

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



Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования

Сборник материалов III ежегодной Международной
научно-практической конференции

(16-17 апреля 2024 года., г. Краснодар)

УДК 005
ББК 65.050
С56

Рецензенты: В.М. Гребенникова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Н.В. Горбунова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет»

Организатор: ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Ответственный редактор: Е.А. Шумилова.

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

ISBN 978-5-906302-33-5

Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования» (16-17 апреля 2024 года, г. Краснодар). Краснодар: КубГУ, 2024 – 520 с.
Текст: электронный

В сборник вошли научные статьи участников III ежегодной Международной научно-практической конференции «Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования» (16-17 апреля 2024 года, г. Краснодар). Публикуемые материалы отражают актуальные проблемы коррекционной педагогики: развитие инклюзивной формы образования в Российской Федерации и за рубежом; применение инновационных технологий обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях; содействие социализации и интеграции лиц с особыми образовательными потребностями в социокультурное пространство. Также поднимаются вопросы межведомственного взаимодействия в системе комплексной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья; применения информационных технологий в специальном и инклюзивном образовании; подготовки кадров для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Адресуется специалистам системы специального и инклюзивного образования, преподавателям, аспирантам, студентам, а также широкому кругу читателей, решающих практические и теоретические задачи образования, развития и социализации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

ISBN 978-5-906302-33-5

Авторский коллектив, 2024
© Кубанский государственный университет, 2024
© Издательство КМАПППКС, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Влияние особенностей питания ребенка на возникновение деформаций зубочелюстной системы и формирование звукопроизношения Ажинова Екатерина Анатольевна Соломатина Галина Николаевна	14
Специфика профориентационной работы с подростками с интеллектуальными нарушениями Бабаян Ануш Эдуардовна Журавлева Елена Юрьевна	18
Педагогическая поддержка родственников пациентов с акустико-гностической афазией Беланова Валерия Вячеславовна Соломатина Галина Николаевна	23
Особенности социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра Белова Нина Викторовна Шумилова Елена Аркадьевна	29
Подходы к проектированию социальной компетенции младших дошкольников с РАС Березовская Мария Вячеславовна Журавлева Елена Юрьевна	33
Диагностика уровня развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня Богатырева Виктория Антоновна Букирева Татьяна Анатольевна	39
Мультипликационный фильм как средство формирования социальных умений у детей с РАС Бон Анна Вячеславовна Смахтина Анна Владимировна	46
Развития информационно-аналитических навыков на уроках истории с учащимися ТНР посредством игровых приемов Буюклян Дигрануг Ашотовна Смахтина Анна Владимировна	49
Развитие сенсорных процессов у детей школьного возраста с синдромом Дауна в дидактических играх Вайс Елена Владимировна Куцеева Елена Леонидовна	54

Специфика формирования ручной моторики у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью Вертий Алина Борисовна Власенко Валерия Сергеевна	59
Интерактивные компьютерные игры как средство развития речи дошкольника Владимирова Карина Анатольевна Соломатина Галина Николаевна	62
Особенности формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Власова Анастасия Валентиновна Филипиди Татьяна Ивановна	68
Особенности программирования, регуляции и контроля письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития Газарова Каролина Артуровна Кузма Левонас Прано	74
Особенности математических представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития Гирина Софья Сергеевна Шумилова Елена Аркадьевна	78
Диагностика и развитие эмоционально-положительного реагирования у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями Гладких Екатерина Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	82
Нейропсихологические игры в работе учителя-логопеда Горбунова Полина Алексеевна Смахтина Анна Владимировна	87
Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи Гречаная Елена Аркадьевна	92
Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР Гученко Юлия Васильевна Смахтина Анна Владимировна	96
Основные направления логопедической работы по развитию словарного запаса у детей с расстройствами аутистического спектра Дегтярёва Полина Сергеевна Филипиди Татьяна Ивановна	101

Средства развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития Дружкова Александра Викторовна Лазаренко Лариса Анатольевна	105
Особенности формирования пространственных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями Дудина Варвара Михайловна Филипиди Татьяна Ивановна	109
Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития Екамчукова Ксения Алексеевна Филипиди Татьяна Ивановна	113
Особенности развития речи детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях муниципального учреждения Ерышева Татьяна Викторовна Цику Зара Ибрагимовна	118
Способы формирования пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями Жигалова Елизавета Ивановна Журавлева Елена Юрьевна	123
Современный дизайн профориентации обучающихся с ОВЗ Журавлева Елена Юрьевна	127
Теоретические аспекты проблемы адаптации к школе первоклассников с расстройствами аутистического спектра Запорожчук Ульяна Сагитовна Шумилова Елена Аркадьевна	136
«С чего начинается Родина?..» или программа по патриотическому воспитанию обучающихся с умственной отсталостью Зейлингер Ольга Николаевна	141
Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста с ТНР через использование метода пластилинографии в семье и ДОО Зубенко Юлия Николаевна Сарицкая Наталья Васильевна Новикова Елена Борисовна	146
Особенности изобразительной деятельности детей-дошкольников с ЗПР Иванченко Ирина Максимовна Смахтина Анна Владимировна	150

Исследование готовности педагога к работе с детьми, обладающими особыми образовательными потребностями Иманова Алия Нигметовна Лепешев Дмитрий Владимирович Молдабекова Сандугаш Каирхановна	155
Формирование будущей профессии обучающихся с ООП через профориентационную работу Казбекова Карина Асетовна Дыль Дарья Андреевна Лепешев Дмитрий Владимирович	161
Обогащение предметно-пространственной среды инклюзивной дошкольной образовательной организации Каткова Ирина Анатольевна Чернышенко Нина Сергеевна	165
Выявление уровня сформированности интонационной стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием Коваленко Елизавета Владимировна Яровая Анна Семеновна	169
Проблема развития межличностных отношений младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования Ковальчук Екатерина Георгиевна Журавлева Елена Юрьевна	173
Межведомственное взаимодействие в системе комплексной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья Колб Александра Андреевна Филипиди Татьяна Ивановна	177
Оптимизация взаимодействия в системе «Ребенок» - «Взрослый» Коробицина Севиль Серверовна Мельник Галина Дмитриевна	183
Повышение двигательной активности детей с задержкой психического развития посредством здоровьесберегающих технологий Коробицына Яна Валерьевна Смахтина Анна Владимировна	189
К вопросу об особенностях развития речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра Коротаева Анна Викторовна Цику Зара Ибрагимовна	192

Инновационные технологии обучения и воспитания лиц с ОВЗ в дошкольных, школьных и средних профессиональных образовательных организациях Кочкарева Марина Владимировна	199
Развитие коммуникативного навыка у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития Кочура Дарья Максимовна Смахтина Анна Владимировна	203
Влияние компонентов музыкального языка на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра Крошка Алина Александровна Кисель Ангелина Евгеньевна Стецюра Людмила Викторовна	206
«Инклюзивная» биология – новый формат урока современной школы Кудрявцева Анастасия Ивановна Смахтина Анна Владимировна	212
Формирование регулятивных базовых учебных действий у слабослышащих подростков с легкой умственной отсталостью Кужильная Карина Эдуардовна Кузма Левонас Прано	216
Особенности эстетического развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра Кузвесоа Анастасия Николаевна	222
Педагогические способы формирования вычислительных действий обучающихся с ментальными дефицитами Куликова Екатерина Сергеевна Журавлева Елена Юрьевна	226
К вопросу о содержании понятия и структуре особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Кузма Левонас Прано Азлецкая Елена Николаевна	232
Эссе как метод рефлексивной практики в изучении психологии в педвузе Куцеева Елена Леонидовна	236
Использование инновационных приемов коррекционной работы по дифференциации звуков в практике учителя-логопеда ДОО Лебедь Мария Михайловна Холина Наталья Владимировна	240

Формирование социально-адаптивных навыков ребенка с ОВЗ посредством библиотерапии Ложкина Екатерина Анатольевна Смахтина Анна Владимировна	245
Психофизиологическая основа письма как существенный аспект обучения грамоте Лозинская Марина Александровна Филипиди Татьяна Ивановна	249
Проблема формирования фонематических процессов как значимое условие овладения навыком письма Лозинская Марина Александровна Филипиди Татьяна Ивановна	254
Формирование каллиграфических навыков у младших школьников с умственной отсталостью Лосева Наталья Алексеевна Самелик Елена Григорьевна	258
Технология использование альтернативной коммуникации для развития речевых средств у детей с расстройствами аутистического спектра Лукашенко Ксения Георгиевна Соломатина Галина Николаевна	263
Роль семьи в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста с отклонениями речевого развития Любославская Стелла Ашотовна Мелкумян Ася Леоновна Нагапетян Сона Арутюновна	268
Преодоление аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ТНР Лютая Анна Олеговна	273
Особенности моторных проявлений у младших школьников с РАС Лямина Виола Валерьевна Журавлева Елена Юрьевна	281
Особенности применения дидактических игр в работе по коррекции нарушений звукопроизношения Лямцева Екатерина Николаевна Филипиди Татьяна Ивановна	285

Методы и приемы педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр с социально-значимым содержанием в группе детей 6-7 лет с ЗПР Макуха Лия Сергеевна Соболева Юлия Петровна Чернышова Елена Викторовна	288
Особенности формирования ручного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития Малиночка Надежда Сергеевна Кузма Левонас Прано	294
Причины возникновения трудностей словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи Маруда Полина Юрьевна Яровая Анна Семёновна	298
Современные тенденции в исследованиях коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня Михайлина Мария Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	302
Особенности развития и методы диагностики представлений о временах года у младших школьников с умственной отсталостью Мысак Алина Сергеевна Самелик Елена Григорьевна	307
Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра: особенности и тенденции Нелюба София Юрьевна Шумилова Елена Аркадьевна	313
Исследование осознанного программирования высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Непейвода Елена Евгеньевна Власенко Валерия Сергеевна	318
Подходы к коррекции мыслительных процессов у младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта Нец Мария Евгеньевна Самелик Елена Григорьевна	323
Физическая культура как эффективное средство включения дошкольников с аутизмом в процесс обучения Овеян Сусанна Амбарцумовна Мкртчян Наира Аркадьевна Хачатрян Диана Феликсовна	328

Система коррекционно-развивающей работы по формированию самосознания умственно отсталых подростков Петренко Эрика Александровна Куцеева Елена Леонидовна	334
Использование инновационных технологий на уроках ОСЖ с обучающимися с интеллектуальными нарушениями Петросова Любовь Александровна	339
Здоровье-сберегающие технологии в обучении младших школьников с умственной отсталостью Пинчук Анна Николаевна	343
Современные методы формирования познавательной деятельности у школьников с задержкой психического развития на уроках географии Попова Софья Валерьевна Букирева Татьяна Анатольевна	347
К вопросу об особенностях развития общей и мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра Потемкина Софья Сергеевна Шумилова Елена Аркадьевна	352
Формирование фонематических представлений у старших дошкольников как основа освоения грамоты Прохненко Анастасия Викторовна Яровая Анна Семеновна	356
Особенности развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи Руденко Галина Цику Зара Ибрагимовна	360
Особенности коррекции дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет Саблина Екатерина Сергеевна Цику Зара Ибрагимовна	365
Анализ клинических и психологических классификаций задержки психического развития Савченко Аэлита Сергеевна Кузма Левонас Прано	370
Актуализация тьюторских технологий в подготовке будущих педагогов-дефектологов к инклюзивному волонтерству Салаватулина Лия Рашитовна Гнатышина Екатерина Викторовна Ворожейкина Анфиса Вячеславовна	375

Особенности развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи Сапрунова Яна Евгеньевна Власенко Валерия Сергеевна	380
Арт-технологии в системе логопедической работы с детьми с ОНР Седых Полина Игоревна Власенко Валерия Сергеевна	386
Социально-коммуникативное взаимодействие у детей с расстройством аутистического спектра как педагогический феномен Собина Елена Сергеевна Шумилова Елена Аркадьевна	392
Состояние смысловой стороны речи у детей с задержкой психического развития Соломатина Галина Николаевна Ковалевская Анастасия Александровна	398
Особенности развития навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи Соломатина Галина Николаевна Коленко Ирина Александровна	405
Профилактика школьной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития Сухая Екатерина Владимировна Куцеева Елена Леонидовна	410
Исследование речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией Сухова Татьяна Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	415
Роль художественной литературы в развитии личностных качеств подростков с нарушением интеллекта Тимоненко Екатерина Александровна Шумилова Елена Аркадьевна	421
Сотрудничество с семьей как фактор оптимизации коррекционно-образовательного процесса в дошкольном учреждении Трофименко Екатерина Владимировна	425
Формирование у воспитанников с речевыми нарушениями познавательного интереса к речевой деятельности посредством использования активных форм развития Фиалова Татьяна Васильевна	430

Проблема нарушения коммуникативных навыков и подходы к их формированию у детей с расстройствами аутистического спектра Филькина Вероника Александровна Кузма Левонас Прано	434
Использование педагогической технологии замещающего онтогенеза при коррекции нарушений речи у дошкольников с дизартрией Франчук Юлия Константиновна Шумилова Елена Аркадьевна	439
Современные технологии обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями в образовательных учреждениях Хлынина Инна Геннадьевна Филипиди Татьяна Ивановна	443
Использование фонетической ритмики в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста Хорошева Елизавета Витальевна Цику Зара Ибрагимовна	448
Современные подходы обеспечения непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО Чернышенко Нина Сергеевна	453
Активизация познавательной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках биологии и природоведения Шагрова Нелли Николаевна	457
Моделинг в обучении социально бытовым навыкам дошкольников с интеллектуальными нарушениями Шалапина Элина Константиновна Журавлева Елена Юрьевна	463
К вопросу о формировании предложно-падежных конструкций у детей с ЗПР дошкольного возраста Шибуня Ольга Вячеславовна Букирева Татьяна Анатольевна	468
Использование инновационных логопедических технологий в обучении лиц с ОВЗ (умственная отсталость) младшего школьного возраста Шкабура Инга Робертовна	472
Проблема взаимодействия учителя-логопеда с педагогами ДООУ по обучению грамоте Шубина Марина Владимировна Смахтина Анна Владимировна	476

Особенности музыкального воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта Шумилова Елена Аркадьевна Бабенко Ксения Андреевна	481
К вопросу о формировании механизмов социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра Шумилова Елена Аркадьевна Водялко Дарья Хасеновна	485
Особенности смысловой стороны речи у младших школьников с нарушениями интеллекта Шумилова Елена Аркадьевна Газарова Лолита Артуровна	492
Формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с умственной отсталостью Щербанева Виолетта Дмитриевна Лазаренко Лариса Анатольевна	496
К вопросу о применении маркерной диагностики в процессе обследования детей с расстройствами аутистического спектра Юдина Виктория Андреевна Смахтина Анна Владимировна	502
Логопедическая работа по устранению акустической дисграфии у младших школьников Яшина Анна Викторовна Шевченко Людмила Евгеньевна	509
Особенности формирования регулятивных функций и произвольного внимания у детей с расстройствами аутистического спектра Ящик Анастасия Сергеевна Кузма Левонас Прано	515

**ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИТАНИЯ РЕБЕНКА НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ
ДЕФОРМАЦИЙ ЗУБОЧЕЛЮСТНОЙ СИСТЕМЫ И ФОРМИРОВАНИЕ
ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ**

Ажинова Екатерина Анатольевна

(E-mail: azhinowa@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент 4 курса

Соломатина Галина Николаевна

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д.пед. н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается влияние особенностей питания ребенка на возникновение деформаций зубочелюстной системы на формирование звукопроизношения. Не все родители осознают, что деформации зубочелюстной системы могут оказать значительное влияние на формирование звукопроизношения. Для правильного формирования правильного прикуса важно учитывать следующих факторов: в первую очередь тип вскармливания (грудное или искусственное), а также характер принимаемой пищи. Данные факторы должны быть вовремя выявлены врачом-педиатром на плановых профилактических осмотрах или родителями. Родители должны быть информированы о рисках развития зубочелюстных деформаций, уметь определить патологию и стремиться поддерживать стоматологическое здоровье ребенка.

Ключевые слова: зубочелюстная система, зубочелюстные деформации, дети, эндогенные факторы, экзогенные факторы, питание, звукопроизношение.

**THE INFLUENCE OF THE CHILD'S NUTRITIONAL CHARACTERISTICS
ON THE OCCURRENCE OF DEFORMATIONS OF THE DENTAL SYSTEM
AND THE FORMATION OF SOUND REPRODUCTION**

Azhinova Ekaterina Anatolievna

(E-mail: azhinowa@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Solomarina Galina Nikolaevna

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: The article examines the influence of the child's nutritional characteristics on the occurrence of deformations of the dental system on the formation of sound reproduction. Not all parents realize that deformations of the maxillary system can have a significant impact on the formation of sound reproduction. For the correct formation of a proper bite, it is important to take into account the following factors: first of all, the type of feeding (breast or artificial), as well as the nature of the food taken. These factors should be identified in time by a pediatrician during routine preventive examinations or by parents. Parents should be informed about the risks of developing dental deformities, be able to identify the pathology and strive to maintain the dental health of the child.

Key words: dental system, dental deformities, children, endogenous factors, exogenous factors, nutrition, sound reproduction

Челюстно-лицевой аппарат, как и другие системы организма человека, являясь функциональной саморегулирующейся системой, восприимчива к любым изменениям окружающих внешних условий и может приспосабливаться к ним. Формирование зубочелюстной системы начинается во внутриутробном периоде и продолжается до подросткового возраста. Любой фактор, действующих в этот период может спровоцировать зубочелюстные деформации – неправильное положение одного зуба, нескольких или группы зубов, нарушение прикуса (дистального, мезиального, глубокого, перекрестного, открытого), нарушение твердого нёба (уплощенное, готическое) [2].

При воздействии определенных внешних или внутренних факторов зубочелюстная система, представляющая собой совокупность органов, составляющих анатомическое единство и выполняющих жизнеобеспечение организма (дыхание, пищеварение, речеобразование), может деформироваться. К таковым факторам относят неправильное распределение мышечного давления при жевании, нарушения носового дыхания, инфантильное глотание, межзубное предлежание языка и др. По данным В.М. Водолацкого, Г.Н. Соломатиной в настоящее время деформации зубочелюстной системы достигают 75 % [4]. В связи с чем проблемы с челюстно-лицевой областью становятся все более серьезными и все чаще встречаются и у детей, и у взрослых.

Зубочелюстные деформации определяют возникновение нарушений звукопроизношения в той или иной степени выраженности – от незначительных до грубых дефектов. Однако, зачастую родители детей с зубочелюстными деформациями обращают внимание на нарушение звукопроизношения, не замечая наличия зубочелюстных деформаций. Потому логопед становится первым специалистом, к которому обращаются родители, считая именно нарушения речи наиболее значимой проблемой в развитии ребенка. Логопед должен обратить внимание на особенности формирования зубочелюстной системы ребенка и направить его к стоматологу-ортодонт, а также ознакомить родителей с факторами, вызывающими зубочелюстные деформации.

Одним из важнейших факторов возникновения деформаций зубочелюстной системы является особенности кормления ребенка в раннем возрасте и характер приема пищи. Питание ребенка, с одной стороны, является энергетическим ресурсом, необходимым для жизнедеятельности и роста ребенка, с другой стороны, – играет стимулирующую роль в росте нижней челюсти за счет функциональной нагрузки в процессе сосания [5].

Каждый орган зубочелюстной системы участвует в процессе приема пищи: язык и зубы размельчают, смачивают слюной пищу, происходит первичная химическая обработка пищи. При глотании пищи наблюдается подъем гортани и ее закрытие надгортанником, совершается

глотательное движение. Механизм глотания предотвращает попадание пищи в дыхательные пути. Таким образом пищевой комок попадает в пищевод. В процессе глотания происходит также напряжение мягкого нёба, предотвращающее попадание пищи в носовую полость [1].

Помимо функции питания зубочелюстная система выполняет еще одну важную функцию – артикуляционную. В ротовой полости при участии всех органов зубочелюстной системы происходит и звукообразование. Изменение положения языка, его приближение или удаление от зубов создает определенную конфигурацию, которая образует артикуляционную основу произносимого звука.

При произнесении звуков речи движения глотки и мягкого нёба обеспечивают разграничение места резонирования звучащей речи. В то время, как происходит напряжение мышечного аппарата глотки и нёба, образуется нёбно-глоточный затвор, обеспечивающий прохождение воздуха через ротовую полость. В этот момент произносится большинство звуков русского языка, квалифицирующиеся как ротовые звуки.

В звукообразовании важную роль играет нижняя челюсть, обеспечивая степень открытия рта. Так, при образовании гласных звуков движения нижней челюсти способствует образованию звуков нижнего [а], среднего [э], [о] и верхнего подъема [и], [у], [ы]. Особенности произнесения согласных звуков также обуславливаются степенью раскрытия рта, например, свистящие звуки произносятся при минимальном раскрытии рта, а заднеязычные звуки – при максимальном.

Грудное вскармливание является естественным способом кормления ребенка, который обеспечивает не только питание ребенка, но и эмоционально-положительное общение в диаде мать-ребенок. Естественное кормление ребенка является также одним из факторов нормального развития речи. В процессе грудного кормления у ребенка интенсивно работают губы, которыми он плотно захватывает сосок, плотно сжимая его, он совершает достаточно сильные движения губ. В момент, когда молоко затекает в ротовую полость, корень языка поднимается, смыкаясь с задней частью твердого нёба, а кончик языка опускается к нижним альвеолам. Во время глотательного движения наоборот, корень языка опускается, а кончик языка поднимается, сильно напрягается мягкое нёбо, закрывая проход пищи в дыхательные отделы.

При искусственном вскармливании детям необходима соска. При таком способе кормления возникает недостаточная нагрузка на жевательные мышцы, вследствие чего сосательный рефлекс у ребенка не удовлетворен [7].

Оптимальным считается грудное кормление в течение одного года жизни ребенка. Однако сроки естественного вскармливания в настоящее время сократились до 1,5 – 2 месяцев. Сокращение сроков кормления оказывает негативное влияние на развитие нижней челюсти. В результате нижняя челюсть может быть недоразвитой, а жевательная и мимическая мышечная системы недостаточно сильными, что приводит к различным деформациям зубочелюстной системы и к нарушениям звукопроизношения [1].

В более старшем возрасте у ребенка может сохраниться привычка сосания соски, которая приведет к неизбежной деформации зубочелюстной системы. Помимо этого, у ребенка могут сформироваться различные вредные привычки, связанные с актом сосания, например, сосание пальца, длительное сосание пустышки, волос, воротника, инфантильное глотание и др. Вредные привычки также существенно деформируют положение передних зубов, что связано с постоянным давлением на зубы фронтального отдела и формированию перекрестного прикуса [6, 7].

Еще одним фактором, определяющим возникновение зубочелюстных деформаций и нарушения формирования произношения, является характер принимаемой пищи. Если в первое полугодие жизни ребенок вскармливается жидкой пищей, то после 6 месяцев

начинается постепенный переход на твердую пищу. Этот процесс связан с прорезыванием зубов, в результате которого ребенок уже способен принимать более вязкую и твердую пищу. До этого момента у ребенка развит рвотный защитный рефлекс и выталкивание языком кусочков твердой пищи (печенья, сухариков) из-за раздражения спинки и корня языка, который препятствует попаданию пищи в верхние дыхательные пути. В течение нескольких месяцев, постепенно рвотный рефлекс угасает, что способствует выполнению жевательных движений и, соответственно, активному развитию жевательной мускулатуры. В этот период начинает развиваться и звукопроизношение.

В последние годы характер пищи ребенка в раннем возрасте становится более мягким в связи с активным использованием смесей, готового детского питания. Отсутствие твердой пищи в рационе ребенка приводит к недозагруженности челюстей в процессе питания из-за отсутствия жевательных движений и сокращения времени приема пищи. Этот фактор приводит к отставанию в развитии зубочелюстной системы и ее деформациям. В связи с чем будет увеличиваться риск возникновения нарушений звукопроизношения [3].

Таким образом, различные деформации зубочелюстной системы существенно нарушают развитие двигательных функций артикуляционного аппарата – тонких, дифференцированных движений нижней челюсти, языка, губ и мягкого нёба, что обуславливает возникновение нарушений произношения ребенка. Осознание важности естественного вскармливания на ранней стадии, разнообразного характера пищи и своевременного перехода на жевание твердой пищи может способствовать нормальному формированию зубочелюстной системы у младенца. Следовательно, эффективные меры первичной и вторичной профилактики должны включать объяснения родителям значение грудного вскармливания и разнообразия пищи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакиева Н. З. Анатомо-физиологические аспекты развития орального праксиса в онтогенезе (с момента рождения до 5 лет) // Дефектология. 2016. № 2. С. 69-75.
2. Водолацкий В.М., Христофорандо Ю.Д. Ортодонтия. Учебное пособие. Ставрополь, 2018. 180 с.
3. Водолацкий В.М., Соломатина Г.Н. Влияние типа кормления грудного ребенка на формирование звукопроизношения // Стоматология детского возраста и профилактика. 2018. Т. 18. № 4 (67). С. 22-24.
4. Водолацкий В.М. Распространенность зубочелюстных аномалий и деформаций и дефектов звукопроизношения у детей // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2010. № 1 (33). С. 56-59.
5. Водолацкий В.М., Соломатина Г.Н. Влияние типа кормления грудного ребенка на формирование звукопроизношения // Стоматология детского возраста и профилактика. 2018. Т.18. №4 (67). С. 22-24.
6. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта / Под ред. Я. В. Костиной, В. М. Чапала. М. : ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
7. Чапала В.М. Соски и пустышки: правильный выбор // Логопед. 2007. №2. С. 104-107.

СПЕЦИФИКА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Бабаян Ануш Эдуардовна

(E-mail: ms.tumaevaa@mail.ru)

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

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессионального ориентирования и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Необходим поиск оптимальных путей подготовки данной категории лиц к самостоятельной трудовой деятельности с учетом их психофизических возможностей. Целью данной статьи является анализ современных подходов, форм и методов профориентационной работы, а также эффективных практик в этой сфере применительно к обучающимся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: профориентация, подростки, инклюзия, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

THE SPECIFICS OF CAREER GUIDANCE WORK WITH ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Babayan Anush Eduardovna

(E-mail: ms.tumaevaa@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Undergraduate student

Zhuravleva Elena Yuryevna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

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

Abstract: In the context of modernization of Russian education, the problem of professional orientation and support for professional self-determination of students with intellectual disabilities is of particular importance. It is necessary to search for optimal ways to prepare this category of people for independent work, considering their psychophysical capabilities. The purpose of this article is to

analyze modern approaches, forms and methods of career guidance, as well as effective practices in this field in relation to students with intellectual disabilities.

Key words: attention, teenagers, inclusion, students with intellectual disabilities, methodology, correction.

Современное школьное образование ставит перед собой такую важную задачу, как обеспечение прав всех учащихся – особенно в контексте их участия в трудовой деятельности в рамках образовательных учреждений. Данная задача отражает переориентацию приоритетов в системе образования. Однако, как показывает практика, подростки с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушением интеллекта, сталкиваются с трудностями в процессе профессионально-трудовой социализации после завершения обучения в школе. Подростки с такими нарушениями испытывают трудности трудоустройства даже на должности, не требующей особых навыков [1].

Психофизиологические особенности подростков с нарушениями интеллекта существенно отличаются от учебной деятельности школьников без нарушений. Некоторые из них прекращают обучение, не получив необходимой поддержки от педагогов. Также не все условия в школе способствуют развитию навыков, востребованных на рынке труда. Важно подчеркнуть, что конечной целью образования является обучение навыкам, необходимым для успешной трудовой деятельности [2].

Цель всех дисциплин, преподаваемых на уровне школьного образования, состоит в полном усвоении материала школьниками в процессе учебы. Фонд знаний служит основой для формирования и развития учебных умений, что подчеркивает важность первоначального уровня знаний. Трансформация социально-экономических процессов также оказала влияние на систему образования, сделав подготовку подростков с ограниченными возможностями к трудовой деятельности вне учебного заведения одной из приоритетных задач.

Сегодня особое внимание уделяется развитию трудовых навыков у подростков с нарушениями интеллекта в процессе обучения. Профильный труд выделяется как важное средство коррекции дефектов, связанных с интеллектуальным развитием подростков. Н. А. Фесикова, С. А. Двалишвили и С. А. Шауфлер подчёркивают, что профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья является одновременно важной и сложной задачей для профессиональных образовательных учреждений [5].

Вопрос профессиональной ориентации лиц с интеллектуальными нарушениями является весьма актуальным в современном обществе по ряду причин. Во-первых, в последние годы отмечается устойчивый рост числа людей с различными формами интеллектуальной недостаточности, что связано как с улучшением диагностики, так и увеличением продолжительности жизни лиц с тяжелыми формами инвалидности. Во-вторых, все большее внимание в современном обществе уделяется вопросам социальной интеграции и обеспечения равных возможностей для людей с ограниченными возможностями здоровья, ключевым элементом которых является организация профессионального обучения и последующего трудоустройства. В-третьих, наличие работы для лиц данной категории имеет немаловажное значение для повышения качества их жизни, поскольку способствует ощущению собственной востребованности, реализации имеющегося потенциала, а также достижению максимально возможной самостоятельности и независимости [4].

Таким образом, вопрос профориентации для лиц с интеллектуальными нарушениями представляется в высшей степени актуальным в наши дни, поскольку

напрямую влияет на перспективы успешной социализации данной категории граждан и повышение качества их жизни.

В теоретических подходах к профориентации лиц с интеллектуальными нарушениями можно выделить несколько основных направлений:

1. подход, основанный на учете медико-психологических особенностей данной категории, в частности сопутствующих нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.;
2. социально-психологический подход, учитывающий специфику социального окружения и влияния значимых лиц;
3. личностно-ориентированный подход с акцентом на выявление и развитие интересов и способностей.

Содержание профориентационной работы включает диагностическое, информационное, консультационное и развивающее направления. Основные задачи - выявление профессиональных интересов и склонностей, определение реальных возможностей в сфере труда, формирование адекватного профессионального самоопределения.

На сегодняшний день в рамках профориентационной работы педагоги используют групповые (тематические занятия, деловые игры, экскурсии), так и индивидуальные формы организации занятий (психодиагностика, консультирование, составление индивидуальных планов). Оптимальное сочетание вышеназванных форм профориентационной работы позволяет учесть как общие, так и специфические особенности лиц с ОВЗ подросткового возраста [3].

Требования современного рынка труда обусловили необходимость разработки новых форм профориентационной работы с учетом возможностей и потребностей обучающихся с ОВЗ. В рисунке 1 представлены основные формы профориентационной работы с лицами с интеллектуальными нарушениями.

Занятия	• Специальные занятия в рамках учебного плана по адаптационно-реабилитационному курсу
Профессиональные пробы	• Практические занятия, мастер-классы, позволяющие «примерить» профессию
Мероприятия	• Дни открытых дверей, выездные мероприятия в школы • Посещение предприятий, знакомство с рабочими местами • Встречи и беседы с представителями разных профессий
Наставничество	• Помощь обучающимся в выборе профессии и содействие им в приобретении первичных умений и навыков в избранной профессии

Рисунок 1 – Формы профориентационной работы с подростками с интеллектуальными нарушениями

Профориентационные занятия включены в учебные планы коррекционных школ в рамках курсов предпрофильной подготовки и социально-бытовой ориентировки. Занятия направлены на формирование у подростков с интеллектуальными нарушениями первичных представлений о мире профессий, способах выбора профессии с учетом своих возможностей. Используются методы бесед, просмотра и обсуждения видеоматериалов, выполнения творческих заданий.

Профессиональные пробы представляют собой краткосрочные практикумы по различным видам доступных для подростков с интеллектуальными нарушениями профессий. Во время проб подростки под наблюдением педагогов выполняют отдельные трудовые задания, знакомятся с рабочими инструментами и оборудованием. Такие пробы позволяют определить профессиональные интересы и склонности подростков [6].

Следующая форма работы, представленная на рисунке 1, предполагает организацию экскурсий подростков на действующие предприятия и производства. Во время таких экскурсий подростки знакомятся с конкретными видами трудовой деятельности, условиями труда, требованиями к работникам. Экскурсии способствуют профессиональной ориентации подростков с учетом их психофизических особенностей.

Если говорить о форме профориентационной работы посредством встреч, то важно отметить, что на таких встречах работники различных профессий (повар, швея, санитар, дворник и др.) рассказывают о своей профессии, показывают инструменты, отвечают на вопросы подростков. Такая наглядная демонстрация конкретных видов труда облегчает профессиональный выбор подростков с интеллектуальными нарушениями.

Наставничество рассматривается как форма социально-педагогического сопровождения, которая помогает решить задачи социальной адаптации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ.

Таким образом, в процессе профориентации с подростками педагогами применяются как классические методы (наблюдение, опросы, тестирование), так и современные технологии (тренинги, квесты, профпробы). Преимущественно педагогами делается акцент на практико-ориентированных методах с учетом наглядно-действенного мышления подростков.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что на современном этапе существует широкий спектр форм работы с лицами с ОВЗ по их профессиональной ориентации. Их комплексное и систематическое применение позволяет повысить эффективность подготовки к выбору и освоению профессии.

Анализ педагогического опыта проведения профориентации лиц с интеллектуальными нарушениями показывает важность комплексного подхода, объединяющего ресурсы семьи, школы, службы занятости и работодателей. Перспективными являются программы сопровождаемого трудоустройства.

Дальнейшее совершенствование системы профориентации лиц с интеллектуальными нарушениями связано с внедрением новых технологий, расширением спектра доступных профессий и активным вовлечением работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлева Е. Ю. Профориентационный потенциал успешных региональных практик в условиях образовательной инклюзии. // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 265-274.
2. Прияткина Н. Ю., Салов А. В., Салова М. Н. Особенности развития профессиональных интересов подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 21.

3. Слободянюк Е. И. Проект «Школьное издательство» в профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический поиск. 2020. № 4. С. 47-49.
4. Ткачева В. В., Евтушенко И. В., Жигорева М. В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития : учебное пособие. / под ред. Ткачевой В. В. М. : ИНФРА-М, 2020. 198 с.
5. Фесикова Н. А., Двалишвили С. А., Шауфлер С. А. Профориентация - фактор успешного профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 2 (61).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsiya-faktor-uspeshnogo-professionalnogo-samooopredeleniya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 29.11.2023).
6. Хайдарова М. Ю. Особенности профориентации лиц с умственной отсталостью в условиях профессиональной подготовки // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 4 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proforientatsii-lits-s-umstvennoy-otstalostyu-v-usloviyah-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 25.11.2023).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДСТВЕННИКОВ ПАЦИЕНТОВ С АКУСТИКО-ГНОСТИЧЕСКОЙ АФАЗИЕЙ

Беланова Валерия Вячеславовна

(E-mail: antispoon275@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент 4 курса

Соломатина Галина Николаевна

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д.пед.н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются пациенты с акустико-гностической афазией и их родственники. Приведены различные методы и рекомендации, которые могут быть использованы для обеспечения эффективной коммуникации между пациентом и его близкими. Доказана важность объяснения родственникам основ афазии, ее причин и последствий, чтобы они могли более полно участвовать в процессе лечения и помочь своему близкому вернуться к нормальной жизни. Описаны особенности пациентов с акустико-гностической афазией, особенности обучающе-консультативной работы с родственниками пациентов, имеющих нарушения высших психических функций. Учет психологических особенностей больного позволяет грамотно и эффективно осуществлять логопедическую работу по преодолению речевого нарушения, повысить уровень реабилитационной эффективности и социализации лиц с афатическими расстройствами.

Ключевые слова: нейрореабилитация, афазия, логопед, родственник пациента, общение.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR RELATIVES OF PATIENTS WITH ACOUSTIC-GNOSTIC APHASIA

Belanova Valeriya Vyacheslavovna

(E-mail: antispoon275@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: This article discusses the difficulties faced by patients with gross acoustic-agnostic aphasia and their relatives. Various methods and recommendations that can be used to ensure effective communication between the patient and their relatives are presented. The importance of explaining the basics of aphasia, its causes and consequences to relatives is demonstrated, so that they can participate more fully in the treatment process and help their relative to return to normal life. The peculiarities of patients with a rough degree of acoustic-diagnostic aphasia, the peculiarities of educational-consultative work with relatives of patients with disorders of higher mental functions are described. Taking into account the psychological characteristics of the patient allows to competently and effectively carry out speech therapy work to overcome speech disorders, to increase the level of rehabilitation efficiency and socialization of persons with aphasic disorders.

Key words: neurorehabilitation, aphasia, speech therapist, patient's relative, communication.

Согласно данным литературы, любая форма нарушений речи и познавательной сферы ведет к расстройству коммуникации, к изменению личности больного, его поведения и эмоционального состояния, что, безусловно, влияет на качество жизни. Афазия – полный или частичный распад уже сформированной речи, является серьезным расстройством, которое наступает в результате локального поражения одной или более речевых зон мозга и существенно влияет на способность пациента понимать речь окружающих и быть участником коммуникации [2]. Причинами афазии могут являться черепно-мозговые травмы, воспалительные процессы и опухоли, а также сосудистые заболевания коры головного мозга. Это состояние имеет длительный характер и требует комплексного подхода к его лечению и реабилитации. Независимо от формы афазии, приоритетной задачей речевой реабилитации в остром периоде инсульта является установление контакта с пациентом. А достичь максимального результата можно лишь при условии учета личностных особенностей пациента, его психоэмоционального состояния и мотивации [6].

Однако, часто забывается, что не только сам пациент нуждается в помощи и поддержке, но и его родственники. Педагогическая поддержка родственников пациентов с афазией играет важную роль в успешной адаптации семьи к новым условиям жизни. Как показывает опыт общения с близкими пациентов, они недостаточно осведомлены о самом заболевании, возможностях реабилитации, о круге специалистов, несмотря на усилия медицинских работников и наличие методической литературы [5]. Родственники, желающие помочь своим близким в восстановлении речевой коммуникации, должны быть ознакомлены с основными характеристиками и особенностями афазии. Это поможет им лучше понимать трудности и проблемы, с которыми сталкиваются их родные. Рекомендуется консультироваться с врачами и специалистами, чтобы получить основную информацию о состоянии и эффективных методах поддержки.

Педагогическая поддержка пациента связана с передачей опыта, формированием конкретных умений и навыков, коррекцией психоэмоционального состояния в период болезни. Реализуя педагогическую задачу, специалист обязан соблюдать принцип психологического комфорта для пациента, тогда больной с афазией точно будет готов к роли обучающегося и к позиции медицинского логопеда, сходной с позицией педагога.

Поддержка не означает, что специалист должен взять всю ответственность за состояние здоровья и настроение пациента на себя. Здесь должны помочь другие звенья системы здравоохранения, семья и друзья пациента [1].

Для родственников пациентов с акустико-гностической афазией педагогическая поддержка играет важную роль. Одной из возможностей педагогической поддержки является обучение семьи основным принципам общения с афатическим пациентом. Логопед и медицинский психолог играют ключевую роль в этом процессе. Они могут консультировать родственников, рекомендовать особые методики общения и восстановительного обучения, подходящие для их близкого с нарушением речи, помочь им создать в доме комфортную среду для больного, дать советы по выработке адекватных тактик поведения, общения при взаимодействии с ним и использованию восстановительных методик, которые помогут пациенту развивать свои речевые навыки после инсульта в домашних условиях. Обязательная составляющая педагогического сопровождения – вовлечение семьи в занятия и домашнюю работу больного родственника. Необходимо, чтобы специалисты и семья пациента работали вместе, обменивались информацией и сотрудничали. Это помогает поддерживать прогресс реабилитации и повышает результаты на занятиях с логопедом. Для обеспечения наилучшей поддержки специалисты просят родственников пациента отмечать изменения в состоянии его ВПФ, в поведении или навыках больного, которые могут влиять на его занятия.

Важно помочь родственникам понять, что происходит с пациентом, страдающим акустико-гностической афазией, на доступном языке объяснить им ключевые аспекты этого расстройства. Это поможет уменьшить страх, непонимание. В оптимистичном ключе и на доступном уровне логопед должен обсуждать все проблемы, не приукрашивая возможностей больного, не обещая невыполнимого.

Таким образом, логопед может научить родственников правильной тактике общения с больным, что поможет улучшить восприятие и понимание речи. Педагогическая поддержка может включать в себя проведение обучающих семинаров, на которых заинтересованные родственники могут узнать об актуальных научных исследованиях и новых методиках реабилитации для пациентов с афазией.

Лица, страдающие акустико-гностической афазией, испытывают сложности в понимании и использовании речевых звуков. В связи с этим, родственники пациентов с данной формой афазии должны обладать определенными педагогическими навыками и умениями для оказания им поддержки.

На ранних этапах после острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) при сенсорной (акустико-гностической) афазии может наблюдаться полная утрата понимания речи. Основным дефект, возникающий как следствие поражения вторичных отделов слуховой коры, состоит в нарушении сложных форм слухового анализа и синтеза, и прежде всего, в нарушении фонематического слуха [2]. Слова воспринимаются непонятными, чужими, отмечаются явления отчуждения смысла слов и размытости их значений. При попытке понять значение слова больные повторяют и постепенно теряют его звуковой образ, вследствие чего при дальнейших повторениях слова оно начинает рассыпаться, нарастает число литеральных парафазий – замен звука или буквы в слове на другие в устной и письменной речи.

Повторная речь больного может быть и сохранена, однако повторив слово, больной не будет знать, что оно означает. В некоторых случаях возникает картина грубой акустико-гностической афазии в сочетании с акустической агнозией, может быть нарушен не только фонематический слух, но не различаться на слух тембр голоса, интонация речи, не дифференцироваться неречевые звуки (звонки, шелест бумаги), пациенты воспринимают всё как нечленораздельные шумы. При акустико-гностической афазии также нарушается экспрессивная речь, письмо, чтение, счет [2].

Часто после перенесенного ОНМК у пациентов наблюдаются изменения эмоциональной сферы. Преобладают легкие и умеренные депрессивные нарушения, жалобы на нарушения сна, угнетенное настроение, подавленность, тревога [3]. Подобные явления несколько смягчаются в беседах с людьми, страдающими афазией, с акцентом на достигнутые ими успехи, в процессе консультирования с постоянным динамическим наблюдением, обучением их самих и членов их семей.

Для того чтобы помочь семье справиться с тяжелым состоянием больного, важно предоставить родственникам рекомендации и советы. Необходимо помнить, как важно быть терпеливыми, понимающими и эмоционально поддерживающими. Родственники должны следить за выполнением рекомендаций специалистов, обеспечить пациенту поддержку и понимание в повседневной жизни, помогая с коммуникацией, повторением и пониманием речи.

На различных этапах восстановления пациента с акустико-гностической афазией родственникам могут даваться следующие рекомендации.

1. Говорите спокойно, простыми словами, короткими фразами. Привлеките внимание больного, что достигается при помощи различных осязательных, слуховых и зрительных раздражителей. Обращение по имени должно быть различным по громкости и эмоциональной окраске, так как большинство людей, реагируют на эмоции человека.
2. Периодически просите родственника что-нибудь сделать. Избегайте сложных речевых конструкций типа «сначала почисти зубы, потом будешь завтракать» и быстрого темпа речи. Не отчаивайтесь, если больной не поймет Вас сразу. Сами помогите ему выполнить просьбу.
3. Просите вспомнить детали какого-нибудь недавнего события, например, что он сегодня ел, чем занимался, кто к нему приходил сегодня. Не касайтесь абстрактных тем и событий, которые не происходят здесь и сейчас или случились очень давно, чтобы не путать больного.
4. Используйте вопросы, на которые можно ответить словами «да» или «нет». Активно используйте мимику и интонацию, чтобы больной мог понять вас. Чаще обращайтесь с вопросами, начиная с простых: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Что это?», «Кто пришел?» и т.д.
5. Перед тем как кормить больного, спрашивайте, хочет ли он есть. Постепенно добивайтесь полного ответа. Если больной не задумываясь, соглашается со всеми Вашими высказываниями, то полезно иногда предлагать ему сделать выбор, например: «Ты будешь пить воду или чай?».
6. Не перебивайте больного и не заканчивайте за него предложения, дайте ему возможность высказаться. Будьте терпеливы и старайтесь показать заинтересованность в диалоге, ведите себя привычным образом, не игнорируйте попытки больного общаться с Вами.
7. Предлагайте на выбор различные задания. Добивайтесь показа больным определенных предметов, букв, затем отдельных слов и предложений, цифр.
8. При показе картинок сначала рассказывайте о том, что на них изображено, если это сюжетные картины, просите больного показать действующих лиц, отдельные предметы и детали.

9. При необходимости сделайте перерыв в разговоре. Каким бы ни было терпение, порой сдерживать негативные эмоции в течение продолжительного времени тяжело. Поэтому, если чувствуете, что сдерживаться все сложнее, возьмите паузу в разговоре. Покиньте родственника под благовидным предлогом и сделайте это не надолго, чтобы человек не подумал, что про него забыли. Больной должен знать, где Вы и когда вернетесь, чтобы снизить тревожность и структурировать время.
10. Поддерживайте больного, поощряйте его самостоятельность и достижения.

Как создать в доме комфортную среду для близкого с афазией?

