление закономерностей различного характера.

4. Контроль условий для развития и воспитания дошкольника в семье и ДОО.

Чтобы решить задачи, которые мы для себя определили, были созданы определённые условия:

- подобрали картинки с лексическими темами;

- интегрировали работу с различными видами деятельности;

- использовали гимнастику;

- индивидуализировали деятельность;

- организовывали театр;

- больше использовали в ДОО и дома развивающие игры.

III. Установили последовательное изучение различных видов речи:

- номинативная

- индикативная

- коммуникативная

- регулирующая

- обобщающая

- эмотивная

Определяя содержание работы с детьми, мы установили нарушения и отметили сохранные функции, возможности для использования различных приёмов при развитии речи дошкольников. Мы выделили определённую структуру дошкольного обучения без речевых детей. В работе использовали игры, задания для развития понимания, подражания речи, а также внимания, памяти, логического мышления. Для решения поставленных задач мы использовали на всех видах занятий и в режимных моментах следующие технологии:

- обучение, направленное на развитие дошкольников с использованием дидактических, музыкальных, словесных, подвижных игр;

- обучение проблемного характера с использованием картинок и предложений последовать за взрослым при выполнении работы или проявить себя, используя накопленный опыт;

- здоровые сберегающие технологии с использованием различных видов массажа, гимнастик, бассейнов, физических упражнений

- моделирование с использованием схем, карточек;

- применение интернет ресурсов.

Используя в своей работе различные приёмы и технологии мы, подвели следующие итоги:

- дети подбирают предметы и действия к их условным обозначениям;
- увеличилось количество слов за счёт названий предметов, действий, которые выполнял ребёнок и окружающие дошкольника взрослые и сверстники;
- ребёнок стал подражать действиям и словам взрослого.

Таким образом, мы увидели положительный результат при использовании разработанных нами приёмов невербальной коммуникации в коррекционном обучении дошкольников с учётом различных технологий.

### **Литература**

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у детей дошкольного возраста общим недоразвитием речи / под редакцией Ю. Ф. Гаргуши. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 256 с. (Ребёнок, раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление)
2. Грибова О. Е. Приём научного моделирования как средство изучения речевых нарушений // Дефектология. 1999. № 3. С. 3.
3. Дедюхина Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с не говорящим ребёнком / Г. В. Дедюхина, Е. В. Кириллова. М. : Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. 88 с.
4. Немкова С. А. Церебральный детский паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений : учебно-методическое пособие) / С. А. Немкова [и др.]. М. : Союз педиатров России, 2012. 60 с.

Научное издание

**Изучение и образование детей  
с различными формами дизонтогенеза**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)