1. Поддерживайте оптимальный режим дня, выполняйте рекомендации специалистов.
2. Не допускайте захламленности, обилия предметов в помещении. Уберите лишнюю бытовую технику, посуду и мебель.
3. Обеспечьте хорошее освещение дома.
4. Уменьшите, по возможности, посторонние шумы (телевизор), мешающие общению с человеком.
5. Храните медицинские документы больного отдельно и на видном месте.
6. Позаботьтесь о том, чтобы под рукой всегда были бумага и ручка, чтобы записывать наиболее важные слова, и было легче следить за ходом разговора и вспоминать его содержание.
7. Информацию, которую больной забывает можно записать на видном месте (использовать доску для записок, планшет для рисования маркером или календарь) и предлагать ему посмотреть туда при неправильных ответах.
8. Попробуйте создать вместе с родственником словарь, в который можно включить картинки и важные слова. После появления речи нужно вовремя отказаться от письменных ответов, прикладывать все усилия к совершенствованию устной речи.
9. Обсуждайте текущие события с больным, составляйте план действий на будущее. Периодически деликатно напоминайте ему о его дефектах, особенно если он пассивен и не критичен [4]. В то же время постарайтесь успокоить его, если он слишком переживает своё состояние, внушайте ему уверенность, что если он будет заниматься, то восстановится.

Люди, которые ежедневно ухаживают за их заболевшими после инсульта близкими, часто забывают подумать о поддержке для себя. Необходимо беречь себя от отрицательных эмоций, заботиться о собственном физическом и эмоциональном благополучии.

1. Разумно организуйте режим дня. Важно планировать дела на неделю, не более одного важного дела в день.
2. Используйте календари, напоминания в гаджетах и просите помощи у друзей, соседей и знакомых.
3. Не допускайте физического и эмоционального истощения, обратитесь за помощью в органы социальной защиты.
4. Не становитесь нянькой для больного, он должен научиться делать сам то, что ему доступно.
5. Приучайте больного к мысли, что Вы можете и должны отходить по своим делам, а он может и должен оставаться дома.
6. Высыпайтесь, гуляйте, отвлекайтесь от повседневных забот, выделяйте время на занятия, которые Вам нравятся.

Таким образом, с учетом длительности периода реабилитации больного с афазией, невозможности постоянного контроля специалиста, психологических особенностей пациента, родные становятся главными помощниками в восстановлении речи, чтения, письма в домашних условиях. Задача близких – поддержать у больного мотивацию, интерес к занятиям и тренировкам, результат которых станет виден со временем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Педагогика // Учебно-методическое пособие для клинических ординаторов / Волгоград, 2017. 168 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание. М. : АСТ, 2021. 544 с.
3. Дмитриева К. В., Максимов Р. С. Особенности психоэмоционального состояния у больных с инсультом в условиях стационара // 90 лет на страже здоровья: достижения и перспективы: Материалы Республиканской междисциплинарной научно-практической конференции. 2020. С. 32-38.
4. Доброхотова Т. А. и др. Нейропсихиатрия. 2-е изд. М. : БИНОМ. 2019. 304 с.
5. Ключко Н. П., Елецкая О. В. Модель долгосрочного психологического сопровождения семей пациентов с афазией // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. №. 2 (50). С. 55-61.
6. Сафронова М. Н., Коваленко А. В., Мизюркина О. А. Особенности речевой реабилитации в остром периоде инсульта при разных формах афатических расстройств // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2019. Т. 119. №. 8-2. С. 90-94.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Белова Нина Викторовна

(E-mail: nina.belova.06@inbox.ru)

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

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Д. пед. н., профессор кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье рассмотрены трудности, возникающие у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в процессе социального взаимодействия. Приведены результаты практического эксперимента по изучению сформированности навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, социализация, дошкольники с расстройством аутистического спектра, коммуникация, коммуникативные навыки.

DISTINCTIVE FEATURES OF SOCIAL INTERACTION BETWEEN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Belova Nina Viktorovna

(E-mail: nina.belova.06@inbox.ru)

Kuban State University
Krasnodar, Russia
Student

Elena Arkadyevna Shumilova

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

Kuban State University
Krasnodar, Russia

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of defectology
and special psychology

Abstract: The article examines the difficulties which preschool children with an autism spectrum disorder encounter in the process of social interaction. We present the results of a practical experiment to study the formation of social interaction skills in preschool children with an autism spectrum disorder.

Key words: social interaction, socialization, preschoolers with an autism spectrum disorder, communication, communication skills

В последние годы значительно увеличилась численность детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), в связи с чем проблема социализации детей данной категории стала еще более актуальной, так как в первую очередь, дети с РАС испытывают трудности именно в социальном взаимодействии. Наибольшая сложность для дошкольников с РАС состоит в сложности установления и поддержания контактов с другими людьми, в силу ограниченности их интересов, затруднения в понимании невербальных сигналов (выражении лица, жестов), сложности понимания чувств других, трудности в адаптации к изменениям. Данные проблемы в социальном взаимодействии оказывают отрицательное воздействие не только на формирование личности дошкольника с РАС, но и на его способности к общению с окружающими [1,2].

До 60 годов XX века социализация как явление рассматривалась в психологии развития такими отечественными учеными как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и другими. Далее проблема социализации начала рассматриваться как более самостоятельная. Так отечественные ученые О.С. Никольская, К.С. Лебединская и В.В. Лебединский, которые являлись основателями комплексного клинико-психолого-педагогического подхода, в том числе, в системе коррекции детей с РАС, утверждали, что одним из важнейших направлений в работе с детьми с расстройством аутистического спектра, является помощь, связанная с социализацией и социальной адаптации [3].

Во второй половине 2010-х годов вследствие развития комплексной системы поддержки людей с РАС, положения о необходимости направленности социальной адаптации в помощи детям с расстройством аутистического спектра, получили дополнительное значение: появилась потребность в практических решениях. Поиск решений данной проблемы, оказался трудным в связи с рядом достаточно значимых причин. По этому поводу О.С. Никольская писала, что социализация детей с расстройством аутистического спектра затруднена в связи с тем, что социальная среда не несет в себе высокомотивационный и личностный смысл. У детей данной категории не проявляется необходимость и стремление устанавливать социальное взаимодействие, которое бы характеризовалось продуктивностью, эмоциональной насыщенностью и вовлеченностью [5].

Снижение познавательной активности, в совокупности с отсутствием желания общаться, а также особенности в эмоционально-волевой сфере и поведении, значительно затрудняют социализацию детей с РАС. Как писала С.С. Морозова, у детей данной нозологической категории почти нет опыта в эмоциональной коммуникации, что не позволяет им также как их обычным сверстникам быстро определять эмоции, намерения, желания окружающих людей. Это происходит из-за нежелания вступать в социальное взаимодействие. [6].

О. Мелешкевич и Ю. Эрц отмечают, что дети с расстройством аутистического спектра неспособны соотнести свои реакции и поведение с поведением окружающих людей, данные трудности проявляются вследствие отсутствия понимания происходящей ситуации вокруг [4].

Многочисленные научные исследования, связанные с изучением детей с РАС, подтверждают тот факт, что приобретение такими детьми социальных навыков почти невозможно естественным образом. Необходимо создание специальной среды с использованием дополнительных средств, что на данный момент сложно реализуемо в детских садах.

При анализе полученных данных из изученных источников, можно сделать вывод, что зачастую не все задачи могут быть решены в условиях дошкольных государственных организаций, в силу специфики детей с РАС. Поэтому создаются различные благотворительные фонды, например, «Обнаженные сердца», «Антон тут рядом», «Вера и Возрождение», «Выход», предоставляющие не только финансовую помощь, но и бесплатные услуги семьям, воспитывающим детей с РАС. Также есть и некоммерческие организации, реализующие программы по реабилитации и адаптации детей с РАС. Одна из таких организаций осуществляет свою работу на территории города Краснодар – это АНО «Центр развития благотворительных программ «Край милосердия». В данном центре реализуется комплексный подход, с детьми работают учителя-логопеды, дефектологи, психологи, телесные терапевты. В центре реализуются занятия по следующим направлениям: лечебная физкультура, музыкотерапия, анималотерапия, адаптивное скалолазание, театральная студия, кинезиотейпирование, биоакустическая коррекция, адаптивный футбол. Занятия организуются не только в индивидуальной форме, но и групповой, которая направлена на социализацию детей. Также реализуются программы АВА-терапии, данное направление на сегодняшний день признано наиболее эффективным в обучении детей с РАС.

Одним из эффективных и удобных методов обследования детей дошкольного возраста с РАС, относящийся к АВА-терапии, является диагностика, созданная Марком Сандбергом. Это VB-MAPP «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития». Далее в статье нами представлены результаты практического исследования [7].

Практическое исследование, связанное с изучением навыков социального взаимодействия детей дошкольного возраста с РАС, проводилось на базе МБДОУ МО город Краснодар «Детский сад №24». В исследование принимали участие 10 воспитанников дошкольного возраста РАС от 3 до 4 лет (6 мальчиков и 4 девочки). Для исследования были отобраны вехи развития из VB-MAPP, которые тесно связаны с коммуникативными навыками. В таблице 1 будут представлены результаты проведенного исследования.

Таблица 1 – Результаты исследования вех развития по VB-MAPP

Исследуемый навык	Сумма полученных баллов дошкольниками	Максимально возможный балл в сумме
Манд	33	150
Такт	45	150
Поведение слушателя	55	150
Визуальное восприятие	75	150
Игровые навыки	77	150
Социальные навыки	32	150
Имитация	55	100
Эхо-навыки	45	100
Интравербальные навыки	11	100
Поведение в группе	31	100

Согласно полученным из исследования данным, можно сделать следующие выводы: дошкольники с РАС набрали наименьшее количество баллов по вехам развития, которые отвечают за манд, поведение в группе, социальные и интравербальные навыки. Дошкольникам с РАС тяжело дается нахождение в группе детей, они не реагируют на педагога, когда он одновременно обращается ко всем, не сотрудничают между собой, половина детей избегают

зрительного контакта, некоторые поддерживают зрительный контакт непродолжительно, но только со взрослым и только трое детей могут искать зрительного контакта со сверстниками. Продолжить простую фразу или назвать свое имя после вопроса смогли только четверо дошкольников, более сложные вопросы им оказались не доступны. Также в большинстве случаев дошкольники проявляли самостоятельность, если им что-то было нужно, с просьбами к педагогу обращались крайне редко и репертуар манд реакций чаще всего ограничивался всего двумя – шестью просьбами.

Можно также отметить, что такие вехи развития как визуальное восприятие и игровые навыки у дошкольников с расстройством аутистического спектра оказались наиболее высоко развиты, чем остальные. Дети отлично справлялись с заданиями, в которых необходимо было опираться на визуальный компонент (сортировка карточек, предметов, форм), данная деятельность также была для них мотивационной. Игровая деятельность у дошкольников с РАС была представлена в основном одиночной игрой, они могли играть параллельно друг другу сидя рядом, но при этом, никак не взаимодействуя между собой.

Такие вехи развития как эхо-реакции, имитация и поведение слушателя, показали средний результат согласно полученным данным. Была выявлена следующая зависимость – у детей с хорошо развитой имитацией был выше навык эхо. Понимание речи у детей выбранной нозологии, участвующих в исследовании, оказалось ограниченным, в основном оно представлено пониманием слов на уровне бытового словаря.

Таким образом из полученных данных можно сделать вывод, что уровень социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с РАС, значительно отличается от уровня нормотипичных сверстников, что свидетельствует о необходимости в специальной коррекционной помощи со стороны педагогов по развитию социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гилберт К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты: книга для педагогов–дефектологов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. 144 с.
2. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: Учебное пособие для студентов. М.: Практика, 2018. 280 с.
3. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. 53 с.
4. Мелешкевич Эрц. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). Самара: Бахрах-М, 2014. С. 33–58.
5. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2010. 288 с.
6. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. 176 с.
7. Сандбер М. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства. М.: MEDIAL, 2013. 275 с.

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС

Березовская Мария Вячеславовна

(E-mail: mariyakalinina1999@yandex.ru)

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

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

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

Аннотация: в статье представлены результаты исследования уровня формирования социальной (жизненной) компетенции у детей дошкольного возраста 5-7 лет с расстройством аутистического спектра (РАС). Анализ полученных данных, дает основание, для проектирования основных направлений коррекционной работы и разработки рекомендации для педагогов по формированию социальной компетенции. Рассмотрены этапы и методы формирования навыка.

Ключевые слова: социальная компетенция, дошкольный возраст, расстройство аутистического спектра, нежелательное поведение, исследование уровня компетенции.

APPROACHES TO DESIGNING THE SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER PRESCHOOLERS WITH ASD

Berezovskaya Maria Vyacheslavovna

(E-mail: mariyakalinina1999@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Ph.D. in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article presents the results of a study of the level of formation of social (life) competence in preschool children aged 5-7 years with autism spectrum disorder (ASD). The analysis of the data obtained will provide a basis for designing the main directions of correctional work and developing recommendations for teachers on the formation of social competence. The stages and methods of skill formation are considered.

Key words: social competence, preschool age, autism spectrum disorder, undesirable behavior, competence level study.

Актуальность проблемы расширения социального опыта детей с РАС определяется важностью влияния общества на всестороннее развитие личности. В настоящее время одним из приоритетных запросов родителей (законных представителей) детей с РАС является их введение в образовательное пространство, как в систему инклюзивного образования, так и в рамках отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Основу успешной адаптации воспитанников к требованиям социума, к условиям и коллективу образовательной организации составляют коммуникация и коммуникативные способности как её базовые составляющие.

Создание условий для развития социальной компетенции и расширения жизненных навыков детей с РАС становится приоритетной задачей всей системы образования. Поэтому изучение особенностей формирования социальной компетенции у дошкольников с РАС и проектирование основных направлений коррекционной работы являются объединяющей усилия педагогов целью.

Понимая особое значение когнитивного компонента в успешном и плодотворном развитии социальной компетенции, опирались на разработки основоположника когнитивного подхода к развитию личности Джона Келли. Согласно его теории, основным источником развития человеческой личности является окружающая его среда и социальное окружение, когнитивный компонент — это представления индивида о самом себе, набор характеристик, которыми, как ему кажется, он обладает. Этот компонент включает: знание личности о своих возможностях, в том числе о физических и восприятие своего внешнего вида, своего тела, физических данных (сила, выносливость, ловкость и т. д.). Когнитивный компонент не только лежит в основе формирования представлений человека о самом себе, но и включает отношение к себе, отражает его уровень самоуважения [1].

Целью настоящего исследования является определение уровня сформированности этих навыков и проектирование направлений коррекционно-педагогической работы. Исследование проводилось в дошкольной образовательной организации г. Новочеркасск. В исследовании приняли участие семеро детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста (РАС), посещающие дошкольную образовательную организацию с сентября 2023 года.

При реализации констатирующего этапа эксперимента в диагностическую карту исследования включены адаптированные методики [5]: социализации детей старшего дошкольного возраста методики «Индивидуальный профиль социального развития ребенка» (Степанова Г.Б.); «Социальная активность детей дошкольного возраста» (Маралова В.Г., Ситарова В.И.) и диагностика тревожности с помощью наблюдения (Р. Сирс).

По результатам проведенного эмпирического исследования по первой методике, наибольший процент ответов пришелся на средний уровень проявлений показателей социального развития. Большинство детей, как в категории «организованная образовательная деятельность», так и в категории «неорганизованная образовательная деятельность», не проявляют в поведении важных особенностей, формируемых в процессе социализации. Таких как, инициативность (она отражает навыки принятия самостоятельных решений, проявление активности в разных видах и направлениях социальной деятельности, проявление самостоятельности), самостоятельность (она отражает способности действовать без помощи и поддержки, решать задачи, выполнять работы без помощи и подсказки и ответственность (она связана с принятием на себя определенной социальной роли и несением конкретных

обязательств, обусловленных ею, и предполагает усвоение социальных норм поведения и следование им) [4]. Такие особенности должны быть сформированы устойчивым образом и на постоянной основе.

В ходе исследования определен тип социальной активности, который в зависимости от вида деятельности и присутствию авторитетного взрослого проявлялся по-разному. У дошкольников в сюжетно-ролевых играх наиболее выражены инициативный – исполнительный, реактивный и исполнительный типы социальной активности. Исполнительно-инициативный тип социальной активности, при котором дети являются инициаторами в общении, задают тон в игре, самостоятельны, часто выступают в роли организаторов, на высоком уровне владеют игровыми умениями, реже проявляется у детей всего такой результат показал один ребенок, и три ребенка показали исполнительный тип социальной активности (32%), два ребенка показали реактивный тип активности (27,5 %) и два дошкольника - исполнительно-инициативный (27,5%)

По результатам наблюдения следует, что у дошкольников типы активности и реактивности зависят от ценности предлагаемой задачи или игры, степени принятия или непринятия ее, меры включенности в деятельность. У большинства детей социальная реактивность проявлялась импульсивным поведением или пассивным отношением к деятельности, а в партнеры дети чаще предпочитали выбирать сверстника, чем взрослого.

В след за авторами методики (В. Г. Мараловым и В.А. Ситаровым), мы рассмотрели два противоположных качества, характеризующих социальное взаимодействие дошкольников: инициативность и исполнительность. Классификация типов социальной активности и социальной реактивности, предложенная разработчиками использованной методики, включает: инициативные и исполнительные дети; дети с преобладанием инициативы; исполнительные дети; импульсивные дети; пассивные дети (рис.).

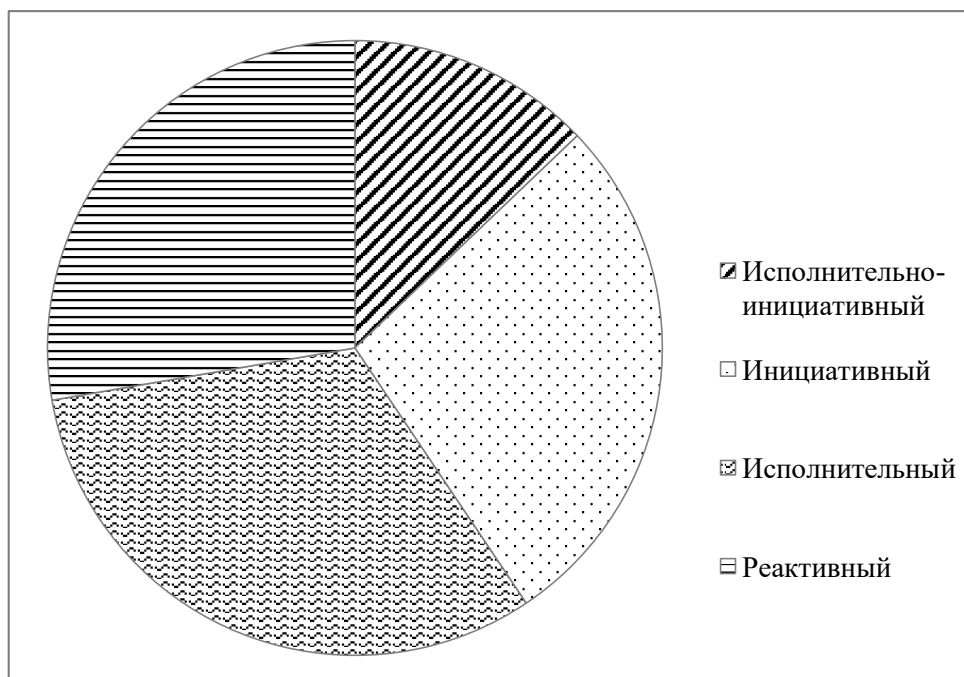


Рисунок. Распределение испытуемых по типам социальной активности в игровой деятельности (по методике В.Г. Маралова, В.И. Ситарова)

Анализ полученных результатов по методике В.Г. Маралова, В.И. Ситарова показал, что тип социальной активности у детей проявляется по-разному, в зависимости от вида игровой деятельности. В нашем случае у большинства детей социальная реактивность проявлялась импульсивным поведением или пассивным отношением к деятельности, а в партнеры дети чаще предпочитали выбирать сверстника, чем взрослого.

Результатом данных диагностики тревожности с помощью наблюдения Р. Сирса в привычной для детей обстановке, в повседневной деятельности мы получили данные, и можем сказать, что одна группа дошкольников данной группы имеют высокий и низкий уровень тревожности, и вторая группа детей – средний уровень. Дети с низким уровнем тревожности, уверены в себе и в своих силах, адекватно реагируют на различные жизненные ситуации, что обуславливает спокойную реакцию на отрицательную оценку со стороны взрослых и сверстников, на незнакомую ситуацию и непривычные виды деятельности. Дети с высоким и средним уровнем данного параметра, характеризуются заниженной самооценкой, остро реагируют на свои неудачи, испытывают затруднения в контрольно-оценочной деятельности, которые являются одним из основных составляющих учебной деятельности.

Обобщая результаты констатирующей части исследования сформулируем следующие выводы: у дошкольников с РАС уровень сформированности социального развития ниже среднего; не все воспитанники умеют общаться со взрослыми на темы, выходящие за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации, не умеют налаживать взаимодействие со сверстниками в сюжетно-ролевой игре; большинство детей с РАС в организованной воспитателем повседневной деятельности, лучше идут на контакт, принимают помощь и налаживают дружеские взаимоотношения; у обучающихся с повышенным уровнем тревожности не всегда получается включиться в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками, не мешая другим своим поведением, в силу того, что они более импульсивны, не могут сдерживать непосредственные ситуативные желания, регулировать свое поведение согласно социальным нормам, сдерживать себя и выражать свои чувства гнева, страха, злости в социально приемлемой форме.

Учитывая полученные результаты и выводы, на этапе проектирования формирующей части эксперимента, нами определены три взаимосвязанных направления коррекционно-развивающей работы с группой воспитанников с РАС:

- формирование когнитивного компонента социальной компетентности;
- формирование эмоционального компонента социальной компетентности;
- формирования поведенческих компонентов социальной компетентности.

Процесс целенаправленного формирования социальной компетенции должен носить комплексный характер. В этой связи указанные направления могут быть реализованы только при осуществлении всестороннего взаимодействия всех участников образовательных отношений с ребенком. Коррекционная работа будет осуществляться как на специальных занятиях, направленных на формирование социальной компетентности и в ходе занятий, предусмотренных основной образовательной программой, так и в процессе повседневной жизни ребенка в детском саду и в семье.

Таблица. Этапы формирования социальной компетенции у дошкольников с РАС

Этапы	Цель	Планируемые результаты	Сроки реализации
Подготовительный этап	- создание безопасной атмосферы, психологического комфорта для детей с РАС; - формирование мотивации на участие в занятиях;	- отмечается положительная динамика уровня сформированности по основным компонентам социальной компетенции;	сентябрь-октябрь
Основной этап	- формирование компонентов социальной компетенции (когнитивного, эмоционального, поведенческого); - развитие умений, которые недостаточно сформированы у детей с РАС: (эмоциональный контакт, снятие напряжения, восстановление быстрой истощаемости, коммуникативная функция, индивидуальный ритм работы)	- расширен словарь, повысилась осведомленность детей о социальных нормах, нормах поведения; - имеется обратная связь других участников образовательных отношений, подтверждающая положительную динамику развития способности ребенка к социальному взаимодействию. - дети отражают собственные чувства и эмоции, чувства и эмоции других людей в продуктах деятельности;	ноябрь - февраль
Заключительный этап	- закрепление полученных в ходе коррекционно-педагогической работы знаний и умений (отражение чувств, поведенческие мотивы, коммуникативная расположенность, эмоциональный отклик, ориентировка в пространстве, мотивационная сфера)	- дошкольники адекватно реагируют в сложных ситуациях и используют новые (сформированные) формы взаимодействия с окружающими.	март-июнь

Планируя содержание каждого этапа формирующей части эксперимента, нами предусмотрены цель, задачи, принципы коррекционно-педагогической работы по развитию социальной компетенции у дошкольников с РАС, подобраны и систематизированы комплексы упражнений, заданий, обучающих ситуаций, а также при подготовке дидактических материалов использованы визуальных и структурированный подходы [2, 3].

Учитывая, что социальная компетенция не возможна без соответствующих знаний ребенка о самом себе, собственных возможностях, об обществе, о правилах поведения и социальных нормах, на подготовительном этапе, предусмотрено целенаправленное воздействие на ее когнитивный компонент. Основной целью этапа формирования когнитивного компонента социальной компетентности является формирование у ребенка с РАС определенных знаний, которые в дальнейшем лягут в основу его социально-приемлемого поведения в социуме.

Этап формирования эмоциональной составляющей социальной компетентности дошкольника с РАС предполагает вовлеченность его эмоций в продуктивную, преобразующую деятельность – это необходимое условие успешной жизни ребенка в

обществе. Благодаря умению распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, тем самым создается возможность поиска наиболее эффективных форм взаимодействия с окружающими, развивается способность к эмпатии, формируются предпосылки для умения встать на сторону партнера по взаимодействию, посмотреть на ситуацию его глазами [6].

На третьем заключительном этапе планируется формирование поведенческого компонента социальной компетентности. В силу того, что поведение является внешним проявлением социальной компетентности ребенка, отражает степень осознанности социальных знаний и позволяет судить о том, насколько эти знания влияют на деятельность ребенка.

В заключении отметим, что проведенным в ходе исследования анализ психолого-педагогических исследований зарубежных и отечественных авторов, позволил составить диагностический инструментарий и разработать формирующую часть экспериментальной работы, в которой сочетаются методы нравственного воспитания с игровыми приемами, приемы структурирования пространства и деятельности с вариантами визуализации пространства социального взаимодействия дошкольника с РАС. Используя нравственно направленные методы воспитания, педагог формирует этически понятную культуру поведения в общественных местах, культуру взаимоотношений, культуру речи, культуру внешнего вида. Структурированная и наполненная особым образом социокультурная предметно-пространственная и развивающая среда, включающая предметы, вещи, образы, знаки, символы, отражающие культуру и опыт, знания и умения, накопленные человечеством, а также отношение личности к ценностям, труду, творчеству, миру в целом, позволит включить ребенка с РАС в процесс формирования социальной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Д. И. Структура клинико-психологической симптоматики расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста. Челябинск : ЮУрГУ, 2012. 89 с.
2. Бирюкова Ю.В. Использование методы АВА терапии в коррекции нарушений у детей с РАС // Теория и практика современной науки. 2021. №9 (75).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-ava-terapii-v-korreksii-narusheniy-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 06.05.2024).
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. М. : Альманах ИКП. 2009. 127 с.
4. Лозовая Н. А., Журавлева Е. Ю. Выявление направлений социальной адаптации дошкольников с расстройством аутистического спектра. // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов II ежегодной Международной научно-практической конференции, Краснодар, 18–19 апреля 2023 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. С. 280-287.
5. Николаева А.Г. Развитие социальной активности старших дошкольников в образовательном пространстве дошкольного учреждения. Диссерт. канд. педаг. наук. СПб. 2011. с.241.
6. Федченко О. А., Е. Ю. Дидактическая игра как технология формирования социальной компетентности у старших дошкольников с задержкой психического развития. // Культура родительства и семейные ценности в современном мире : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 17 ноября 2021 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. С. 278-282.

Диагностика уровня развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня

Богатырева Виктория Антоновна

(E-mail: viktorianaantonovna17@mail.ru)

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

Букирева Татьяна Анатольевна

(E-mail: i.s.07@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
К.филол.н., доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье представлено описание и раскрыто содержание компонентов диагностического исследования развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня. Раскрыто краткое содержание обследования, выявляющего уровень развития пространственных ориентировок у данной категории детей. Эксперимент проходил на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №195». Анализ и интерпретация результатов обследования позволяет авторам сделать вывод о том, что таблица, составленная с учетом результатов эксперимента, способствует всестороннему и глубокому изучению уровня развития пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня.

Ключевые слова: пространственные представления, дошкольники с ОНР 1 уровня, диагностика, методики обследования.

Diagnosis of the level of development of spatial representations in preschoolers with general speech underdevelopment of level 1

Bogatyreva Viktoria Antonovna

(E-mail: viktorianaantonovna17@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Bukireva Tatiana Anatolyevna

(E-mail: i.s.07@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Defectology
and Special Psychology

Abstract: The article describes and reveals the content of the components of a diagnostic study of the development of spatial representations in preschoolers with general underdevelopment of

speech of the 1st level. The authors determine the level of development of spatial orientations, analyze and interpret the results of the survey conducted on the basis of the MBDOU MO Krasnodar "Kindergarten No. 195". Diagnostics, compiled according to modern methods with the inclusion of the studied components of the examination, contributes to a comprehensive and in-depth study of the level of development of spatial representations in preschoolers with general speech underdevelopment of level 1.

Key words: spatial representations, general under development of speech, examination methods

В настоящее время наблюдается рост количества детей с общим недоразвитием речи – речевой патологией, выражающейся в недостаточном уровне сформированности всех компонентов языковой системы. Для оказания эффективной коррекционной помощи необходимо осуществлять своевременную и качественную диагностику психоречевого развития ребенка, включающую современные методы и приемы выявления нарушений. Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития, отражающих состояние компонентов языка у детей с ОНР, и обозначила степень тяжести и вариативность проявления нарушений при ОНР. Классификация автора наиболее полно раскрывает все аспекты проявления нарушений у детей с данной речевой патологией [5].

Пространственные категории относят к важнейшим понятиям, отражающимся в речи ребенка. Общее недоразвитие речи носит системный характер и затрагивает не только речевую деятельность, но и познавательные процессы, такие как мышление, восприятие, внимание и др. Пространственные представления выступают основой для развития внимания, мышления, памяти, речи, воображения и восприятия [1].

Можно выделить следующие виды отражения отношений между субъектами, формирующиеся в период дошкольного возраста:

- представления о направлениях в пространстве;
- пространственные отношения между предметами;
- представления о признаках предмета (величина, форма);
- представления о временных, количественных отношениях между предметами [3].

Вопрос изучения процесса развития пространственной ориентировки многоаспектен и рассматривается не только в логопедии, но и в психологии, педагогике и других смежных дисциплинах, рассматривающих ориентировку в пространстве как одну из важнейших психических функций человека. Характеризуя развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 1 уровня, специалисты выделяют следующие особенности:

- нарушение восприятия собственной схемы тела;
- позднее формирование представлений о частях тела и лица, о ведущей руке;
- освоение пространственных понятий (вверху – внизу, спереди – сзади и т.д.) только в ходе целенаправленного длительного обучения;
- сложности понимания и употребления пространственных предлогов, обозначающих отношения между людьми и окружающими предметами [2].

Для того, чтобы овладеть грамматическими средствами отражения результатов пространственной ориентировки и действий с окружающими предметами, детям дошкольного возраста необходим практический опыт ориентировки в окружающей действительности [3].

Пространственные представления и ориентировка в окружающей действительности необходимы для обучения детей с общим недоразвитием речи первого уровня чтению, письму (ориентировка на листе бумаги), математике (счету, черчению), творческим и другим дисциплинам, основанным на установлении взаимосвязей между объектами и явлениями, последовательности данных явлений и, следовательно, взаимосвязи явлений и объектов в пространстве.

Цель исследования: определение уровня развития и выявление особенностей сформированности пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня, интерпретация полученных результатов.

База исследования: МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №195».

Значимым методом исследования является метод анализа научной литературы по проблемам диагностики уровня развития пространственных ориентировок и представлений у дошкольников данной категории. В ходе анализа диагностических методик нами была выбрана методика Н.Я. Семаго по исследованию пространственных представлений. Совокупность аспектов, рассматриваемых в работе данного автора, позволяет наиболее полно оценить уровень развития у детей с ОНР 1 уровня основных видов отражения отношений между объектами и явлениями [2]. Исследование проводилось в три этапа:

1. Выбор эффективной методики для проведения диагностики.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Анализ и интерпретация полученных результатов.

Для детей с общим недоразвитием речи 1 уровня были выбраны следующие блоки методики:

- «Диагностика пространственных представлений о собственном теле»;
- «Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела».

Для качественной оценки полученных результатов нами была использована 5-балльная система по трём направлениям исследования:

- 5 баллов – задание выполнено самостоятельно;
- 4 балла – задание выполнено с однократным обращением за помощью;
- 3 балла – задание выполнено с многократным обращением за помощью;
- 2 балла – задание не выполнено;
- 1 балла – к заданию не приступил(а).

Данная система оценивания дает возможность рассчитать средний показатель развития пространственных представлений в группе дошкольников данной категории. В ходе исследования полученные нами результаты были представлены в таблицах для оценки среднего показателя развития пространственных ориентировок и представлений у детей с общим недоразвитием речи 1 уровня (рис 1., рис 2).

«Диагностика пространственных представлений о собственном теле»

Источник: составлено авторами научной статьи.

Компонент / составляющая	Знание названия частей лица	Ориентировка выше уровня глаз	Ориентировка ниже уровня глаз	Ориентировка справа/слева	Средний балл
Исследование пространственной ориентировки на лице: определение взаиморасположения отдельных частей лица	4	2	3	2	2,8

Рисунок 1 – Показатели уровня развития пространственной ориентировки на лице у дошкольника с общим недоразвитием речи 1 уровня

20 % детей не смогли справиться с заданием: особое затруднение вызвали инструкции «закрой глаза и покажи, что у тебя находится под носом», «закрой глаза и покажи, что у тебя над глазами» и т.п. 60 % детей, участвующих в исследовании, показали средний уровень овладения пространственной ориентировкой на лице – они смогли показать расположение отдельных частей лица по инструкции «покажи, где у тебя нос», «покажи, где у тебя один глаз, второй глаз» и т.п. Средний балл развития пространственной ориентировки на лице у данной категории детей – 2,8.

Компонент / составляющая	Знание названия частей тела	Ориентировка выше уровня пояса	Ориентировка ниже уровня пояса	Ориентировка справа/слева	Нахождение парных частей тела	Средний балл
Исследование пространственной ориентировки на собственном теле: определение взаиморасположения отдельных частей тела	4	3	2	2	2	2,6

Рисунок 2 – Показатели уровня развития пространственной ориентировки на собственном теле у дошкольника с общим недоразвитием речи 1 уровня

Недостаточный уровень ориентировки на своем теле наблюдался у 70 % детей. С заданиями «покажи, какая часть тела у тебя над шеей», «покажи, что у тебя расположено под коленками» и т.п. дети справлялись только с множественными подсказками или не справлялись совсем. Особые трудности вызвало нахождение парных частей тела – большая

часть детей смогла назвать только «руки» и «ноги». Также можно отметить, что у дошкольников возникали трудности с правильным выполнением инструкции, требовалось многократное повторение задания. Средний балл – 2,6.

Наибольшее затруднение в данном диагностическом блоке вызвало определение расположения рук и частей рук: 40 % детей не справились с заданиями, 60 % детей справились с заданиями «покажи, где у тебя плечо», «покажи, где у тебя ладошка». Непонятыми оказались следующие инструкции: «покажи, что выше – кисть или плечо», «покажи, что ниже – ладошка или плечо». Средний балл выполнения данного направления – 2,3.

Компонент / составляющая	Знание названия частей рук	Ориентировка справа/слева	Ориентировка в расположении частей рук относительно друг друга	Определение расположения рук и частей рук относительно собственного тела	Средний балл
Исследование взаиморасположения рук относительно собственного тела; частей рук относительно друг друга	2	3	2	2	2,3

Рисунок 3 – Показатели уровня развития взаиморасположения рук относительно собственного тела; частей рук относительно друг друга

«Диагностика пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела»

Компонент / составляющая	Определение расположения объекта /тела по вертикали	Верное употребление пространственных предлогов	Расположение объектов по вертикали в соответствии с инструкцией	Расположение тела по вертикали в соответствии с инструкцией	Средний балл
Исследование определения взаимного расположения объектов и тела по вертикали	3	1	2	2	2

Рисунок 4 – Показатели определения взаимного расположения объектов и тела по вертикали у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня

Детям были предложены задания следующего содержания: «Я положу карандаш на коробку – вот так. А как сказать правильно, если карандаш будет лежать так? (под коробкой)». У 30% дошкольников были выявлены трудности с верным употреблением предлогов, отражающих взаиморасположение предметов: под, над, на. 60 % детей не справились с заданием вовсе – среди ответов были такие, как «здесь», «тут» или неверное употребление

предлога. Трудности вызвало выполнение заданий по инструкции: «Встань на стул», «Положи карандаш под коробку». Средний балл – 2.

Компонент / составляющая	Определение расположения объекта / тела по горизонтали	Верное употребление пространственных предлогов	Расположение объектов по горизонтали в соответствии с инструкцией	Расположение тела по горизонтали в соответствии с инструкцией	Средний балл
Исследование определения взаимного расположения объектов и тела по горизонтали	2	1	2	2	1,8

Рисунок 5 – Показатели определения взаимного расположения объектов и тела по горизонтали у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня

Для диагностики взаиморасположения объектов использовались «Разрезные картинки». Только 20 % детей справились с расположением частей рисунка, но с помощью взрослого. 50 % детей не смогли составить рисунок, а также не справились с заданиями, направленными на определение взаиморасположения тела: «Кто стоит перед тобой?», «Где лежит игрушка? (за мной)». Состояние возможности верного расположения объектов и тела по горизонтальной оси относительно друг друга оценено средним баллом – 1,8.

Компонент / составляющая	Определение расположения объекта / тела справа/слева	Расположение объектов в направлении вправо/влево в соответствии с инструкцией	Расположение тела в направлении вправо/влево в соответствии с инструкцией	Средний балл
Исследование определения взаимного расположения объектов и тела в направлении вправо/влево	2	1	1	1,3

Рисунок 6 – Показатели определения взаимного расположения объектов и тела в направлении вправо/влево у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня

Наибольшую сложность у дошкольников вызвали задания данного направления диагностики. Только 10% дошкольников смогли выполнить инструкции «подними правую руку», «возьми игрушку в левую руку», «поставь пирамидку справа от кубика» и т.п. Дети данной категории не справились с такими заданиями, как «повернись направо/налево», «встань справа/слева от...». Средний балл данного направления – 1,7.

Результаты исследования развития **пространственных** представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи 1 уровня позволяют сделать вывод о том, что недостаточный уровень сформированности пространственных ориентировок и представлений у детей данной

категории проявляется в следующих аспектах: нарушении восприятия собственной схемы тела; несвоевременном формировании представлений о частях тела, лица, о ведущей руке. Данные компоненты формируются позже, чем у сверстников, не имеющих речевых и когнитивных нарушений в развитии. Многие пространственные понятия, а также предлоги, отражающие пространственные взаимоотношения между субъектами, осваиваются детьми только в ходе длительного целенаправленного обучения, поэтому часто не используются детьми в речи. Практически не сформированными оказались такие компоненты, как «Определение взаимного расположения объектов и тела в направлении вправо/влево», а также «Определение взаимного расположения объектов и тела по горизонтали/вертикали». Использование в исследовании данной модели диагностики позволяет выявить особенности развития пространственных ориентировок и представлений у детей с общим недоразвитием речи 1 уровня, а также может способствовать выбору приемов и методов, наиболее эффективных в коррекционной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: её роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. 2005. № 4. С. 17-23.
2. Семаго Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. 2000. № 1. С. 36-38.
3. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: АЙРИС ПРЕСС: АЙРИС Дидактика, 2007. 105 с.
4. Сивцова В. А. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении / В. А. Сивцова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. СПб.: СатисЪ, 2021. С. 93-100.
5. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: ДРОФА, 2009. 189 с.

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАС

Бон Анна Вячеславовна

(E-mail: bonanna02@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент 2 курса СДО, профиль обучения «Олигофренопедагогика»

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.п.н, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье рассматривается мультипликационный фильм как средство формирования социальных умений у детей с РАС. Обоснованы сложности взаимодействия с окружающим миром у детей с РАС. На занятиях просмотр мультфильмов обогащает представления о мире, знакомит с новыми словосочетаниями, ситуациями, приводят к осознанию причинно-следственных связей и формируют оценочное отношение к миру, собственно, что считается одной из весомых задач в работе с детьми с РАС.

Ключевые слова: дети РАС, мультипликационный фильм, эмоциональный и зрительный контакт, мультфильм.

ANIMATED FILM AS A MEANS OF FORMING SOCIAL SKILLS IN CHILDREN OF DIFFERENT RACES

Bon Anna Vyacheslavovna

(E-mail: bonanna02@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

2nd year student of SDO, training profile «Oligophrenopedagogy»

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Ph.D., Associate Professor of the Department of Defectology and Special Psychology

Abstract: The article considers an animated film as a means of forming social skills in children with ASD. The difficulties of interaction with the outside world in children with ASD are substantiated. In the classroom, watching cartoons enriches ideas about the world, introduces new phrases, situations, leads to an awareness of cause-and-effect relationships and forms an evaluative attitude to the world, in fact, which is considered one of the weighty tasks in working with children with ASD.

Key words: children of races, animated film, emotional and eye contact, cartoon.

Важнейшей задачей специальной педагогики и психологии является формирование социальной компетентности детей с ОВЗ. Однако у дошкольников с РАС процесс усвоения образцов поведения, установок, социальных норм и ценностей, знаний и умений, позволяющих ему успешно функционировать в обществе, проходит наиболее сложно. Недостаточная интеллектуальная и волевая саморегуляция, особенности познавательной деятельности затрудняют формирование нравственно-этических убеждений у учащихся с РАС, его общение с окружающим миром. Ребенок неполноценно воспринимает факты действительности, не распознает связь между людьми и явлениями общественной жизни. Особенно сложно понять школьнику причинно-следственную связь в наблюдаемых явлениях. [1,4].

Социальная компетенция представляет собой способность ребенка эффективно использовать ресурсы своего социального окружения и личные ресурсы для достижения положительных результатов в своем развитии. Сформировать социальные компетенции возможно с помощью мультипликационных фильмов. Сегодня мультфильмы играют ключевую роль в формировании представлений у детей о мире, являясь одним из первых аудиовизуальных опытов. Мультфильмы являются моделью окружающего мира, поэтому дети имеют тенденцию к подражанию тому, что они видят на экране. А действия ребёнка отражают то, что ему нравится, вообще он копирует чаще то, что видит, создавая модель поведения. Как раз специально подобранные мультфильмы помогут педагогу и родителям сформировать нравственные и культурные ценности.

Эффективным средством воспитания является анимационный фильм (А.Ф. Бурухина, Е.А. Гаваза, А.Ф. Лалетина и др.), так как обладает множеством возможностей. Авторы отмечают значимость переживания при просмотре мультфильмов, в этот момент дети формируют модель окружающего мира, учатся отличать добро от зла, пробуют разные роли и создают образы для подражания, что является одним из способов усвоения различных социальных ролей. Дети с РАС чаще копируют поведение окружающих, чем их сверстники с нормальным развитием. Поэтому использование стереотипов через героев мультфильмов поможет сформировать у таких детей образцы поведения в обществе.

Также мультфильм для детей – это первая жизненная информация, восприятие окружающего мира, создание модели поведения. Поэтому мультфильмы играют важную роль в расширении представлений о мире, знакомстве с новыми словами, явлениями и ситуациями. Они также помогают понять причинно-следственные связи и формировать оценочное отношение к миру, что важно при работе с детьми с РАС [2,5].

Но все мультфильмы подходят детям, особенно для детей с РАС. В настоящее время мультипликационные фильмы сильно упрощены, имеют негативное психологическое воздействие на детей и не пропагандируют настоящие человеческие ценности, создавая неверное представление о мире, что наносит серьезный ущерб умственному развитию и формированию психики ребенка. Анализируя информацию, отмечаем:

- 1) активное окрашивание главных героев в яркие, ядовитые цвета. Детям сложно критически осмыслить то, что происходит на экране., в результате необработанная информация попадает прямо в их подсознание.
- 2) избыток звука (музыкального и речевого) либо отсутствие речи вообще отягощает восприятие просмотренного. Герои либо постоянно комментируют свои действия, но речь их проста и однотипна, либо используют звукоподражание и междометия.
- 3) мелькание кадров, быстрое показывание видеоряда, отсутствие пауз для понимания происходящего, и избыток спецэффектов, которые могут запутать детей и затруднить понимание сюжета [1].

Таким образом, необходимо создать такие мультфильмы и проводить отбор значимых мультипликаций, которые будут оказывать благоприятное воздействие на когнитивные функции ребенка с РАС и обучать правильному социальному навыку.

С учетом структуры социальных умений детей в мультфильмах могут рассматриваться следующие разделы: «Я и мои эмоции», «Что такое вежливое слово», «Правила этикета», «Кто я такой», «Я и мои друзья» и т. д. Выбор таких разделов неслучаен, так как все они связаны с социальным опытом ребенка с РАС, простым и доступным для понимания, является основой для установления эмоционального и зрительного контакта с ребенком [4].

Этапы закрепления материала структурированы и четко прописаны. Просмотр мультфильма занимает около 5-10 минут, в котором в доступной форме излагается выбранный раздел, герои мультфильма показывают образцы поведения («38 попугаев», «Умка» и другие). Чтобы сравнить образцы поведения, как нужно и нельзя поступать в разных ситуациях, также можно посмотреть фрагмент мультфильма («Маша и медведь»). Обязательно после просмотра необходимо обсудить поведения героев, провести анализ их действий.

Возможно использовать разные приемы, которые способствуют развитию социальных умений: стоп-кадр, просмотр только фрагмента мультфильма, когда развитие сюжета необходимо придумать, вспомнить и продолжить, сравнить со схожими моментами в мультипликационных моментах. А для закрепления «поведения» создаем поделку, рисунок или читаем сказку. Б. Ротман, аргументируя по этому поводу, подтверждает тот факт, что у детей с РАС, таким образом повышается эмоциональная чувствительность, защищает аутичных детей от стресса, предоставляя им безопасное пространство для общения, эмоционального и социального развития.

В качестве вывода можно отметить ценность использования мультипликационного фильма в работе с детьми РАС. Мультфильм является мощным средством формирования личности ребенка с РАС и его социального развития. Важно учитывать возможности ребенка, сформированность социальных умений, а также подбирать мультфильмы под интересы детей. Педагогу необходимо применять различные приемы, которые будут закреплять умения ребенка разбираться в социальных отношениях, изучать окружающую среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешкин Н. И., Щукина И. А. Влияние мультипликационных фильмов агрессивного содержания на поведение детей дошкольного возраста // Генетическая психология. СПб. 2002. С. 56-61.
2. Андреев, Е. С. Ребёнок с расстройствами аутистического спектра в цифровом мире. Молодой ученый. 2022. № 48 (443). С. 465-467.
3. Короткова Л. Д. Арт-терапия для дошкольников и младшего школьного возраста. СПб.: Речь, 2006. 245 с.
4. Костюк Г.А. Использование видеороликов и видеофильмов как одного из средств нравственно-этического воспитания подростков с ОВЗ (из опыта работы) // Образование и воспитание. 2016. №3 (8). С.45-49
5. Шипова А. В. Культурные практики как средство социализации ребенка // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М.: 2016. С. 183-189.

РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ С УЧАЩИМИСЯ ТНР ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ

Буюклян Дигрануг Ашотовна

(E-mail: digranui@mail.ru)

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

Магистрант 1 курса СДО, «Обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья (Коррекционная педагогика)», учитель истории ГБОУ школа 26 г. Краснодара.

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

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

К.п.н, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье представлен сопоставительный анализ понятий «аналитические умения», «информационно-аналитические навыки», рассмотрены игровые приемы развития информационно-аналитических навыков на уроках истории у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Внимание акцентировано на организацию самостоятельной деятельности учащихся, анализ информации по теме урока, закрепление, обобщение знаний. При подборе игровых приемов учитывались особенности детей с ТНР, а также программный материал обучающихся 6 класса.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи (ТНР), информационно - аналитические навыки, комикс, ребус, видеоигра.

DEVELOPMENT OF INFORMATION AND ANALYTICAL SKILLS IN HISTORY LESSONS WITH TNR STUDENTS THROUGH GAME TECHNIQUES

Buyuklyan Digranug Ashotovna

(E-mail: digranui@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

1st year student of the Far Eastern Federal District, training direction 44.04.03 Special (defectological) education, Master's degree program: «Education and upbringing of persons with disabilities (Correctional pedagogy)», History teacher of GBOU school No. 26 in Krasnodar

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

PhD in Pedagogy, associate professor of the department of defectology and special pedagogy.

Abstract: The article presents a comparative analysis of the concepts of "analytical skills", "information and analytical skills", game techniques for developing information and analytical skills in history lessons for students with severe speech disorders (TNR) are considered. Attention is focused on the organization of independent activities of students, the analysis of information on the topic of the lesson, consolidation, generalization of knowledge. When selecting game techniques, the characteristics of children with TNR were taken into account, as well as the program material of 6th grade students.

Key words: severe speech disorders (TNR), information and analytical skills, comic book, rebus, video game.

Глубокая модификация общего образования требует смещения акцентов с традиционного на системно-деятельностный подход. На первое место выдвигаются важные задачи такие как информирование и вооружение знаниями личность учащегося, создание для него условий полного раскрытия творческих потенциалов, возможность полноценной и качественной обработки полученной информации, применение ее в жизни. У детей с ТНР, вследствие особенностей развития, процессы понимания и распознавания ценных фактов, обработка и анализ сведений, обобщение и систематизация знаний, а также умение отделять главное от второстепенного – не сформированы, что затрудняет преподавание гуманитарных предметов, такой дисциплины как «история». Акцентирование внимания на проблеме создания педагогом специальных образовательных условий на уроках, применение игровых приемов для формирования информационных и аналитических навыков у детей с ТНР на уроках истории, является актуальным и требует внимания со стороны специалистов в области коррекционной педагогики.

Поэтому в ракурсе данной научно-исследовательской статьи, произведем сопоставительный анализ понятий «аналитические умения», «информационные умения», «информационно-аналитические навыки», а также опишем апробированные на практике игровые приемы развития информационно-аналитических навыков на уроках истории с учащимися ТНР.

Понятие «информационно-аналитический навык» в литературе не имеет однозначного определения и интерпретируется через составляющие: «аналитический навык», «аналитические умения», «информационные умения», «информационная компетентность». Аналитические навыки представляют собой ключевые характеристики личности (Д. Дьюи), которые развиваются в процессе поэтапного освоения мыслительных процессов, связанных с анализом, сопоставлением, классификацией и обобщением (Н.Н. Поспелов и А.И. Уемов). Аналитические умения – важнейший когнитивный компонент критического мышления человека, которые позволяют анализировать данные в логическом контексте основных ценностей личности, успешно и эффективно используют полученные знания для решения сложившихся ситуаций и эвристических задач (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Потребность в организации учебного процесса требует особых умений работать с информацией и применять современные информационные технологии. На этом фоне появляется понятие "информационные умения" и связывается с использованием новых информационных технологий и современных технических средств для поиска, получения, обработки, представления и передачи информации (В. И. Назаров, Л.В. Куклина и другие). Синонимичным данному понятию является и «информационная компетентность» (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Это ключевой навык, который позволяет свободно

оперировать информацией в любом виде [3]. Используя в тексте термины «навык и умения», важно вспомнить психологические и педагогические механизмы управления процессом формирования навыков, умений и действий (К.А. Абульханова – Славская, А.А. Бобров, С.Г. Воровщиков, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Сластёнин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина).

Информационно-аналитическая деятельность (Е.Н.Карпенко, А.Б. Климов, П.Ю. Тарасовой и др) представляет собой систему умений осуществлять поиск информации, анализировать ее, критически оценивать, творчески перерабатывать, рефлексировать. Исходя из вышеизложенного, информационно-аналитический навык это умения, позволяющие учащемуся эффективно работать с разными видами информации (текстовой, числовой, графической, звуковой и др.) и с различными информационными источниками.

Уделяя внимание именно развитию информационно – аналитических навыков, опишем игровые приемы, которые педагог может применять на уроках истории. При передаче знаний посредством игры учитель должен учитывать не только интересы учеников с ТНР, но и их возможности. Игровые приемы дают возможность решить проблему – органично соединить эмоциональный и рациональный аспекты познавательной деятельности. Они способствуют развитию внимания, восприятия, памяти, мышления, речи и воли ученика.

На таких уроках важно предоставить ученикам: сжатый материал урока, без потери исторического содержания; опускаемая информация урока содержится в параграфе учебной литературы и доступна самостоятельному изучению; содержание урока позволит наглядно показать учащимся пример выполнения действий и подвести к пониманию способов аналитической деятельности.

Виды дидактических приемов:

1. **Видеоигра** (созданная в рамках ФОП).

Данная игра помогает учащимся лучше усвоить пройденный материал в классе и закрепить его в качестве дополнительного домашнего задания. Обратим внимание, что электронное пособие [1], на которое можно перейти по ссылке, без регистрации, должно быть создано в соответствии возрастных особенностей детей. В основе первоисточника использоваться школьный учебник, дополненный соответствующей тематической литературой и источниками внешкольного курса.

Главная задача, которая стоит перед учителем в данном применении приема, это активизировать информационно – аналитические навыки ученика, при прохождении видеоигры. Чтобы пройти игру учащемуся понадобится разобраться в вопросах, а для этого потребуется не просто прочесть параграф учебника, но и воспользоваться дополнительной информацией.

После прохождения игры, на следующем уроке, в качестве проверки домашнего задания, организовываем контроль знаний – тестирование. Это позволит определить уровень усвояемости материала, и собрать статистические данные, которые помогут определить положительную либо отрицательную динамику применения данного приема.

2. **Комиксы.**

В наше время существует такое понятие как клиповое мышление — это условное мышление, которое позволяет человеку обрабатывать контент фиксированной длины, а не семиотические структуры произвольной сложности [4]. Причина развития клипового мышления – это особенность преподнесения информации в Интернете, например каткое описание статьи или видео. Сегодня учитель должен приспосабливаться к изменяющейся среде, и научить учиться детей в новых реалиях.

У детей с ТНР наблюдается снижение словесного и логического мышления из-за недостаточного речевого развития (незрелость обобщающей функции) и сбоев мыслительной деятельности (сравнение и обобщение). Для устранения этого недостатка на уроках истории используем комиксы. Предпочтение к комиксам основывается на следующих принципах: возможность умещения и регулирования основной информации; краткость и точность речи; образность и театрализация сюжетов; возможность повторения определенных дат и событий; понимание и творческое усвоение школьного материала.

Главное достоинство комиксов – это их равная интеллектуальная доступность учащимся неоднородного психофизического уровня развития. С помощью комиксов мы можем определить набор и количество ассоциативных связей, доступное индивидуально каждой личности образовательного процесса, тем самым дифференцировать процесс обучения. Главная цель приемов работы с комиксами — это их обсуждение, обмен ассоциациями, что в свою очередь пробуждает в пассивном мышлении интерес и рождение новых ассоциативных связей. Таким образом, у детей с ТНР увеличивается процесс появления логического мышления.

Учащиеся в силу своих возможностей воспринимают логическую последовательность исторических событий, так как в основу слайдов заложены историко – методологические идеи о предопределенности сюжетной линии.

После пробации данного приема, нами проводится проверка знаний учащихся в виде тестирования. Данные анализируются с целью установления дальнейших перспектив развития проекта.

3. Ребусы.

"Воспользуйтесь вещами, а не словами". Именно таким образом переводится слово «ребус» с латинского языка. Ребусы были популярны во Франции в XV веке. Раньше их называли «Новостями дня», так как они являлись своеобразным развлечением для народа. Сегодня мы используем их в ином значении: это загадка, которая состоит из множества предметов (цифр, букв, нот и предметов обихода)[2].

Ребусы – одна из самых популярных и интересных головоломок. Особенно такой вид головоломок полезен детям. Занимаясь ребусами, дети не только повышают словарный запас, но и развивают свой интеллект. Они учатся правильно писать, запоминают новые слова и даже подбирают синонимы, тренируя память и внимание.

Расшифровка текста ребусов является игровым и проблемно-поисковым навыком обучения детей, как в дошкольном, так и школьном возрасте. Приемы, используемые в игровой деятельности, направлены на повышение интереса к занятиям, а также на то, чтобы стимулировать положительные эмоции. Это помогает сконцентрироваться на учебном процессе и сделать его желанной целью для себя.

В отличие от обычной загадки с использованием только словесного описания в стихах или прозе, ребусы имеют возможность сочетать в себе множество способов восприятия, как зрительных, так и слуховых. Дети, прежде всего, интересуются внешним оформлением ребусов, что заставляет их задействовать воображение, образное мышление и способность к воображению.

При решении ребусов происходит развитие зрительного восприятия, а также мышление становится более эффективным. Это способствует развитию у детей интереса к познавательной деятельности.

С помощью заданий на уроках истории следует учитывать особенности мышления школьников с ТНР, а также проводить последовательный разбор каждого пункта. Очень важно при подборе ребусов учитывать сложность головоломок, не стоит пренебрегать возрастной

категорией учащихся. Используя данный прием помощь педагога при решении должна присутствовать обязательно.

Внедрение этого приема в рамках группы компенсирующей направленности (ТНР) может стать захватывающим и полезным занятием для детей с нарушениями речи. Разгадывание ребусов позволит закрепить умения анализа и синтеза звуков и слогов, повысит интерес к решению интеллектуальных задач, а также способствует развитию речи и когнитивных способностей.

Уникальным новшеством становится освоение знаний посредством игры. На уроках истории представленные приемы объединяют школьников-сверстников, а также дают возможность саморазвития. Сегодня ученики с удовольствием сами составляют нетрудные ребусы и предоставляют в качестве задачки своим одноклассникам.

После проведения анализа апробированных приемов, можем сделать вывод, что игровые приемы на уроке позволяют создать естественную среду обучения. Они помогают активировать информационно – аналитические навыки учащихся с ТНР. Игровые приемы являются частью их жизненного опыта. Когда педагог передает знания школьникам через такие приемы, он учитывает не только их будущие интересы, но и удовлетворяет их текущие потребности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белогуров И. Завоевание Италии Римом [Электронный ресурс]: URL: <https://view.genial.ly/6473b2506718c10019fec0eb/interactive-content-zavoevanie-italii-rimom> (дата обращения 07.03.2024).
2. Груденов Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики: кн. для учителя. М. : Просвещение, 2013. 224 с.
3. Сапон С. А. Работа с учебной информацией как средство развития информационно-интеллектуальных умений школьников // Педагогическая нива: научно-практический журнал. 2012. № 1 (3). С. 42-45.
4. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление» – феномен современности [Электронный ресурс]: Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 26.02.2024).

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Вайс Елена Владимировна

(E-mail: vais.3lena@yandex.ru)

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

Куцеева Елена Леонидовна

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

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

Аннотация:. В данной статье рассмотрен практический опыт работы педагога-дефектолога по сенсорному воспитанию младших школьников с синдромом Дауна. Описаны примеры использования различных дидактических игр на коррекционных занятиях по изобразительному искусству. Представлен обзор игр и упражнений на развитие зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов, игры и упражнение на развитие общей и мелкой моторики.

Ключевые слова: синдром Дауна, педагог-дефектолог, сенсорная система, дидактические игры, адаптивная физическая культура.

THE DEVELOPMENT OF SENSORY PROCESSES IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN DIDACTIC GAMES

Vais Elena Vladimirovna

(E-mail: vais.3lena@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Ph.D. in Psychology, Associate Professor

Abstract: This article examines the practical experience of a teacher-defectologist in sensory education of primary school children with Down syndrome. Examples of the use of various didactic games in remedial art classes are described. An overview of games and exercises for the development of visual, auditory, tactile, gustatory, olfactory analyzers, games and exercises for the development of general and fine motor skills is presented.

Key words: Down syndrome, teacher-defectologist, sensory system, didactic games, adaptive physical culture.

Научная статья посвящена развитию сенсорных процессов у школьников с синдромом Дауна на различных коррекционных занятиях посредством дидактических игр. Синдром Дауна – это генетическое заболевание, встречаемое по статистике департамента здравоохранения РФ на 2022 год 12,7 чел. на 100 тыс. населения. Характерными признаками синдрома Дауна являются не только внешние (физиологические) изменения, но и отставание в психомоторном, интеллектуальном и речевом развитии. У детей с данным синдромом наблюдается мышечная гипотония, гипоплазия мозжечка, отставание в развитии сенсорно-перцептивных процессов и высших психических функций.

У детей с синдромом Дауна при генетической аномалии повреждается средний мозг, который отвечает за сенсорно-перцептивное развитие человека. Из-за этого осложнено сенсорное восприятие окружающего их мира: им трудно выделять крупные предметы среди других предметов; затруднено восприятие и понимание форм предметов, веществ, состояний (мокрый, сухой, мягкий, твердый). Дети довольно хорошо запоминают цвета, но у них есть проблемы с запоминанием форм, объемов, размеров предметов [1, 3 и др.].

В педагогической деятельности в центре «Дети-лучики» города Краснодара мы используем различные дидактические игры для стимуляции и развития сенсорно-перцептивных процессов у детей исследуемой категории.

У детей с синдромом Дауна наблюдается недоразвитие мелкой моторики: им трудно выполнять действия, нацеленные на кропотливую работу с мелкими предметами (собрать конструктор, перетащить бусину из песка в воду). Часто им необходима помощь педагога. На занятиях упор делается именно на включение в процесс урока игр и упражнений на развитие мелкой моторики. Необходимо подчеркнуть, что организация жизни и деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена особым вниманием педагогов к учету возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, коррекционная работа строится на основе комплексной диагностики нарушенного развития [2 и др.]. Ведущий вид деятельности детей данного возраста – это игра, поэтому в обучении необходимо применять различные игры, прежде всего дидактические.

Рассмотрим дидактические игры, направленные на развитие зрительного восприятия учеников с синдромом Дауна на коррекционных занятиях по изобразительному искусству. Известно, что до 82 % информации, поступающей из внешнего мира, мы получаем за счет зрительного анализатора. Он необходим для познавательного развития человека. У детей с синдромом Дауна отмечается значительное недоразвитие зрительного анализатора. Именно поэтому дидактические игры, направленные на воздействие на зрительный анализатор, очень важны в процессе сенсорного воспитания данной категории детей. В качестве яркого примера рассмотрим дидактическую игру «Слепи похожий».

Перед группой учеников с синдромом Дауна выкладываются объемные деревянные геометрические фигуры разных цветов: квадрат, круг, треугольник, прямоугольник. Педагог-дефектолог дает детям несложную и понятную инструкцию, по которой ученикам необходимо слепить своими руками из глины или пластилина геометрические фигуры. Дефектолог на занятиях внимательно следит за действиями детей, при необходимости помогает ученикам «рука в руке» выполнять данную инструкцию по работе с пластилином. Во время игры дети смотрят на фигуры, запоминают их, учатся различать цвета и форму предметов, развивается зрительное внимание учеников, их зрительно-моторная координация, а также мелкая моторика.

На уроках математики с помощью наглядного материала «Нумикон» дефектолог воздействует на развитие зрительного анализатора учеников. Далее описана дидактическая игра «Математические фигурки».

Перед учениками раскладываются фигуры «Нумикона», обозначающие определенные числа. В игровой форме дефектолог делает упор на знакомство детей с фигурами наглядного материала и с обозначаемыми ими числами. Фигуры «Нумикона» за счет своих форм и ярких цветов являются благоприятным раздражителем зрительного анализатора учеников, что позволяет полностью включить его во время учебного процесса. Дети с удовольствием взаимодействуют с «Нумиконом», рассматривают каждую фигуру, контактируют с ней тактильно, а не только зрительно. Во время данного вида дидактических игр развивается зрительное внимание учеников, также мелкая моторика, развивается наглядно-действенное мышление.

У школьников с синдромом Дауна выявлены трудности в восприятии и различении цветов. К тому же у них страдает цветоощущение – детям тяжело различать оттенки одного и того же цвета. Следующая игра направлена на то, чтобы посредством включения в урок изобразительной деятельности зрительный анализатор ребенка развивать его цветоощущение, восприятие цветов.

Перед учениками выкладываются карточки двух цветов – красный и синий. Красных карточек 3, синих – 1. Перед детьми ставится задача: «Какой цвет лишний? Почему?». В случае ошибки педагог помогает и объясняет, почему именно синий цвет лишний. У данной игры есть вариации – можно выкладывать перед детьми синие и голубые карточки, например. Это уже повышенный уровень, который требует большей сосредоточенности учеников и более развитого уровня цветоощущения. На уроках целесообразно использовать следующие дидактические игры, направленные на развитие зрительного анализатора:

1. «Найди и посчитай отличия».
2. «Найди животное».
3. «Найди букву».
4. «Сложи картинку».
5. «Помоги зайцу пройти лабиринт».

У детей с синдромом Дауна часто фиксируется нейросенсорная и кондуктивная тугоухость, что может быть связано с дисфункцией евстахиевой трубы и цилиарной недостаточностью среднего уха. Рассмотрим игры, направленные на развитие слухового восприятия у данной категории школьников.

При проведении игры «Шумные коробочки» педагогу необходимо подготовить картонные небольшие коробочки, внутри которых будут находиться разные вещи, создающие определенный шум (звуки должны быть разные). Дети должны на слух определить, какая именно коробочка шумела. При этом до подачи инструкции дефектолог дает ученикам послушать каждую коробочку. Данная игра хорошо помогает развить слуховое восприятие учеников и способность дифференциации неречевых звуков.

На развитие слухового восприятия используется игра «Звук спрятался», во время которой педагог прячет игрушку, издающую звук (например, колокольчик). Например, спрятать можно в шкаф, ящик, на полку. Задача каждого ученика определить место нахождения игрушки на слух. Также проводятся игры:

1. «Какая птичка поёт?».
2. «Что за бытовой прибор шумит?».
3. «Угадай, чей голосок».
4. «Шумящие баночки».
5. «Послушаем и приготовим».

Для развития моторики и тактильной чувствительности, которые у детей с синдромом Дауна имеют недоразвитие и требует коррекции, педагог на уроках АФК (адаптивной физической культуры) активно применяет различные подвижные игры и упражнения.

Игра «Канатоходцы» требует от ребенка координации и равновесия при ходьбе по гимнастической лавке. С помощью педагога ученики проходят по лестнице, представляя, что идут по канату. Для формирования и улучшения навыка лазания используется игра «Скалолазы»: по гимнастической лестнице дети с помощью педагога поднимаются вверх и спускаются вниз. Также используются игры на сенсорную интеграцию:

1. «Веселые букашки».
2. «Муравейник и муравьи».
3. «Пловцы».
4. «Догони соседа».
5. «Соревнование на ловкость».

Помимо этих игр проводятся упражнения на различение учениками наощупь (посредством тактильных ощущений) определенных предметов. В игре «Прикоснись» могут использоваться различные бытовые предметы: шишки, щетка, расческа, мячик. Задача педагога: дотронуться до ладони ученика двумя или тремя разными предметами, после чего ученик должен определить, каким именно предметом из представленных к нему прикоснулись. Это упражнение хорошо стимулирует тактильный анализатор и позволяет детям улучшить свое тактильное восприятие.

Хорошо развитый обонятельный анализатор – это прямой путь к положительной динамике в развитии способности воспринимать и различать различные запахи, что способствует получению новой информации ребенком об окружающем мире. Развивая вкусовые ощущения, дети могут сделать вывод, что одинаковый продукт может быть для одних людей приятным и неприятным для других. Именно поэтому на занятиях труда ученикам с синдромом Дауна проводятся игры на развитие как обонятельного, так и вкусового анализаторов: «Дегустаторы», «Каково оно на вкус», «Что это пахнет?», «Интересный аромат».

Игра «Дегустаторы» проводится с закрытыми глазами. Важно, чтобы зрительный анализатор не подключался к работе, только вкусовой. Ученики пробуют различные продукты на вкус (яблоко, лимон, банан и т.д.), учатся определять и называть продукты.

Игра «Что это пахнет?» заключается в том, чтобы дети познакомились с запахами различных предметов и с закрытыми глазами, понюхав, смогли определить, что именно из продуктов они сейчас нюхали. В игре «Ароматы» ученики нюхают уже не продукты питания, а более сложные ароматы: аромат мыла, различных духов, кремов или бальзамов. Дети должны определить, чем именно пахнет тот или иной аромат (клубникой, розой и т.д.).

Дидактические игры на развитие обонятельного анализатора:

1. «Определи овощ по запаху».
2. «Парфюмеры».
3. «Мыловары».
4. «Сладкий – горький».
5. «Кислый – острый».

Таким образом, в данной статье приведены варианты дидактических игр, которые активно используются в практике работы с детьми с синдромом Дауна. Эти игры нацелены на

«пробуждение» сенсорной системы детей, на мышление и другие высшие психические функции ребенка посредством активизации восприятия и ощущения детей. Эти игры имеют большое практическое значение в развитии сенсорно-перцептивных процессов у детей с синдромом Дауна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вихарева М.Б. Специфика формирования сенсорно-перцептивных процессов у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Северо-Кавказский психологический вестник. 2020. № 2. С. 7-13
2. Кущеева Е.Л. Реализация идей Л.С. Выготского о гуманной педагогике в развитии специального образования в России //Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве: Сб. науч. трудов международной научно-практической конференции (г. Краснодар 15-16 апреля 2021 г.). Краснодар, КубГУ, 2021. С. 130-133.
3. Фокина О.В. Восприятие детьми с интеллектуальными нарушениями особых свойств предметов через развитие обоняния, вкусовых качеств, осязания. URL:<https://www.1urok.ru/categories/10/articles/4873>.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ РУЧНОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Вертий Алина Борисовна

(E-mail: alinavertil2@gmail.com)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
доцент ВАК, канд. психол. наук, доцент

Аннотация: В статье рассматриваются специфика формирования ручной моторики у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В данной статье представлен анализ научной литературы по проблемному вопросу. описаны трудности, которые могут возникать у младших школьников, связанные с вопросами обучения и самообслуживания и причинно-следственные связи с нарушениями функционирования ручной моторики обучающихся.

Ключевые слова: нарушение развития, ручная моторика, формирование, нарушение взаимодействия, трудности познания, дифференциация движения, обучающиеся с умственной отсталостью.

THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF MANUAL MOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Vertii Alina Borisovna

(E-mail: alinavertil2@gmail.com)Kuban State University,
Krasnodar, Russia
student

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Associate Professor of the Higher Attestation Commission, PhD. Psychology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the specifics of the formation of manual motor skills in primary school students with mental retardation. This article presents an analysis of the scientific literature on the problematic issue. The difficulties that may arise in younger schoolchildren related to issues of learning and self-service and cause-and-effect relationships with impaired functioning of students' manual motor skills are described.

Key words: developmental disorders, manual motor skills, formation, impaired interaction, cognitive difficulties, movement differentiation, students with mental retardation.

Психомоторные функции играют значимую роль, как в учебной деятельности ребёнка, так и в процессе его приспособления в окружающем мире. Учёные определяют психомоторику, как способность человека отражать в сознании информацию о двигательных актах, а также осознанное выполнение движений с целью эффективного решения поставленных задач. Психомоторика развивается благодаря функциональным системам, которые обеспечивают точный контроль, осознанное восприятие и эффективное управление движениями через сенсорные, когнитивно-мыслительные и моторные компоненты [1].

У младших школьников с умственной отсталостью наблюдается состояние недоразвития психики, которое негативно влияет на общий уровень умственной активности, социальные, когнитивные и моторные навыки. Нарушение психомоторики могут проявляться в отсутствии целенаправленности действий, ограниченности мотивов деятельности, отсутствии понимания речевой инструкции и низкой критичности к результатам труда. Наличие данных проявлений мешают младшим школьникам в полной мере познавать окружающую среду, а также развивать трудовые и учебные навыки [6].

Особенно остро эти отклонения проявляются, когда деятельность требует тонких, пластичных, скоординированных движений. В частности, это проявление связано с нарушением ручной моторики, которую учёные определяют, как дифференцированные и точные движения групп мышц пальцев рук, которые влияют на успешность выполнения различных операций. Нарушения можно ещё в дошкольный период. Двигательная недостаточность снижает возможность ребёнка знакомиться с окружающим миром. Часто даже для формирования хватательного рефлекса у детей с умственной отсталостью необходима обучающая помощь со стороны взрослых [2].

Е. А. Екжанова, А. Н. Корнев, Л. В. Цветкова в своих работах отмечали отставание развития моторики пальцев рук у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, проявляющиеся в трудностях повторения действий по образцу, нарушении темпа и плохой дифференциации движений [4].

Одна из характерных особенностей детей с умственной отсталостью заключается в том, что у них долгое время не формируется ведущая рука, а также отсутствует согласованность движений обеих рук. Это приводит к значительным трудностям при освоении навыков письма. Моторная недостаточность и проблемы с пространственным восприятием являются основными причинами таких трудностей.

Дети с умственной отсталостью отличаются спецификой захвата пишущих принадлежностей, слабым нажимом и нечетким проведением различных линий во время рисования или письма. Кроме того, часто наблюдается смещение центра листа в сторону. Все эти нарушения в ручной моторике затрудняют достижение точности, силы и координированности движений.

Опыт Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой и Б.И. Пинского подтверждает, что дети с умственной отсталостью сталкиваются с серьезными проблемами в формировании «алгоритма движения» из-за недостаточной кинетической основы для произвольных действий [5]

Письменные навыки являются сложным процессом для детей с умственной отсталостью и требуют особого внимания и подхода. Важно помнить о влиянии моторики на точность и координацию движений при формировании навыков письма у этой категории детей.

Ученикам с умственной отсталостью затруднительно выбрать оптимальный темп мелких моторных движений. Некоторые начинают слишком стремительно, что приводит к ухудшению качества работы и закреплению неправильных действий. Другие же даже после длительных тренировок продолжают работать медленно. Исследования педагогов показали, что многие из учеников не могут выполнить движения, требующие пространственных представлений и ориентации.

В соответствии с представлениями Л.В. Занкова, ученик с интеллектуальными нарушениями, приступая к выполнению новой задачи, часто не может сконцентрироваться на четкой последовательности действий руками. Часто пальцы рук выполняют бесцельные и неосмысленные движения, причём правая рука обычно опережает левую. В последствии движения становятся несогласованными и неэффективными [3].

Исследования выдающегося российского психолога А.Р. Лурия выявили специфическую связь между двигательной и речевой активностью в развитии детей, как в норме, так и в случае патологии. По результатам исследований, проведенных под его руководством, особенно заметно нарушение регуляторной функции речи в организации движений у детей с умственной отсталостью. В целом двигательная активность у таких школьников характеризуется низкой координацией и либо чрезмерной импульсивностью, либо замедленностью. Из-за этого они медленнее овладевают навыками самообслуживания, им труднее без помощи взрослого застёгивать пуговицы, завязывать шнурки, держать ложку и письменные принадлежности [7].

Особенности развития умственно отсталых младших школьников обуславливают необходимость значительной поддержки со стороны учителя в начале учебного процесса и их неспособность выполнять многие задания самостоятельно. Тем не менее, роль педагога в оказании помощи должна изменяться на различных этапах обучения, постепенно сокращаясь.

Таким образом, формирование ручной моторики у младших школьников с умственной отсталостью характеризуется увеличением двигательных трудностей при выполнении сложных движений, которые требуют точного контроля над движениями, аккуратного дозирования мышечных усилий, точности движений, согласования движений пальцев рук, организации пространственно-временных аспектов движения, а также использования словесных инструкций для выполнения движений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова М.А. Научно-практические вопросы изучения психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 6. С. 92.
2. Дульнев Г.М., Лурия А.Р. Принципы отбора детей во вспомогательную школу. М. : Просвещение, 2017. 210 с.
3. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. М. : Учпедгиз. 1939. 68 с.
4. Камышникова, А. И. Особенности развития мелкой моторики у младших школьников с умственной отсталостью // Аллея науки. 2020. Т. 1. № 5(44). С. 925-930.
5. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить : Пальчиковый игротренинг / М.С. Рузина. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 214 с.
6. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии. М. Питер, 2012. 705 с.
7. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: Академия пед. наук, 1963. 403 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Владимирова Карина Анатольевна

(E-mail: karina.velcho@mail.ru)

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

Соломатина Галина Николаевна

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

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

Аннотация: В статье рассматриваются интерактивные игры как средство развития дошкольников. Описана роль развития речи дошкольника, ее влияние на успешность социализации. Выделен игровой метод как ключевой для развития словарного запаса, грамматических и коммуникативных навыков. Классифицированы игры по возрастным категориям, жанрам, цели и количеству игроков. Также обобщены и выделены специфические особенности компьютерных игр. Дано понятие интерактивных компьютерных игр, выделены преимущества и описаны рекомендации для предотвращения проблем, связанных с нахождением за экраном. Приведены примеры игр по развитию различных речевых компонентов.

Ключевые слова: развитие речи, компьютерные игры, дети дошкольного возраста, интерактивные компьютерные игры, интерактивные компьютерные игры.

INTERACTIVE COMPUTER GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING PRESCHOOLER'S SPEECH

Vladimirova Karina Anatolyevna

(E-mail: karina.velcho@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

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

Abstract: The article discusses interactive games as a means of developing preschoolers. The role of preschool child's speech development and its impact on the success of socialization is described. The game method is highlighted as a key one for the development of vocabulary, grammar and communication skills. The games are classified by age categories, genres, goals and number of

players. The specific features of computer games are also summarized and highlighted. The concept of interactive computer games is given, the advantages are highlighted and recommendations are described to prevent problems associated with being behind the screen. Examples of games for the development of various speech components are given.

Key words: speech development, computer games, preschool children, interactive computer games, interactive computer games.

В последние годы в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования дошкольные образовательные учреждения ориентируются на высокое качество подготовки детей, особенно при овладении дошкольниками устной речью для выражения своих желаний, чувств и мыслей [6].

Развитие речи играет важную роль в жизни каждого ребенка. Оно является основой для успешного общения, учебы и социализации. В дошкольном возрасте, когда ребенок активно участвует в окружающей его жизни и получает знания и овладевает навыками, развитие речи становится особенно важным.

Развитие речи в дошкольном возрасте является ключевым моментом в формировании коммуникативных навыков ребенка. Через речь ребенок выражает свои мысли, чувства и потребности, а также устанавливает контакт с окружающим миром. Развитая речь позволяет ребенку легче учиться, общаться с друзьями и взрослыми, а также успешно адаптироваться в социальной среде. Существует множество методов и подходов к развитию речи у дошкольников. Один из них - это игровой. Игры, в которых дети могут активно использовать свою речь, способствуют развитию словарного запаса, грамматических и коммуникативных навыков. Кроме того, игровой метод делает обучение более интересным и захватывающим для детей.

В постоянно меняющихся условиях жизни, в век компьютеризации и искусственного интеллекта появляются новые способы обучения и развития. Дети с раннего детства постигают азы компьютерной грамотности, в связи с этим, снижается мотивация, потребность к общению, что побуждает к поиску путей оптимизации процесса развития речи.

Дополнительной мотивацией могут послужить интерактивные компьютерные игры, которые позволяют погрузить ребенка в определенную игровую ситуацию, решая при этом поставленные задачи по развитию речи.

Слово “интерактивные” в толковом словаре С.И. Ожегова имеет два значения это основанный на двусторонней связи между человеком и средством массовой информации или, имеющий отношение к компьютерным системам, которые воспринимают ввод команд, данных от пользователя в процессе работы систем. С. А. Кузнецов в толковом словаре русского языка уточняет, что это двусторонняя связь между пользователем и системой (радиостанции, телестудии, в т.ч. компьютера).

Интерактивная компьютерная игра предполагает взаимодействие пользователя с виртуальным миром, принимая участие в различных сценариях и задачах. Характерная особенность компьютерных игр - в данной игре одним из участников игрового процесса является компьютер, который может играть роль партнера или служить для связи с партнерами по игре. В них, дети дошкольного возраста в том, что ребенок самостоятельно находит варианты решения заданий.

Интерактивные компьютерные игры стали неотъемлемой частью современной культуры и развлечений. Интерактивные компьютерные игры - игры, в которых игрок взаимодействует с виртуальным миром, используя компьютер. Они становятся все более

популярным способом развития детей, включая дошкольников. По мнению специалистов, такие игры могут способствовать развитию речи, обогащая их словарный запас, улучшая навыки артикуляции и развивая умение концентрации. Одним из основных плюсов интерактивных компьютерных игр для дошкольников является то, что они часто имеют яркую и запоминающуюся графику, забавных персонажей и увлекательный игровой процесс. Все это помогает удерживать внимание ребенка и мотивировать его к активному участию. Кроме того, многие игры отличаются наличием звуковых эффектов, анимации и интерактивных заданий, что может помочь развить слуховое восприятие и визуальное восприятие у ребенка. Например, игра, в которой ребенок должен повторять произношение слов или фраз, может помочь улучшить его артикуляцию и понимание речи [3].

Благодаря разнообразным игровым ситуациям, в которых участвует ребенок, он может учиться использовать новые слова и фразы, а также развивать свои навыки общения. Игры также могут способствовать развитию когнитивных способностей детей, таких как логическое мышление, память и внимание. Например, игры, где необходимо выбирать правильный ответ на вопрос, развивают понимание речи, умение анализировать. Игры, требующие описания действий или объектов, помогут улучшить лексико-грамматические навыки.

Интерактивные игры также могут способствовать развитию творческого мышления и фантазии у детей. К примеру, игры, в которых дети могут создавать свои собственные истории, персонажей и миры, стимулируют развитие воображения и развитие связной речи [7].

На основе анализа статей, открытых источников, был произведен анализ и выделены специфические особенности компьютерных игр:

1. **Интерактивность.** Является ключевой особенностью компьютерных игр: игрок имеет возможность взаимодействовать с виртуальным миром, принимать решения и влиять на ход событий.
2. **Визуальное восприятие.** Компьютерные игры отличаются высоким уровнем графики и визуальных эффектов, это делает игру более реалистичной и привлекательной для игроков. Современные игры часто имеют потрясающую графику и великолепные анимации, что создает неповторимую атмосферу и погружает игрока в происходящее.
3. **Мультиплеерный режим.** Одной из особенностей некоторой категории современных компьютерных игр является возможность игры в мультиплеерном режиме. Игроки могут объединяться в команды, сражаться друг с другом или совместно преодолевать задания. Это создает возможность для социальных взаимодействий и соревнований, что делает игру более увлекательной и интересной.
4. **Развитие навыков.** Многие компьютерные игры требуют от игрока развития определенных навыков и стратегического мышления. Играя в игры, человек может улучшать свою реакцию, концентрацию, координацию движений и другие качества. Это способствует развитию логического мышления и улучшению памяти [4, 6].

В настоящее время нет единой классификации компьютерных игр для детей. Проведя анализ литературы, можно выделить несколько аспектов для их классификации. В первую очередь, компьютерные игры можно классифицировать по возрастным категориям.

В большинстве стран существует система рейтингов, которая указывает на то, для какого возраста подходит та или иная игра. Например, в США используется рейтинг ESRB (Entertainment Software Rating Board), который делит игры на следующие категории:

- «EC» («Early childhood») — для детей младшего возраста.
- «E» («Everyone») — для всех.
- «E10+» («Everyone 10 and older») — для всех от 10 лет и старше.

В России компьютерные игры классифицируются по возрасту согласно Программе оснащения информационными материалами в области информации для детей, подростков и родителей, утвержденной Правительством РФ в 2014 году.

Согласно этой программе, компьютерные игры делятся на несколько категорий в зависимости от возрастных ограничений:

«0+» - без возрастных ограничений.

«6+» - игры для детей старше 6 лет.

«12+» - игры с ограничением для детей старше 12 лет.

При выборе компьютерной игры необходимо обращать внимание на возрастной рейтинг игры, чтобы быть уверенными, что она подходит возраста ребенка.

По цели, можно классифицировать на образовательные и развлекательные. Как правило, в образовательных на первый план выходят задачи, направленные на обучение и развитие ребенка, в то время как в развлекательных, эти задачи становятся на второй план.

Говоря о жанрах компьютерной игры, их существует множество - от приключенческих и головоломок до стратегий и шутеров. Каждый жанр имеет свои цели и особенности развития, поэтому важно выбирать игры, которые способствуют развитию конкретных навыков у детей. Можно выделить несколько основных жанров:

1. Логические игры - головоломки, задачи на перестановку фигур, составление рисунка, обучающие чтению, письму. Игры, как правило, разбиты на отдельные задачи, уровни, что позволяет регламентировать время работы ребенка на компьютере. Они оказывают положительное влияние на мыслительные процессы (способствуют развитию мышления, памяти, внимания).
2. Ролевые игры. Цель - выполнение поставленных задач силами героев, играющих отдельные роли или функции. Тренируют глазомер, внимание, скорость реакции. Способствуют развитию аналитического мышления, умения использовать качества персонажей игры.
3. Адавтурные (приключенческие) игры. Такие игры «оформлены как мультипликационный фильм, но с интерактивными свойствами - возможностью управления ходом событий. Они развивают логическое мышление и способствуют развитию воображения у детей.
4. Образовательные (обучающие) - игры, включающие элементы обучающих программ, например, изучение иностранного языка посредством совершения действий в игровом мире. Образовательные (обучающие) игры разрабатываются, в основном, для детей дошкольного и младшего школьного возраста и призваны, за счет интерактивности способствовать усвоению конкретных знаний, развитию умений применения этих знаний на практике.

Также компьютерные игры могут быть классифицированы по количеству игроков: может быть рассчитана на одного игрока или на одновременное, или последовательное участие нескольких игроков.

Игры различной направленности могут способствовать развитию всех компонентов речи: фонетику, лексику, грамматического строя и связной речи.

Однако важно помнить, что использование интерактивных компьютерных игр не должно стать основным методом обучения речи. Важно соблюдать баланс между игрой и

другими видами обучения, такими как чтение книг, разговоры с родителями и учителями, занятия логопедом и прочее.

Следует также отметить и отрицательное влияние компьютера при несоблюдении некоторых требований и правил. Оптимальное время, проводимое ребёнком за экраном не должно превышать 20 минут в старшем дошкольном возрасте. Правильная поза ребенка при работе за компьютером очень важна для предотвращения возможных проблем. Для предотвращения данных негативных последствий стоит соблюдать некоторые рекомендации, основанные на требованиях СанПин 2.2.2/2.4.1340- 03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы»):

1. Стул должен быть удобным и подходить по размеру для ребенка. Сиденье стула должно быть ровным и обеспечивать поддержку для спины.
2. Спина ребенка должна быть прямой, с плотным контактом спины со спинкой стула. Ребенок не должен наклоняться вперед или назад.
3. Руки ребенка должны быть согнуты под прямым углом на клавиатуре. Плечи должны быть расслаблены, а локти находиться на уровне стола.
4. Экран должен быть настроен по высоте так, чтобы видимая часть находилась на уровне глаз ребенка.
5. Расстояние от глаз до экрана должно быть около 50-60 см, чтобы предотвратить усталость глаз и сохранить хорошую видимость.
6. Ребенок должен иметь возможность регулярно менять позу, делать перерывы для разминки и отдыха глаз [2].

Соблюдение этих рекомендаций поможет предотвратить проблемы, связанные с длительным пребыванием за компьютером и сохранить здоровье ребенка.

При соблюдении данных требований, время, проведенное за ТСО будет наиболее комфортным и продуктивным.

Таким образом, интерактивные компьютерные игры могут быть эффективным инструментом развития речи у дошкольников, если правильно выбирать игры и использовать их в сочетании с другими образовательными методиками. Главное - сделать обучение интересным и увлекательным для ребенка, чтобы он получал удовольствие от процесса обучения и мог развиваться во всех областях, в том числе и в речевой.

В ходе изучения литературы, были классифицированы игры по возрастным категориям, жанрам, цели и количеству игроков. Также обобщены и выделены на основе анализа статей, открытых источников, специфические особенности компьютерных игр, которые заключаются в интерактивности, визуальном восприятии, мультиплеерном режиме и развитии навыков в процессе взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давидович Л.Р., Алмазова А.А., Антипова Ж.В. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация : учебное пособие. 2-е изд., испр. М. : ФЛИНТА, 2022. 200 с.
2. Жукова М.В. Профилактика зависимости от компьютерных игр у младших школьников // Личность и общество: проблемы взаимодействия: материалы VII Международной научно-практической конференции 24 апреля 2014 г. Челябинск : Издательский дом «Монограф», 2014. С. 18-23.

3. Кусайнова Ж.А. Использование интерактивных игровых технологий как способ повышения мотивации обучающегося к занятиям // Архивариус. 2022. №2 (65). С. 7-12.
4. Осекин С.О. Компьютерная игра как способ коммуникации // Культура и цивилизация. 2015. № 6. С. 139-147.
5. Пасечная И.Н., Скоморохова С.В., Юртаев С.В. Культура речи (аспекты порождения высказывания) : практикум / под ред. С. В. Юртаева. Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. 142 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N1155 (ред. от 08.11.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)
7. Татаринцева Е.А., Плотникова Е.Г. Использование компьютерных технологий в речевом развитии дошкольников // Молодой ученый. 2020. № 3 (293). С. 461-463.
8. Терешина И.В. Обобщение опыта по использованию ИКТ при коррекции тяжелых нарушений речи у учащихся // Наука и образование сегодня. 2022. №1 (70). С. 93-96.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Власова Анастасия Валентиновна

(E-mail: www.nast03@mail.ru)

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

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Аннотация: статья посвящена анализу особенностей развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматриваются основные факторы, влияющие на формирование грамматической структуры речи у детей рассматриваемой категории, а также предлагаются практические рекомендации для эффективной коррекции. В статье представлены результаты исследования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Подробное исследование и выводы, представленные в данной работе, позволяют лучше понять и помочь детям с общим недоразвитием речи в формировании и совершенствовании грамматического строя речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, грамматический строй речи.

FEATURES OF THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Vlasova Anastasia Valentinovna

(E-mail: www.nast03@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Abstract: the article is devoted to the analysis of the features of the development of the grammatical structure of speech in preschool children with general speech underdevelopment. The main factors influencing the formation of the grammatical structure of speech in children of this

category are considered, and practical recommendations for effective correction are offered. The article presents the results of a study of the grammatical structure of speech in preschool children with general speech underdevelopment. The detailed research and conclusions presented in this work allow us to better understand and help children with general speech underdevelopment in the formation and improvement of the grammatical structure of speech.

Key words: general speech underdevelopment, preschool children, grammatical structure of speech.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с речевыми нарушениями. Одним из распространенных расстройств у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР), для которого характерно недоразвитие речевых навыков, что затрудняет процесс общения.

Чтобы решить эту проблему и обеспечить полноценное развитие, важно выявить подобное нарушение как можно раньше и приступить к устранению с участием специалистов: логопедов, психологов, при необходимости медицинских работников. Раннее выявление симптомов и своевременное начало работы имеют особое значение для дальнейшего развития дошкольников.

Дети с ОНР испытывают затруднения в формировании всех сторон речи: словаря, грамматики, звукопроизношения, фонематических процессов и связной речи. Ребенок может испытывать затруднения с употреблением временных категорий в речи, при согласовании слов в предложении и понимании сложных грамматических конструкций. Все это может затруднять формирование грамматического строя речи (ГСР), поэтому важно обращаться за помощью к специалистам и проводить комплексное лечение и коррекцию, чтобы помочь детям с ОНР овладеть навыками общения [2].

Многие исследователи: Р.Е. Левина [3], Н.С. Жукова [1], Т.Б. Филичева [5], Г.В. Чиркина [5], Р.И. Лалаева [2], Н.В. Серебрякова [2] и др. изучали рассматриваемую категорию детей. Многочисленные исследования, анализ различных аспектов недоразвития речи помогли лучше понять причины и механизмы общего недоразвития речи, что в свою очередь позволяет разработать эффективные методов коррекции. Следует отметить, что авторы считают нарушение грамматического строя речи одним из ключевых аспектов ОНР.

Понимание ребенком основ словообразования и словоизменения является необходимым навыком, поскольку правильно оформленная с учетом всех грамматических категорий речь позволяет эффективно общаться с окружающими и передавать свои мысли и идеи взрослым и сверстникам. Понимание основ словообразования помогает ребенку лучше понимать слова и их значения, что способствует развитию лексического запаса и в дальнейшем формированию навыков чтения и письма, способность понимать тексты разных уровней сложности. Все это пригодится ему при обучении в школе и в процессе общения. Поэтому следует способствовать пониманию детьми основ словообразования и словоизменения с самого раннего возраста [1].

Дети с нарушениями речи овладевают формами изменения и образованию слов медленнее, чем их ровесники, что создает дисбаланс между развитием морфологии и синтаксиса языка, а также между семантикой и структурой языка [1].

У детей с общим недоразвитием речи имеются нарушения в грамматической структуре, такие как:

- ошибки в образовании и использовании грамматических форм, в том числе неправильное использование времен глаголов, окончаний слов и т. д.;

- неправильное использование союзов, предлогов и других соединительных слов, что негативно отражается на формировании связной речи;
- недостаточное или избыточное количество грамматических связок (часто повторяющиеся слова или фразы).
- неправильный порядок слов в предложении и неверное использование других грамматических правил;
- неправильное употребление падежных окончаний количественных числительных;

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что дошкольникам с общим недоразвитием речи сложно строить сложные предложения и удерживать последовательность изложения в рассказе. Подобные затруднения могут существенно влиять на понимание речи окружающих и коммуникацию ребенка, поэтому требуется специальная коррекционно-развивающая работа для исправления этих ошибок.

Проблема формирования грамматических навыков имеет особое значение в современной логопедии. Использование эффективных методик и учет индивидуальных особенностей дошкольников позволяет развивать их грамматические навыки, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации и обучению в будущем. Важно не только своевременно исправлять выявленные недостатки, но и проводить профилактическую работу, чтобы избежать возможных проблем в будущем.

Факторы, влияющие на формирование грамматического строя речи у детей:

- возраст ребенка;
- оптимизация двигательных навыков для развития речи;
- уровень общего развития умений и знаний у ребенка;
- количество и качество языковых взаимодействий;
- влияние окружения и способы общения;
- эффективность обучения и использование грамматических категорий;
- генетические факторы;
- развитие когнитивных навыков;
- индивидуальные особенности и особенности речи.

Для развития грамматических навыков у детей большое значение имеет совместное участие в этом процессе логопедов, педагогов и родителей, что способствует оптимизации работы.

Изучение теоретических и практических источников на данную тему позволило провести исследование.

Цель исследования: выявить уровень развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Методика исследования:

1. Беседа с родителями с целью уточнения информации о речевом развитии ребенка.
2. Наблюдение за детьми в общении в повседневной жизни.
3. Диагностика, направленная на исследование грамматического строя речи: составление предложений, определение частей речи, согласование слов в предложениях и т. д.
4. Анализ и сравнение результатов с возрастными нормами развития грамматического строя речи.

Ожидаемые результаты исследования:

- определить общий уровень развития грамматического строя у детей экспериментальной группы;
- выявить проблемные области в развитии грамматического строя речи и основные ошибки;
- разработать рекомендации для работы с детьми с целью формирования грамматического строя.

Исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад № 2 «Светлячок» станицы Калининской, в котором участвовали десять детей в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

При анализе результатов исследования ГСР каждого ребенка оценивались правильные ответы в выполненных заданиях.

Итоги исследования показали, что можно выделить три уровня развития грамматической структуры речи:

- высокий уровень (знание правил словообразования, некоторые ошибки в умении изменять существительные по числам, незначительные ошибки в образовании однокоренных слов, умение правильно составлять предложения);
- средний уровень (трудности при составлении предложений, большое количество ошибок в согласовании слов в предложениях);
- низкий уровень (неумение составлять предложения, полное отсутствие умения согласовывать слова в предложениях).

Анализ результатов обследования:

- 1) высокий уровень сформированности грамматического строя речи выявлен у 30% детей (3 ребенка);
- 2) у 50% (5 детей) испытуемых - средний уровень сформированности грамматического строя речи;
- 3) низкий уровень выявлен у 20 % детей (2 ребенка).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что уровень развития грамматического строя речи у детей может значительно различаться, что должно учитываться при разработке индивидуальной программы развития речи. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь оптимизировать методики формирования грамматических навыков у детей разных возрастных групп.

Проведение глубокого анализа позволило сделать следующие выводы.

У детей с высоким уровнем грамматического строя речи, выявлены ошибки в изменении существительных по числам, например, «окно – окны», «яйцо – яйцы».

Дети со средним уровнем развития грамматического строя речи не смогли изменить прилагательные по родам, например, «красный клубника», «серый колесо», «красный одеяло».

Один дошкольник с низким уровнем развития грамматического строя речи не смог правильно изменить существительные по числам, например, использовал формы «кроватя», «роты», «ковёры». Также выявлены затруднения с использованием родительного падежа, например, «занавесков» вместо «занавесок». Дошкольники экспериментальной группы испытывали затруднения при изменении имен существительных по падежам. Эти наблюдения позволили выявить слабые стороны в формировании грамматических категорий и определить необходимость дальнейшего изучения и коррекции языковых навыков. Анализ подобных ошибок помогает лучше понять индивидуальные особенности речевого развития и оптимизировать методику обучения.

Грамматический строй речи у детей является значимой категорией и требует особого внимания со стороны взрослых. Помощь логопеда позволяет детям своевременно выявить нарушения и организовать работу по их формированию.

Анализ результатов исследования позволяет также сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются проблемы с формированием грамматического строя речи, особенно с изменением имен существительных по родам и падежам.

На основании выше сказанного можно следует отметить, что дети экспериментальной группы с общим недоразвитием речи нуждаются в логопедической коррекции с целью формирования грамматического строя речи. При этом своевременная диагностика и индивидуальный подход позволят достичь оптимальных результатов в процессе коррекции. Работа логопеда играет важную роль в этом процессе, поэтому профессиональные знания и навыки специалистов в этой области необходимы для успешной коррекции.

Рекомендации для эффективной коррекции грамматического строя речи детей.

- Учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при работе над формированием грамматического строя.
- Для детей с ОНР важно проводить упражнения по различению звуков и слов, чтобы лучше улавливать грамматические образцы.
- Проводить игровые упражнения, направленные на исправление грамматических ошибок (игры на запоминание форм множественного числа и правильное использование времен глаголов).
- Использовать наглядные материалы и различные методики обучения, чтобы помочь детям лучше понимать грамматические правила.
- Поощрять использование правильных конструкций в повседневной речи и поддерживать исправление собственных ошибок. Позитивное подкрепление играет важную роль в формировании грамматического строя у детей. Поддержка, поощрение, похвала могут стать стимулом для развития речи.
- Поощрять чтение книг и рассказывание историй, чтобы развивать грамматические навыки.
- Стимулировать общение с другими детьми и использование правильных грамматических конструкций.
- Проводить индивидуальные занятия с учетом особенностей каждого ребенка и их темпа обучения.
- Создавать ситуации, в которых дети будут вынуждены применять правильную грамматику, например, игровые задачи или активности, требующие коллективного взаимодействия.
- Не перегружать детей информацией и правилами, можно постепенно вводить новые грамматические конструкции, чтобы у детей было время для их усвоения.
- Поддерживать самостоятельное изучение грамматики и использование правил в повседневной жизни.
- Не исправлять каждую ошибку сразу, а акцентировать внимание на наиболее значимых и повторяющихся ошибках, чтобы конструктивно и эффективно работать над их исправлением.
- Поддерживать детей в создании собственных рассказов и историй, в которых они могут применить знания грамматики и самостоятельно исправлять свои ошибки.
- Давать детям доступные и интересные материалы для изучения грамматики.
- Проводить регулярные проверки знаний и сразу исправлять ошибки, чтобы не закреплять неправильные варианты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. М.: Просвещение, 1994. 94 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова И.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2013. 367 с.
4. Логопедия. Основы теории и практики / под ред. Н.С. Жуковой. М.: Эксмо, 2016. 288 с.
5. Доржиева Н.А., Гундарцева И.В., Шалова О.Д., Лихванцева Н.Н.. Логопедия: раннее вмешательство в возрасте от 3 до 7 лет: метод. пособие. М.: КОРОНА-В, 2019. 168 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Газарова Каролина Артуровна

(E-mail: karolinagzrv@mail.ru)

МАОУ СОШ №73 им. А. В. Молчанова,

г. Краснодар, Россия

Учитель-логопед

Кузма Левонас Прано

(E-mail: lev.kuzma@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.псих.н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования функций регуляции письменной деятельности у детей с ЗПР. Для детей с этим вариантом психического дизонтогенеза характерна в целом недостаточность функций произвольной регуляции. Вместе с тем, характер и выраженность нарушений этих функций зависит от структуры дефекта при ЗПР. С позиций нейропсихологического подхода в статье показаны особенности формирования функций программирования и контроля у детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, высшие психические функции, программирование, регуляция, контроль, письменная деятельность.

**FEATURES OF PROGRAMMING, REGULATION AND CONTROL OF WRITTEN
SPEECH IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION**

Gazarova Karolina Arturovna

(E-mail: karolinagzrv@mail.ru)

School No. 73 named after. A. V. Molchanova,

Krasnodar, Russia

Teacher speech therapist

Kuzma Levonas Prano

(E-mail: lev.kuzma@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the problem of forming the functions of regulating writing activity in children with mental retardation. Children with this variant of mental dysontogenesis are generally characterized by a lack of voluntary regulation functions. At the same time, the nature and severity of violations of these functions depends on the structure of the defect in the development of

mental retardation. From the perspective of a neuropsychological approach, the article shows the features of the formation of programming and control functions in children with mental retardation.

Key words: mental retardation, higher mental functions, programming, regulation, control, writing activity.

Проблема задержки психического развития (далее – ЗПР) начала изучаться еще в 30-е годы прошлого столетия. В исследованиях Н.И. Озерцкого, М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, Г.Е. Сухаревой, В.И. Лубовского и др. были изучены клинические и психологические особенности детей этой группы [1,6]. С позиций нейропсихологического подхода И.Ф. Марковской был проведен сравнительный анализ нарушений психической деятельности при разных вариантах задержки психического развития органического генеза [8]. В работах Л.В. Яссман, Т.А. Фотековой, Р.И. Лалаевой, Р.Д. Тригер, Крыловой Е.В. и др. были показаны особенности речевого развития детей с ЗПР [2,9,10]. Исследования отечественных ученых внесли значительный вклад в понимание этого нарушения развития и разработку методов его диагностики и коррекции. Вместе с тем, менее изученным остается вопрос о нарушениях функций регуляции письменной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В настоящее время ЗПР рассматривается как один из вариантов психического дизонтогенеза, характеризующийся как отставание в психическом развитии в границах между низкой нормой и легкой умственной отсталостью [8]. ЗПР представляет собой неоднородную по происхождению, проявлениям, динамике и прогнозу группу состояний, при которых в разной степени могут быть нарушены различные психические процессы, в том числе речь. При этом в наибольшей степени отставание в психическом развитии недостаточность проявляется в способности к регуляции психической деятельности.

Письмо, являясь одной из важнейших высших психических функций, основывается на взаимосвязанной работе разных мозговых структур. В исследованиях А.Р. Лурии было показано, что любая психическая деятельность реализуется с участием трех структурно-функциональных блоков мозга, каждый из которых вносит свой вклад в ее осуществление [7]. Так, первый блок обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга. При их недостаточности функций этих структур понижаются динамические характеристики процесса письма: ухудшается скорость и темп письма, возникают колебания работоспособности и отмечается быстрая истощаемость.

Фонематическое восприятие, анализ, синтез, а также слухоречевая память осуществляются височной областью коры головного мозга, которая относится к структурам второго блока. При повреждении данной области затрудняется выделение фонем из потока речи, например, при сенсорной афазии.

Программирование, регуляция и контроль – это основные структурные составляющие письменной деятельности, относящиеся к третьему функциональному блоку. Данный блок находится в передних отделах головного мозга. Рассмотрим отдельно каждую функцию.

Программирование письменной деятельности – это сложный психический процесс, включающий в себя следующие этапы:

- анализ ситуации, осознание и усвоение инструкций и указаний;
- постановка цели и понимание заключительного результата, разработка программы действий;
- подготовка к выполнению задания;
- реализация программы.

Анализ данных литературы [3,4] и наши наблюдения позволяют отметить следующие особенности функций программирования на письме у детей с ЗПР:

- несформированность удержания программы при выполнении заданий, неустойчивость действий, отвлекаемость;
- недостаточная сформированность самоконтроля, переключения с одной программы на другую при выполнении более сложных заданий;
- непонимание или неверное интерпретирование инструкций.

У младших школьников с ЗПР возникают трудности на всех этапах выполнения задания, в связи с недостаточной сформированностью программирования деятельности. Например, при объяснении задания и формировании конечного результата, учащиеся не включаются в деятельность, не принимают инструкции или замещают требуемую программу стереотипом. Дети с трудом удерживают заданную программу до конца выполнения заданий. Если учащиеся приняли инструкцию и выполнили задание, то на стадии оценки полученного результата они не смогли самостоятельно найти и скорректировать ошибки, а также зачастую отсутствовали изменения и после указания на них педагогом.

Таким образом, нарушения программирования письменной деятельности проявляются в неумении планировать свою деятельность, распределять правильно время. Дети не могут выполнить задание самостоятельно и нуждаются в постоянной помощи и поддержке. Учащиеся не могут полностью понять и принять инструкции, нуждаются в неоднократном повторении и демонстрации выполнения задания. Дети с ЗПР не могут верно определить правильный путь для достижения цели с выбором оптимальных способов действий, а также построения их точной последовательности. Важно отметить, что дети не осознают, какой должен быть результат.

Регуляция и контроль письменной деятельности являются неразъединимыми функциями, т. к. в процессе деятельности параллельно проходят регулирование собственной деятельности и контроль за ее выполнением (упреждающий, текущий и итоговый).

Регуляция и контроль письменной деятельности выражаются в возможности осознанного управления собственными действиями, а также в анализе информации о достигнутых результатах и полученных продуктах деятельности, в возможности их коррекции по ходу выполнения или после ее завершения. Сюда также входит постановка цели и планирование путей ее достижения.

Ниже перечислены особенности нарушения регуляции и контроля письменной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР:

- поставленная цель и заключительный результат не совпадают, т.к. наблюдается неполное удержание программы;
- отмечается снижение работоспособности и самоконтроля к концу выполнения задания, что может быть связано с быстрой утомляемостью;
- дети не всегда могут дать отчет о проделанном действии, объяснить свой выбор;
- потребность в постоянной стимулирующей помощи и поддержки со стороны педагога, неумение самостоятельно выполнять заданную программу.

Важно отметить, что при мыслительных операциях учащиеся с несформированностью регуляции и контроля письма часто используют более упрощенные варианты выполнения задания и практически не доводят действия до конца. При этом возникновение нарушений регулятивных функций (произвольного внимания, программирования и контроля) может

иметь следствием повышенной психической истощаемости детей с ЗПР, возникающей при недостаточности функций I-го блока мозга (тонуса и бодрствования).

Таким образом слабость регулятивных функций при ЗПР может быть обусловлена особенностями структуры дефекта таких детей, что необходимо учитывать в коррекционной работе. Успешное формирование функций программирования, регуляции и контроля письменной деятельности предполагает соблюдении определенных правил. Важно, чтобы учащийся мог пройти путь от неосознанного принятия и выполнения программы по строго указанной инструкции педагога до одновременного создания программы деятельности вместе со взрослым (выделению определённой цели, обсуждение возможных проблем и последствий, а также способы достижения благоприятного результата).

Своевременное формирование регулятивных функций может способствовать не только овладению устной и письменной речью детьми с ЗПР, но и создать необходимые предпосылки для их дальнейшей успешной социализации и социальной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 175 с.
2. Крылова Е. В. Развитие связной речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях общего образования: Дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 209 с.
3. Кузичева Е. С. Особенности программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и изобразительной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Специальное образование. 2011. № 4. С. 22-29.
4. Кузь Н.А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие. Новосибирск.: Изд-во НГПУ, 2020. 150 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.
5. Лубовский В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития // Дефектология. 1972. № 4. С. 10-15.
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. изд. М.: Академический проект, 2000. 432 с.
7. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М.: Изд. «Компенс-центр», 1993. 193 с.
8. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Спб.: Питер, 2008. 192 с.
9. Фотекова, Т. А. Нейропсихология дизонтогенеза: Особенности высших психических функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие. Абакан: Издательство ГОУ ВПО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», 2009. 172 с.

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гирина Софья Сергеевна

(E-mail: sonechkagirina@yandex.ru)

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

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО Кубанский Государственный Университет,
г. Краснодар, Россия
Д. пед. н., профессор

Аннотация:. В статье рассмотрены особенности образования и обучения детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Авторами обоснована необходимость учета корректировки содержания осваиваемой программы формирования математических представлений, без которых будет происходить развитие ни одного вида деятельности. Математические представления для старших дошкольников осваиваются лишь в конкретных педагогических условиях. Суть коррекции в первую очередь состоит в психологическом аспекте.

Ключевые слова: математика, задержка, развитие, дети, обучение, образование.

FEATURES OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Girina Sofya Sergeevna

(E-mail: sonechkagirina@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Abstract: When considering the education and training of children with mental retardation of senior preschool age, it should be borne in mind that without the necessary adjustments, no type of activity will develop. Mathematical concepts for older preschoolers are mastered only in specific pedagogical conditions. The essence of correction primarily consists in the psychological aspect.

Key words: mathematics, delay, development, children, learning, education.

В современной психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется вопросам образования детей с задержкой психического развития. Одним из важных учебных умений является формирование математических представлений, поскольку кроме необходимых арифметических операций, данные умения обладают организующим началом для формирования важных мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение. Специфические особенности развития детей данной категории обуславливают сложности с формированием навыков абстрактного мышления, при этом исследователи отмечают, что при наличии задержки психического развития есть возможность овладеть математическими представлениями, если обеспечивать необходимые педагогические условия и конкретную коррекционную помощь в развитии.

Полноценное развитие старшего дошкольника становится возможным только лишь в том случае, когда учитывается несколько основных факторов:

- в первую очередь это биологическая основа, которая дает возможность развиваться непосредственно по возрасту;
- в качестве второго важного фактора рассматривается социальный, подразумевающий наличие благоприятной социальной и педагогической среды для развития. Необходимо учитывать, что требуется организовывать для старших школьников пространство, которое будет предметно-игровым. С его помощью обеспечиваются условия для того, чтобы организовывать эмоциональное развитие с подключением взрослых, а также сверстников [3]. Кроме того, стоит обратить внимание на комплексное развитие разных видов деятельности. Стоит учитывать социальный фактор, ведь он имеет внушительное значение;
- в качестве третьего фактора учитывается активность самого ребенка, которая проявляется в области двигательной, познавательной, речевой, коммуникативной.

Необходимо учитывать все перечисленные аспекты для того, чтобы обеспечивать как развитие ребенка в норме, так и с задержкой психического развития. Для формирования и развития математических представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития необходимо учитывать эти три значимых фактора.

С учетом имеющихся у детей медицинских заключений и диагнозов требуется обеспечивать особые условия, которые включают коррекционную систематическую работу, направленную на формирование математических представлений. Следует отметить, что восприятие каждого ребенка с задержкой психического развития отличается замедленностью, фрагментарностью. Есть проблемы в области внимания как зрительного, так и слухового. Это создает дополнительные трудности в процессе обучения и нуждается в профессиональной корректировке. При этом отмечается, что в области определения форм, цветов, оттенков нет строгих ограничений, а значит для многих таких старших дошкольников сохраняется возможность воспринимать основные свойства и качества предмета. Таким образом удастся выстраивать перспективы для дальнейшего обучения, в том числе в области математических представлений [5].

Дополнительно стоит отметить особенности познавательной деятельности, в рамках которой имеет большое значение именно мышление, при этом развитие мышления является центральной частью всей системы психических функций. Стоит дополнительно обратить внимание на особенности мышления у детей с задержкой психического развития, они также связаны с нарушениями, которые касаются динамики мыслительных процессов. Необходимо учитывать, что нередко старшие дошкольники с этими диагнозами отличаются недостаточно последовательностью в своем мышлении и целенаправленностью. При этом нарушения касаются и интеллектуальной деятельности [4].

Для обеспечения эффективного образования, в том числе для формирования и развития математических представлений у таких детей, важно соблюдать ряд значимых общедидактических принципов:

- связи знаний и умений с жизнью;
- научности и доступности, системности, систематичности и последовательности;
- развивающего и воспитывающего обучения;
- всесторонности и гармоничности развития детей;
- активности и самостоятельности;
- наглядности;
- природосообразности;
- коррекционной направленности математического образования детей с задержкой психологического развития;
- комплексного подхода к диагностике их математического развития, к реализации их потенциальных возможностей в обучении и других [2].

На дошкольном уровне математическое образование для детей с нарушениями психического развития должно быть организованным, выстроенным с помощью тесного взаимодействия между педагогами, родителями и детьми, а также тщательной коррекционной работы. Для этого необходимо использовать разнообразные методы, что позволит обеспечивать эффективность коррекционно-педагогического воздействия. Актуальными методами и приемами могут выступать: упражнения (речевые, игровые, подражательно-исполнительского, творческого и конструктивного характера). В ходе выполнения данных упражнений обязательно следует учитывать, что необходимо организовать их многократное повторение ребенком, поскольку именно это становится важным условием коррекции умственных и практических действий. Кроме того, систематизированные игры и упражнения способствуют развитию целенаправленных действий с различным дидактическим материалом; формированию элементарных навыков счета, измерения и вычисления; созданию условий для применения математических представлений и действий в быту, игре, труде и в общении.

Изучение теоретических аспектов данной проблемы позволяет отдельно отметить точку зрения М.Шолохова и Н.Ю. Боряковой, которые рассматривают актуальные вопросы, касающиеся не только изучения особенностей развития детей с задержкой психического развития, но и их учета при формировании, а также при смене ведущих видов деятельности. По мнению данных авторов, стоит учитывать массу аспектов, в том числе это уровень развития, возрастные особенности, состояние здоровья. Педагогическое воздействие должно быть в подобном вопросе целенаправленным для того, чтобы организовывать в полной мере актуальную ведущую деятельность и гарантировать полноценное развитие с помощью коррекционных действий и организации необходимых условий. Старшие дошкольники имеют основную игровую деятельность, обучение должно производиться во всех сферах именно с опорой на нее. В процессе обучения математическим представлениям, необходимо учитывать наглядно-практический метод моделирования. Его применение представляет собой конструирование модели, а также формирование самих объектов и их структуры для того, чтобы рассматривать отношения. Для детей с задержкой психического развития актуальным будет использование предметных моделей, а также предметно-схематических моделей и графических моделей [1].

Необходимо учитывать, что для обеспечения формирования и развития математических представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития стоит использовать комплексный подход, который в действительности будет настроен на формирование условий, коррективку, компенсирование и общее развитие каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева А.О. Особенности развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития //Молодой исследователь: от идеи к проекту. 2019. С. 153-154.
2. Кисова В.В. Психологические аспекты математического образования дошкольников с задержкой психического развития //Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. №. 3 (28). С. 18-20.
3. Кокурина Д.Р., Ибрагимова А.Р. Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических игр //Вопросы педагогики. 2020. №. 5-1. С. 160-163.
4. Смирнова К.И., Шмакова И.Г. Игровые технологии как средство формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2022. №. XIX. С. 85-88.
5. Хаимская Е.В., Зиновьева В.Н. Особенности логопедической работы по профилактике дискалькулии у старших дошкольников с задержкой психического развития // Научный аспект. 2021. Т. 6. №. 1. С. 649-660.

**ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО
РЕАГИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Гладких Екатерина Сергеевна

(E-mail: Ekaterina.strikha@gmail.com)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: В статье анализируются результаты работы, проведённой по преодолению трудностей, возникающих у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в дифференциации эмоций людей, участвующих в педагогическом процессе. Приведены результаты констатирующего и формирующего исследования по изучению сформированности эмоционально-положительных реакций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями 4-го класса.

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

**DIAGNOSIS AND DEVELOPMENT OF AN EMOTIONALLY POSITIVE RESPONSE
IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Gladkikh Ekaterina Sergeevna

(E-mail: Ekaterina.strikha@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
student

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

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

Abstract: The article analyzes the results of the work carried out to overcome the difficulties encountered by primary school students with intellectual disabilities in differentiating the emotions of people involved in the pedagogical process. The results of the study are presented to study the formation of emotionally positive reactions by students with intellectual disabilities of the 4th grade.

Key words: emotional sphere, emotional response, visual

Эмоциональная сфера человека на современном этапе развития общества является одной из базовых предпосылок, предопределяющих его полноценное психическое здоровье и становление исходно благополучной психики. Богатство эмоциональных переживаний помогает человеку глубже понимать происходящее, более тонко чувствовать переживания других людей и межличностные отношения между ними, а также способствует познанию самого себя как личности, то есть своих возможностей, способностей. Эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, в адаптивном реагировании на них, а также они способствуют восприятию действительности, реагированию на неё и управлению своим поведением и деятельностью.

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями наблюдается дефицитарность в развитии эмоциональной сферы, именуемое психическим инфантилизмом. Причины проявления подобного своеобразия эмоционального реагирования обусловлены нарушениями органического генеза, социальными причинами, среди которых поступление в школу выступают определяющим стрессовым фактором.

Начало теоретической разработки проблем детей с интеллектуальными нарушениями и их эмоционально-волевой сферы в дефектологии связано с именем Л.С. Выготского. Выдвинув положение о межфункциональных связях и системном строении психики человека, он высказал мысль о взаимосвязи интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [1].

Работы С.Д. Забрамной, Л.В. Занкова, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн посвящены изучению эмоционального развития учащихся с нарушением интеллекта. Значимым фактором, нарушающим процесс их социальной адаптации, является недостаточная активизация эмоционального фактора.

Положительные эмоции оказывают определяющее влияние на любой вид деятельности младшего школьника, в том числе и на его психическое развитие, в связи с этим изучение формирования эмоционально-положительных реакций у младших школьников с интеллектуальными нарушениями является актуальным.

Целью исследования является выявление уровня развития эмоционально-положительных реакций обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Исследования проводились на базе МАОУ СОШ № 66 г. Краснодар в 2022-2023 учебном году. В эксперименте участвовало 7 обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Для выявления уровня сформированности эмоционально-положительных реакций в 2022-2023 учебном году была задействована методика Урунтаевой Г.А. и Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке». Результаты констатирующего исследования представлены в наших предыдущих публикациях [2]. Методика Урунтаевой Г.А. и Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» выявляет возможности дифференциации эмоциональных состояний других людей и своих собственных у обучающихся с интеллектуальными нарушениями [5]. В данную методику входит такой стимульный материал как сюжетная картинка, на которой изображены люди с ярко выраженными эмоциями, графическое изображение эмоций и фотография ребёнка.

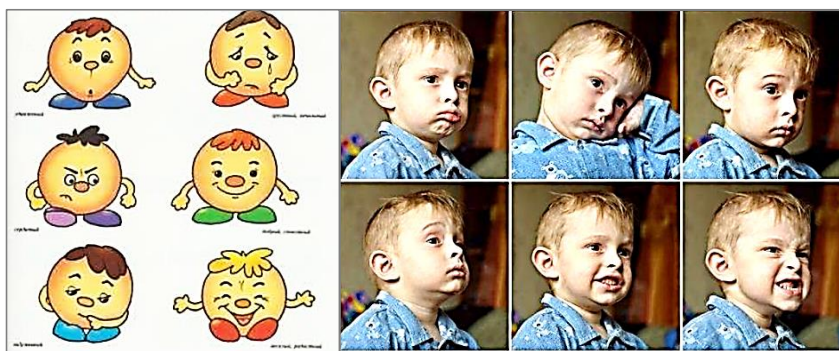


Рисунок 1 – Стимульный материал для диагностики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке»

Исследование проводилось индивидуально с детьми в два этапа. На первом этапе обучающемуся предлагалось рассмотреть фотографии с изображением людей, и ответить на задаваемые вопросы. При обработке результатов подсчитывается число верных ответов по данной картинке и выявляется, доступно ли детям понимание эмоционального состояния сверстников. На втором этапе обучающимся предлагались карточки с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоций: радости, грусти, страха, гнева, удивления. Предъявляют их по одной с вопросом: «Какое это лицо?». Ответы детей фиксируются. Это способствует выявлению эмоциональных состояний и сравнению графических изображений по сложности восприятия их обучающимися.

Данные по результатам диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования понимания эмоциональных состояний

Уровень эмоционального реагирования	Показатели в %
Низкий	57
Средний	33
Высокий	10

Анализ результатов по данной диагностики показал, что 57% детей неспособны к адекватному восприятию эмоциональных состояний людей, это обусловлено низким уровнем эмоциональной чувствительности, недостатком эмоционального опыта. У 33% обучающихся выявлен недостаточный опыт в выделении и осознании эмоциональных состояний людей. Обучающиеся подробно описывают картинки, понимают и различают мимику, жесты основных эмоциональных состояний (радость, гнев, грусть, печаль), но при этом они затрудняются при восприятии оттенков эмоций (отчаяние, сожаление и др.). И только у 10% обучающихся выявлено эмоциональное сочувствие и сопереживание людям, изображенным на картинках. Таким образом, анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями знания об эмоциях носят ситуативный и поверхностный характер, ориентированный на яркое внешнее проявление признаков.

Это ещё раз доказывает, что особенностью эмоциональных реакций обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций, наиболее поздно развивающихся в постнатальном онтогенезе. В своих эмоциональных переживаниях, им тяжело отделить

главное от второстепенного, в связи с чем они могут давать бурные эмоциональные реакции. Лёгкими для восприятия для них являются непосредственные переживания, они не могут оценить возможные последствия тех или иных поступков, событий, так как им характерна слабая переключаемость, инертность и стереотипность эмоций. В связи с этим наблюдается неадекватность эмоциональных реакций и неспособность подавлять свои непосредственные влечения.

Прежде чем приступить к работе, организация деятельности была поделена на 2 этапа (не включая диагностико-прогностический, который был проведён ранее): коррекционно-формирующий (реализация коррекционной программы) и оценочно-проективный этап (анализ результатов проведённой работы). Для формирования эмоционально-положительного реагирования у обучающихся был составлен тематический план работы.

Формирование эмоционального реагирования осуществлялось в рамках предмета «Изобразительная деятельность», но в действительности этот процесс в школе происходит практически на каждом уроке, по любому предмету.

При подборе методов, методик и приёмов для работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями по формированию эмоционально-положительного реагирования учитывались особенности эмоционально-волевой и сенсорной сфер каждого обучающегося, а также принимались во внимание степень нарушения речи и зона ближайшего развития. Для формирования эмоционального реагирования был разработан тематический план занятий «В мире эмоций», а также обозначены цели и задачи данных мероприятий.

Предложенный тематический план коррекционно-развивающих занятий по формированию эмоционально-адекватного реагирования, направленный на всестороннюю коррекцию эмоциональной сферы обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями способствовал решению ряда важных задач – знакомство и управление обучающимися основными эмоциональными состояниями, обогащение эмоционально-волевой сферы. Также для достижения поставленных целей на занятиях использовались различные игры, упражнения, этюды, которые благоприятно воздействующие на эмоционально-волевою сферу младших школьников с интеллектуальными нарушениями и способствующих их гармоничному развитию. Использование разнообразного инструментария помогает закреплению полученных в ходе занятий знаний у детей и делает занятия эмоционально насыщенными.

Данные по изучению уровня сформированности эмоционально-положительных реакций на оценочно-проективном этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень сформированности эмоционально-положительных реакций на оценочно-проективном этапе

Уровень эмоционального реагирования	Показатели в %
Низкий	22
Средний	33
Высокий	45

Данные по сравнению сформированности эмоционального реагирования у обучающихся до и после проведения коррекционной работы представлены наглядно в гистограмме (рисунок 2).

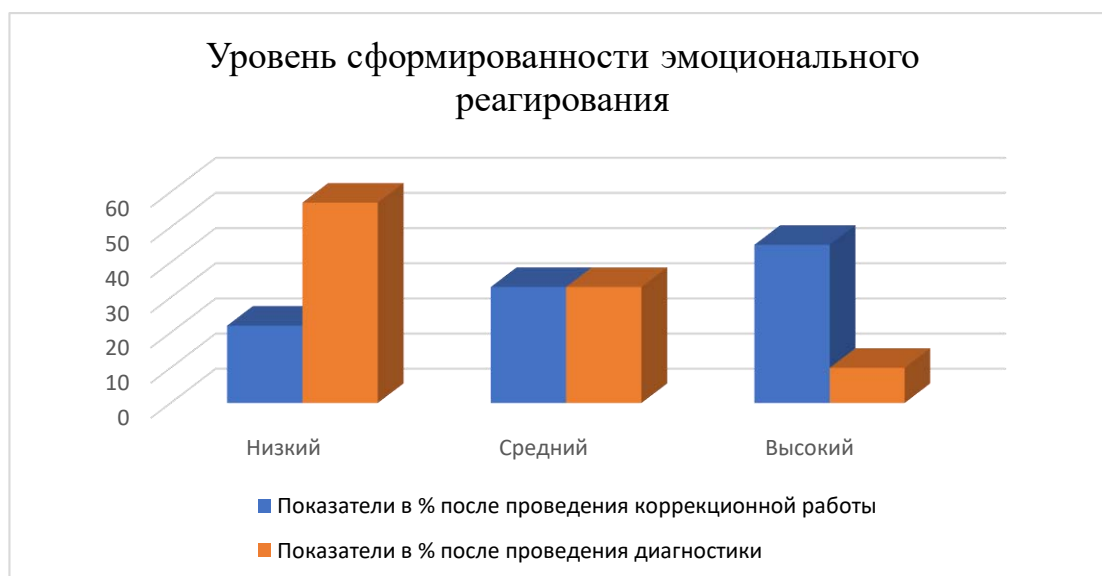


Рисунок 2 – Уровень сформированности эмоционального реагирования у обучающихся с интеллектуальными нарушениями после проведения формирующего эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод, что обучающимся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями требуются специальные тематические коррекционные мероприятия, направленные на улучшение эмоционального состояния. При специальной организации обучения постепенно происходят улучшения понимания эмоций окружающих и в эмоциональной сфере присущие обучающимся импульсивные реакции постепенно сглаживаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М. : Инфра, 2016. 406 с.
2. Гладких Е.С., Власенко В.С. Формирование эмоционально-адекватного реагирования у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительной деятельности // В сборнике: Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов II ежегодной Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2023. С. 150-154.
3. Немов Р.С., Психология. Кн. 1: Общие основы психологии. М. : ВЛАДОС, 2003. 688 с.;
4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие/ В.Г. Петрова. М.: Академия, 2002. 160 с.;
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Горбунова Полина Алексеевна

(E-mail: gorbunova_apollinaria@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент 4 курса, направление: Специальное (дефектологическое) образование, профиль:

Образование лиц с тяжелыми нарушениями речи (Логопедия)

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.пед.н

Аннотация: Одним из наиболее перспективных и актуальных направлений в области дефектологии является нейропсихологический подход к изучению и коррекции речевых нарушений детей. В статье рассмотрены нейропсихологические игры в структуре логопедического занятия с детьми дошкольного возраста. Обозначены проблемы нейропсихологического подхода к коррекции и диагностики речевых нарушений.

Ключевые слова: нейропсихологические игры, дети дошкольного возраста, нейропсихологическая диагностика.

NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST

Gorbunova Polina Alekseevna

(E-mail: gorbunova_apollinaria@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

4th year student, special (defectological) education, Education of persons with severe speech disorders (Logopedics)

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Pedagogy

Abstract: One of the most promising and relevant directions in the field of defectology is the neuropsychological approach to the study and correction of children's speech disorders. The article considers neuropsychological games in the structure of a speech therapy session with preschool children. The problems of neuropsychological approach to the correction and diagnosis of speech disorders are outlined.

Key words: neuropsychological games, preschool children, neuropsychological diagnosis.

В современном мире речевое развитие детей является предметом пристального внимания исследователей, педагогов и психологов. Одним из наиболее перспективных и актуальных направлений в этой области является нейропсихологический подход к изучению и коррекции речевых нарушений детей. Данный подход опирается на знания о структуре и функционировании мозга, а также на понимание связи между мозговыми процессами и речевым развитием. Отечественная наука отличается особым вкладом в развитие данной области знаний, которую изучали такие выдающиеся ученые как П.К. Анохин, Н. Л. Бернштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Э.Д. Хомская, Л.С. Цветкова и др.

В наши дни нейропсихология остается актуальным направлением исследований, в том числе в области логопедии. Современные специалисты-логопеды используют нейропсихологические методы в диагностике и коррекции речевых нарушений детей на основании концепций А.Ю. Абрамовой, Т.В. Ахутиной, Е.Ю. Балашовой, Т.Г. Визель, Ж.М. Глозман, Н.Н. Полонской, З.А. Репиной, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой и др.

Рассмотрим некоторые из них. З.А. Репина опирается на исследования Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, выстраивает диагностику речевых процессов на базе элементарных (внимание, восприятие, память и мышление), что составляет психологическую базу речи [4]. Автор выделяет следующие этапы нейропсихологической диагностики речи: 1) сбор сведений о ребенке, который включает общие сведения и анамнез речевой функции; 2) исследование психологической базы речи, которая включает в себя исследование внимания, восприятия, мышления и памяти; 3) исследование движений и действий ребенка; 4) исследование артикуляционного праксиса; 5) исследование устной речи; 6) исследование письма и чтения; 7) исследование системы счета.

Т.В. Ахутина для качественной оценки речевых функций опирается на оценку трех функциональных блоков мозга. При оценке энергетического блока и подкорково-стволовых структур обследуются гиперактивность-импульсивность и замедленность-утомляемость, которые выявляются с помощью специальных проб. Анализ второго функционального блока мозга, отвечающего за прием, переработку и хранение информации включает в себя оценку обработки кинестетической, слуховой, тактильной, зрительной, зрительно-пространственной информации. При обследовании третьего функционального блока мозга - программирования и контроля оценивается регуляторный праксис, динамический праксис, реакция выбора, счет, решение задач [1]. Используются такие задания как таблица Шульте, «пятый лишний», корректурная проба, раскладывание серии картинок, графическая проба, выполнение ритмов по инструкции.

Таким образом, нейропсихологическое обследование должно опираться на все вышеперечисленные функции. Ведь речь представляет собой апогей развития высших психических функций и надстраивается над другими системами организма. Такая связь наглядно представлена в пирамиде обучения, которая была разработана М. Уильямсом и Ш. Шелленбергом (доработана и изменена А. Лазаро и П. Берруэзо), каждый уровень в этой пирамиде участвует в формировании последующих [3]. Это позволяет определить структуру дефекта и адекватно выстроить коррекционный маршрут индивидуально для каждого ребенка, в зависимости от его нарушений и потребностей.

Формирование речи является сложным процессом, включающим множество этапов, каждый из которых связан с мозгом человека, «требует огромных мозговых затрат, где необходимы множественные ассоциативные связи между различными зонами мозга» (Т.Г. Визель) [2]. Поэтому при коррекционной работе учитель-логопед воздействует не только на речевую систему, но и на все высшие психические функции ребенка, активизируя базовые механизмы формирования речи.

В коррекции нарушений высших психических функций, в том числе и речи, активно применяются нейропсихологические методики. Одним из вариантов нейропсихологического сопровождения является метод замещающего онтогенеза, предложенный А.В. Семенович [5].

Программа данного метода включает в себя три больших блока:

1. «пробуждалки» - поддержание общего психосоматического баланса;
2. «сенсомоторный базис речи» - дыхание, общий двигательный репертуар, кинетический и кинестетический праксис рук, кинетический и кинестетический артикуляторный праксис;
3. «базовые речевые способности» - фонетико-фонематические процессы, номинация, логико-грамматические конструкции, связное речевое высказывание, слухоречевое внимание.

Данная методика, как и другие нейропсихологические методики коррекции позволяют «подтянуть» все неречевые функции, которые могут влиять на протекание нормального процесса формирования речи ребенка.

Опираясь на предложенные концепции, коррекцию речи детей дошкольного возраста возможно организовать посредством нейропсихологических игр (комплекс упражнений, направленных на активацию механизмов мозга через физические и умственные процессы). Предлагаем разработанные многофункциональные упражнения (табл. 1). Игры возможно адаптировать под необходимые задачи.

Таблица 1 – Игры и упражнения по коррекции звукопроизносительной стороны речи посредством нейропсихологических приемов

Название упражнения	Задачи	Оборудование	Суть упражнения
«Наоборот»	Сформировать артикуляционную моторику, пространственные представления, развивать зрительный гнозис.	Маркерная доска или листок бумаги и фломастер.	Необходимо заранее на маркерной доске или листе бумаги нарисовать стрелки в четырех направлениях: вправо, влево, вверх, вниз (→, ←, ↑, ↓). Ребенку дается инструкция: тяни язык в противоположную сторону.
Артикуляционная гимнастика с мячом	Сформировать артикуляционную моторику, развивать общую моторику, вестибулярную и зрительную систему.	Балансировочный диск, мяч и карточки с артикуляционной гимнастикой.	Заранее необходимо повесить карточки с артикуляционной гимнастикой на доску. Ребенок выполняет инструкцию: держи равновесие, попадай мячом в карточку и выполняй упражнение, которое выбил.
«Перо Жар-птицы»	Формировать тактильную чувствительность, пространственные отношения, воздушную	Перья разных цветов.	Ребенок закрывает глаза, специалист кладет перо «жар-птицы» на любую часть тела (на голову, на руку, под ногу), ученик

	струю, закреплять использование предлогов в речи, знание частей тела, название цветов		должен назвать, где лежит перо, используя предлоги и назвать его цвет, сдуть его с ладошки.
«Вперед-назад»	Сформировать чувство ритма, понятия вперед/назад, развивать моторику, слухоречевую память. Стимулировать рефлексорные зоны стоп.	Ортопедические коврики, деревянные ложки и погремушка.	Необходимо заранее выложить ортопедические коврики в прямую дорожку. Инструкция ребенку: если ты слышишь, что звучит погремушка, прыгаешь вперед и четко проговариваешь прямой слог (на заданный звук). Если ты слышишь, что звучат ложки, то прыгаешь назад и четко проговариваешь обратный слог. Музыкальными инструментами педагог создает определенный ритм (_ , _ _ _ и т.д.)
«Помоги собрать предметы!»	Автоматизировать звук, развивать мешполусферное взаимодействие.	Карточки или фигурки со словами с необходимым звуком, ортопедические коврики.	Ребенок прыгает на коврик и одновременно двумя руками берет фигурки с правой и левой стороны, четко проговаривая слово.
«Один / много»	Автоматизировать звук во фразе, развивать внимание, межполушарное взаимодействие, формировать понимание единственного и множественного числа.	Картинка со словами с необходимым звуком, маленькие шарики.	Пример. Ребенку дается инструкция: найди шапки на картинке или шапку. Ребенок одновременно кладет два шарика на шапки, четко проговаривая: кладу шарики на шапки или кладу шарик на шапку.
«Разноцветные круги»	Дифференцировать и автоматизировать звуки, развивать слухоречевую память, умение соблюдать последовательность действий.	Листок бумаги, цветные карандаши, звоночек и колокольчик.	Необходимо заранее на листке бумаги нарисовать круги зеленого и оранжевого цвета. Пример. Инструкция: звук [Ж] выбегает, когда звучит звоночек, а ловит его зеленый круг. Звук [Ш] выбегает, когда звучит колокольчик и ловит его круг оранжевого цвета. Ребенку нужно определить, что звучало первым, а что вторым и закрасить соответствующие круги.

Дифференциация звуков	Развивать слухоречевую память, дифференцировать звуки. Учить моторному планированию, переключению.	Список слов на заданный звук, две корзинки, мячики.	Пример. Инструкция: когда слышишь звук [Ш] в слове – хлопаешь и кидаешь мяч в красную корзину, а когда слышишь звук [Ж] – приседаешь и кидаешь мяч в зеленую корзину.

Подводя итог, следует отметить, что регулярное использование нейропсихологических упражнений позволяет сделать коррекционный процесс более разнообразным и интересным, положительно влияет на процесс обучения, улучшает состояние физического и психологического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. М : В. Секачев, 2016. 278 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АСТ, 2021. 541 с.
3. Килинг У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие; под ред. Е. В. Ключковой. изд. 4-е. М. : Теревинф. 2014. 236 с.
4. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. для студентов дефект. фак. педвузов; М-во социальной защиты населения Свердловской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2008. 139 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. 12-е изд. М.: Генезис. 2022. 474 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ

Гречаная Елена Аркадьевна

(E-mail: grechanaya63@mail.ru)

МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 30 «Лукоморье»,
МО город-курорт Геленджик, Краснодарский край, Россия
учитель-логопед

Аннотация: в статье рассматриваются причины возникновения конфликтных ситуаций между семьями, и педагогами. Приводятся принципы организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями, воспитывающими дошкольников с речевой патологией. Отражены различные формы организации работы учителя-логопеда с семьей: коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные. Представлен практический опыт работы учителей-логопедов детского сада компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи. Подчеркивается значимость доверительных отношений между родителями и педагогами, благодаря которым успешно преодолеваются не только собственно нарушения речи, внимания, памяти, мышления, моторики, поведения у ребенка, но и решаются многие личностные конфликты и проблемы родителей, создается благоприятный психоэмоциональный климат в семьях детей с речевыми нарушениями, формируются детско-родительские отношения.

Ключевые слова: обучающиеся с тяжелыми речевыми нарушениями, конфликтная ситуация, формы работы с семьей, детско-родительские отношения, благоприятный психоэмоциональный климат.

ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN THE SPEECH THERAPIST AND THE FAMILY

Grechanaya Elena Arkadyevna

(E-mail: grechanaya63@mail.ru)

MBDOU compensatory kindergarten No. 30 «Lukomorye»,
Municipal resort city of Gelendzhik, Krasnodar region, Russia
teacher speech therapist

Abstract: The article discusses the causes of conflict situations between families and teachers. The principles of organizing the interaction of a speech therapist with parents raising preschool children with speech pathology are given. Various forms of organizing the work of a speech therapist with a family are reflected: collective, individual, visual and informational. The practical experience of teachers and speech therapists in a compensatory kindergarten for children with severe speech impairments is presented. The importance of trusting relationships between parents and teachers is emphasized, thanks to which not only the actual disorders of speech, attention, memory, thinking, motor skills, behavior in the child are successfully overcome, but also many personal conflicts and problems of parents are resolved, a favorable psycho-emotional climate is created in families of children with speech disorders violations, parent-child relationships are formed.

Key words: students with severe speech impairments, conflict situation, forms of work with families, child-parent relationships, favorable psycho-emotional climate.

Современная педагогика и дефектология отмечает важную роль воспитания ребенка в семье. Логопеды-практики также считают работу с семьей значимой и необходимой составляющей коррекционного процесса, но в то же время испытывают трудности при ее организации. Как же грамотно построить психолого-педагогическое сопровождение семьи, где воспитывается ребенок с тяжелыми речевыми нарушениями?

Наш детский сад является дошкольным учреждением компенсирующего вида. Его посещают дети с тяжелыми речевыми нарушениями и для успешной коррекционной работы у нас создана служба психолого-педагогического сопровождения.

Учителя-логопеды вместе с педагогом-психологом, опираясь на рекомендации (Т) ПМПК, составляют коррекционно-развивающий маршрут каждого ребенка, проводят консультирование родителей, отслеживают результаты развития детей по своему направлению.

Установление партнерских отношений учителя-логопеда с родителями является условием успеха коррекции речевых нарушений у детей.

Для построения более эффективного взаимодействия нами используются различные формы как традиционные, так и нетрадиционные. Например, консультации «Логопедическая гостиная», где собираются не только узкие специалисты, воспитатели, но и родители для обсуждения результатов образовательного и воспитательного процесса, планирования дальнейшей работы. В нашем учреждении для родителей проводятся индивидуальные беседы и консультации, групповые собрания и лектории, оформляются информационные стенды. Логопеды разработали систему домашних заданий, чтобы привлечь внимание родителей к процессу коррекционного обучения.

Однако далеко не все семьи своевременно понимают и принимают нашу помощь. К сожалению, очень часто при организации работы с родителями группы педагоги встречаются с такими трудностями как:

- ✓ непонимание родителями своей воспитательной функции, нежелание соблюдать единые требования к ребенку в детском саду и семье;
- ✓ неумение родителя оценить себя, как воспитателя;
- ✓ низкий уровень психолого-педагогических знаний у родителей.

Практика показывает, что подобные проблемы могут привести к возникновению конфликтных ситуаций между педагогами и родителями.

Принципы работы с родителями можно сформулировать следующим образом:

- ✓ *принцип сотрудничества* – учитель-логопед и родители равноправные партнеры по коррекционному процессу;
- ✓ *принцип индивидуализации* – учет культурного и образовательного уровня семьи, стиля семейного воспитания, типа взаимоотношений в семье, наличия понимания со стороны родителей проблем своего ребенка;
- ✓ *принцип непрерывности и эффективности обратной связи* – осуществление учителем-логопедом ненавязчивого и опосредованного контроля за ходом и качеством проведения коррекционной работы в семье;
- ✓ *принцип комплексности* – организация учителем-логопедом взаимосвязи родителей с другими специалистами (врачами, психологами).

Включение родителей в процесс коррекции речевых нарушений поможет членам семьи найти подход к своему ребенку и повысит его эффективность. На базе нашего детского сада учителя-логопеды успешно применяют следующие формы работы с родителями:

- ✓ индивидуальная беседа – консультация;
- ✓ родительские собрания;

- ✓ еженедельные рекомендации для домашних занятий;
- ✓ анкетирование;
- ✓ дни открытых дверей;
- ✓ открытые занятия;
- ✓ родительские пятиминутки;
- ✓ мастер-классы и тренинги;
- ✓ праздники и развлечения;
- ✓ творческие проекты;
- ✓ организация тематических выставок работ родителей и детей.

В ходе *индивидуальной беседы-консультации* логопед информирует родителей о речевом нарушении у ребенка, причинах этого нарушения и, если надо рекомендует выбрать направления медицинской коррекции.

Родительские собрания – это один из способов общения с семьей, здесь создаются основы сотрудничества и взаимопонимания, формируется единство взглядов на воспитание и обучение дошкольников. На родительских собраниях учитель-логопед знакомит родителей с задачами и содержанием коррекционной работы. Ведь часто родители не знают, в какой форме проводятся логопедические занятия, для чего нужны индивидуальные и подгрупповые занятия. Обычно в представлении родителей логопедическая работа сводится к постановке звуков.

Каждую неделю учитель-логопед составляет *рекомендации родителям* для домашних занятий. Логопед должен обратить внимание родителей на регулярность домашних занятий, на умение организовывать их в форме игры. Заинтересовать родителей тем, что с помощью рекомендаций логопеда родитель получит возможность проследить за динамикой обучения и коррекции речевых нарушений их ребенка.

В практике своей работы с целью изучения семей воспитанников, учитель-логопед часто обращается к *анкетированию*. Такая форма позволяет выявлять наиболее актуальные для родителей проблемы в коррекционном процессе. С помощью сочинения-анкеты для родителей «Мой ребенок» родители могут рассказать о характере своего ребенка, его особенностях, поступках, хороших качествах.

Дни открытых дверей в нашем саду они проводятся два раза в год, но логопед может по своей инициативе проводить такие дни в любое время учебного года.

Открытые занятия для родителей удобно проводить в видеоформате, то есть предварительно снять занятие на видео и затем показать его родителям, а после просмотра ответить на их вопросы и обсудить успехи или неудачи детей.

Родительские пятиминутки. Их можно проводить в дни, когда логопед работает после обеда и у него есть возможность ответить на интересующие родителей вопросы или задать свои.

На мастер-классах и тренингах учитель-логопед может учить родителей делать артикуляционную или пальчиковую гимнастику, а также провести с родителями небольшой фрагмент занятия по формированию фонематического слуха, звукового анализа, дифференциации звуков и т. д.

Праздники и развлечения. Такие мероприятия проводятся совместно педагогами группы с детьми и их родителями. Родителей можно привлечь не только к участию в празднике, но и к его подготовке. Например, подготовить какие-либо атрибуты, сшить

костюмы или их фрагменты, выучить с детьми стихи или части произведения и т. д. Наша группа проводила спортивный праздник «Олимпийские резервы», путешествие по сказкам «В некотором царстве, в некотором государстве», КВН «Когда семья вместе, так и душа на месте».

Способ повышения эффективности коррекционного воздействия на обучающихся с тяжелыми нарушениями речи наш коллектив видит в активном вовлечении родителей в процесс обучения и воспитания, через разработку и введение совместных творческих мероприятий по различным направлениям деятельности.

Творческие проекты. При традиционных формах работы с родителями основную нагрузку берут на себя педагоги, а родители остаются пассивными слушателями или зрителями. Именно поэтому нами была выбрана такая инновационная форма работы с родителями, как проектная деятельность. Поскольку совместная проектная деятельность предполагает процесс взаимодействия педагогов, специалистов, родителей, в центре, которого находится ребенок.

Педагоги нашего ДОУ успешно применяют в работе метод творческих проектов. Замысел проекта рождается в зависимости от изучаемой лексической темы. В реализации проекта воспитанники группы участвуют по-разному, в зависимости от речевых возможностей ребенка. Ищут картинный материал или изготавливают поделки, вместе с родителями участвуют в презентации и защите проектов. Дети и родители приняли участие в проектах: «Как мы проводили лето», «Мама – мой самый лучший друг», «Пусть не будет войны никогда» – рассказ о ветеране в семье.

Организация тематических выставок работ родителей и детей. В нашем детском саду регулярно организуются выставки поделок из природного или бросового материала: «Бабочки», «Осенняя мозаика», «Снежинки», «Масленица», «Пасхальная композиция» и т. д.

Применение данных форм работы в нашем дошкольном учреждении позволило создать партнерские доверительные отношения между родителями и педагогами, привлечь родителей к активному участию в процессе коррекции речи, формировать детско-родительские отношения и благоприятный психоэмоциональный климат в семьях, воспитывающих дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учеб.-метод. пособие. СПб : КАРО, 2005. 275 с.
2. Зверева О.П., Коротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. М. : ТЦ Сфера, 2005. 80 с.
3. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. М. : Коррекционная педагогика, 2005. 118 с.
4. Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М. : Педагогика, 1990. 152 с.
5. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. М. : Педагогика, 1985. 208 с.
6. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи: метод. пособие / под ред. Л.С. Вакуленко. СПб : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА С ЗПР

Гученко Юлия Васильевна

(E-mail: yuguchenko@yandex.ru)

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 231»,

г. Краснодар, Россия

Старший воспитатель

Студент 3 курса СДО, ЗФО

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.пед.н., доцент

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрыто содержание понятия ЗПР, описан диагностический инструментарий, а также представлены результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: связная речь, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, речевая деятельность, устная речь.

FEATURES OF THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ZPR

Guchenko Julia Vasilyevna

(E-mail: yuguchenko@yandex.ru)

MADOU MO Krasnodar «Kindergarten Center No. 231»,

Krasnodar, Russia Senior tutor

3rd year student of the SDO, ZFO

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Defectology and Special Psychology

Annotation: The article is devoted to the problem of formation of coherent speech in older preschool children with mental retardation. The content of the concept of SPD is disclosed, diagnostic tools are described, and the results of a ascertaining experiment are presented.

Key words: coherent speech, senior preschool age, mental retardation, speech activity, oral speech.

В последние годы специалисты отмечают увеличение количества детей с нарушениями в развитии. Из всех нозологических групп чаще всего встречается ЗПР. В структуре дефекта наблюдается нарушение речи, которое сочетается с другими отклонениями психических процессов, низкой работоспособностью, недостаточной саморегуляцией, сниженной интеллектуальной активностью и социально-коммуникативного навыка. Остановимся подробнее на особенностях формирования связной речи у детей с ЗПР.

Речевое развитие детей с задержкой психического развития характеризуется пассивностью, недоразвитием и отставанием. Позднем возникновением периода детского словотворчества, слабой речевой активностью, недостаточностью и бедностью активного словаря (И.Ю. Борякова, Ю.Р. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, И.А. Симинова и др.). Одной из отличительной особенностью нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой функции, умение регулировать действия, трудности в вербализационном проявлении, несформированность понимания и восприятия речи [1,4].

Поэтому основной задачей воздействия на детей с задержкой психического развития является научить их связно и структурировано, логически верно излагать свои мысли, рассказывать о событиях и впечатлениях окружающего мира и действительности. Поэтому важным аспектом при обучении детей с ЗПР является: научить составлять рассказ, пересказывать, придумывать и дополнять знакомые тексты, разучивать стихотворения, отгадывать загадки, а также пополнять словарный запас.

С целью изучения уровня сформированности связной речи у детей 5-6 лет с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 9 воспитанников (5 мальчиков и 4 девочки) в старшей группе с ЗПР возрастом 5–6 лет. База исследования: МАДОУ МО город Краснодар "Детский сад № 214".

На диагностическом этапе работы было проведено изучение уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также проведен анализ данных методик.

При подборе методик для обследования были учтены возраст испытуемых (5-6 лет) и характер дефекта (ЗПР).

Исследование связной речи осуществлялось посредством нескольких методик.

С помощью методики В.П. Глухова «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам» оценили умение детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы [2]. В ходе исследования у 7 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития из 9 (77,8 %) был выявлен низкий уровень, 1 ребёнок (11,1 %) продемонстрировал средний уровень, у 1 ребёнка (11,1 %) отмечается недостаточный уровень, высокий уровень не выявлен. Не было детей, у которых отсутствовал правильный ответ с помощью наводящего вопроса взрослого (рис. 1).

№ п/п	Испытуемый	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	Уровень сформированности умения составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам
1.	Анг. А.	-	-	-	+	-	Средний
2.	В. Н.	-	+	-	-	-	Низкий
3.	Д. С.	-	+	-	-	-	Низкий
4.	М. Л.	-	+	-	-	-	Низкий
5.	Н. Ч.	-	+	-	-	-	Низкий
6.	П. К.	-	-	+	-	-	Недостаточный

7.	Р. З.	-	+	-	-	-	Низкий
8.	Р. К.	-	+	-	-	-	Низкий
9.	С. Ч.	-	+	-	-	-	Низкий

Рисунок 1 – Показатели уровня сформированности умения составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Семь детей выполнили часть заданий, фразы составляли с помощью дополнительных вопросов взрослого. На вопрос взрослого «Что изображено на картинке?» дети в основном перечисляли изображенные на картинке объекты или предметы «Девочка...», «Цветы». Следовательно, возникла потребность в дополнительных уточняющих вопросах, а также в предварительном рассматривании картинок и действий, которые там изображены. Детям необходимо было задавать наводящие вопросы. Один из детей при ответе допускал длительные паузы и ошибки при составлении фразы. Следовательно, полученные данные говорят о том, что дети испытывают трудности при самостоятельном составлении предложений и простых фраз.

По методике В.П. Глухова «Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)» оценили умение самостоятельно пересказывать знакомый текст. Воспитанникам старшего дошкольного возраста с ЗПР была предложена по программе обучения сказка «Заюшкина избушка». Текст произведения был прочитан дважды, перед повторным прочтением дошкольникам давалась установка на составление пересказа. Среди всех детей был отмечен пересказ приближенный к содержанию текста только у одного воспитанника. В результате у 8 детей из 9 (88,9 %) был выявлен низкий уровень, 1 ребёнок (11,1 %) продемонстрировал средний уровень, высокий уровень не выявлен (рис.2).

№ п/п	Испытуемый	1 балл	2 балла	3 балла	Уровень сформированности навыка пересказа знакомой сказки
1.	Анг. А.	-	+	-	Средний
2.	В. Н.	+	-	-	Низкий
3.	Д. С.	+	-	-	Низкий
4.	М. Л.	+	-	-	Низкий
5.	Н. Ч.	+	-	-	Низкий
6.	П. К.	+	-	-	Низкий
7.	Р. З.	+	-	-	Низкий
8.	Р. К.	+	-	-	Низкий
9.	С. Ч.	+	-	-	Низкий

Рисунок 2 – Показатели уровня сформированности навыка пересказа знакомой сказки у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

С помощью методики Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой «Составление описательного рассказа об игрушке» оценили уровень сформированности умения составлять описательный рассказ об игрушке [6]. При обследовании детей с ЗПР у 7 человек были выявлены трудности в умении составлять описательный рассказ об игрушке, воспитанники перечисляли отдельные слова или наблюдалось простое перечисление признаков, отсутствовала взаимосвязь слов. Чаще всего рассказ не был завершен. Два ребёнка составили описательный рассказ об игрушке, но была нарушена связь слов в предложениях, имеются повторы и возвращение к ранее сказанному. Всё это указывает на то, что умение составлять описательный рассказ об игрушке у большинства детей нарушено (рис.3).

№ п/п	Испытуемый	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	Уровень сформированности умения составлять описательный рассказ об игрушке
1.	Анг. А.	-	-	+	-	Средний
2.	В. Н.	-	+	-	-	Низкий
3.	Д. С.	-	+	-	-	Низкий
4.	М. Л.	-	+	-	-	Низкий
5.	Н. Ч.	-	+	-	-	Низкий
6.	П. К.	-	-	+	-	Средний
7.	Р. З.	-	+	-	-	Низкий
8.	Р. К.	-	+	-	-	Низкий
9.	С. Ч.	-	+	-	-	Низкий

Рисунок 3 – Показатели уровня сформированности умения составлять описательный рассказ об игрушке у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Используя методику И.Д. Коненковой «Пересказ адаптированного текста повествовательного характера», оценили уровень сформированности умения пересказывать текст повествовательного характера [3]. При обследовании детей было отмечено, что воспитанники с низким уровнем могли составить пересказ только с помощью вопросов взрослого, отмечались ошибки в употреблении слов («Утеёнки»), неправильно употребляли предлоги («В берег», «В корзинка», «По воде»), их ответы простые («Да», «Нет», «Утята», «Курица»). Детям с уровнем ниже среднего при пересказе требовалась помощь в виде подсказок или наводящих вопросов, фиксировались аграмматизмы («Бедный курица», «Утёнок плавали»). Дети составляли простые распространённые предложения («Курица бегала по берегу») и наблюдались повторы фраз («Курица бегала по берегу, бегала»). Один ребёнок со средним уровнем выделял основных героев сказки и при пересказе ему требовалась небольшая помощь взрослого в виде уточняющих вопросов. Показателями оценивания результатов связной речи при составлении пересказа текста являются такие факторы как понимание текста, событий и успешность пересказа.

С помощью методики И.Д. Коненковой «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» оценили уровень сформированности навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. У воспитанников с низким уровнем рассказ заключался в перечислении предметов, которые они замечали, при раскладывании серии картинок допускали ошибки и чаще всего исправляли их при показе правильного распределения взрослым. При составлении пересказа требовалась помощь взрослого в виде наводящих вопросов. Таким образом результаты исследования показали, что 2 ребёнка из 9 (22,2 %) демонстрируют уровень ниже среднего, у 6 детей (66,7 %) отмечается низкий уровень, 1 ребёнок (11,1 %) имеет очень низкий уровень.

По результатам эксперимента, видно, что уровень сформированности связной речи у детей 5-6 лет с ЗПР неоднороден и имеет зависимость от сущности и сложности задания, степени самостоятельного выполнения задания. У большей части детей выявлен низкий уровень сформированности связной речи, что является базисом недостаточных способностей формулировать связные высказывания. Наглядно исследования сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 - Показатели уровня сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР

В результате обследования детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития установлен и сделан вывод о том, что дети с глубокой задержкой развития, но и легких формах проявления данного отклонения имеются следующие характерные нарушения речевой деятельности: речевая пассивность, ограниченность словарного запаса, несформированность развернутого речевого высказывания, рассогласованность речевой предметной деятельности. Также говоря о связной монологической речи, отмечается ее ситуативный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. М. : Педагогика, 1982. 127 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : АРКТИ, 2015. 168 с.
3. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР. М. : Гном, 2014. 41 с.
4. Лалаева Р.И., Герцена А. И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие к спецкурсу. СПб. : Образование: МГНП "Внедрение", 1992. 87 с.
5. Струнина Е.М., Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольных образоват. учреждений. М. : ВЛАДОС, 2014. 287 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Дегтярёва Полина Сергеевна

(E-mail: polina.degtyarewa2002@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К. псих. н., доцент

Аннотация: в статье рассматриваются основные направления логопедической работы, направленной на развитие словарного запаса у детей с расстройствами аутистического спектра. Отмечается особая значимость рассматриваемой темы исследования, которая предполагает проведение дальнейших научных изысканий. Специфика развития у детей с аутистическими расстройствами может проявляться по-разному, что должно учитываться при планировании коррекционной работы. Логопедическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра имеет свои особенности: затруднена диагностика при первичном обследовании, все этапы работы занимают более длительное время, отмечается отсутствие мотивации к обучению. Основной целью коррекции является стимулирование высказываний, их расширение и осмысление, а также использование в общении с окружающими.

Ключевые слова: расстройства аутистического, логопедическая работа, словарный запас.

THE MAIN DIRECTIONS OF SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Degtyaryova Polina Sergeevna

(E-mail: polina.degtyarewa2002@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: the article discusses the main directions of speech therapy work aimed at developing vocabulary in children with autism spectrum disorders. The particular significance of the research topic under consideration is noted, which involves further scientific research. The specifics of development in children with autistic disorders can manifest themselves in different ways, which should be taken into account when planning correctional work. Speech therapy work with children with autism spectrum disorders has its own characteristics: diagnosis during the initial examination is difficult, all stages of work take longer, and there is a lack of motivation to learn. The main goal of correction is to stimulate statements, expand and comprehend them, as well as use them in communication with others.

Key words: autistic disorders, speech therapy work, vocabulary.

Актуальность исследования рассматриваемой проблематики признают не только логопеды, психологи и педагоги, социальные и медицинские работники, но и работники системы образования, административные работники и служащие различных сфер государственного управления. С одной стороны, все больше внимания уделяется развитию детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): создаются новые образовательные системы и модели, в систему образования внедрен федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями, создаются службы раннего вмешательства для детей рассматриваемой категории. Вместе с тем недостаточная эффективность помощи, оказываемой этой категории детей, множество различных научных и псевдонаучных сведений о происхождении расстройства аутистического спектра, его развитии в онтогенезе, о методах диагностики и коррекции, в том числе основных направлениях в работе с детьми данной категории и с их родителями, предполагает дальнейшее исследование этой проблематики.

Специфика развития у детей с аутистическими расстройствами может проявляться по-разному. О.С. Никольская описала четыре группы детей, одни из которых могут произносить отдельные звуки в эмоционально насыщенных ситуациях, в то время как другие повторяют слова и фразы не для общения. Речь детей третьей группы наполнена стереотипами и цитатами из различных источников, не связанными с контекстом ситуации. Дети четвертой группы часто проявляют самостоятельность в своих высказываниях, используют множество аграмматичных стереотипных выражений. Следует отметить, что дети с аутизмом часто используют речевые средства не для общения, а для аутостимуляции. При планировании основных направлений логопедической работы необходимо учитывать специфику их речевого развития [4].

Рассмотрим направления организации коррекционно-развивающего процесса. Мы выделили ключевые этапы работы: установление контакта, развитие подражания и понимания речи, вызывание речи. Каждый этап осуществляется последовательно и имеет свои особенности в зависимости от уровня развития речи у детей. Перейдем к детальному анализу каждого этапа.

Установление контакта с детьми с РАС требует от логопеда не только профессионализма, но и глубокого понимания уникальности каждого ребенка. Специалист помогает ребенку адаптироваться к новой обстановке, усвоить правила занятий, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка с РАС. Особое внимание уделяется предотвращению агрессивного поведения.

С самого раннего возраста нарушения наиболее специфично проявляются в формировании речи аутичного ребенка. Поэтому задача логопеда заключается в том, чтобы не просто научить ребенка говорить, а создать условия, при которых ребенок будет чувствовать себя уверенно, свободно выражать свои мысли и чувства.

Исследователи отмечают, что признаки и симптомы аутизма индивидуальны для каждого случая, что подчеркивает значимость индивидуального подхода в работе с детьми РАС [3].

В работе с детьми используются игры, а повторение логопедом звуков, которые издает ребенок, подражая его интонации, способствует лучшему взаимопониманию и обучению через имитацию. Игровая деятельность особенно важна для детей с расстройствами аутистического спектра, помогая преодолеть языковые барьеры. Эмоциональный отклик стимулирует речевое развитие, позволяя детям постепенно включаться в активное общение.

Особое внимание уделяется развитию критического мышления у детей, склонных к ритуальному поведению. Специально разработанные упражнения и игры, позволяют логопеду стимулировать мыслительные процессы и поощряют к творчеству. Использование тактильных и интерактивных методов в обучении дает детям возможность исследовать и выражать себя, облегчая их социальную адаптацию и развитие коммуникативных навыков [1].

Работая с детьми из третьей группы, которые уже могут произносить цитаты и монологи, логопед стремится стимулировать их к диалогической речи. Для этого создается обогащенная коммуникативная среда, наполненная деятельностью, интересной для ребенка, например, совместное рисование. Эффективность этого подхода проявляется тогда, когда ребенок начинает инициировать общение сам, используя индивидуальные высказывания для общения.

В работе с четвертой группой детей акцент делается на развитии уникальных форм выражения, расширении ограниченного словарного запаса. Это достигается методами, аналогичными тем, которые используются с детьми первой и второй групп: эмоциональные и тактильные игры сопровождаются динамичными стихами, а повторение фраз за ребенком и их интеграция в сюжет игры помогает пробудить желание участвовать в диалоге. Главная цель – мотивировать детей активно использовать разнообразные формы речи для общения.

Успех в работе с этими группами детей с РАС проявляется в их способности принимать участие в речевом общении, демонстрируя самостоятельность в высказываниях, возможно даже с аграмматизмами. Этот этап считается достигнутым, когда ребенок начинает активно взаимодействовать в процессе коммуникации, выражая свои мысли и чувства.

Взаимодействие с ребенком должно быть эмоционально насыщенным, без прямых вопросов. Развитие речевых навыков, в том числе правильного звукопроизношения и усвоение грамматических категорий, должно осуществляться с учетом индивидуального опыта и интересов ребенка, интегрируя его в специально созданные ситуации общения.

Для успешной работы логопеда с детьми, страдающими расстройством аутистического спектра, важно уделить особое внимание индивидуальной работе и уникальному опыту каждого ребенка. При первичном обследовании диагностика затруднена из-за сложностей установления эмоционального контакта, что делает все этапы работы более длительными и порой неэффективными. Дети с расстройством аутистического спектра могут терять приобретенные навыки, а усвоение материала происходит неравномерно. Они часто не проявляют мотивации к обучению, имеют низкий уровень мотивации, и им сложно сконцентрироваться на предлагаемых заданиях.

Умение применять языковые умения, полученные на уроках, остается фиксированным и ограничивается использованием в специфических обстоятельствах, не применяется в других контекстах [2].

При планировании логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, вытекает из анализа их поведенческих особенностей и уровня развития речи следует учитывать указанные выше особенности. Основной целью этого процесса является стимулирование высказываний, их расширение и осмысление, а также использование в общении с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Додзина О.Б. Отражение особенностей взаимодействия с предметным и социальным миром в лексическом развитии детей с аутизмом: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 24 с.
2. Додзина О.Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом // Дефектология. 2004. № 6. С. 44-52.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. М.: Теревинф, 2005. 224 с.
4. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. С. 8-18.

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дружкова Александра Викторовна

(E-mail: sasha26druzhkova@gmail.com)

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

Лазаренко Лариса Анатольевна

(E-mail: larisa_bulanova@mail.ru)

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

Аннотация: В статье отражены особенности развития произвольной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Описаны мнения, позиции и классификации разных авторов по данной проблеме. Рассмотрены эффективные средства развития произвольной памяти дошкольников с задержкой психического развития: классические виды игр и использование мнемотехники.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, произвольная память, классификация игр, мнемотехника.

MEANS OF DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Druzhkova Alexandra Viktorovna

(E-mail: sasha26druzhkova@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Lazarenko Larisa Anatolyevna

(E-mail: larisa_bulanova@mail.ru)

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

Abstract: The article reflects the peculiarities of development of arbitrary memory in older preschool children with mental retardation. Opinions, positions and classifications of different authors on this problem are described. Effective means of development of arbitrary memory of preschoolers with mental retardation are considered: classical types of games and use of mnemotechnics.

Key words: mental retardation, senior preschool age, arbitrary memory, classification of games, mnemotechnics.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Дошкольник проводит большую часть своего времени, играя, и с ее помощью познает мир вокруг себя. Игровая деятельность способствует его развитию как личности, формирует все психические процессы, которые будут влиять на его успех как в обучении, так и в трудовой области.

Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития существенно отличаются от своих сверстников с нормой в развитии, как по объему материала, который они способны усвоить, так и по точности его воспроизведения. У таких детей формирование произвольной памяти значительно отстает от детей с нормальным развитием. Они имеют сниженную способность запоминать информацию, ограниченный объем памяти, а также затрудняются корректно воспроизводить и быстро запоминать информацию. Часто старшие дошкольники из этой группы запоминают материал механически и бездумно.

Такие исследователи, как Л. И. Божович, Л. С. Выготский, З. М. Истомина полагают, что память у детей преддошкольного возраста носит произвольный характер, но к старшему дошкольному возрасту она становится произвольной и преднамеренной. Благодаря грамотной психолого-педагогической работе, дошкольники получают возможность развивать свои навыки анализа и обобщения информации. Они обучаются мыслить, сравнивать, классифицировать и группировать данные, выделяя характерные особенности [2].

С помощью взрослого дошкольники учатся запоминать материал, воспроизводить его в нужный момент, также учатся как можно что-то запомнить и сохранить в своей памяти необходимую им информацию, которая в дальнейшем им пригодится.

В. И. Логинова и П. Г. Саморукова выделяют такие классификаций игр как: игры с правилами, дидактические, подвижные и музыкальные. Х. Шварцман классифицирует на подвижные игры, игры на развитие психических процессов и игры, направленные на удачу, которые не требуют специальных навыков и умений.

Е. С. Слепович отмечает, что игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития формирует различные аспекты и стороны их психической деятельности. Цель игры заключается в обучении работе в интересах всех участников игры, контроле над собственным поведением и соблюдении правил [1].

Существуют виды игр, которые используются в работе над коррекцией и развитием памяти дошкольников с задержкой психического развития, а именно:

1. Театрализованные игры. Такие игры позволяют оживить роли из известных произведений, сохраняя их особенности. Главная задача театрализованной игры заключается в актерской интерпретации представленного сюжета.

2. Настольные игры. В ходе освоения настольных игр дети не только расширяют свои представления в социальной сфере, но и находят применение для полученных теоретических знаний, применяя их на практике.

3. Игры-аттракционы. Данные игры включают в себя разные области деятельности дошкольника как умственные, так и физические. А также являются веселым времяпрепровождением, так как они подвижные.

4. Словесные игры. Игры данного формата направлены на закрепление усвоенной информации о разных особенностях и действиях предметов, а также на обобщение и структурирование полученных знаний. Более того, они способствуют развитию внимательности, реакции и коммуникативных навыков.

5. Соревновательные игры. Данные игры, которые носят соревновательный характер, развивают не только умение взаимодействовать друг с другом, но и подход к развитию логики дошкольника для достижения определенных целей.

6. Дидактические игры. Использование дидактических игр способствует точному, устойчивому и глубокому запоминанию имеющихся знаний детьми, а также способствует их дальнейшему расширению и углублению.

Приведенные выше виды игр широко используются в процессе коррекции и развития памяти дошкольников с задержкой психического развития.

Дидактическая игра, развивающая произвольную память, способствует созданию эффективной игровой мотивации и помогает детям понять способы выполнения различных заданий. Взрослые могут направлять деятельность, ориентируемую на освоение и воспроизведение материала, когда они ставят перед детьми цель «вспомнить» исходную информацию, когда дошкольник учит наизусть, пересказывает и сам дополняет, фантазирует над сказками. Этот подход способствует развитию произвольной памяти.

Материал, который дошкольник запоминает, должен быть применен в практической ситуации. Дидактическая игра позволяет использовать усвоенные знания в реальной жизни. Тем самым игра - это неотъемлемая часть развития психического развития ребенка. Она помогает детям делать свои собственные открытия и решать проблемы самостоятельно.

В настоящее время для развития памяти дошкольников используется не только большое разнообразие дидактических игр, но и применяется мнемотехника. Мнемотехника – это набор различных методов и приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем создания дополнительных ассоциаций. Применение мнемотехники направлено не только на детей с нормативным развитием, но и на детей с задержкой психического развития.

Т. Б. Полянская рассматривает, что работа с мнемотехникой начинается с использования мнемоквадратов, затем переходит к более сложным мнемодорожкам, и только после успешного освоения этих методов можно начать работу с мнемотаблицами. Мнемотехника стимулирует и оптимизирует процессы памяти [4].

Мнемоквадраты способствуют развитию памяти старших дошкольников с задержкой психического развития. При работе с мнемоквадратами внимание таких детей стоит заострять на характерные особенности, основные свойства и признаки изучаемого предмета. Только потом они самостоятельно смогут выделять необходимые признаки. Дети с задержкой психического развития лучше запоминают образы, если цвет относится к персонажу или предмету, например, зеленый крокодил, красная клубника, голубое небо и другое.

Мнемодорожки – это дидактический материал, структура или схема, содержащая определенную информацию. Например, для создания рассказов можно использовать структуру рассказа в виде картинок, которые помогут ребенку логически понять последовательность определенных событий.

Самое сложное, но важное в работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития это использование мнемотаблиц. Мнемотаблица – это схема, в которую внесена определенная информация. Содержание мнемотаблицы представляет собой графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, действий и др. Главное – передать условно-наглядную схему, которая будет понятна детям [3].

Таким образом, анализируя теоретический вклад ученых, можно сделать вывод, что использование дидактических игр и мнемотехники является эффективным методом развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Правильное применение этих методов может достичь значительного прогресса в развитии произвольной памяти детей.

Вывод: Игровая деятельность является ведущей для детей данного возрастного периода. Учитывая их возрастные особенности и индивидуальные возможности, важно организовывать деятельность детей соответственно. Игра предоставляет огромные возможности для обучения и развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Она может использоваться как форма специальных занятий, самостоятельная игровая деятельность, а также как средство воспитания и развития различных аспектов личности ребенка.

В процессе игры дети легче запоминают материал, поскольку эта деятельность является интересной. Основной мотивацией для детей к активности является интерес. В ходе игры дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития осваивают новые знания и приобретают необходимые навыки более эффективно, чем вне игровой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова Л. М. Современные технологии дошкольного образования : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 2022. 251 с.
2. Мельник Е.В., Жамалова З.Р. Формирование памяти у детей старшего дошкольного возраста : монография. Челябинск : Издательство «Активист», 2020 96 с.
3. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. СПб. : Издательство «Детство-пресс», 2019. 64 с.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие 5-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2018. 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Дудина Варвара Михайловна

(E-mail: varyadudina2001@mail.ru)

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

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования пространственных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Указаны мнения авторов, которые непосредственно в своих исследованиях изучали пространственные нарушения. В статье выделены четыре основные особенности формирования пространственных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями: задержка развития пространственной ориентации, ограниченность в представлении трехмерных объектов, проблемы в понимании пространственных отношений и ограниченность в использовании пространственных символов и картинок. Также представлены примеры игр, которые направлены на развитие пространственных представлений. Описано то, как эти игры можно использовать на уроках в коррекционных школах, и что они положительно влияют на развитие ребенка.

Ключевые слова: пространственные представления, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, ориентация, игровые методы, этапы развития пространственных представлений.

FEATURES OF THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Dudina Varvara Mikhailovna

(E-mail: varyadudina2001@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Abstract: the article discusses the features of the formation of spatial representations in students with intellectual disabilities. The opinions of the authors who studied spatial disturbances directly in their research are indicated. The article highlights four main features of the formation of spatial representations in children with intellectual disabilities: delayed development of spatial orientation, limited representation of three-dimensional objects, problems in understanding spatial relationships and limited use of spatial symbols and pictures. Examples of games aimed at the development of spatial representations are also presented. It describes how these games can be used in lessons in correctional schools, and that they have a positive effect on the development of the child.

Key words: spatial representations, students with intellectual disabilities, orientation, game methods, stages of development of spatial representations.

Дети с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с различными трудностями в своем развитии, включая ограничения в когнитивных и познавательных способностях. Одной из важных областей, отражающей эти ограничения, является формирование пространственных представлений. Пространственные представления играют важную роль в жизни каждого человека, позволяя ориентироваться в пространстве, взаимодействовать с окружающими объектами и осуществлять двигательную активность.

Пространственные представления изучались многими авторами: Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, Л.С. Цветкова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и многие другие.

По мнению Ш.О. Ломашер: «каждая сознательная работа требует серьезного понимания значения пространства и умения справляться с этими соотношениями». Пространственные представления можно развивать в различных видах деятельности: познавательной, игровой, изобразительной и других. Развитие пространственных представлений у детей имеет важное значение, так как «недостаточная сформированность пространственных представлений с большой вероятностью скажется у дошкольников на формировании грамотной связной речи, а у школьников на процессе формирования навыка чтения и письма» [2].

Развитие пространственных представлений у ребенка происходит поэтапно. На первом этапе формируется представление о собственном теле и ориентация относительно себя. На втором этапе развивается способность ориентироваться относительно других объектов. Третий этап связан с освоением словесной системы ориентации в различных направлениях. На четвертом этапе происходит практическое применение пространственной ориентации как в трехмерном пространстве, так и на плоскости. Развитие пространственных представлений происходит в различных сферах детской деятельности [1].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «...в восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные, кинестетические, а так как человек – существо по преимуществу оптическое – ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных, то восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения...» [3].

Проанализируем методики, направленные на изучение сформированности пространственных представлений у детей. С этой целью также могут использоваться игровые методы.

Самое известное пособие для изучения пространственных представлений – это методика М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, которая предназначена для дошкольников и обучающихся в школе. В авторской программе представлены таблицы для изучения пространственных представлений. Это пособие является отличным помощником для педагогов, так как позволяет составить программу коррекционных занятий с учетом выявленных особенностей, программы развития обучающихся. Используется материал и для обследования на ПМПК, с успехом может применяться дефектологами, психологами, логопедами [4].

Помимо авторских методик существуют также игры, позволяющие выявлять уровень пространственных представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в непринужденной обстановке. В играх используется раздаточный материал, картинки и т. д.

Игры, направленные на развитие пространственных представлений.

- Игра с массажным мячом, в которой детям предлагается использовать мяч, передавая его между руками и взаимодействуя с ним на столе для развития ориентации в трехмерном пространстве.
- Игра "Путаница", в которой детям предлагается использовать различные руки и части тела для выполнения заданий, например, закрывать один глаз, указывать на разные уши и ноги, дотягиваться до определенных мест. Это помогает развивать навыки ориентации в пространстве и координацию движений.
- Игра "Запрещенное движение", в которой детям задается набор движений и они должны быть внимательны и не выполнять запрещенное движение. В случае ошибки, ребенок выходит из игры.
- Игра "Встань, как я скажу", где детям предлагается занимать определенное пространственное положение в соответствии с указанными условиями, например, от себя или от объекта.
- Игра "Расскажи, где звенит колокольчик", в которой ребенку предлагается определить направление звучания колокольчика по его звуку.
- Игра "Расскажи, что изменилось", где детям предлагается запомнить расположение объектов, а затем угадать, что изменилось, когда они закрыли глаза или отвернулись. Это помогает детям осознать, что пространственные отношения между объектами могут изменяться.
- Игра "Далеко - близко", в которой детям предлагается описать, что находится далеко и что близко к ним.
- Игры "Назови, что находится выше носа" или "Угадай, какую часть тела я загадала" и тому подобные.

Игры и упражнения можно использовать на уроках: русского языка (для изучения, закрепления тем с предлогами), математики (при изучении тем, связанных с геометрическими фигурами), физкультуры (в подвижных играх, для проведения комплекса оздоровительных упражнений, для команд построения) – используются все термины пространства («лево», «назад», «вперед», «право» и т. д.), на уроках ОСЖ. Для урока географии в коррекционной школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями формирование пространственных представлений является основной задачей в обучении. Игры и упражнения могут использоваться также во внеурочной деятельности, при изучении дороги домой, в школу и т. д. – это позволяет развивать кругозор обучающихся, все виды пространственных представлений.

Методики позволяют выявить уровень сформированности пространственных представлений, а затем планировать дальнейшую коррекционно-развивающую работу для их формирования. Следует помнить, что детям с интеллектуальными нарушениями сначала будет очень трудно, но систематическое выполнение заданий, комплексное применение различных способов их решения, позволят детям с интеллектуальными нарушениями научиться ориентироваться во времени, правильно указывать путь, знать свой путь до определенного места назначения.

При формировании пространственных представлений нужно учитывать возрастные, индивидуальные особенности обучающихся, степень выраженности интеллектуального нарушения, сопутствующие дефекты и др. В работе следует использовать игры и упражнения с целью формирования пространственных представлений не только потому, что это позволит объединить разные виды учебной деятельности. Особо следует отметить, что не существует такой сферы деятельности человека, в которой бы умение человека ориентироваться в пространстве не играло значительную роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурачевская О.В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка // Школьная педагогика. 2016. № 1 (4). С. 21-24.
2. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: Академия. 2004. 464 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002 г. 720 с.
4. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практич. пособие. М., 2005. М.: АЙРИС ПРЕСС: АЙРИС Дидактика, 2007. 105 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Екамчукова Ксения Алексеевна

(E-mail: ekam.ksenia@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия,

К. психол. н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Пространственные представления представляет собой целостный процесс, на который влияют в том числе сенсорные и перцептивные возможности дошкольников рассматриваемой категории. Указанные представления важны для формирования высших психических функций, в том числе зрительной памяти и мышления, праксиса и гнозиса, а также для ориентировки в окружающей действительности. Нарушение какой-то из выше названных функций приводит к неспособности четко и правильно ориентироваться в пространстве. Формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития должно уделяться особое внимание. С этой целью следует заниматься с детьми не только в дошкольном учреждении, но и дома, постоянно закрепляя усвоенные навыки, использовать в работе разнообразные дидактические игры.

Ключевые слова: пространственные представления, задержка психического развития, дети дошкольного возраста.

FEATURES OF THE FORMATION OF SPATIAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Ekamchukova Ksenia Alekseevna

(E-mail: ekam.ksenia@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article examines the problem of the formation of spatial concepts in preschool children with mental retardation. Spatial representation is a holistic process, which is influenced, among other things, by the sensory and perceptual capabilities of preschoolers of the category under consideration. These ideas are important for the formation of higher mental functions, including visual memory and thinking, praxis and gnosis, as well as for orientation in the surrounding reality. Violation of any of the above functions leads to the inability to clearly and correctly navigate in space. Special attention should be paid to the formation of spatial concepts in preschool children with mental retardation. For this purpose, you should work with children not only in a preschool institution, but also at home, constantly reinforcing the acquired skills, and use a variety of didactic games in your work.

Key words: spatial concepts, mental retardation, preschool children.

Развитие психики ребенка в отечественной и зарубежной психологии понимается как исключительно сложный, противоречивый процесс, предполагающий влияние многих факторов. Специфика развития мозговых структур обусловлена сочетанием различных факторов: биологических, психолого-педагогических и социальных, которые и определяют темп психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – состояние, при котором прогресс в развитии умственных способностей ребенка отстает от нормы. Это проявляется в ограниченности общих знаний, неполноценности мыслительных процессов, преобладании детских забав, а также в быстрой утомляемости при умственной работе [3].

Изучение специфики формирования пространственных представлений дошкольников с ЗПР в настоящее время является одной из актуальных задач в силу ее значимости.

Способность ориентироваться в пространстве зависит от восприятия, которое оказывает непосредственное влияние на реализацию остальных психических процессов.

Для детей рассматриваемой категории характерна недостаточность зрительного и слухового восприятия, пространственных и временных представлений. Они не ориентируются в схеме своего тела, не употребляют в речи пространственные предлоги и не знают их значение, испытывают трудности при усложнении заданий и необходимости дать отчет о своих действиях.

Особое значение рассматриваемая тема приобретает в дошкольном возрасте, когда создается база для формирования познавательных возможностей ребенка.

У детей с задержкой психического развития отмечаются особенности сенсорного восприятия, вследствие этого затрудняется формирование пространственных и временных представлений. Поэтому таким детям необходимо больше времени для осмысления и переработки информации и своей деятельности. Особенно часто эти затруднения наблюдаются в сложных ситуациях, то есть при одновременном воздействии нескольких факторов. Особенности восприятия таких детей проявляются в том, что сходные качества они определяют как одинаковые, например, путают овал и круг.

При ориентировке в пространстве наблюдаются трудности в восприятии перевернутых, зашумленных изображений, при проведении пространственно-временного анализа и синтеза ситуаций.

Конструктивное мышление имеет непосредственное влияние на развитие пространственных представлений. Например, при складывании геометрического узора дети

часто не могут проанализировать форму, выполнить узор, расположив его отдельные части, разместить на плоскости и соединить его части в единое целое. Однако, не смотря на трудности в пространственной ориентировке, дети с ЗПР все-таки могут сложить простые узоры, что отличает их от умственно отсталых детей [2].

Сущность пространственных представлений заключается в том, чтобы понять в каком положении находится человек и проанализировать алгоритм своих дальнейших действий. Для выполнения этого алгоритма необходимо взаимодействие всех органов чувств. Поэтому недоразвитие какого-то анализатора приводит к специфическим особенностям ориентирования в пространстве. Уровень развития этой способности также зависит от того, насколько точно ребенок ориентируется в меняющейся действительности, умении проанализировать и предпринять правильные действия.

Формирование пространственных представлений – это навык, который требует совершенствования в процессе обучения с помощью технических умений [4].

Дети с ЗПР, по данным исследований, воспринимают пространственные представления к концу дошкольного возраста, однако восприятие не носит дифференцированный характер. Понимание того, что размер предмета зависит от условий, в которых его рассматривают, находится в пределах ближайшего развития в старшем дошкольном возрасте. Значительные различия наблюдаются и в пространственной характеристике предметов на словесном и практическом уровнях. Пространственные предлоги и их значение не понимаются детьми и редко используются в речи, либо используются, но в неправильном значении [1].

Дети с ЗПР испытывают трудности при расположении графического изображения на листе бумаги, при составлении алгоритма своих действий, что оказывает непосредственное влияние на технику и композицию рисования. Они испытывают затруднения при ориентировке в схеме своего тела и у других людей, не могут определить какой предмет находится справа или слева от них, что находится над и под ними. Поэтому на любом этапе ориентировки в пространстве им требуется помощь взрослых.

Исследование пространственных представлений проводилось на базе детского сада комбинированного вида №214 г. Краснодара, экспериментальную группу составили 8 воспитанников с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста (5-6 лет).

Цель исследования – выявить уровень сформированности пространственных представлений у дошкольников с задержкой психического развития, исследовались три категории:

- 1) пространственные отношения предметов;
- 2) ориентировка в собственном теле;
- 3) направления пространства и употребление соответствующих предлогов (над, под, справа, слева, сверху, внизу).

Для исследования пространственных представлений у детей дошкольного возраста использовались следующие методики:

«Складывание разрезных картинок» (М.М. Семаго) [5];

«Исследование сомато-пространственного гнозиса» (Л.С. Цветкова) [6];

«Конструирование по образцу» (Т.В. Лаврентьева).

Результаты исследования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития экспериментальной группы представлены на рисунке.

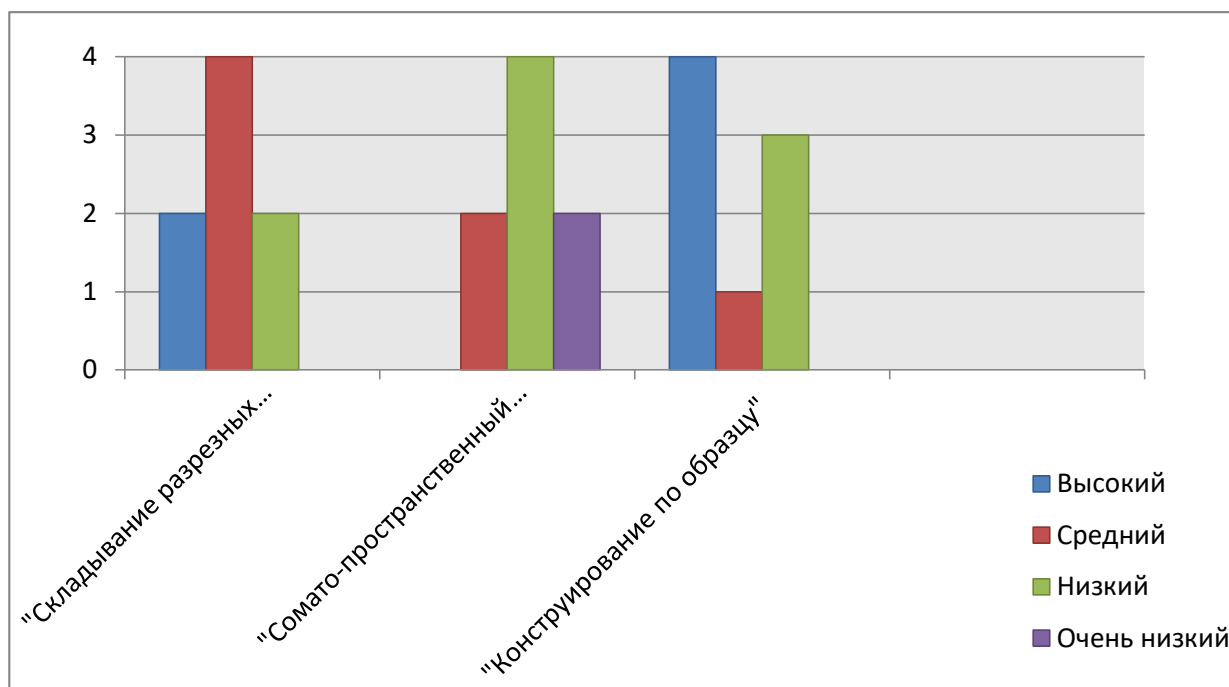


Рисунок – Результаты исследования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. 75% детей экспериментальной группы путают «право/лево», не понимают, что правая рука/левая рука соотносится с правой/левой стороной тела соответственно. При показе парных частей тела, например, правого глаза правой рукой возникают затруднения (показывают левой рукой правый глаз). Правильно называют правую и левую стороны с помощью взрослого;
2. 25% детей не различают понятия «над/под», «вверху/внизу» при складывании разрезных картинок, не используют помощь в виде словесной инструкции с пространственными предлогами, только по показу могут правильно расположить части картинки;
3. 50% испытуемых не справляются с конструированием по образцу. Только поэтапное разъяснение при расположении объектов в пространстве позволяет справиться с заданием, словесной инструкции при этом не достаточно.

Проведенное исследование позволяет отметить, что дошкольник экспериментальной группы путают направления пространства («верх/низ», «лево/право»), не распознают пространственные отношения («выше/ниже», «над/под», «на», «спереди/сзади», «левее/правее», «между») и не используют в речи соответствующие обозначения.

В результате исследования высокий уровень развития пространственных представлений выявлен у 2 детей (25 %), средний – у 4 испытуемых (50 %), низкий отмечается у 2 дошкольников (25 %).

Представленные данные свидетельствуют о том, что формированию пространственных представлений должно уделяться особое внимание при проведении коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также при планировании комплексной помощи различными специалистами, осуществляющими образовательный

процесс. С целью формирования пространственных представлений необходимо заниматься с детьми не только в дошкольном учреждении, но и дома, постоянно закрепляя усвоенные навыки, использовать с этой целью разнообразные дидактические игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войтик Т.Н. Анализ проблем ориентировки в пространстве детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 10. С. 63-65.
2. Гнедова С.Б. Специальная психология: учеб. пособие. Ульяновск: УлГУ, 2009. 306 с.
4. Петрова С.В. Особенности обучения детей с задержкой психического развития // Символ науки, 2021. № 1. С. 157-159.
5. Поротиков Н.Е., Дерябина Г.И., Лернер В.Л. Развитие пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 1. С. 69-74.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст. М.: Аркти, 2014. 46 с.
7. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. 4-е изд., перераб.. М.: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ
МУНИЦИПАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Ерышева Татьяна Викторовна

(E-mail: tany-er@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студентка 1 курса, направление «Специальное дефектологическое образование»

Цику Зара Ибрагимовна

(E-mail: zara-65@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К. псих.н., доцент

Аннотация: Данная научная статья посвящена изучению особенностей развития речи у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. В настоящее время расстройства аутистического спектра является одним из наиболее распространенных неврологических расстройств среди детей младшего возраста. Одной из основных характеристик этого расстройства является нарушение речевого развития, которое существенно ограничивает коммуникативные способности детей. В статье проводится обзор современных исследований по данной проблеме с акцентом на влияние международных рекомендаций и методик на логопедическую практику. Согласно статистике ВОЗ, в мире с каждым годом растет число детей с аутизмом. Область детской психологии и специальной педагогики стремится создать наиболее эффективные методы работы с такими детьми, чтобы обеспечить им полноценное развитие, а речь играет в этом процессе важную роль. Изучение особенностей развития речи у детей с расстройством аутистического спектра в условиях муниципальных учреждений является актуальной темой в современном мире, поскольку позволяет разрабатывать и внедрять эффективные методики работы с такими детьми, добиваясь их лучшего социализации и адаптации в обществе.

Ключевые слова: аутизм, дети дошкольного возраста, импрессивная речь, экспрессивная речь.

**FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE CONDITIONS
OF A MUNICIPAL INSTITUTION**

Erysheva Tatiana Viktorovna

(E-mail: tany-er@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

1st year student

Tsicu Zara Ibragimovna
(E-mail: zara-65@mail.ru)
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Annotation: This scientific article is devoted to the study of the peculiarities of speech development in preschool children with autism spectrum disorder (ASD). preschool children with autism spectrum disorder. At present with autism spectrum disorder is one of the most widespread neurological disorders among young children. One of the main characteristics of this disorder is the impairment of speech development, which significantly limits the communicative abilities of children. The article reviews modern research on this problem with emphasis on the influence of international recommendations and methodologies on speech therapy practice. recommendations and methodologies on speech therapy practice. According to WHO statistics, the number of children with autism is increasing every year in the world. The field of child psychology and special pedagogy strives to create the most effective methods of work with these children in order to provide them with a full-fledged life. such children to ensure their full development, and speech plays an important role in this process. important role in this process. The study of the peculiarities of speech development in children with autism spectrum disorder autism spectrum disorder in the conditions of municipal institutions is a relevant topic in today's world, as it allows for the development of speech in children with autism spectrum disorder. topic in the modern world, as it allows us to develop and implement effective methods of working with such children. effective methods of work with such children, achieving their better socialization and adaptation in society. and adaptation in society.

Key words: autism, preschool children, impressive speech, expressive speech.

В свете растущего числа детей, страдающих расстройством аутистического спектра, исследование развития и формирования речи у этих детей становится особенно важным. Нарушения в области коммуникации у детей с аутизмом обычно начинают проявляться в раннем детстве и могут продолжаться вплоть до подросткового и взрослого возраста. В первые пять лет жизни эти расстройства обычно становятся заметными [1].

По определению В.Е. Кагана, расстройство аутического спектра является психопатологическим синдромом, характеризующимся нарушением коммуникации из-за неравномерностей в развитии предпосылок общения и утрате регулятивного влияния общения на мышление и поведение [5,6].

Исследования, проведенные Н.В. Филипповой и Е.А. Петелевой, указывают на более серьезное нарушение навыков коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. Они отмечают, что у детей, которые не разговаривают и страдают аутизмом, могут возникать аффективные расстройства, уменьшается психический тонус, наблюдаются нарушения в произвольной деятельности и отсутствие потребности в общении с окружающими. У детей с диагнозом аутизма серьезно нарушаются все аспекты невербального и вербального общения, особенно ярко проявляется неконтактность и отчужденность в возрасте 2-3 лет. Особенно значительно отстает развитие первой системы социального взаимодействия младенца с миром - механизма оживления [10].

И.И. Мамайчук выделяет несколько характерных особенностей речевых нарушений у детей с аутизмом, включая эхолалии (повторение звуков, слов, фраз), особенное произношение слов с необычной интонацией и фонетическими расстройствами, нарушения

голоса с особой тональностью, долгое использование местоимений во втором или третьем лице, а также отсутствие в словаре ребенка слов, обозначающих близких людей, например, «мама», «папа» [2,3,8].

В отличие от других аспектов психических функций, речь у детей с аутизмом на начальных этапах может развиваться нормально или даже быстрее, что позволяет этим детям опережать сверстников по скорости развития. Однако, в возрасте около трех лет начинается обратный процесс, и речь постепенно теряется. Часто дети перестают общаться с окружающими, но могут продолжать разговаривать сами с собой или даже во сне, при этом коммуникативная функция речи не развивается [4].

В рамках исследования, проведенного в МАДОУ «Детский сад 214» г. Краснодара, была проанализирована выборка из 10 детей в возрасте 6-7 лет, страдающих расстройством аутистического спектра.

Анализ состояния импрессивной речи у обследуемых детей показывает, что у детей разнообразные уровни развития фонематического слуха, понимания слов и предложений, логико-грамматических структур, а также умения работать с инвертированными конструкциями, которые указывают на недостаточное развитие импрессивной речи у детей с аутизмом в рамках всех указанных параметров.

Анализ развития фонематического слуха у детей выявил, что примерно 6 детей смогли выполнить половину заданий. 4 детей показали средний уровень, 4 детей был низкий уровень развития, что послужило поведенческими нарушениями, которые мешали детям справиться с предложенными экспериментатором заданиями.

30% детей не справились с заданием, 40% справились частично, а 30% отказались от выполнения из-за поведенческих проблем. Только у 30% детей наблюдалось неправильно произносимые слова и неумение исправлять их.

Около 40% детей корректно соотнесли фонему с графемой, но многие другие либо не поняли задание, либо избегали контакта. При анализе умения идентифицировать оппозиционные звуки, 30% детей не справились с заданием, 40% справились лишь частично, а 30% отказались от выполнения из-за поведенческих проблем. Только у 30% детей была наблюдаема способность выявлять неправильно произносимые слова и исправлять их. Около 40% детей корректно соотнесли фонему с графемой, но многие другие либо не поняли задание, либо избегали контакта.

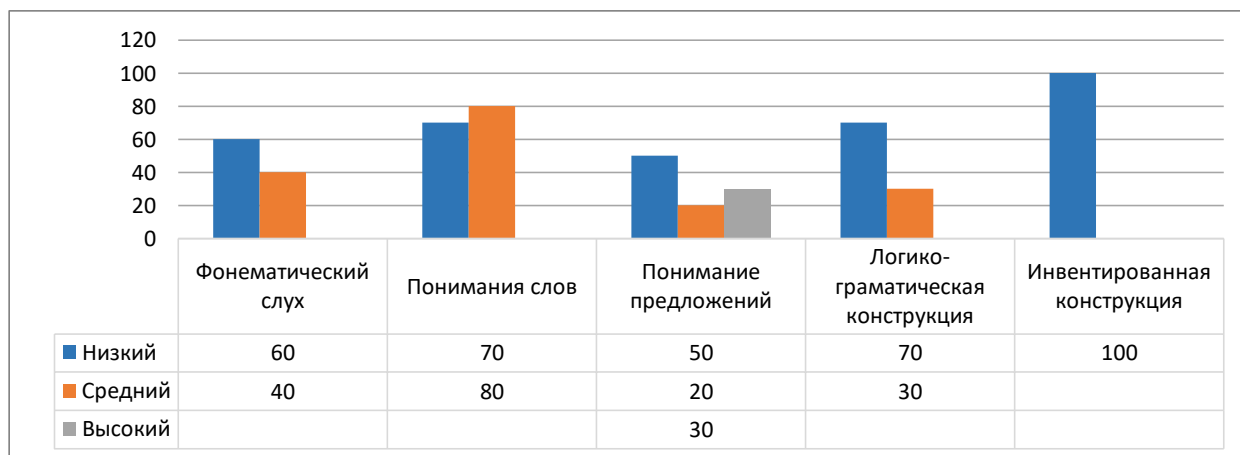


Рисунок 1 - Уровень развития импрессивной речи у детей с расстройством аутистического спектра (%)

Таким образом, результаты исследования показывают сложности в развитии фонематического слуха и других аспектов импрессивной речи у детей с расстройством аутистического спектра, влияющих на их способность к эффективному общению и языковому взаимодействию.

Результаты анализа на понимание слов выявил, что 70% детей показали средний уровень развития, выполнив несколько предложенных заданий. Остальные 30% детей - из них 10% приступали к заданию, 20 % детей не смогли понять смысл задания. В результате сделан вывод, что данные дети по причине поведенческих нарушений, выражающихся в нежелании участвовать и проявлении негативного поведения, не справились с заданием

В 60% случаев дети успешно выполнили задание с первой попытки, в то время как 10% допустили небольшие ошибки на первом этапе, но исправили их самостоятельно после осознания своей промаха.

Дети лучше понимали частотные и независимые понятия, такие как «девочка», «рыба», «яблоко», «сумка». Слова схожие по звучанию, но не по смыслу, вызывали больше затруднений.

Лишь 20% детей с первой попытки смогли справиться с заданием без ошибок. При предъявлении двух слов подряд лишь 10% детей смогли правильно показывать соответствующие картинки. В 30% случаев дети частично выполняли задание, показывая картинки только при произношении по одному слову.

Исходя из результатов проведенной с детьми диагностики, анализ уровня понимания слов у детей с аутизмом показал разнообразные уровни способности к выполнению заданий и выявил трудности в понимании слов, особенно тех, которые близки по звучанию, но отличающиеся по смыслу.

Дети проявляли различные формы непонимания или нежелания исполнять задание, выражаясь поверхностным интересом, например, задерживали взгляд надолго на одном предмете, внезапно начинали хлопать в ладоши, выкрикивать или улыбаться. Некоторые дети просто отказывались от участия сотрудничать с взрослыми, предпочитая не проявлять активности.

Проверка понимания схожих слов показала, что, 60% детей смогли выполнить часть задания. Данные дети просто показывали элементарные предметы одежды – перчатки, варежки. А в понимании более сложных понятий, таких как галстук, дети не смогли найти схожее. И только 10% детей справились без ошибок, но, при предъявлении нескольких слов подряд дети начинали путаться и в итоге отказывались выполнять задание.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что дети, страдающие расстройством аутистического спектра, испытывают различные нарушения в своей речевой системе.: дети заменяют звуки в словах, испытывают трудности с чтением и письмом, имеют проблемы с осознанием фонем и различными элементами языка, проблемы с плавностью и ритмом речи. Самостоятельная речь этих детей находится на низком уровне, так как дети не смогли выполнить ни одного задания из предложенных: дети не смогут удержать речевой ряд, запомнить несколько слов и повторить их через небольшой промежуток времени. В большинстве случаев дети не выполняли задания из-за поведенческих нарушений: дети не реагировали на инструкции экспериментатора, убегали, кричали и избегали контакта, не желая выполнять задания. Все это затрудняет определение уровня сформированности у них речевых навыков

Именно поэтому, важно понимать, что каждый ребенок с РАС - уникален, так как, развитие речи детей РАС из-за от множества факторов. Результаты могут быть разными для каждого ребенка. Исходя из этих особенностей, индивидуальный и коррекционный подход и непрерывная поддержка от специалистов работающие с данной категорией детей, играют ключевую роль в развитии речи у детей с РАС в условиях муниципального учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Бессмертная Ю.В. Особенности развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра: автореф. дис. ... канд. псих. Наук. Екатеринбург, 2008. 95 с.
3. Визель Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование. М. : В. Секачев, 2012. 24 с.
4. Богдашина О.В. Аутизм: определение и диагностика. Донецк : Лебедь, 1999. 112 с.
5. Веселова Е.В. Сенсорная интеграция при аутизме // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. 2017. С.21-25,
6. Волкмар Ф.Р., Вайвнер Л.А. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн.| пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. 224 с.
7. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. СПб. 1997. 254 с.
8. Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии. Конспекты занятий. М.: ЛОГОМАГ, 2015. 95 с.
9. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
10. Никольская О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок, пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 221 с.
11. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : метод. разраб. Изд. 2-е. М. : Теревинф, 2006. 12 с.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Жигалова Елизавета Ивановна

(E-mail: ms.elizaveta.2002@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент 4 курса

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

Кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: Ориентирование в пространстве и соответствующая способность формировать целостное сенсорно-перцептивное восприятие являются важными навыками у детей дошкольного возраста. Эти навыки основаны на понимании способов восприятия, воспроизведения и преобразования пространственных отношений. В данной статье рассматриваются способы формирования пространственных представлений у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: пространственные представления, дошкольники, интеллектуальные нарушения.

WAYS OF FORMING SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Zhigalova Elizaveta Ivanovna

(e-mail: ms.elizaveta.2002@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

4st year student

Zhuravleva Elena Yurievna

(e-mail: schedrova@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: Spatial orientation and the corresponding ability to form a holistic sensory-perceptual perception are important skills in preschool children. These skills are based on understanding the ways in which spatial relationships are perceived, reproduced, and transformed. This article discusses the features of the formation of spatial representations in preschoolers with intellectual disabilities.

Key words: spatial representations, preschoolers, intellectual disabilities.

Руководствуясь актуальной задачей современной системы образования - курс на создание инклюзивного образования, обостряется проблема не только успешного освоения школьной программы учениками с интеллектуальной недостаточностью, но и обеспечение готовности дошкольника с интеллектуальными нарушениями к освоению школьной программы.

Ориентирование в пространстве и соответствующая этому способность рассматриваются в качестве особой целостной сенсорно-перцептивной возможности, обслуживающей многочисленные учебные действия. Понятие «пространственные представления» охватывает представления о форме и размере объектов, их взаимоотношениях в пространстве, а также на плоскости. В этом процессе активно участвуют различные анализаторы (кинестетический, осязательный, зрительный, слуховой), и при их нарушении возникают затруднения в усвоении навыков ориентации [8].

Согласно исследованиям А.В. Семенович, М.М. и Н.Я. Семаго, пространственные представления считаются ключевыми элементами психического развития, базисом, на основе которого усложняются другие высшие психические функции. Представления о пространстве обычно базируются на знании способов восприятия, воспроизведения, а также преобразования отношений в пространстве. На начальных стадиях формирование пространственных представлений связано с возникновением у индивидуума осознания своего тела, развитием двигательных навыков, предметно-практической деятельностью и улучшением координации зрительно-моторных навыков.

Исследования особенностей пространственного восприятия у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью проводили такие ученые, как С. А. Мусихина, З. М. Дунаева, Д. Н. Исаев, Т. Н. Головина, Т. А. Колосова и др. [2, 3]. По мнению этих исследователей, нарушения пространственного восприятия и ориентации являются ключевыми для детей с умственной отсталостью. У дошкольников с интеллектуальными нарушениями наблюдается отклонение во всех компонентах процесса пространственного восприятия, включая ориентацию в окружающем мире, сенсорное восприятие, организацию движений в пространстве, а также усвоение лексики, связанной с пространственными отношениями.

Развитие пространственных представлений в онтогенезе находится в тесной взаимосвязи с одним из базовых законов развития, связанных с основной осью тела. Вначале происходит формирование именно представлений вертикали, а далее горизонтали движений [9]. Затем формируются пространственные представления в направлениях «от себя» и «на себя», то есть вперед и назад соответственно, а далее – по отношению к правой и левой сторонам. Позже формируется понимание о положении «сзади». В качестве результата развития ребенка на этом этапе выступает целостная картина мира в плане восприятия пространственных отношений между объектами и собственным телом, а именно о структурно-топологических представлениях [5].

В исследованиях Т. Н. Головиной указывается, что дошкольники с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности при дифференциации пространственных направлений, причем различение левого и правого направления дается им труднее, чем дифференцировка пространственной локализации нижней части и верхней части изучаемого объекта или предмета [3].

Следующий важный момент состоит в овладении знаковой культурой, которая включает в себя жесты, вербальные компоненты, графику и влечет за собой формирование обобщенных представлений, пригодных для моделирования пространства и его мысленного преобразования [5]. В качестве вершины усвоения пространственных представлений

выступают именно логико-грамматические конструкции, включающие в себя все предложные системы нашего языка, многочисленные сравнительные категории и т. д.

Рассматриваемый уровень на практике считается предельно сложным и формируется максимально поздно, как правило в старшем дошкольном возрасте и позже. Его развитие осуществляется по принципу речевой деятельности и одного из элементов восприятия и мышления ребенка. Все этапы становления пространственной топографии проходят строго последовательно и постепенно с принятием во внимание многочисленных нюансов психического развития ребенка.

Особую роль в овладении представлениями о пространстве, а также навыками ориентирования играет, у которых диагностированы интеллектуальные дефициты [1]. Ряд исследователей – О. П. Гаврилушкина, Т. Н. Головина, В. Г. Петрова, утверждают, что причинами являются скудный практический опыт и слабость мыслительной деятельности, пространственного анализа и синтеза [3].

Дошкольники с умственной отсталостью четырех-пяти лет не могут ориентироваться в собственном теле, не знают названия его частей, не имеют представлений о словесных обозначениях их обозначения. В следствии чего они лишены возможности опираться на знание данной схемы и не могут определять место расположение предмета или явления относительно себя.

По сравнению с нормативно развивающимися детьми, дети дошкольного возраста с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в определении пространственных отношений между несколькими объектами на уровне зрительного восприятия. Они испытывают трудности с выполнением заданий, основанных на устной инструкции, из-за неспособности понимать и использовать обозначения в пространстве [9].

У лиц старшего дошкольного возраста с проблемами интеллекта присутствует разрыв между наглядным и словесным элементом пространственного анализа, что связано с недоразвитием процессов речи и мышления. Пока не сформирована целостная картина специфики развития пространственного ориентирования у детей из данной категории, а также вариантов коррекции нарушений [там же]. Между тем формирование пространственных представлений выступает в качестве важнейшей задачи дошкольного уровня образования и считается базовой функцией в рамках любого вида деятельности.

По мнению Т. Н. Головиной, если к концу дошкольного возраста наблюдается недостаточность ориентировки в пространстве, это приводит к проблемам в овладении школьными навыками [3]. Изучение индивидуальных особенностей формирования пространственных представлений и поиск эффективных педагогических способов и средств их развития волнуют многих специалистов как базовый компонент подготовки ребенка с интеллектуальными нарушениями к школе. В качестве одного из ключевых направлений на этапе подготовки к школе выступает формирование навыка ориентирования на плоскости стола, листа, ведь с ним связан смысл многих школьных навыков и направлений деятельности: письма, чтения, ручного труда и пр. Формирование пространственных представлений должно быть реализовано с принятием во внимание сложностей в структуре ориентирования в пространстве, генезиса, связанного с развитием мышления, речи, деятельности.

Таким образом, при разработке коррекционно-развивающей технологии специалистам-дефектологам дошкольной образовательной организации первостепенное внимание следует уделять обогащению чувственного, двигательного опыта детей, схеме тела и его позиции относительно других предметов. Дети должны быть обучены средствам и инструментам замещения, кодирования, моделирования, декодирования на базе единства в рамках образно-двигательного, образно-графического и вербального знака. Важная роль достается именно целостному подходу в решении всех этих задач, при этом он должен гарантировать создание

практической, двигательной основы, развитие восприятия, моделирования, преобразования пространства с применением широкого спектра средств и инструментов. Коррекция пространственных представлений является неотделимой от упражнений двигательного, ритмического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буянина А. А. Игра с матрешкой как средство формирования пространственных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. 2020. С. 170-174.
2. Вишнякова Ю. П. Психологические аспекты нарушения пространства личности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Ю. П. Вишнякова, Е. Ю. Журавлева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : Сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / Под научной редакцией Ю.В. Богинской. Симферополь : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 69-72.
3. Головина Т. Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. Москва : Педагогика, 2007. 253 с.
4. Долженко Е. А. Особенности пространственных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта // Актуальные проблемы общего (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика. 2021. С. 164-167.
5. Кондратьева С. Ю. Особенности развития пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и пути их коррекции в системе профилактики графической дискалькулии // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №. 7 (87). С. 42-48.
6. Рассудова Л. А. Особенности пространственных и временных представлений младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Проблемы научно-практической деятельности. Перспективы внедрения. 2019. С. 236.
7. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва : АРКТИ, 2000. 208 с.
8. Щекодина Е. В., Бекирова М. И. Формирование пространственных представлений у обучающихся младших школьников с умственной отсталостью // Проблемы педагогики. 2023. №. 1 (62). С. 57-59.

СОВРЕМЕННЫЙ ДИЗАЙН ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

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

Кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: В статье приводятся анализ научно-педагогических исследований и современных педагогических средств деятельности инклюзивных образовательных организаций по профориентационной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Автором представлены результаты теоретического осмысления одного из важнейших направлений деятельности по реализации стратегической цели общего образования – сопровождению на этапе профессионального самоопределения и выбора профессиональной траектории выпускником школы. Сделаны выводы о необходимости существенного обновления педагогического дизайна профориентации с учетом дополнительных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающийся с ОВЗ, педагогические средства, трудовое воспитание, профессиональная ориентация, профессиональное ксамоопределение, профессиональный сценарий, профессиональный выбор, траектория профессионального образования.

MODERN DESIGN OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Zhuravleva Elena Yurievna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract The article provides an analysis of scientific and pedagogical research and modern pedagogical tools of inclusive educational organizations for career guidance work with students with disabilities (hereinafter - HIA). The author presents the results of a theoretical understanding of one of the most important areas of activity for the implementation of the strategic goal of general education – support at the stage of professional self-determination and the choice of a professional trajectory by a school graduate. Conclusions are drawn about the need for a significant update of the pedagogical design of vocational guidance, taking into account the additional needs of students with disabilities.

Key words: inclusive education, students with disabilities, pedagogical tools, labor education, professional orientation, professional self-determination, professional scenario, professional choice, trajectory of professional education.

В условиях вертикали инклюзии от раннего периода развития до включения человека в профессиональную, трудовую деятельность для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью системообразующим и интегрирующим усилием участников образовательных отношений фактором является включение в систему профориентационной работы на всех уровнях образования. Система трудового воспитания, содействие профессиональному самоопределению, приобщение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к различным видам трудовой деятельности, реализация системы профессионально ориентирующих мероприятий, включение в разнообразную социально значимую деятельность, создание условий для их социально-трудовой адаптации позволяют максимально эффективно реализовать стратегическую цель образования – подготовить к жизни.

Нормативно-правовое поле, регламентирующее на федеральном уровне деятельность по профессиональной ориентации / реабилитации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью как одно из направлений государственной политики в социальной сфере на этапе получения профессионального образования и профессионального обучения - более чем достаточно. Но в реальной жизни выпускников общеобразовательных организаций с дополнительными потребностями, как на этапе профориентации, так и на этапе трудоустройства, ждут отсутствие: специальных условий получения профессионального образования или профессионального обучения, адекватных их потребностям в части неготовности педагогов системы среднего специального и высшего образования, отсутствия адаптированных профессиональных образовательных программ, скудный спектр доступных профессий, не соответствующих современным тенденциям развития рынка труда и конкуренция. Поиску ответа на вопрос об обновлении и наполнении эффективными профориентационными практиками посвящена настоящая статья.

Немало ценных идей, касающихся роли труда и трудового воспитания, содержится в трудах классиков педагогики – Я. А. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и др. Осуществляя руководство сиротскими приютами, Песталоцци одним из первых соединил обучение детей с производительным трудом. Дети занимались сельским хозяйством, работали в прядильной и ткацкой мастерских. Трудовая деятельность являлась средством развития способности к суждению, упражнения внимания, умения сосредотачиваться, воспитания трудолюбия, скромности, уважения личности и развития других ее качеств.

Трудовое воспитание и профессиональная ориентация обучающихся рассматривались как две сопряженные задачи советской школы. Большую роль в разработке разных аспектов подготовки выпускника школы к трудовой деятельности отражены в трудах Н. К. Крупской, М. И. Калинина, А. В. Луначарского. Большое место воспитанию трудом в теории и на практике уделяли А. С. Макаренко, Т. С. Шацкий, В. А. Сухомлинский. Политехнический принцип в трудовом воспитании и профессиональной ориентации освещался в работах П. Р. Атутова, Ю. К. Васильева, М. У. Пискунова, М. Н. Скаткина, П. И. Ставского, С. М. Шаповаленко.

Профориентационная деятельность, ее содержание в разных аспектах рассматривалась в трудах Ю. П. Аверечева, Л. В. Ботяковой, А. Е. Голомштока, Л. А. Йовайши, Е. А. Климова, Н. М. Кухарчука, П. Н. Манаева, И. Н. Назимова, Н. К. Ниниашвили, В. И. Переведенцева, Н. В. Путинцева, В. Ф. Сахарова, А. Д. Сазонова, Н. К. Степаненкова, А. Б. Ценципер, С. Н. Чистяковой, П. А. Шавира.

«Труд – основной источник материального и духовного богатства общества, главный критерий социального престижа человека, его священный долг, фундамент личностного развития» [10, с.363]. Трудовое воспитание традиционно включало и знаниевый компонент, и ценностно-смысловой, и деятельностный (умения). К трудовому воспитанию относили и

эстетический аспект труда, и бережное отношение к природным ресурсам, и осознание вопросов охраны окружающей среды.

В условиях инклюзивного взаимодействия, кроме возрастного контекста трудового воспитания (в дошкольном возрасте – приобщение к труду, у младшего школьника – в контексте учебного труда (умения учиться), в основной школе – это допрофессиональная ориентация и т.д.), появляется у него и коррекционно-педагогический (средство развития личности: средство стимулирования инициативы и самостоятельности, творчества и стремления к достижению более высоких результатов).

В большинстве исследований по трудовому воспитанию не всегда очевидна тесная связь и взаимообусловленность трудового воспитания и профессиональной ориентации. Тогда как в работах Л. В. Ботяковой, Е. Д. Варнакова, В. И. Журавлева, Е. С. Зайцева, Т. Ф. Сепсяковой, А. Ф. Спирина, А. Б. Сейтешева, А. Н. Альварес подчеркивались единство и взаимно обуславливающий характер трудового воспитания и профессиональной ориентации.

Анализ компонентов систем трудового воспитания и профориентационного содействия показал, что оба направления в полной мере самостоятельны и выполняют сходные функции (рис. 1), существенно дополняя друг друга.

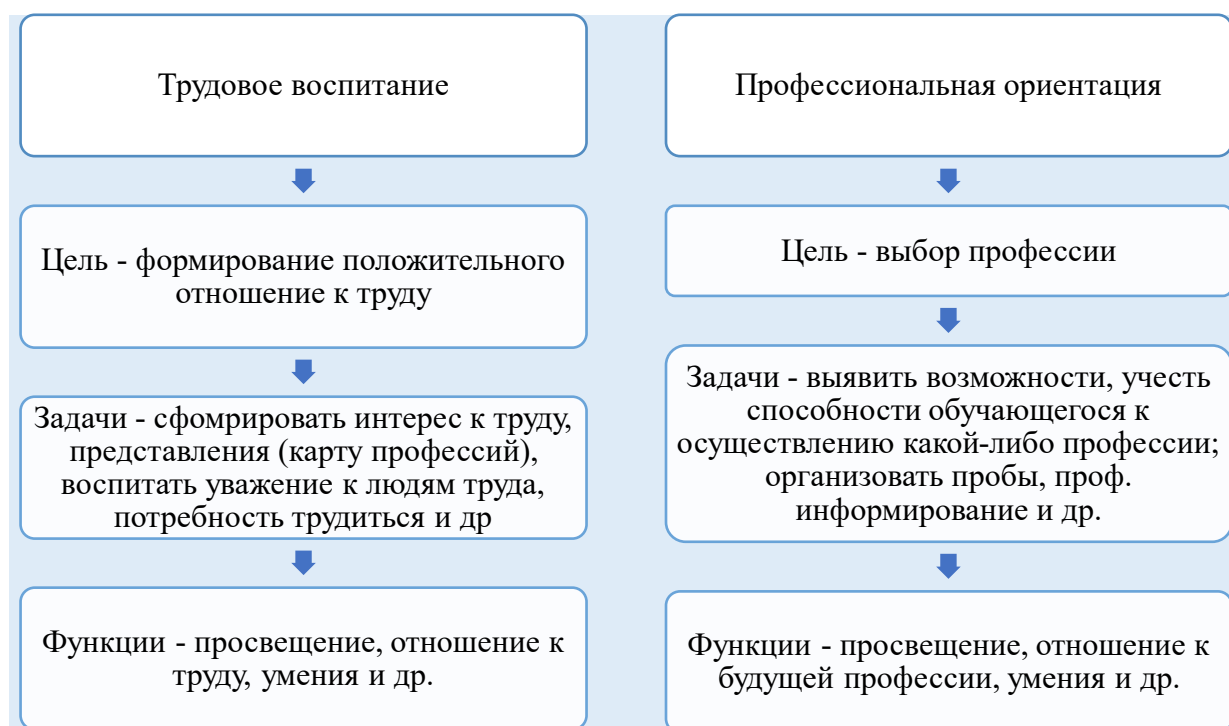


Рисунок 1. Компоненты системы подготовки школьника к самостоятельной жизни.

Просветительская функция трудового воспитания и профессиональной ориентации включает привитие интереса, расширение кругозора, формирование установки на выбор, знакомство с социальным контекстом труда (профессии). В процессе принятия труда как ценности формируются отношения, убеждения, осуществляется интериоризация принципов, формируются личностные и общественные мотивы. Обретение первичного опыта содействия, сотворчества, коллаборации, формирование интеллектуальных (удержание цели, анализ ресурсов, построение алгоритма и его последовательное выполнение, анализ и корректировка результата) и коммуникативных (умения: работать в команде, презентовать себя и свой продукт, находить и рационально использовать ресурсы и др.) умений происходит на

образовательных событиях (экскурсии, акции, мастер-классы и др.) и в интерактивных средах («Город профессий» и др.).

Проблема поиска и реализации себя не завершается получением диплома, большую часть своей жизни человек проводит в поиске. Выборе профессионального маршрута осуществляется посредством работы с «картой профессий», которая закладывается в раннем возрасте и продолжает меняться на протяжении всей жизни, являет собой модель социального мира [7].

Первичные представления о видах домашнего труда появляются уже у ребенка 2го года жизни. Наблюдая за окружающими, пробуя повторить те или иные бытовые действия («как бабушка» или «как папа»), малыш осваивает первые предметные умения, на основе которых на следующем возрастном этапе сформируются первые трудовые умения. Накапливая опыт взаимодействия с предметным и социальным миром, дошкольник в процессе игры включается в осознанное моделирование понятных и ставших привычными трудовые действия. У старшего дошкольника формируется карта профессий, которая с каждым этапом взросления обогащается и пополняется.

Анализируя информацию, полученную при непосредственном сенсорном восприятии мира, дошкольник активно включается во взаимодействие с ним, накапливая не только впечатления, но и опыт реальной деятельности, постепенно начинает отличать хорошее от плохого, безопасное от опасного, ставить цель и достигать ее. (рис.2). Так постепенно складывается «карта мира» у ребёнка, который в течении всей последующей жизни уточняется, категоризируется, наполняется смыслами, а в профессиональной деятельности - профессиональными категориями, отношениями и способами коммуникации видоизменяясь в «карту профессий».

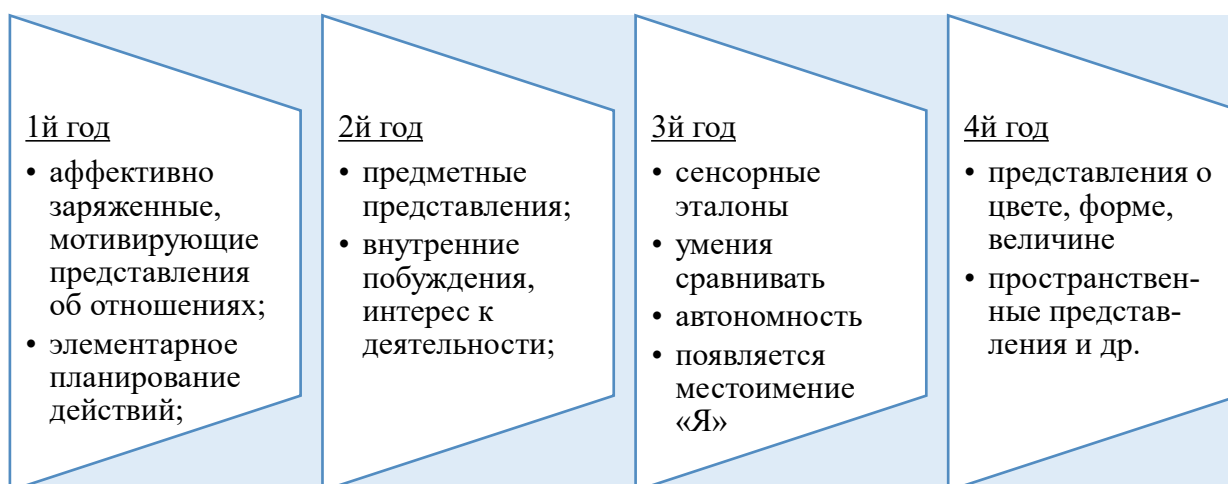


Рисунок 2. Этапы зарождения «карты профессий»

Накапливаемые знания и социальный опыт позволяют дошкольнику пополнять и расширять «карту профессий». В дошкольном возрасте дети еще не понимают, как устроен мир, но уже начинают осознавать некоторые его аспекты. На этапе дошкольного детства у ребенка формируются и представления о некоторых профессиях и о мире профессий (назначение техники и материалов; некоторые сферы экономики; существенные признаки некоторых профессий, важные качества работников разных профессий; роль труда в жизни; деньги и семейный бюджет), интеллектуальные умения (выделяет цель, материал, инструменты, трудовые действия, результат труда; моделирует в игре отношения между людьми разных профессий; участвует в посильной трудовой деятельности; демонстрирует

осознанный способ безопасного поведения и др.) и ценностные отношения (положительно относится к труду, бережно относится к результатам труда людей разных профессий и др.).

Большой вклад в становление взглядов на раннюю профориентацию внесли исследования В. Г. Нечаевой, В. И. Логиновой, Р. С. Буре, Я. З. Неверович, Е. Н. Герасимовой, Г. Н. Годиной, М. В. Крулехт и др. В реализации трудового воспитания дошкольная педагогика опирается на положения:

- о накоплении знаний о труде взрослых: а) знания о труде, как деятельности, удовлетворяющей потребности человека; б) знания о структуре трудового процесса (цели, материалы, последовательность операций, достижение результата); в) поэтапная демонстрация трудового процесса, установление связи между результатами и целью (В. И. Логинова, М. В. Крулехт);

- о способности детей уже в среднем дошкольном возрасте ставить перед собой цель, чему способствуют рутины, связанные с уборкой игрушек, участием в приготовлении пищи или сборах на прогулку (В. Г. Нечаева);

- о воспитании интереса к труду, необходимости формирования мотивов трудовой деятельности и оценки полученного результата, особенно с точки зрения его важности для самого ребенка и для окружающих (Я. З. Неверович);

- о критериях сформированности у старших дошкольников представлений о профессиях: полнота (или объем знаний) – многообразие профессий и их сторон; существенность знаний – выделение существенного в профессиях; общность знаний – выявление общественной значимости каждой профессии, объективных связей между профессиями (отражается в обобщенных представлениях, элементарных знаниях); системность знаний – познание обобщенной структуры трудового процесса; ее целостное рассмотрение, воспроизводящее содержание и структуру любого трудового процесса (В. И. Логинова, П. Г. Саморукова) [2].

Представляет интерес концепция И. С. Кона (рис.3), прослеживающая корни профессионального становление через становление игры, фантазии, предвыбора. Динамика взглядов на мир профессий прослеживается от игры, в которой моделируется поведение продавца, мамы, полицейского, врача, через мечты и фантазии младшего школьника: «буду учительницей, как Мария Ивановна» или «буду лечить, как папа», до осознания своих способностей и вербализации своего предвыбора («стану великим скрипачом, так как у меня способности к этому»). Истинный выбор делает выпускник школы на этапе определения не только направления подготовки (выбор будущей профессии), но и уровня квалификации труда, рассматривает объем необходимого образования и планирует время на его получение [5].

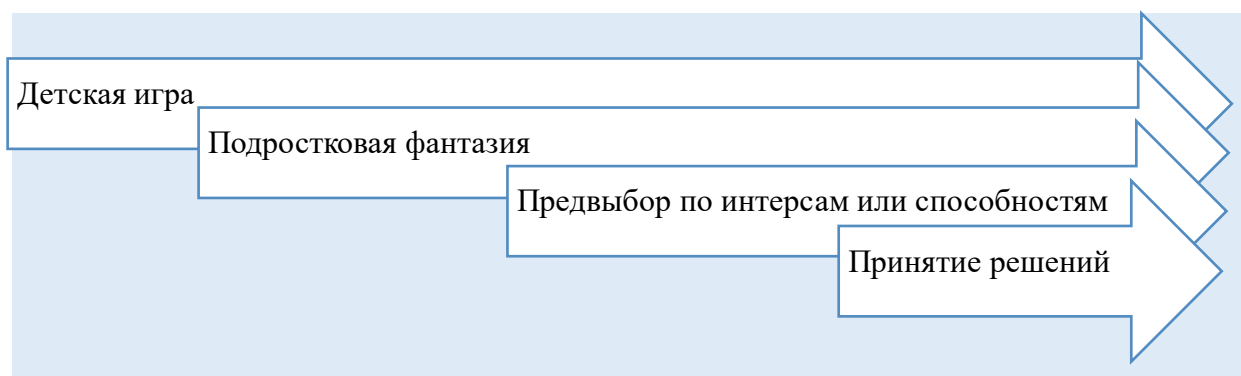


Рисунок 3. Логика развития профессионального становления по И. С. Кону.

Так от ранней профориентации через формирование представлений о профессиях и эмоциональное проживание своих впечатлений, происходит постепенное и последовательное наполнение «карты профессий». Под руководством взрослого осуществляется накопление словаря, развитие сюжетной линии игры «в профессию», первый опыт сотрудничества, осознание нравственного аспекта труда – помощь и польза. Постепенно круг интересов и значимых лиц расширяется, особенно быстро скачок происходит при переходе в школу.

Результатами этапа допрофессиональной ориентации являются расширение кругозора и опыта участия в разных видах общественно-полезной деятельности: тимуровское движение, сбор макулатуры, проведение экологических акций и др.; производительный труд: труд в природе, уход за животными и др., а также закладка принципов (предпочтений) выбора будущей профессии. Психологическими новообразованиями младшего школьного возраста считают произвольность как способность управлять своим поведением, рефлексия как способность к самоанализу собственной деятельности и формирование внутреннего плана действий как способность осуществлять действия (моделировать, преобразовывать) в уме, что позволяет школьнику формировать такие категории из мира профессий как трудовые ресурсы, профессия, самовоспитание, уважение к человеку труда, осознавать риски профессий и др. [9].

По мнению С. Н. Чистяковой, предпосылками профессионального самоопределения у младшего школьника являются: осознанные представления о мире труда и профессий; сформированные универсальные учебные действия, рефлексия и обучение навыкам самопознания; развитие самооценки [11].

На следующем этапе онтогенеза сознание подростка находится в сложном, противоречивом, динамичном состоянии. По мнению психологов, профессиональное развитие как активность личности, потребность в самореализации, является показателем ее адаптивности. Современный подросток при выборе профессии все чаще руководствуется «образом жизни», характерным для того или иного представителя профессии, к чему ведет размытость ценностных представлений о профессии (обезличенность) [там же].

Предварительное самоопределение осуществляется при переходе на уровень среднего общего образования (8-9 классы) в процессе выбора профилирующего направления обучения, например, обучение в математическом, гуманитарном или педагогическом классе. Задачами профориентационной работы становятся: выработка системы аргументаций при осуществлении выбора профиля, проектирование версий дальнейшего жизни определения, осмысление ценностно-смысловых аспектов прогнозируемой профессиональной деятельности, организация профессиональных проб по выбранному профилю.

Построение выпускником своего будущего социально-профессионального статуса (10-11 классы) происходит в процессе уточнения профессиональных интересов, контроля и коррекции профессионального сценария, определения способов оценки его достижений, самоподготовки и пр.

В последние десятилетия проблема профориентирования и становления профессионального самосознания школьников стали рассматриваться с позиции компетентного подхода: компетенции профессионального выбора (А. М. Пищик), допрофессиональная компетенция выпускника школы (Т. Г. Камышанова), профильная компетентность (С. Н. Рягин), профориентационно значимые компетенции подростка (Н. Ф. Родичев), компетентность профессионального самоопределения (С. Ю. Аверьянова). В качестве результата психолого-педагогического содействия на пути профессионального самоопределения и выбора будущей профессии рассматривают сформированную у выпускника профориентационную компетентность, позволяющую ему не только

ориентироваться на рынке труда, проектировать и корректировать свой профессиональный сценарий, но и готовность анализировать и интерпретировать профессионально значимую информацию, прогнозировать и планировать свои профориентационно значимые действия, вступать в коммуникацию, участвовать в коллаборации, противостоять манипулятивному влиянию, презентовать себя на рынке труда и образовательных услуг и др. [11].

Не претендуя на глубокий системно-структурный анализ процессов трудового воспитания и профессиональной ориентации в образовательных организациях, можем заключить, что в онтогенезе оба рассматриваемые направления педагогической деятельности самостоятельны, но не могут существовать отдельно, не зависимо друг без друга, а в условиях согласованной работы педагогов, их интеграция является необходимым условием формирования у выпускника школы профориентационной компетентности.

Конкретизация и наполнение «картины профессий» в условиях дизонтогенеза, как спектра доступных человеку профессий, позволит выпускнику школы обнаружить доступные способы «вхождения» в логику экономического устройства страны.

Кроме смещения по времени формирования, при наличии ограничений жизнедеятельности, складывается качественно отличная «картина профессий». В структурной модели профориентации в онтогенезе в качестве основных компонентов рассматривались: мотивы, способности обучающегося и востребованность профессионального выбора на рынке труда, но учитывая психофизические особенности обучающегося ОВЗ – профориентологу необходимо провести более глубокий анализ его социального опыта и адаптационных возможностей при выполнении трудовых функций предпочитаемой профессии.

«Карта профессий» у обучающегося с ОВЗ как первичный, еще, не достаточно обобщенный вариант «образа мира», позволяет обнаружить дефициты и определить направления деятельности для их преодоления (рис. 4). Процесс обогащения и обобщения представлений о мире профессий будет продолжаться на протяжении всех последующих этапов жизнедеятельности.

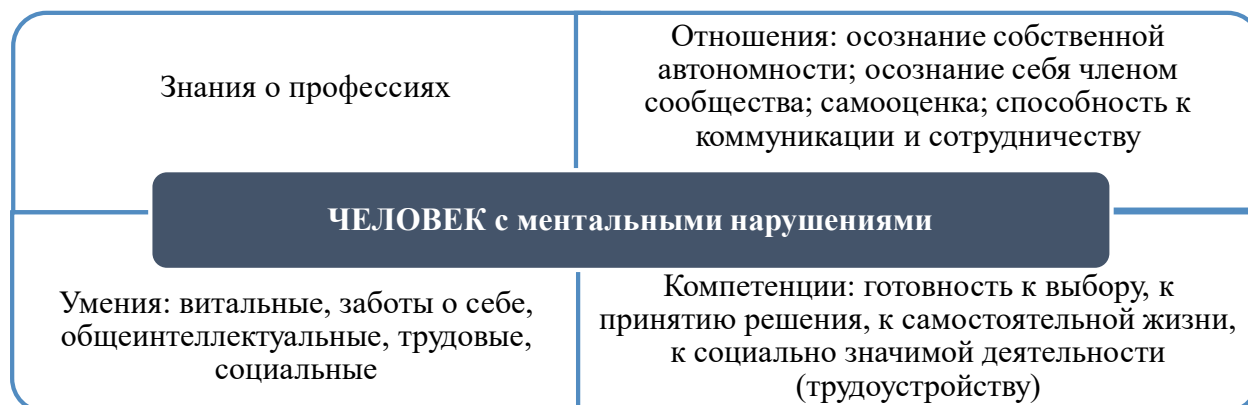


Рисунок 4 – Модель представлений человека с ментальными нарушениями
«Карта профессий»

Понимая, что у ребенка с ОВЗ и инвалидностью формирование новых способов деятельности и накопление социокультурного опыта НЕ формируются, как у обычного, нормативно развивающегося ребенка (по подражанию, по образцу, по инструкции и др.), в качестве необходимых условий начала трудового или профессионального сценирования рассматриваем - «формирование активности» субъекта (по А.В.Суворову) - максимально раннее включение в социально-значимую деятельность [3].

Человек как субъект «рождается» в процессе самоактуализации своей универсальности, пластичности в предметно-деятельностном поле [8], поэтому формирование трудовой деятельности, как и любого другого вида деятельности, предполагает непосредственно формирующее обучение. В этом контексте важно создавать условия, включающего и расширяющего горизонты сознания и возможностей, взаимодействия. Только в условиях формирования разного уровня инклюзивных общностей, включающих в сотрудничество ребенка с ОВЗ и детей нормативно развивающихся, педагогов и специалистов, социальных партнеров образовательной организации, возможно построить индивидуальный профориентирующий маршрут для каждого.

Исследования проблем интегрированного и инклюзивного вузовского образования лиц с ОВЗ и инвалидностью (В.З.Кантор, А.П.Антропов, Т.Г.Гдолина, Л.С.Куравский, В.В.Рубцов, В.В.Соколов, Л.Г.Васина и др.), отражающие рост активности лиц с ОВЗ и инвалидностью в сфере получения высшего образования из числа выпускников с нарушениями слуха и зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, подтверждают значимость максимально раннего начала профориентационной деятельности, непрерывности и преемственности всех уровней образования, сформированности мотивационно-потребностного базиса у обучающихся, специально организованной деятельности по формированию профориентационной компетентности у выпускников школы как факторов готовности к получению профессионального образования в вузе [4].

Кроме сказанного, профориентологу важно ориентироваться на дополнительные потребности оптантов: в организующей и направляющей поддержке нуждаются подростки с задержкой развития; в особой организации любых видов деятельности - школьники с РАС (структурирование и визуализация, постепенное расширение зоны контактов, погружение в контекст и др.); обучающиеся с умственной отсталостью на всех ее этапах деятельности во время профессиональных проб испытывают значительные трудности в ориентировке в трудовом задании, планировании способов достижения конечного результата, а также контроле и оценке результатов своего труда.

В связи с необходимостью социализации и обеспечения полноценного участия обучающихся с ОВЗ в жизни школьного и местного сообщества, эффективной самореализации в различных видах социально-значимой деятельности, следует предусматривать сопровождение. Условиями успеха профориентационной работы в инклюзивной образовательной организации рассматривают: включенность в профориентационную работу всех обучающихся группы / класса; вариативность подходов; индивидуализация комплекса профориентационных мероприятий; добровольный характер участия (по выбору); включенность в систему оценки своих достижений и достижений класса / группы; накопление положительного опыта; равенство индивидуальных, социальных, культурных и др. различий; трудности обучающихся рассматриваются как возможности совершенствования педагогических и психологических методов [6].

К числу критериев успеха профориентационной работы в инклюзивной школе относят: готовность психолога, медицинского работника, социального педагога, классных руководителей, учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, тьюторов и других специалистов к реализации задач социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; социальную преемственность в решении задач профориентационного характера с семьей подростка с ОВЗ и инвалидностью; накопление успешных практик – истории успеха выпускников с ОВЗ и с инвалидностью, которые получили профессиональное образование и успешно трудоустроились по специальности; наличие

банка информации об организациях, предприятиях, в которых успешно трудятся инвалиды; кейсы о предпринимателях-инвалидах и др.

В последнее время все чаще внимание исследователей феномена «инклюзии» обращается на необходимость реализации партисипативного подхода, благодаря которому оказывается глубокое влияние на личность каждого ученика класса или группы, на оценку динамики отношений в коллективе и, как результат, на индивидуальные достижения каждого участника [1]. Колоссальный потенциал инклюзии в профориентационной работе это не только обеспечение будущего успешного вхождения во взрослую жизнь каждого ученика, но и прекрасная возможность выстраивания истинно инклюзивных отношений в коллективе [там же, п.2.2. с.15]. Без такого широкого контекста профориентация не станет инструментом и механизмом социальной адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

В качестве вывода отметим, что компоненты профориентационного дизайна не претерпевают столь значительных изменений, как содержание профориентационной деятельности, технологии и способы взаимодействия между ее участниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В., Мельник Ю. В., Самсонова Е. В., Шеманов А. Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование. // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121–132.
2. Нечаева В. Г., Буре Р. С., Загик Л. В. и др. Воспитание дошкольника в труде. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.
3. Журавлева Е. Ю. Профориентационный потенциал успешных региональных практик в условиях образовательной инклюзии // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 265-274.
4. Иванова Е. А. Готовность к поступлению в вуз выпускников с глубокими нарушениями зрения. // Дефектология. 2023. № 2. С. 62.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
6. Письмо Минобрнауки России от 02.02.2016 № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах».
URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/mon_02_02_2016_n_vk_163_07.pdf (дата обращения 13.08.2023).
7. Пряжников Н. С. Профориентология. Москва : Юрайт, 2023. 405 с.
8. Стеркина Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ...канд. псих. Наук. Москва, 1977. 15 с.
9. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва : Академия, 1998. 288 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогика. Москва : Гардарики, 1999. 520 с.
11. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и Образование. 2014. №3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samooopredelenie-lichnosti-mehanizmy-i-obrazovatelnye-resursy> (дата обращения: 31.07.2023).

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Запорожчук Ульяна Сагитовна

(E-mail: fesner22@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д-р пед. наук, профессор

Аннотация: В статье освещены проблемы и закономерности адаптации к школе первоклассников с расстройствами аутистического спектра. Обсуждается роль и значение адаптации, при поступлении ребенка с РАС в школу. Авторами обосновывается необходимость организации коррекционно-развивающей работы по устранению дезадаптации у школьников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, расстройства аутистического спектра, дети с ограниченными возможностями здоровья, первоклассники, образование, педагогический процесс, младший школьный возраст.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF ADAPTATION TO SCHOOL FIRST-GRADERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Zaporozhchuk Ulyana Sagitovna

(E-mail: fesner22@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract: The article highlights the problems and patterns of adaptation to school for first-graders with autism spectrum disorders. The role and significance of adaptation when a child with ASD enters school is discussed. The authors substantiate the need to organize correctional and developmental work to eliminate maladjustment in schoolchildren with autism spectrum disorders.

Key words: adaptation, maladjustment, autism spectrum disorders, children with disabilities, first-graders, education, pedagogical process, preschool age.

На данный момент наблюдается тенденция увеличения числа детей с нарушениями развития. В марте 2023 года Центром по контролю и профилактике заболеваний США была опубликована статистика: расстройство аутистического спектра регистрируется у 1 ребенка из 36 в (возрасте 8 лет), причем у мальчиков в среднем в 3, 8 раза чаще, чем у девочек [3]. Одной из актуальных проблем у таких детей является проблема воспитания, обучения и адаптации.

Школьная адаптация является процессом усвоения и принятия ребенком социальной ситуации школьного обучения, а также своего нового статуса – перехода от социальной роли дошкольника к младшему школьнику. Школьная адаптация является непростым периодом практически для каждого первоклассника, особенно для детей с расстройствами аутистического спектра. Дети с РАС испытывают большие трудности в адаптации к новой социальной роли, меняются виды деятельности, социальное окружение, требования, задачи и многое другое.

Проблемой адаптации детей к школьному обучению занимались Л. Божович, Л. Выготский, В. Давыдов, И. Дубровина, Д. Эльконин, Г. Костюк, М. Лисина, С. Максименко и другие ученые [5].

Психолого-педагогическая работа с дезадаптированными первоклассниками представлена в научных разработках М. Безруких, А. Захарова, Д. Исаева, В. Кагана, В. Кисловской, Б. Кочубея, Т. Нежной, А. Прихожана, Е. Филиповой и др.

Проблема школьной адаптации находится на стыке целого ряда наук таких как, психология, педагогика, социология, медицина. Школьную адаптацию можно рассматривать как психолого-педагогический феномен. Говоря о человеке, адаптация - это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым обстоятельствам жизни, процесс принятия норм и ценностей, изменившихся условий, обязательств и требований.

У детей с расстройствами аутистического спектра период адаптации может протекать ещё более длительное время. Поэтому именно первый класс считается самым сложным и важным.

Важность адаптации при поступлении ребенка с аутизмом в школу заключается в позитивном переживании новой обстановки. От этого будет зависеть успешность восприятия и запоминания нового материала, ощущения дружественной атмосферы и безопасности в помещении и с социумом. Это позволит сохранить здоровье ребенка в эмоциональном аспекте, сформировать положительную установку на обучение [2].

В своих работах американский психолог и педагог Джером Брунер исследовал процесс адаптации к школьному обучению и его влияние на развитие личности ребёнка. Он выделил несколько этапов адаптации, каждый из которых имеет свои особенности.

На первом этапе адаптации ребёнок сталкивается с новыми требованиями и правилами, которые ему необходимо усвоить. Это может вызвать у него стресс и тревогу, но при правильном подходе со стороны взрослых он быстро привыкает к новому образу жизни.

Второй этап адаптации связан с тем, что ребёнок начинает осознавать свою роль в школе и понимать, что от него ожидают. Он учится взаимодействовать с другими учениками и учителями, а также осваивает новые навыки и знания.

Третий этап адаптации характеризуется тем, что ребёнок уже полностью адаптировался к школьной жизни и чувствует себя комфортно в новой среде. Он активно участвует в жизни класса, имеет друзей и успешно справляется с учебными заданиями.

Существует мнение, чем в более старшем возрасте ребенок идет в школу, тем проще ему адаптироваться к новым условиям и требованиям. Происходит это из-за того, что с возрастом дети становятся более самостоятельными и ответственными. Они уже умеют контролировать свои эмоции, принимать решения и следовать правилам. Это очень важно для успешной адаптации в школе, где дети должны соблюдать дисциплину и следовать указаниям учителей.

Кроме того, у старших детей уже есть определенный опыт общения со сверстниками и взрослыми, что помогает им быстрее находить общий язык с одноклассниками и учителями. Они также могут лучше понять, что от них требуется, и быстрее освоить новые предметы. Ребенок, который умеет общаться с другими детьми, будет чувствовать себя более уверенно и комфортно в новом коллективе.

Однако не стоит забывать, что каждый ребенок индивидуален, и его возраст не всегда является гарантией легкой адаптации. Важно учитывать особенности ребенка, его характер, темперамент и готовность к школе, чтобы помочь ему максимально успешно адаптироваться к новому этапу в жизни.

Если учитель общается с учениками и родителями на понятном и доступном языке, то это помогает ребенку чувствовать себя комфортно и уверенно в новой обстановке. Такой педагог сможет объяснить ребенку, что от него требуется, и помочь ему справиться с трудностями.

С другой стороны, если учитель использует сложный и непонятный язык, то ребенок может испытывать трудности в понимании требований и заданий. Это может привести к стрессу и неудачам, что в свою очередь может негативно сказаться на адаптации ребенка. Поэтому важно выбирать учителя, который сможет найти подход к каждому ребенку и поможет ему адаптироваться к новой школьной жизни.

Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность адаптации, является уровень интеллектуального развития ребенка. Чем выше интеллект ребенка, тем быстрее и легче он сможет усвоить новые знания и навыки, что, в свою очередь, поможет ему успешно адаптироваться к школьной жизни.

Готовность к школьному обучению включает в себя несколько аспектов: физическую готовность, психологическую готовность и социальную готовность. Физическая готовность означает, что ребенок должен быть достаточно здоровым и выносливым, чтобы выдерживать нагрузки, связанные с учебой. Психологическая готовность подразумевает наличие у ребенка мотивации к учебе, умение концентрироваться и работать самостоятельно. Социальная готовность включает в себя умение общаться со сверстниками и взрослыми, а также способность следовать правилам и нормам поведения в обществе.

Каждый из этих аспектов готовности важен для успешной адаптации ребенка в школе, и их необходимо учитывать при выборе школы и программы обучения. Если ребенок готов к школьному обучению, ему будет легче адаптироваться к новым условиям и успешно учиться.

Эффективно протекающая адаптация ребенка к обучению в школе это его позитивное отношение к школе, участие в учебном процессе и понимание сути учебного материала, самодисциплина, умение концентрироваться, выполнение социальных обязанностей и дружелюбное отношение к ровесникам.

Противоположный процесс адаптации является дезадаптация [6]. Это понятие включает в себя проблемы с осуществлением учебной деятельности: ребенок с РАС не справляется с учебной нагрузкой, проявляет нетерпение, возникают конфликтные ситуации в школьном коллективе и с педагогами. Все эти проблемы представляют собой объективные препятствия для благополучного вхождения в школьную среду.

Деадаптация это частое явление для детей с расстройствами аутистического спектра, однако эти дети, в отличие от детей с другими видами расстройств могут успешно учиться по обычной школьной программе в инклюзивных классах [4]. У большинства детей с РАС сохранен интеллект, нормальное зрительное восприятие, хорошая механическая память, что позволяет им успешно усваивать учебный материал.

Препятствовать школьной адаптации детям с РАС могут такие особенности:

- трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- нарушения в поведении;
- особенности познавательной деятельности;
- сложности с коммуникацией;
- отсутствие в образовательном учреждении специалистов, психолого-педагогического сопровождения, специальных методов и средств для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Для успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра в школе и классе необходимо создавать благоприятную среду и условия для безопасного времяпрепровождения. Также, для успешной адаптации ребенка, большую роль играет распорядок дня, который необходимо не изменять в течение нескольких первых месяцев. Для более комфортной адаптации также рекомендовано использовать наглядные материалы в виде календарей, расписания, наклеек с надписями на контейнерах и ящиках.

Родителям дома рекомендуется составлять вместе с ребенком список или использовать картинки того, что нужно положить в портфель на каждый день.

Педагогам необходимо вести дневник наблюдений за ребенком, учитывать влияние раздражителей на настроение, чтобы в следующем учебном году или после каникул, ребенок мог быстрее и успешнее адаптироваться.

Следующим этапом является привитие усидчивости. Обучающиеся с РАС отличаются неусидчивостью, тревожностью, наличием двигательных стереотипий, не выдерживают временные рамки урока. Для достижения наилучшего результата можно привлекать внимание ребенка привычными видами деятельности, игрушками, книгами и т.п.

Одним из главных факторов успешной адаптации первоклассника является поддержка близких взрослых и родных, в первые дни школы рекомендуется присутствие родителей на уроках.

Большую роль в адаптации играет способ трехстороннего взаимодействия: ребенок, семья, школа. Для комфортного пребывания ребенка в образовательном учреждении родители и педагоги должны действовать сообща, предъявлять одинаковые требования. Если трудности продолжают возникать, можно ввести поощрения в виде наклеек, классной доски достижений, сладостей (с разрешения родителей) и т.п. Если приходится делать замечания, то оно должно быть конкретным, относящимся к поступку, а не касаться личности ребенка.

Однако все вышеперечисленные способы бывают недостаточны, если у ребенка с расстройствами аутистического спектра имеются проблемы с речью или полное её отсутствие. Педагогам следует с особым вниманием относиться к детям, которые не говорят, чтобы научиться быстрее понимать их потребности и запросы. Ребенок, который чувствует, что его понимают, быстрее сблизится с педагогом, и этот процесс будет более комфортным для обоих участников образовательного процесса.

Для того чтобы наладить контакт с ребенком с РАС, необходимо вовлекать его в совместную деятельность, подбирать игры, которые будут интересны ему, а также будут носить коррекционный характер.

Эффективное общение с ровесниками также требует значительных усилий. Детей необходимо вовлекать в совместную игровую деятельность.

Также стоит помнить о надежных способах поддержания здоровья первоклассника, которыми является соблюдение режима дня: сон не менее 10 часов в сутки, здоровое и сбалансированное питание, физические нагрузки, ограничение просмотра телепередач и использование телефона.

Таким образом, младший школьный возраст представляет собой важный и сложный этап в жизни ребенка с расстройствами аутистического спектра [5]. Так же как и первые три года жизни существенно влияют на формирование личности, так и первые годы обучения в значительной степени определяют дальнейшее школьное благополучие ребенка. От того, насколько успешно пройдет адаптация, принятие новых требований, сформируется мотивация обучения, а также от корректного выбора методов взаимодействия и коррекционно-развивающей работы, будет зависеть развитие детей в средней и старшей школе, поскольку большинство болезненных школьных проблем берут свое начало именно в начальном звене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдар К. М., Есина К. А. Психологическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра и синдромом раннего детского аутизма в дошкольных и школьных образовательных учреждениях // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. № 6. С. 330-335.
2. Кондрашева М. А. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Актуальные исследования. 2020. № 12 (15). С. 80-82.
3. Морозова Т., Довбня С. Статистика аутизма в России и в мире. 2023. [Электронный ресурс]: URL: <https://nakedheart.online/articles/statistika-autisma-v-rossii-i-mire> (дата обращения 14.04.2024).
4. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. 28 с.
5. Ранишенко А.С. Адаптация первоклассников к школьному обучению в процессе внеурочной работы. 2017. [Электронный ресурс]: URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017040394> (дата обращения 14.04.2024).
6. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.

**«С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА?..» ИЛИ ПРОГРАММА
ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Зейлингер Ольга Николаевна

(E-mail: zeilinger@yandex.ru)

ГКОУ школа №8, г. Лабинск, Россия, воспитатель

Аннотация: В статье представлена методическая разработка в виде рабочей программы по курсу внеурочной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью «С чего начинается Родина?..», которая реализуется в ГКОУ школа № 8 г. Лабинска Краснодарского края. Программа стала результатом многолетней педагогической практики по патриотическому воспитанию, реализуется по настоящее время. На программу «С чего начинается Родина?..» зачисляются школьники с 1 по 4 классы с интеллектуальными нарушениями, которым рекомендовано освоение адаптированной основной общеобразовательной программы по вариантам 1, 2 и 8.3, 8.4, а также - СИПР. Структура программы представлена тремя тематическими блоками: «Моя семья», «Моя Родина», «Люби и знай свой край», по каждому из которых проводится комплекс адаптированных мероприятий, включающих совместную работу триады «школа-ребенок-родитель», отражающую общие интересы и задачи в достижении планируемых образовательных результатов на момент завершения программы обучения.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, адаптированная программа, обучающиеся с ОВЗ, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, социальная адаптация.

**"WHERE DOES THE MOTHERLAND BEGIN?.." OR A PROGRAM FOR PATRIOTIC
EDUCATION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

Zeilinger Olga Nikolaevna

(E-mail: zeilinger@yandex.ru)

GKOU school No.8, Labinsk, Russia, mentor

Abstract: The article presents a methodological development in the form of a work program for extracurricular activities for students with mental retardation "Where does the Motherland begin?..", which is implemented in the State Educational Institution school No. 8 in Labinsk, Krasnodar Territory. The program was the result of many years of pedagogical practice in patriotic education, and is currently being implemented. The program "Where does the Motherland begin? .." enrolls students from grades 1 to 4 with intellectual disabilities, who are recommended to master the adapted basic general education program according to options 1, 2 and 8.3, 8.4, as well as SIPR. The program structure is represented by three thematic blocks: "My family", "My Homeland", "Love and know your land", for each of which a set of adapted activities is carried out, including the joint work of the triad "school-child-parent", reflecting common interests and objectives in achieving the planned educational results at the end of the program training.

Key words: extracurricular activities, adapted program, students with disabilities, mental retardation, intellectual disabilities, social adaptation.

«Любовь к родному краю, родной речи начинается с малого – любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству».

(Д.С. Лихачев)

На современном этапе развития системы образования в Российской Федерации переосмысление сущности патриотического воспитания как идеи воспитания патриотизма и гражданственности, приобрело большое общественное значение, стало задачей государственной важности. В качестве основополагающего фактора интеграции социальных и педагогических условий в патриотическом и гражданском воспитании школьников рассматривают национально-региональный компонент. При этом акцент делают на традиционных российских ценностях: любви к родному дому, природе, культуре, малой Родине [3].

Нравственно - патриотическое воспитание как основа формирования будущего гражданина и патриота своей страны, позволяет достичь желаемого воспитательного результата через современные формы взаимодействия и содержание сотрудничества между обучающимися и родителями. Воспитание у детей чувства патриотизма начинается прежде всего с любви к родной земле, которая закладывается с первых шагов в школе. Формируемые черты характера позволяют становиться гражданами через воспитание любви и уважения к родному дому, школе, родной улице, традициям, чувства гордости за достижения земляков. Нравственное развитие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) лежащее в основе их «врастания в человеческую культуру» подлинной социализации и интеграции в общество, призвано способствовать преодолению изоляции проблемного детства [2]. Для этого формируется и стимулируется стремление ребят включаться в посильное решение проблем школьного коллектива, своей семьи, города, микрорайона, участвовать в совместной общественно-полезной деятельности детей и взрослых.

Адаптированная дополнительная общеразвивающая программа внеурочной деятельности «С чего начинается Родина?..» составлена в соответствии с Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФАООП УО); с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью, (далее - ФГОСО УО), в которых определены цели по патриотическому воспитанию: создание условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих младшему школьному возрасту видов деятельности [1].

Программа «С чего начинается Родина?..» предназначена для детей 7-11 лет с умственной отсталостью, учитывает особые образовательные потребности обучающихся, индивидуальные возможности и обеспечивает коррекцию нарушений личности, ее социальную адаптацию с учетом региональной специфики.

Особенностью программы является комплексный подход в организации содержания и процесса освоения норм и правил местного сообщества жителей, культуры и истории края.

При разработке программы учтены требования к личностным образовательным результатам, обеспечивающим успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей социальной средой на уровне города, поселения [4]. Содержание программы носит личностно-ориентированный и развивающий характер.

В реализации Программы педагог руководствуется общедидактическими и принципами и принципами специальной дидактики: принцип коррекционной направленности (во всех видах деятельности происходит коррекция); принцип гуманизации (умение педагога встать на позицию ребёнка, а также ориентироваться на высшие общечеловеческие понятия – любовь к семье, к родному краю, Отечеству); принцип учёта региональных условий; принцип индивидуализации и дифференциации (создание оптимальных условий для самореализации каждого ребёнка в процессе освоения знаний о родном крае, стране с учётом возраста, накопленного им опыта, особенностей эмоциональной и познавательной сферы); принцип интеграции (сотрудничество с родителями, библиотекой, музеем).

Целью Программы является формирование высоких нравственных качеств: основ духовности, гражданственности, всестороннего развития личности; воспитание духовно-нравственной личности, достойных будущих граждан России, патриотов своего Отечества.

Задачи Программы представлены:

- 1) воспитать чувства самоуважения через добрые дела и поступки младшего школьника, чувство уважения к взрослым, любви к членам своей семьи, своим друзьям, школе, городу, краю, России;
- 2) формировать представления о природном и социальном окружении человека, умение понимать и применять полученные знания в соответствии с общечеловеческими нормами;
- 3) формировать элементы экокультуры через бережное отношение к родной природе, всему живому;
- 4) прививать интерес, чувства уважения и толерантности к традициям культур, народов, этносов, населяющих Кубань и Россию.

Программа «С чего начинается Родина?..» рассчитана на 1 занятие в неделю, продолжительность которого составляет 40 минут. Количество часов в 1 классе -33 часа, во 2-4 классах по 34 ч. Занятия проводятся во второй половине учебного дня.

Педагогический дизайн встреч предусматривает разнообразные формы: воспитательное коррекционное занятие, устный журнал, дискуссии, беседа, рассказ, подвижные и ролевые игры, экскурсии, целевые прогулки, поездки, конкурсы, выставки творческих работ, викторины, праздники, акции, час знаний, урок-путешествие и др. Формы организации нравственно-патриотической работы: групповая, индивидуальная, в парах.

Используемые на занятиях методы и приемы воспитания младших школьников включают сочетание наглядного метода, демонстрации, музыкальной сопровождение, словесные и практические, игровые приемы, наблюдение и др.

Тематическое наполнение программы представлено по концентрическому принципу тремя основными модулями. По каждому модулю Программы проводится комплекс мероприятий. Учитывая кратковременный и неустойчивый характер интересов обучающихся с интеллектуальными нарушениями, неустойчивое внимание, низкую работоспособность и утомляемость, Программа построена по концентрическому принципу. Поэтому неоднократное обращение к одному и тому же содержанию с возможностью его расширения и дополнения способствует амплификации знаний и умений обучающихся, осваивающих Программу.

Модуль 1: «Моя семья». Задача направления состоит в том, чтобы помочь ребёнку осознать себя членом семьи, познакомить с родословной, с трудом родителей. Воспитание любви и уважения к близким людям, чувства благодарности и уважения к сотрудникам школы. Формирование представления о природном и социальном окружении человека, умение вести себя в ней в соответствии с общечеловеческими нормами.

Занятия по этому направлению знакомят ребят с понятиями: семья, члены семьи, семейные отношения, родственные отношения, обязанности членов семьи. Формируют интерес к своей родословной. Способствуют усвоению учащимися общечеловеческих норм нравственных ценностей.

Модуль 2: «Моя Родина». Тема направления призвана сформировать у младших школьников чувство любви, гордости и патриотизма к своей Отчизне, городу. У ребёнка формируются первые представления об устройстве нашего государства, он изучает символику нашей страны, знакомится с другими городами России, со столицей нашей Родины. А также необходимо подвести ребёнка к пониманию, что город – частица Родины. Необходимо показать ребёнку, что родной город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

Занятия формируют представление о своем городе, как части России, об истории возникновения родного города, знаменитых людях, основных достопримечательностях, традициях. Способствуют формированию патриотических чувств, закрепляют знание государственных символов страны, воспитывают любовь к родному краю, его жителям.

Модуль 3: «Люби и знай свой край». Задача направления состоит в том, чтобы воспитать у ребёнка любовь к флоре и фауне родного края, России. А также необходимо ребёнка научить любоваться природой и бережно относиться к ней. Помочь школьнику осознать себя жителем Кубани, России. Познакомить с праздниками и традициями кубанского казачества.

Занятия по этому направлению систематизируют знания учащихся о природе родного края и страны, знакомят с растительным и животным миром города, края, природными богатствами России; с исчезающими видами растений и животных; воспитывают бережное отношение к природе и малой Родине через ее познание.

Ожидаемыми результатами освоения Программы внеурочной деятельности «С чего начинается Родина?..» являются знания и умения называть: домашний адрес; место работы родителей, значимость их труда; свою нацию, описывать элементы своей культуры и традиций; место проживания, город, край; промышленность родного города и ее значимость; символику города и края; столицу нашей Родины - Москву, герб, флаг, гимн России; природу родного края, страны ее флору и фауну, природоохранные мероприятия.

В качестве вывода подчеркнем, что только систематическая, планомерная работа и скоординированное воздействие таких факторов, как семья, ближайшее окружение, школа, объединенных в одну образовательную систему, позволят воспитать у младшего школьника с умственной отсталостью чувства патриотизма, гражданственности, толерантного отношения к другим нациям и народам и сформировать его взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/> (дата обращения 10.04.2024).
2. Пути развития социального интеллекта подростков с ментальными особенностями в условиях инклюзивного взаимодействия / Е.А. Шумилова, Е.Ю. Журавлева, В.С. Цилицкий, К.М. Лебедева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 1(179). С. 176-197.
3. Федеральный проект «Патриотическое воспитание». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения 10.04.2024).
4. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения 10.04.2024).

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ТНР ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА
ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ В СЕМЬЕ И ДОО**

Зубенко Юлия Николаевна
(E-mail: korenshik@yandex.ru)
МАДОУ МО «Детский сад № 190»,
г. Краснодар, Россия
Учитель-логопед

Сарицкая Наталья Васильевна
(E-mail: sotka11174@mail.ru)
МАДОУ МО «Детский сад № 190»,
г. Краснодар, Россия
Воспитатель

Новикова Елена Борисовна
(E-mail: elen_noname@mail.ru)
МАДОУ МО «Детский сад № 190»,
г. Краснодар, Россия
Воспитатель

Аннотация: В статье рассматриваются методы и приемы развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста через использование пластилинографии в семье и дошкольном учреждении.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, пластилинография, развитие речи детей с ОБЗ, работа с семьей.

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH SLD THROUGH THE USE OF THE PLASTICINEOGRAPHY METHOD
IN THE FAMILY AND PRESCHOOL**

Zubenko Yulia Nikolaevna
(E-mail: korenshik@yandex.ru)
MADOU MO «Kindergarten № 190»,
Krasnodar, Russia
Teacher-speech therapist

Saritskaya Natalya Vasilievna
(E-mail: sotka11174@mail.ru)
MADOU MO «Kindergarten № 190»,
Krasnodar, Russia
Teacher

Novikova Elena Borisovna
(E-mail: elen_noname@mail.ru)
MADOU MO «Kindergarten № 190»,
Krasnodar, Russia
Teacher

Abstract: the article discusses methods and techniques for developing the emotional intelligence of preschool children through the use of plasticineography in the family and preschool.

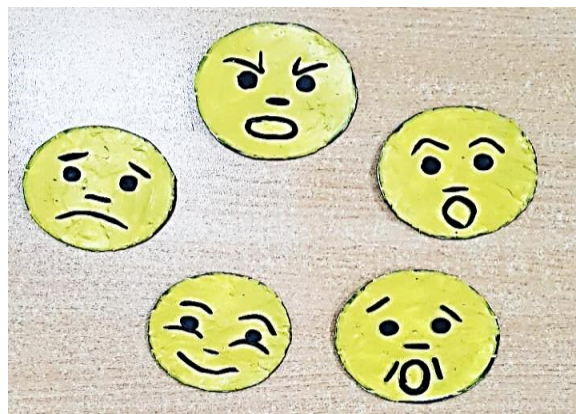
Key words: Emotional intelligence, plasticineography, speech development of children with disabilities, work with families.

Дошкольный возраст - это решающий период в жизни ребенка, когда идет становление и формирование личности ребенка, включая формирование речевых навыков, эмоционального интеллекта и познавательной сферы. Развитие эмоционального интеллекта, то есть способности различать эмоции, управлять ими, приобретает особую актуальность в наши дни. Эмоциональный интеллект охватывает множество составляющих: это умение регулировать свое поведение, контроль вспыльчивости, уверенности, умение выстраивать правильные взаимоотношения с окружающими [1].

К сожалению, современные дети, и особенно те, у кого наблюдаются нарушения речевого развития (ТНР), часто испытывают трудности в управлении эмоциями, что приводит к импульсивному поведению и проблемам в общении. Чтобы повысить эффективность коррекционной работы с детьми с ТНР, педагоги и родители ищут дополнительные методы психологического воздействия, которые позволяют косвенно влиять на эмоциональное развитие. Это художественные произведения, театрализованная и изобразительная деятельность. Одним из таких средств является пластилинография, которая дает возможность детям самовыразиться.

Произведения искусства способствуют переживанию разнообразных чувств, сопереживанию героям и событиям, являясь бесконечным источником для развития эмоциональной сферы и фантазии. Художественная литература дает возможность погрузить детей в мир эмоций, новых чувств и открытий. Как отмечает Л.П. Стрелкова, художественная литература учит понимать «язык эмоций», понимать эмоциональное состояние героев произведения и идентифицировать себя с ними.

Изучая художественные произведения, дети закрепляют свои знания о персонажах и событиях с помощью пластилинографии, техники рисования пластилином на картоне. Они создают образы героев, передавая их эмоциональное состояние. Именно пластилинография позволяет эффективно развивать мелкую моторику рук, вовлекать в работу разные сенсорные каналы и стимулировать участки коры головного мозга, ответственные за речевую деятельность. Сочетание художественной литературы и пластилинографии создает уникальную среду для развития эмоционального интеллекта у дошкольников с ТНР.



Через художественные образы и практическую деятельность дети учатся понимать и выражать эмоции, развивают саморегуляцию, повышают уверенность в себе и в своих силах, а также приобретают ценные коммуникативные навыки.

Таким образом, интеграция художественной литературы и пластилинографии в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР является эффективным средством развития их эмоционального интеллекта, способствующего полноценному становлению личности и успешной адаптации в социуме.



В рамках работы по лексической теме «Птицы» педагоги с детьми познакомились с произведениями Константина Ушинского «Ласточка», «Кукушечка», Алексея Плещеева «Сельская песенка, стихами Веры Чаплиной «Грач», «Птицы в нашем лесу». Были рассмотрены образы птиц в сказках и мифах разных народов. С детьми были закреплены знания о птицах, которые обитают в нашей стране. Разобрали в чем отличие сказочной и настоящей птицы [2].

Дома дети и родители изготовили выбранную ими птицу с помощью пластилинографии. Принеся в детский сад, дети рассказывали и показывали сверстникам своих птиц, описывая их характер, подбирали к ним смайлики с изображением эмоций.



5. Птицы, изготовленные детьми совместно с родителями.



6. Эмоции, которые вызывают птицы.

Таким образом, эволюция представлений у детей о чувствах будет постепенной. Художественные произведения играют значительную роль в обогащении внутреннего мира детей, наполняя их эмоциональными образами, помогая им находить выход из жизненных ситуаций, развивая способность к сопереживанию. В этом процессе решается несколько задач: знакомство детей с художественной литературой, развитие мелкой моторики, формирование нравственных ценностей, а также улучшение речевых навыков [3].

Метод пластилинографии при изучении художественных произведений делает коррекционную работу с детьми с ТНР более результативной. В восприятии детей это занятие является игрой, где отсутствует негатив и поощряется внимательность и настойчивость, внимательность, аккуратность [4].

Важным фактором является также вовлечение родителей в образовательный процесс и стимуляция их интереса к сотрудничеству с педагогами. Взаимодействие между родителями и педагогами является неотъемлемым условием для полноценного развития дошкольников, поскольку оптимальные результаты достигаются только там, где педагоги и родители действуют согласованно.

ЛИТЕРАТУРА

7. Вавилова А.В. Развитие мелкой моторики как средство улучшения речи // Молодой ученый. 2014. № 5. С. 495-497.
8. Добикова Т.И. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО посредством информационно-коммуникативных технологий [Электронный ресурс]: Проблемы педагогики. 2015. 4 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechenie-roditeley-v-jbrazovatelnyy-protsess-doy-posredstvom-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologie> (дата обращения 25.03.2024)
9. Крюкова С.В., Донскова Н.И. Удивляюсь, злюсь, боюсь... Программы групповой психологической работы с дошкольниками. М. : Генезис, 2014. 25 с.
10. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб. : Детство-пресс, 2009. 64 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Иванченко Ирина Максимовна

(E-mail: irina-ivanchenko14@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент кафедры дефектологии и специальной психологии,
профиль (Олигофренопедагогика)

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.п.н, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В данной статье описаны особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассмотрены ключевые аспекты этой проблематики, включая особенности восприятия и моторики, ограниченный словарный запас и фантазия, а также социальные навыки. Описаны результаты экспериментального исследования, направленного на сравнение уровней сформированности изобразительной деятельности детей ЗПР и нормы по параметрам: тематика (содержание) изображаемого предмета, восприятие, творческого воображения, изобразительные действия, техника рисования. Предложены методы поддержки и развития таких детей, включая индивидуализированный подход, сотрудничество с родителями и использование современных образовательных технологий. В заключение подчеркивается важность роли педагога и предлагаются практические рекомендации для эффективного поддержания творческого развития детей с задержкой психического развития в области изобразительного искусства.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, результаты экспериментальной работы, педагогический процесс.

FEATURES OF PICTORIAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Ivanchenko Irina Maksimovna

(E-mail: irina-ivanchenko14@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student of the Department of Defectology and Special Psychology, profile (Oligophrenopedagogy)

Smahtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Defectology and Special Psychology

Abstract: This article describes the peculiarities of artistic activity among preschool children with delayed mental development. The key aspects of this problem are considered, including the peculiarities of perception and motor skills, limited vocabulary and imagination, as well as social skills. The results of an experimental study aimed at comparing the levels of formation of the visual activity of children of the PO and the norm according to the parameters: the subject (content) of the depicted object, perception, creative imagination, visual actions, drawing technique are described. Methods of support and development of such children are proposed, including an individualized approach, cooperation with parents and the use of modern educational technologies. In conclusion, the importance of the role of the teacher is emphasized and practical recommendations are offered for the effective maintenance of the creative development of children with mental retardation in the field of fine arts.

The Key words: artistic activity, preschool children, mental retardation, the results of experimental work, the pedagogical process.

Цель исследования – теоретически изучить особенности изобразительной деятельности дошкольников ЗПР и нормы развития, экспериментальным путем определить уровень развития изобразительной деятельности детей по параметрам.

Изобразительная деятельность – это сложная синтетическая деятельность, раскрывающая формирующуюся личность ребенка и оказывающая существенное влияние на формирование личности. Детские рисунки выражают их двигательные переживания и размышления об окружающем мире, отражая особенности детского восприятия и мышления, предметов и событий, эмоциональные впечатления [1].

Дети дошкольного возраста активно осваивают мир через игру и творческую деятельность, включая рисование, лепку, аппликацию и другие виды изобразительной активности. Однако у детей с задержкой психического развития эта область может иметь свои особенности и трудности. В данной статье рассмотрим основные особенности изобразительной деятельности у таких детей по сравнению с нормой, проведем диагностику и опишем методы поддержки изобразительной деятельности и ее развития.

По мнению И. А. Грошенкова эффективное обучение изобразительной деятельности детей с задержкой психического развития приводит к значительному улучшению их навыков в различных областях. Это подчеркивает необходимость изучения влияния такого обучения на развитие восприятия, мышления, речи, внимания, памяти, воображения, целенаправленной деятельности, самоконтроля и планирования. В работе с такими детьми проводится специально организованная деятельность по улучшению и дифференциации мелких движений пальцев и рук, развитию зрительно-двигательной координации и формированию зрительных навыков [2].

У детей этой группы отмечается значительное разнообразие нарушенных и сохраненных звеньев психической деятельности, а также заметные различия в формировании ее сторон. Психолого-педагогические особенности детей с ЗПР отрицательно влияют на процесс формирования изобразительной деятельности. Так в исследовании Е. Н. Лебедевой отмечено, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности при выборе предмета для изображения, затрудняются с определением темы и не проявляют достаточной активности или инициативы. Они часто заменяют изображения предметов геометрическими

фигурами и редко добавляют дополнительные детали к своим рисункам. У них не наблюдается стремление использовать разнообразные цвета при создании изображений, даже при напоминании о наличии красок и карандашей разных оттенков. В результате их работы часто выглядят примитивно. Кроме того, многие из них неадекватно используют цвета, например, могут изобразить снеговика красным цветом.

Согласно мнению Е. А. Екжановой к возрасту 6 лет предметное рисование у детей с задержкой психического развития становится упрощенным и схематичным. При изображении человека или животного они склонны выделять только крупные детали, в то время как мелкие детали могут отсутствовать, наблюдается стереотипность [3].

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в выделении отдельных элементов из объекта, который они воспринимают как единое целое, возникают сложности в построении целостного образа и выделении фигуры или предмета на фоне, наблюдаются явные пространственные нарушения, несоответствие размеров отдельных компонентов, неправильное соединение частей объекта между собой и отсутствие деталей.

В результате теоретического анализа, наблюдения за детьми ЗПР во время рисования, для подтверждения полученных данных, провели экспериментальное исследование, в ходе которого сравнили сформированность изобразительной деятельности детей с ЗПР и нормой. Исследование проходило на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 116». Сроки эксперимента с 06.11.2023 г. по 15.02.2024 г.

Экспериментальная группа состояла из 10 детей с задержкой психического развития, которые посещали группу компенсирующей направленности с аналогичной спецификой развития навыков изобразительной деятельности; по заключению ПМПК у всех детей этой группы была выявлена задержка психического развития.

В основу исследования навыков изобразительной деятельности положена методика «Экспресс-анализ и оценка детской деятельности» (О. А. Сафонова), адаптированная, согласно возрастной категории. «Свободный рисунок» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, Л. Ю. Субботина)

Оценивались особенности развития изобразительной деятельности по выделенным параметрам:

1. Тематика рисунка: соответствует содержанию или нет. Оценивались полнота созданного образа, точность передачи строения и пропорций изображаемых предметов, продуманным композиционным решением.
2. Исследование развития действий:
 - 2а. Анализ развития восприятия – умение определять форму самостоятельно, свободно; эстетическое восприятие предмета.
 - 2 б. Анализ изобразительных действий – насколько легко, свободно, самостоятельно находит способ изображения. Отвечает на вопрос после рисования.
 - 2в. Анализ техники рисования. Анализировали как держит кисть, фломастер, карандаш, движения смелые, свободные, уверенные, разнообразные (слева-направо, справа-налево, сверху-вниз и наоборот).
3. Исследование творческого воображения – выразительное изображение по форме и цвету, за счет деталей и др.

В таблице 1 указаны результаты уровня изобразительной деятельности детей по выделенным параметрам.

Таблица 1 – Уровень развития изобразительной деятельности у детей с ЗПР

№	ФИ ребенка	Тематика детских рисунков	Восприятие	Изобразительные действия	Техника рисования	Творческое воображение
1	Ева М.	4	4	4	4	4
2	Никита З.	2	2	2	2	2
3	Кирилл С.	1	1	1	1	1
4	Альбина В.	1	1	1	1	1
5	Милана С.	3	4	3	4	3
6	Евгения П.	1	2	2	1	1
7	Станислав Т.	1	1	1	1	1
8	София Б.	2	3	3	3	2
9	Александр Б.	1	1	2	1	1
10	Михаил К.	2	2	2	1	2
Средний балл		1,8	2,1	2,1	1,9	1,8

Анализируя все серии выполненных заданий, можно сделать вывод, что у детей с ЗПР средний уровень развития изобразительной деятельности. Средний балл выполнения всех заданий составил 1,94 балла.

Наибольшие затруднения у всех детей вызывает разнообразие тематики их рисунков, и творческое воображение, средний балл 1,8. Высокий балл получили дети с ЗПР за выполнение заданий серии «Особенности развития действий» (2а. Восприятие). Средний балл составил 2,1.

10% детей имеет оптимальный уровень развития изобразительных действий, 20% – высокий, 30% – средний, 40% – низкий.

Сравнивая возможности детей с нормой и ЗПР, можно сделать вывод, что у детей с нормой высокий уровень изобразительных действий. Поэтому детям с ЗПР необходимы специальные условия и методы для развития умений и навыков изобразительной деятельности. Предложим методы поддержки и развития детей ЗПР по формированию навыков изобразительной деятельности.

1. Для поддержки и развития изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития следует использовать индивидуализированный подход.

2. Адаптация методик и материалов: методики и материалы для рисования и творчества должны быть адаптированы к уровню развития каждого ребенка, учитывая его специфические потребности и возможности.

3. Индивидуальные занятия: проведение индивидуальных занятий с ребенком, где педагог может внимательно отслеживать его прогресс, предлагать поддержку и руководство на каждом этапе творческого процесса.

4. Использование поддерживающих техник: использование поддерживающих техник, таких как моделирование, демонстрация, пошаговая инструкция и поощрение, чтобы помочь ребенку развить уверенность и навыки в творческой деятельности.

5. Стимулирование воображения и выражение эмоций: поддержка развития фантазии и выражения эмоций через рисунок и другие виды изобразительной деятельности путем поощрения свободного творчества и самовыражения.

Роль педагога в обучении детей с задержкой психического развития в области изобразительного искусства неопенима. Педагог должен быть готов к индивидуализации подхода, созданию поддерживающей среды, а также к использованию специализированных методик и материалов. Его задача – выявить потенциал каждого ребенка, создать условия для его самовыражения и творческого развития. Важно также учесть мнение и пожелания родителей детей с задержкой психического развития. Взаимодействие с семьей позволяет лучше понять особенности каждого ребенка, его интересы и потребности. Родители могут дополнить педагогический процесс домашними заданиями и упражнениями, а также поделиться своими наблюдениями и рекомендациями.

Правильно организованная изобразительная деятельность включает в себя индивидуализированный подход, использование современных методик и технологий, а также тесное сотрудничество с родителями и специалистами. Это позволяет эффективно поддерживать развитие каждого ребенка и создавать для него благоприятную обучающую среду.

Таким образом, изобразительная деятельность является важной частью развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Понимание и учет их особенностей позволяет эффективно поддерживать и развивать их творческий потенциал, способствуя всестороннему развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинина Н. А. Методика обучения дошкольников изобразительной деятельности как научная дисциплина: социологическая модель развития: монография. СПб : Лема, 2008. 141 с.
2. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 208 с.
3. Екжанова Е. А. Коррекционно-педагогические основы формирования изобразительной деятельности в специализированном дошкольном учреждении // Коррекционная педагогика. 2003. № 1. С.68-73.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ,
ОБЛАДАЮЩИМИ ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Иманова Алия Нигметовна

(E-mail: akmolaipk@orleu-edu.kz)

филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Акмолинской области

Доктор Phd

Лепешев Дмитрий Владимирович

(E mail: d_Lepeshev@mail.ru)

НАО Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова,

г. Кокшетау, Республика Казахстан

К.пед.н., асспрофессор, академик Академии педагогических наук Казахстана,

заведующий кафедрой педагогики и психологии

Молдабекова Сандугаш Каирхановна

(E-mail: sakonya177@mail.ru)

НАО Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Доктор Phd, лектор кафедры педагогики и психологии

Аннотация:. Данная статья посвящена исследованию эффективности работы педагогов с детьми, у которых есть особые образовательные потребности. В статье приведены результаты исследования, нацеленны на выявление основных компонентов готовности педагогов к работе в инклюзивной среде, анализ педагогической подготовки, опыта и мотивации учителей, занимающихся обучением этой категории детей. В ходе исследования рассматриваются различные аспекты педагогической помощи, такие как знание специфики особого образовательного процесса, навыки адаптации образовательных программ, эмпатия и толерантность. Представленные результаты могут служить ориентиром для разработки методов повышения профессиональной компетентности педагогов в сфере образования детей с учетом потребностей в образовании, а также для оптимизации образовательных программ и поддержки данной категории учащихся.

Ключевые слова: исследование, готовность, педагог, работа с детьми, особые образовательные потребности.

**A STUDY OF TEACHER READINESS TO WORK WITH CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Imanova Aliya Nigmatovna

(E-mail: akmolaipk@orleu-edu.kz)

branch of JSC "NTsPK "Orleu" IPR in Akmola region

Doctor Phd

Lepeshev Dmitrij Vladimirovich

(E mail: d_Lepeshev@mail.ru)

NAO Kokshetau University named after. Sh. Ualikhanov,

Kokshetau, Republic of Kazakhstan

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Head of the Department of Pedagogy and Psychology

Moldabekova Sandugash Kairhanovna

(E-mail: sakonya177@mail.ru)

NAO Kokshetau University named after. Sh. Ualikhanov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Doctor Phd, lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology

Abstract: This article is devoted to the study of the effectiveness of teachers' work with children who have special educational needs. The article presents the results of the study, aimed at identifying the main components of teachers' readiness to work in an inclusive environment, analyzing the pedagogical training, experience and motivation of teachers involved in teaching this category of children. The study examines various aspects of pedagogical assistance, such as knowledge of the specifics of a special educational process, skills in adapting educational programs, empathy and tolerance. The presented results can serve as a guide for developing methods for improving the professional competence of teachers in the field of children's education, taking into account educational needs, as well as for optimizing educational programs and supporting this category of students.

Key words: research, readiness, teacher, work with children, special educational needs.

Проблема подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, остается актуальной, что проявляется в необходимости обеспечить равные возможности для обучения каждого ребенка, вне зависимости от его индивидуальных особенностей. В то же время, недостаточная подготовка педагогов может привести к исключению определенных групп детей из образовательного процесса и ухудшению качества обучения. В контексте инклюзивного образования акцент на компетентности педагогов становится особенно важным для создания обучающей среды, способствующей полноценному развитию каждого ученика.

Вопрос подготовки педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, обусловлен несколькими факторами. Во-первых, растет осведомленность об обширном спектре индивидуальных потребностей детей, что требует адаптации методов обучения. Во-вторых, общество становится более осознанным в вопросах равенства и включения, выдвигая требования к созданию справедливой образовательной среды для всех. Недостаточная подготовка педагогов в этом контексте может привести к неравномерному обучению и исключению определенных групп учащихся. Таким образом, эта проблема становится ключевой для обеспечения качественного и доступного образования для всех детей.

Необходимы специальные знания и методы, чтобы обеспечить инклюзивную среду и эффективное обучение для каждого ребенка. Распространение идей инклюзивного образования в значительной степени зависит от того, насколько педагогические работники ими проникнуты, смогут увидеть их результативность. Поэтому важная роль в реализации инклюзивного образования отводится учителю, его готовности к работе в данных условиях.

Это обусловлено и тем, что качество образования не может быть выше профессионализма работающих в системе образования учителей [1].

Готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования состоит из мотивационной, теоретической и практической составляющих [10]. Однако следует отметить, что все эти составляющие равны, то есть учитель для качественной работы должен обладать комплексной готовностью. Компетенции педагога предполагают:

- знание специфики образовательных потребностей;
- принятие особого ребенка, признание личностной уникальности и осознание самооценности каждого ребенка;
- умение адаптировать образовательную программу и образовательный процесс под потребности ученика;
- умение выстраивать образовательную траекторию обучения и развития;
- создание поддерживающей среды;
- взаимодействие с каждым учеником индивидуально.

По сути, готовность учителя к работе в условиях инклюзии предполагает, сознательный подход к построению адаптированных образовательных программ, самостоятельность в организации образовательной деятельности, выбора профессиональных задач и способов их решения.

С целью исследования отношения учителя к инклюзивному образованию и его готовности к работе в условиях инклюзии мы провели небольшое исследование – опрос среди учителей, работающих в инклюзивной среде.

В опросе приняли участие 250 педагогов Акмолинской области. По результатам опроса мы выяснили, что только 52,8% педагогов положительно относятся к совместному обучению детей нормотипичных и с особыми образовательными потребностями. 40,7% из опрошенных не разделяют идеи инклюзивного обучения. Возможно, это связано с тем, что только 30,6% готовы обучать ребенка с особыми образовательными потребностями совместно с другими детьми, а 44% педагогов – не готовы.

На вопрос «Оцените уровень своих знаний об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями» получены следующие результаты:

- высокий – 7,1 %,
- достаточный – 59,2 %,
- низкий – 33,7 %.

Затруднения, которые испытывают педагоги при организации совместных занятий детей нормотипичных и обладающих особыми образовательными потребностями распределились следующим образом:

- нормативные – 21,1 %,
- методические – 35,8 %,
- педагогические – 12,6 %,
- образовательные (недостаток знаний, умений) – 30,5 %.

Следующий вопрос позволил выяснить приемы и методы, с помощью которых педагоги обеспечивают включенность каждого ученика в работу на занятиях. Были указаны следующие ответы:

- индивидуальная работа – карточки с различными заданиями, с образцами и инструкциями;

- адаптированные задания;
- демонстрационные методы, наглядный материал, учебное видео;
- методы дифференциации, задания разного уровня;
- активные и интерактивные методы обучения в различной форме (коллективно, в парах, группах);
- применение игровых ситуаций, творческих заданий;
- диалоговые методы, стимулирующие общение и взаимодействие детей друг с другом;
- стратегии развития критического мышления (Ромашка Блума, Карусель, Да-Нетка).

Анализ результатов опроса позволяет говорить о том, что, с одной стороны, учителя осознают существование своих профессиональных дефицитов, а с другой стороны – заинтересованы в повышении качества собственной профессиональной деятельности.

В целом, анализ данных проведенного онлайн-опроса позволяет выделить необходимые организационно-педагогические условия, создание которых может способствовать повышению готовности учителя к работе в условиях инклюзии.

Организационно-педагогические условия, направленные на формирование готовности учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, могут включать:

1. Обучение на курсах повышения квалификации методикам и стратегиям работы с детьми с особыми образовательными потребностями.
2. Посткурсовое сопровождение педагогов, прошедших обучение в течение первого года.
3. Ресурсная поддержка: предоставление необходимых материальных и технических ресурсов для обучения детей с особыми потребностями.
4. Индивидуализация образовательного процесса: разработка и внедрение методов индивидуализации обучения для адаптации к различным потребностям учащихся.
5. Психолого-педагогическая поддержка со стороны специалистов (психологов, дефектологов и т.д.), готовых консультировать учителей и родителей.
6. Система поддержки и обратной связи: установление механизмов обратной связи между учителями, родителями и специалистами для эффективного решения проблем и коррекции образовательного процесса.
7. Профессиональное сообщество: создание условий для обмена опытом между учителями, внедрение коллективного обучения.
8. Решение проблемы принятия детей с особенностями развития педагогами, формирование толерантности, возможно, через проведение акций, тренингов, организацию мероприятий.
9. Сотрудничество с вузом позволяет координировать усилия и действовать в логике сопровождения и поддержки учителей, что, на наш взгляд, является залогом результативности предпринимаемых действий.

В 2023 году филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Акмолинской области на курсах было обучено педагогов по образовательным программам, представленным в таблице:

1. «Развитие профессиональной компетентности специального педагога (учителя-дефектолога) по совершенствованию коррекционной работы в системе среднего образования» для учителей-дефектологов организаций среднего образования.
2. «Развитие профессиональных компетенций педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в организациях образования» для педагогов-ассистентов организаций образования.

3. «Организация учебно-воспитательного и коррекционного процесса в специальных организациях образования» для воспитателей (старших воспитателей) специальных организаций образования.
4. «Развитие профессиональной компетентности сурдопедагога организаций среднего образования».
5. «Современные технологии обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» для педагогов организаций образования.

Таблица – Количество педагогов, обученных на курсах повышения квалификации

№	Тема курса	категория слушателей	Кол-во слушателей
1.	Развитие профессиональной компетентности специального педагога по совершенствованию коррекционной работы в системе среднего образования	учителя-дефектологи	50
2.	Развитие профессиональных компетенций педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в организациях образования	педагоги-ассистенты	50
3.	Организация учебно-воспитательного и коррекционного процесса в специальных организациях образования	воспитатели специальных организаций образования	58
4.	Развитие профессиональной компетентности сурдопедагога организаций среднего образования	сурдопедагоги	25
5.	Современные технологии обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями	педагоги организаций образования	412

Результаты анкетирования слушателей курсов:

- 1) в целом, удовлетворенность курсами составляет – 9,6 баллов (по 10-бальной шкале).
- 2) уровень преподавания, владение материалом – 100 %.

Оценка содержания образовательных программ.

Курсы помогли развить следующие знания и навыки:

- определять содержание, методы, приемы, формы осуществления сопровождения педагогом-ассистентом обучающегося с ООП в соответствии с его индивидуальными особенностями и потребностями – 80 %;
- применять методики педагогической поддержки, приемы арт-терапии, театрализованных игр для развития познавательных навыков, коммуникации, навыков критического мышления, самостоятельных навыков обучающегося с ООП – 76 %;
- использовать способы решений ситуаций при агрессивном и эмоциональном поведении обучающегося с ООП, при трудностях их включения в образовательный процесс, при оценке потребностей в социализации учащегося с ООП – 72 %

Темы курсов отвечали профессиональным потребностям:

- основы и принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ООП – 84 %,
- деятельность педагога – ассистента: современные тенденции и сложности – 72 %,
- индивидуальное сопровождение обучающихся с ООП в образовательном процессе – 88 %,
- командное взаимодействие со специалистами и педагогами в сопровождении учащегося с ООП – 88 %,
- навыки soft-skills в социализации детей с ООП – 76 %.

Исследование готовности педагога к работе с детьми, обладающими особыми образовательными потребностями, является актуальным в образовании. Правильное обучение и поддержка таких детей требуют от знаний и собого подхода со стороны педагогов. Для улучшения готовности педагогов к работе с такими детьми необходимо проводить систематическую подготовку и повышение квалификации, а также создавать условия для обмена опытом и сотрудничества между специалистами всех организаций системы образования региона.

В целом исследование готовности педагога к работе с детьми, обладающими особыми образовательными потребностями, должно стимулировать обсуждение и принятие мер по улучшению ситуации в данной области. Только взаимодействие всех участников образовательного процесса – педагогов, специалистов, родителей и общества – позволит создать оптимальные условия для обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Избранные труды. Т. 1. Красноярск, 2020. 272 с.
2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
3. Ильина Н.Ф., Ильин А.С., Хохлова Е.Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации: вектор изменений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020 № 3. С. 69–74.
4. Ковалева Т.М. Зачем нужна индивидуальная образовательная программа современному педагогу // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 195–201.
5. Кудинов С.С., Кудинов С.И. Самореализация личности с ограниченными возможностям здоровья в сетевом образовательном пространстве // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: сб. материалов конф. М., 2021. С. 49–53.
6. Суннатова Р.И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 312–328.
7. Personalization of additional professional education of teaching staff: search of practical solutions / I. Stepanova, J. Nikitenko, N. Ilyna, E. Chiganova // ICEST 2021 II International Conference on Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society. Krasnoyarsk, 2021. P. 1398–1407.
8. Hanushek E.A., Piopiunik M., Wiederhold S. The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance // Journal of Human Resources. 2019. Vol. 54, № 4. P. 857–899.
9. Ladd H.F., Sorensen L.C. Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School // Education Finance and Policy. 2017. Vol. 12, № 2. P. 241–279. DOI: 10.1162/EDFP_a_00194.

**ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ООП
ЧЕРЕЗ ПРОФОРИЕНТАЦИОННУЮ РАБОТУ**

Казбекова Карина Асетовна

(E-mail: karinarazbekova37@qmail.com)

НАО «Кокшетауский Университет имени Шокана Уалиханова» (Республика Казахстан)

Студент

Дыль Дарья Андреевна

(E-mail: andrei.1984d@mail.ru)

НАО «Кокшетауский Университет имени Шокана Уалиханова» (Республика Казахстан)

Студент

Лепешев Дмитрий Владимирович

(E-mail: d_Lepeshev@mail.ru)

НАО «Кокшетауский Университет имени Шокана Уалиханова» (Республика Казахстан)

К. пед. наук, асспрофессор, академик Академии педагогических наук Казахстана,
заведующий кафедрой Педагогики и психологии

Аннотация: В данной статье акцентируется внимание на важности выбора профессии обучающимися с особыми образовательными потребностями, так как профессиональное самоопределение в дальнейшем определяет судьбу воспитанника. Обозначены вызовы времени, которые достаточно сложно преодолевать нормально развивающимся детям при выборе профессии. Соответственно, детям с интеллектуальными нарушениями с данной задачей помогает справиться педагогический коллектив. Определены коррекционные задачи педагогического коллектива школы-интерната, механизмы их реализации через трудовое воспитание и профориентационную деятельность. К условиям формирования будущей профессии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями отнесены системность профориентационной работы, разнообразие ее форм, реализация принципа единства знаний, убеждений и действий, слов и дела.

Ключевые слова: профориентационная работа, выбор профессии, обучающиеся с ООП, трудовое обучение, система профессиональной ориентации.

**FORMATION OF THE FUTURE PROFESSION OF STUDENTS WITH OOP
THROUGH CAREER GUIDANCE WORK**

Kazbakova Karina Azatovna

(E-mail: karinarazbekova37@qmail.com)

NAO "Kokshetau University named after Shokan Ualikhanov" (Republic of Kazakhstan)

Student

Daria Andreevna Dil

(E-mail: andrei.1984d@mail.ru)

NAO "Kokshetau University named after Shokan Ualikhanov" (Republic of Kazakhstan)

Student

Lepeshev Dmitry Vladimirovich

(E-mail: d_Lepeshev@mail.ru)

NAO "Kokshetau University named after Shokan Ualikhanov" (Republic of Kazakhstan)
Candidate of Pedagogical Sciences, ACC Professor, Academician of the Academy of Pedagogical
Sciences of Kazakhstan, Head of the Department of Pedagogy and

Abstract: This article focuses on the importance of choosing a profession for students with special educational needs, since professional self-determination further determines the fate of a pupil. The challenges of the time are outlined, which are quite difficult for normally developing children to overcome when choosing a profession. Accordingly, the teaching staff helps children with intellectual disabilities to cope with this task. The correctional tasks of the teaching staff of the boarding school, the mechanisms of their implementation through labor education and career guidance are defined. The conditions for the formation of a future profession for students with intellectual disabilities include the consistency of career guidance, the variety of its forms, the implementation of the principle of unity of knowledge, beliefs and actions, words and deeds.

Key words: career guidance, career choice, students with OOP, job training, vocational guidance system.

Наиболее успешен в своей профессии тот человек, который ходит на работу как на праздник, а это возможно только при грамотно проведённой профориентационной работе. На определённом этапе жизни каждому человеку приходится принимать одно из наиболее важных решений в своей жизни: определиться со сферой образования и выбрать профессию [6].

Выбор профессии – это одно из самых важных решений, который зачастую определяет всю дальнейшую жизнь, и легкомысленное отношение к нему совершенно неуместно.

Перед тем, как начать выбирать интересный карьерный путь, необходимо прислушаться к себе и определить наиболее важные критерии будущей профессии. Ведь «правильный выбор профессии - это залог успешной подготовки детей к жизни», согласно точке зрения Я.Я. Кравалиса.

В современном мире существует огромное количество профессий, и с развитием общества постоянно появляются новые. Найти подходящую для себя профессию – нелёгкая задача, подчас требующая умения разобраться в себе. Необходимо знать свои слабые и сильные стороны, адекватно оценивать физические и умственные возможности, быть готовым постоянно учиться и усваивать большие объёмы знаний. Рыночные отношения в нашей стране, переход общества в новое качественное состояние, темпы развития научно-технического прогресса предъявляют высокие требования к трудовой и профессиональной подготовке [2].

В настоящее время возникает проблема в выборе профессии не только у нормально развивающегося школьника, но и у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в развитии.

В силу личностных особенностей выпускникам школы-интерната очень сложно сориентироваться в условиях современного рынка труда. Основная задача педагогического коллектива КГУ «Областная специализированная школа-интернат № 1» г. Кокшетау при управлении Акмолинского управления образования – формирование потенциала, воспитание и выпуск в жизнь уже зрелого человека, готового к любым жизненным ситуациям,

получившего профессию. Важное место в обучении наших воспитанников занимает трудовое обучение, подразумевающее их подготовку к несложным и разнообразным видам производительного и обслуживающего труда [1]. Оно уже с пятого класса носит профессиональный характер. В процессе обучения труду подростки осваивают доступные им профессии. Трудовое обучение в нашей школе-интернате обеспечено программами по 4 видам труда в городских условиях и представлено различными профилями – столярное дело, слесарное дело, швейное дело, строительное дело [4, 5].

Исходя из местных условий, обучение ведется по видам труда, освоив которые учащиеся могут быть трудоустроены (швейные цеха, мебельные фабрики, рабочие по ремонту и строители и др.)

Важно помнить, что карьера человека начинается не в момент назначения на какую-либо должность, а в момент выбора сферы, в которой можно применить свои способности. Основным условием успешной профессиональной деятельности для обучающихся школы-интерната является правильный выбор профессии. Для адекватного профессионального самоопределение выпускников необходимо решение следующих задач:

1. Хорошо знать мир профессий и требований, которые предъявляются к человеку, выполняющему ту или иную работу. Уточнить для себя формулы выбранной профессии с учетом возможных запасных вариантов выбора.
2. Правильно определить свои интересы и склонности, оценить своих возможности, состояние здоровья, способность и соответствие требованиям выбираемой профессии.
3. Изучить состояния рынка труда, его потребности и региональные особенности.
4. Исходить из реальных возможностей получения образования.

В решении сложной задачи выбора жизненного пути активную роль играет система мероприятий по профессиональной ориентации, дающая основу для формирования будущей карьеры обучающихся. Педагоги применяют системный подход к работе по профориентации, проводят различного вида мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение обучающихся.

Это запланированные встречи с людьми разных профессий, которые способствуют развитию познавательного интереса, творческой направленности личности, деловые игры, семинары, круглые столы, конференции, предметные недели, Дни открытых дверей, экскурсии на предприятия города, которые оказывают большое влияние на формирование интереса к профессии, так как сочетают в себе наглядность и доступность восприятия с возможностью анализировать, сравнивать, делать выбор. Педагоги школы-интерната считают, что систему профессиональной ориентации необходимо строить на основе неразрывного единства знаний, убеждений и действий, слов и дела.

Богатая практика учебно-воспитательной работы помогает нашим выпускникам адаптироваться в современном обществе и быть полноценными гражданами, что неразрывно связано с целью профориентационной работы в школе-интернате: скорректировать профессиональные намерения учащихся с помощью дифференцированной работы с каждым обучающимся в зависимости от их индивидуальных и возрастных особенностей [3]. Реализовывая план профориентационной работы средствами, формами и методами, соответствующими психовозрастным характеристикам учащихся, возможно преодолеть ошибки, противоречия, шаблонные (стереотипные) взгляды на выбор жизненного пути и формирование будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Трудовая подготовка школьников: вопросы теории и методики. М.: Педагогика, 1981. С. 68-78, 103-120.
2. Джафар-заде Д.А. Мотивационная обусловленность успешности личности в современных социальных условиях в процессе получения профессионального образования // Профессиональная ориентация. 2015. № 2. С. 3-10.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. единства знаний, убеждений и действий, слов и дела.заведений. М.: Академия, 2010. 304 с.
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл.: В 2 сб./ Под ред. В.В Воронковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. Сб.2. 304 с.
5. Профориентация учащихся основной и старшей ступени образования: методическое пособие /сост.: Е.Н. Овсянникова, А.В. Ефременко. Курск: Изд-во ООО «Учитель», 2012. 45 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: «Академия», 2007 г. 507 с.

ОБОГАЩЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Каткова Ирина Анатольевна

(E-mail: irinakatkova2601@yandex.ru)

МАДОУ Детский сад №8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия

Старший воспитатель

Чернышенко Нина Сергеевна

(E-mail: tamanskay@inbox.ru)

МАДОУ Детский сад №8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия

Старший воспитатель

Аннотация: В статье рассматривается создание развивающая предметно-пространственная среда инклюзивной дошкольной образовательной организации, в том числе ее вспомогательных пространств на примере муниципального автономного образовательного учреждения детского сада № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск. Авторы детально описывают среду инклюзивной дошкольной организации, раскрывают образовательный и коррекционно-развивающий потенциал каждого помещения.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, инклюзивная дошкольная образовательная организация.

ENRICHING THE SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT OF AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Katkova Irina Anatolyevna

(E-mail: irinakatkova2601@yandex.ru)

MADOU Kindergarten No. 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia

Senior teacher

Chernyshenko Nina Sergeevna

(E-mail: tamanskay@inbox.ru)

MADOU Kindergarten No. 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia

Senior teacher

Abstract: The article discusses the creation of a developing subject-spatial environment of an inclusive preschool educational organization, including its auxiliary spaces, using the example of the municipal autonomous educational institution kindergarten No. 8 "Harmony" of the municipal formation of the city of Novorossiysk. The authors describe in detail the environment of an inclusive preschool educational institution, revealing the educational and correctional and developmental potential of each room.

Key words: developing subject-spatial environment, inclusive preschool educational organization, preschoolers with disabilities

В связи с активной модернизацией общего образования, реализацией национального проекта «Образование», происходят интенсивные положительные изменения в системе дошкольного образования, что отражается на образе и инклюзивных детских садов. Обозначенные сады становятся современными, интересными, притягательными для детей и их родителей. Фундаментом образовательно-воспитательного и коррекционно-развивающего процесса в инклюзивной дошкольной организации является ориентация на развитие совокупности личностных качеств особого ребенка, в том числе обеспечивающих его позитивную адаптацию и успешную социализацию на следующем уровне образования. Достижение этой важной цели возможно только при создании условий для игры, общения ребенка, через которые происходит его развитие, обучение, приобретение опыта взаимодействия и примеривание модели социального поведения [2]. В данном контексте речь пойдет не столько о субъектной позиции педагога, сколько о создании развивающей предметно-пространственной среды инклюзивной дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), в том числе ее вспомогательных пространств, к которым относятся коридоры, реакции, холлы, кабинеты и другие помещения, не являющиеся групповыми ячейками.

Развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т. п.), материалами, оборудованием и инвентарем, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учетом особенностей и коррекции недостатков [4].

Иными словами, РППС – это специфическое для дошкольной образовательной организации оборудование, материалы, мебель, в сочетании с определенными принципами разделения пространства данной организации.

Для вспомогательных пространств применим принцип гибкого зонирования, который предполагает наличие разных зон, уголков, секторов, центров для осуществления свободного выбора детьми разных видов деятельности. Зоны могут быть трансформируемы: в зависимости от воспитательно-образовательных и коррекционно-развивающих задач с учетом индивидуальных особенностей детей. Речь идет о возможностях меняться, дополняться и объединяться. При этом следует учитывать доступность для осуществления всех основных видов активности помещений образовательной организации, где осуществляется самостоятельная или совместная со взрослым деятельность с детьми, имеющим ограниченные возможности здоровья, инвалидность [3].

Продemonстрируем несколько пространств, решающих образовательно-воспитательные и коррекционно-развивающие задачи, муниципального автономного образовательного учреждения детского сада №8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск (далее – МАДОУ детский сад № 8 «Гармония»).

Реализация индивидуальных или подгрупповых форм коррекционно-развивающей деятельности осуществляется в кабинетах учителями-логопедами, учителями-дефектологами, педагогами-психологами. Оснащение данных кабинетов опирается на принцип учета образовательных потребностей ребенка и решения коррекционно-развивающих задач. При этом кабинеты оснащены интерактивным оборудованием и разнообразным дидактическим и коррекционно-игровым материалом и оборудованием. Важно, что в кабинетах специалистов для детей младенческого, раннего возраста и детей со сложными множественными нарушениями развития материалы находятся в закрытых шкафах («глухая» организация РППС), зеркала также

зашторены или закрыты жалюзи. Это необходимое требование для организации и проведения эффективной коррекционной работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

МАДОУ детский сад № 8 «Гармония» имеет два физкультурных зала, один из которых является пространством для организации и проведения адаптивных форм физической культуры. В данном зале находится специальное реабилитационное оборудование, необходимый инвентарь и материалы. Отличительной особенностью от обычного зала является - наличие стульев-опор, вертикализаторов, фитболов, балансиров, разнообразных кинезологических дорожек.

«Игровая» - помещение, в котором проводят групповые игровые сеансы с семьями обучающихся. Площадь позволяет расположить необходимое оборудования для решения коррекционных задач.

Студия «Учимся вместе» - пространство, которое используется для развития изобразительной и театрализованной деятельности детей, а также проведения психокоррекционных занятий с использованием технологии «Песочная терапия». Ранее в студии работала гончарная мастерская, которая способствовала решению коррекционных задач и повышению творческого потенциала детей с ОВЗ.

Холлы детского сада оснащены разнообразными сенсорными панелями (бизибордами). Панели расположены линейно и окружены дополнительно росписью. Также на стенах находятся плоскостные фигуры на магнитной основе, на которую дети могут крепить магнитные картинки. Данные панели помогают осуществлять игровое взаимодействие детей друг с другом или совместно со взрослым. Например, вариант игр «Собираем фрукты, овощи», «Перелетные птицы» детьми осуществляются самостоятельно. Имеется уголок природы, в котором дети совместно со взрослым (и) могут проводить наблюдение или эксперименты.

Расположена также зона для игры в шахматы, она представлена панелями на магнитной основе, столиками с шахматными столешницами.

Нововведение стало появление в холле витраж-галереи. Это панель из прозрачного пластика, под которой расположена сюжетная картина, она представлена только частично в цвете, персонажи или объекты с четкими и крупными контурами. У детей есть возможность раскрашивать картину, обводить контуры, печатать с помощью маркером на водной основе.

Лестничные пролеты также используются в образовательных, коррекционно-развивающих целях. Расположенные на ступенях числовые и геометрические маркеры, схемы, рисунки позволяют вводит новое знание, закреплять усвоенное, мотивировать детей на обучение через игру на лестнице.

На втором этажа детского сада расположен интерактивный пол. Это современная проекционная установка, которая преобразует пол в интерактивную поверхность в форме игр (анимация с заданиями в сопровождении со звуковой и словесной инструкцией). Ребенок, находящийся в поле проецируемого изображения, своими движениями определяет ход игр, выполняя задания [1]. С помощью данного оборудования педагоги и специалисты могут проводить с детьми разнообразные виды деятельности. Наибольшей популярностью пользуются игры на двигательную радость: «Поймай рыбу», «Забей гол», «Лопни шарик» и другие. Специалистами коррекционного профиля чаще используются игры на сенсорное восприятие и познавательную активность «Собери одинаковые предметы», «Найди цвет», «Приберись: убери лишнее, сложи» и другие.

И, наконец, в центральном холле детского сада имеется полотно для проведения эвристических акций. Выгодное расположение полотна на центральной стене дает прекрасный обзор и побуждает желание детей, родителей, сотрудников и гостей детского сада «Гармония» обращать на него не только внимание, более подробно изучать его содержание, принимать участие в предстоящих акциях. Основа полотна - скромный пейзаж: солнце на голубом небосводе, прозрачная радуга на заднем плане, обнаженное дерево, горы, редкая растительность. Именно такая основа и служит своеобразным манекеном для создания творческих образов, нарядных идей, содержащих определенную цель акции. Возле полотна есть меловая доска, которая служит своеобразным рупором для акций.

Таким образом, РППС вспомогательных пространств в инклюзивной дошкольной образовательной организации обеспечивает реализацию: коррекционно-образовательного и воспитательного потенциала пространства ДОО, творческих решений, обеспеченности разнообразными материалами и оборудованием, ориентированными на детей разных категорий; двигательной активности детей, возможности общения и совместной деятельности детей и взрослых, а также возможности для уединения; адаптированных образовательных программ дошкольного образования с учетом реализации инклюзивного и специального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлева Е. Ю. Цифровая трансформация образовательной среды: ресурсность, оптимальность, вариативность. // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского) : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Краснодар, 15–16 апреля 2021 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. С. 65-69.
2. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. Москва : Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.
3. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. / под ред. Петровского В.А. и др. Москва : ТЦ Сфера, 2013. 83 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ред. от 21.01.2019). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения 15.03.2024).
5. Психологический словарь / редкол.: В. В. Давыдов и др. Москва : Педагогика, 2003. 112 с.

**ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ
РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ**

Коваленко Елизавета Владимировна

(E-mail: liza.kovalenko19@mail.ru)

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

Яровая Анна Семеновна

(E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

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

Аннотация: В настоящее время у детей с речевой патологией наряду с дефектами звукопроизношения и нарушениями лексико-грамматической стороны речи отмечаются недостаточные возможности в использовании интонационных средств оформления речи. Чаще всего просодические нарушения проявляются в структуре дефекта у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В статье дан анализ научной литературы по проблеме формирования компонентов просодики, описано констатирующее исследование сформированности интонационной стороны речи дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по методике Е.Ф. Архиповой. Было выявлено, что дошкольники имеют нарушение следующих компонентов просодики: восприятия и воспроизведения ритма, интонации, логического ударения, модуляций голоса во высоте, силе, тембра голоса, речевого дыхания, темпо-ритмической организации речи, слухового самоконтроля.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, интонационная сторона речи, фонематическое восприятие, коррекционная деятельность, просодические нарушения.

**IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF FORMATION OF THE INTONATION SIDE
OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH PHONETIC AND PHONEMIC
UNDERDEVELOPMENT**

Kovalenko Elizaveta Vladimirovna

(E-mail: liza.kovalenko19@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Yarovaya Anna Semenovna

(E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

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

Abstract: Currently, in children with speech pathology, along with defects in sound pronunciation and violations of the lexical and grammatical side of speech, insufficient opportunities are noted in the use of intonation means of speech design. Most often, prosodic disorders are manifested in the structure of the defect in children with phonetic and phonemic speech underdevelopment. The article analyzes the scientific literature on the problem of the formation of prosody components, describes a ascertaining study of the formation of the intonation side of speech of preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech according to the method of E.F. Arkhipova. It was revealed that preschoolers have a violation of the following prosody components: perception and reproduction of rhythm, intonation, logical stress, voice modulations in pitch, strength, timbre of voice, speech breathing, tempo-rhythmic organization of speech, auditory self-control.

Key words: phonetic and phonemic underdevelopment of speech, intonation side of speech, phonemic perception, correctional activity, prosodic disorders.

В научной литературе подробно описаны аспекты акустических характеристик речи детей с фонетико-фонематическими нарушениями (далее ФФНР): сила, высота, тембр голоса. Однако изучению процесса формирования интонации уделяется недостаточно внимания. Интерес к развитию интонационных навыков у детей с такими нарушениями обусловлен их важностью для успешного коммуникативного взаимодействия с обществом.

Интонация как совокупность просодических характеристик (тон, фонация, голос и др.) играет основополагающую роль для создания правильных акцентов в речи ребенка и формирования структуры диалога. У детей с ФФНР в дошкольном возрасте наблюдается несформированность интонационной стороны речи, проявляемая в невыразительности, монотонности, неправильном или затрудненном интонировании речевых высказываний. Нарушение процессов воспроизведения и восприятия интонационных структур предложения приводит к неправильной интерпретации передаваемой и получаемой информации, затрудняет формирование навыков коммуникации дошкольника с окружающим миром [1]. Причина несформированности просодических компонентов кроется в неразвитом фонематическом слухе, который, помимо нарушения интонационной стороны речи, вызывает трудности усвоения звуковой структуры слова, препятствует развитию способности анализировать фонемы [3]. Несформированность интонационной стороны речи дошкольников с ФФНР в дальнейшем может проявиться в трудностях при обучении грамоте, [4].

Дошкольный возраст является оптимальным для развития и формирования речи, включая ее просодические компоненты, нарушения которых в этот период легче и быстрее корректируются. Коррекционные занятия создают благоприятные условия для полноценного развития речи и психики ребенка [2].

Проблема формирования компонентов просодики понималась в работах Р.В.Тонковой-Ямпольской. Рассматривая процесс освоения языковых интонационных систем и проводя анализ звуковой активности детей в возрасте от рождения до пяти лет, автор приходит к выводу, что формирование интонации начинается с крика, а к моменту второго года жизни ребенок осваивает интонационную систему языка в целом. В более позднем возрасте происходит ее совершенствование и дифференциация. Автор считает, что уже с второго месяца жизни ребенка доречевые вокализации содержат интонации, аналогичные тем, что используют взрослые. Интонация формируется следующим образом: с двух до семи месяцев жизни появляется интонация, аналогичная повествовательной у взрослых; с девяти месяцев –

«настойчивая» интонация, подобная повелительной у взрослых, а с двух лет – интонация вопроса, аналогичная вопросительной у взрослых [7].

Существует ряд методов и приемов, предназначенных для коррекции интонации. Например, в научных работах А.И. Поваровой предлагаются упражнения, нацеленные на усовершенствование интонации. Данные задания предполагают отработку как восходящих, так и нисходящих голосовых интонаций, сопровождающихся уникальным переходом резонанса от грудного звука к головному. Кроме того, ученый предлагает упражнения, предназначенные для выражения разнообразных эмоций посредством голосовых изменений. Во время выполнения данных упражнений используется сочетание продолжительного и быстрого произношения слогов с одновременной регулировкой силы и высоты голоса. Дополнительно предусмотрена тренировка правильного ударения. В работе описаны методы и приемы совершенствования темпа и ритма речи через нетрудоемкие задания, выполнение которых рекомендуется выполнять системно и регулярно [6].

И. А. Поварова систематизировала комплекс упражнений для развития голоса, начиная от изолированного произношения гласных звуков и заканчивая работой над полными предложениями; для восприятия ритма и выразительности речи. Автор предлагает последовательно работать со словами различной слоговой структуры и сложности.

Большой и разнообразный спектр упражнений на развитие интонационной стороны речи также представлен и в трудах Г.Г. Голубевой. Автор разработала различные упражнения на выработку ритмической и темповой организации и на формирование интонационной выразительности речи [5].

Перечисленные труды способствуют коррекции ФФНР дошкольников и развитию их интонационной стороны речи.

В данном исследовании использованы как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретические методы включают анализ педагогической литературы и речевых карточек, а также прогнозирование результата коррекционной работы. Эмпирическими методами проводилось обследование детей с ФФНР.

Целью диагностики было определение особенностей и уровня развития интонационной стороны речи дошкольников с нормальным речевым развитием и с ФФНР.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с №8 в деревне Привольная Каневского района Краснодарского края. Для диагностики были отобраны 16 дошкольников в возрасте 6-6,5 лет, в том числе 8 детей с ФФНР. Диагностика проводилась при помощи методики Е.Ф.Архиповой «Исследование просодической стороны речи». Диагностический инструментарий был направлен на выявление уровня сформированности следующих компонентов просодики: восприятие и воспроизведение ритма, интонации, логического ударения, модуляций голоса во высоте, силе, тембре голоса, речевого дыхания, темпоритмической организации речи, слухового самоконтроля.

Итоговый уровень сформированности интонационной стороны речи дошкольников был определен суммарным количеством баллов за каждую пробу. На каждого ребенка был составлен интонационный профиль. Анализ диагностики показал, что нормотипичные дети (8 человек) обладают достаточным уровнем сформированности интонационной стороны речи, дети с ФФНР (8 человек) – средним и низким уровнем.

У дошкольников со средним уровнем сформированности компонентов интонации (3 ребенка) наблюдались нестойкие нарушения, некоторые ошибки по отдельным компонентам просодики (например, дифференциация типов интонации в стихотворном тексте). У 5 дошкольников с ФФНР были выявлены трудности с самостоятельным воспроизведением интонационных структур. Многочисленные ошибки дошкольников свидетельствовали о несовершенстве восприятия различных типов интонации на слух и их

воспроизведении. В ходе диагностики выявлен ряд нарушений интонационной выразительности речи, в том числе недостаточная модуляция по силе и высоте, нарушения тембра, неполная координация движений дыхательных, голосовых и артикуляционных мышц, а также проблемы с мелодической организацией высказываний, в частности невыразительная речь и трудности с повествовательными, вопросительными и восклицательными высказываниями. Кроме того, дети столкнулись с трудностями в восприятии и воспроизведении эмоциональных значений, передаваемых интонацией.

Низкий уровень сформированности интонационно-выразительной стороны речи дошкольников с ФФНР требует системной коррекционной работы, интегрированной в образовательный процесс в детском саду. Логопедическая работа должна быть направлена на развитие голоса, речевого дыхания, ритма, темпа и мелодики речи, формирование умений пользоваться паузой и ударением, различными типами интонационных конструкций (повышение/ понижение тона, интонация законченности высказывания, перечисления, сопоставления, пояснения). В коррекционной работе рекомендуется использование методов, приемов, описанных в работах И.А. Поваровой, Г.Г. Голубевой и Р.В.Тонковой-Ямпольской.

В современном мире работа над интонацией и фонетико-фонематическими нарушениями речи детей имеет фундаментальное значение. Сформированные компоненты интонационной стороны речи способствуют более эффективному общению и развитию социальных навыков, оказывают влияние на речевое и эмоциональное развитие ребенка. Умение использовать правильную интонацию сказывается на способности понимать и быть понятыми, что становится важным фактором в различных сферах жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М. : Наука, 2011. 150 с.
2. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоления: сб. упражнений / С.Е. Большакова. М. : Сфера, 2016. 125 с.
3. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. СПб. : Наука, 1996. С. 147-152.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1972. 279 с.
5. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Метод. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена : Союз, 2000. 60 с.
6. Поварова И. А. Коррекция заикания в играх и тренингах : СПб. : Питер, 2004. 365 с.
7. Тонкова-Ямпольская Р. В. Становление физиологических механизмов речи. М. : Просвещение, 2012. 400 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ковальчук Екатерина Георгиевна

(E-mail: kukaragodina@mail.ru)

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

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: В статье приводятся статистический анализ данных об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторами изложены результаты эмпирического исследования по изучению особенностей и степени сформированности межличностных взаимоотношений школьников с нормативным вариантом развития и с задержкой психического развития в инклюзивном классе. Рассмотрены условия обучения и воспитания младшего школьника с ЗПР в условиях инклюзии с целью социализации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, межличностные отношения, задержка психического развития, дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ZPR IN AN INCLUSIVE EDUCATION

Kovalchuk Ekaterina Georgievna

(E-mail: kukaragodina@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Master's student

Zhuravleva Elena Yurievna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

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

Abstract: The article provides a statistical analysis of data on the education of children with disabilities. The authors present the results of an empirical study on the characteristics and degree of formation of interpersonal relationships between schoolchildren with a normative development variant and with mental retardation in an inclusive class. The conditions of education and upbringing of a younger student with a ZPR in conditions of inclusion for the purpose of socialization are considered.

Key words: inclusive education, interpersonal relationships, delayed mental development, children with disabilities.

Принятие Федерального закона «Об образовании» 2012 года впервые закрепило термин «инклюзивное образование» на государственном уровне, а также с утверждением в 2014 году ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), актуальной становится проблема межличностного взаимодействия в инклюзивной среде. Возникает острая необходимость разработки теоретических и практических рекомендаций по развитию межличностных отношений участников образовательного процесса в целом, и младших школьников с нормой и с ограниченными возможностями здоровья, в частности.

По результатам мониторинга системы образования оценки положения дел в сфере соблюдения права детей с ОВЗ и детей-инвалидов на образование, проведенного Минпросвещения РФ в 2021 году, наблюдается рост числа инклюзивных классов, сохраняется тенденция к обучению в них детей с ОВЗ [5]. Данные за 2022 год свидетельствуют о том, что в Краснодарском крае около 60 тысяч детей с особенностями развития получают образование в условиях инклюзии [3]. Учитывая, что количество детей, имеющих особые образовательные потребности, в России ежегодно увеличивается, на сегодняшний день рассматриваемый вопрос остается одним из самых насущных в дефектологическом сообществе. Среди российских учёных, в круг научных интересов которых входит проблема инклюзии, следует отметить С. В. Алёхину, Н. В. Бабкину, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейникова, Н. Н. Малофеева, Е. А. Шумилову и др. ученых [2].

Особого внимания со стороны педагогов общеобразовательных школ, реализующих адаптированные образовательные программы, требует категория детей, имеющих задержку психического развития (далее – ЗПР), которые в основном получают образование в условиях инклюзии. Данная группа школьников является наиболее многочисленной и полиморфной среди детей с ОВЗ [1]. Согласно трудам отечественных ученых (Г. Е. Сухарева, В. В. Лебединский, М. С. Певзнер, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский) для таких детей характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, что выражается в отсутствии контроля собственного поведения, эмоциональной лабильности, эгоцентризме, агрессивности в общении. Вследствие своеобразия поведения и личностных особенностей обучающиеся с ЗПР сталкиваются с серьезными трудностями общения со сверстниками. Всё вышеперечисленное свидетельствует о необходимости своевременной диагностики состояния межличностных отношений в инклюзивных классах и выстраивания системы работы по их развитию.

Нами проведено исследование на базе общеобразовательной школы № 49 г. Краснодара, в котором приняли участие 108 третьеклассников в возрасте 9–11 лет, обучающиеся в инклюзивных классах. Среди них 8 детей – обучающиеся с ЗПР. На основании анализа психолого-педагогической и методической литературы был сформирован диагностический комплекс: методика «Социометрия»; микропрактикум «Мой класс»; опросник «Мой класс».

По результатам исследования нами были сформулированы следующие выводы.

Данные «Социометрии» говорят о том, что во всех инклюзивных классах большинство обучающихся относятся к категории «предпочитаемых». Из 8 детей с задержкой психического развития четверо вошли в группу «непринимаемых» (50% обучающихся с ЗПР), трое – в группу «принимаемых» и один – в группу «предпочетаемых». Отметим, что в каждом классе

в числе детей с неблагополучным социометрическим статусом присутствуют дети с нормой развития.

По итогам микропрактикума «Мой класс» трое из восьми обучающихся по адаптированной программе для детей с ЗПР выбрали неблагоприятную социально-психологическую позицию, остальные – благополучную. Заметим также, что в инклюзивных классах из 100 детей с нормой психического развития, 49 отождествляют себя с позицией «Один, вдали от учителя».

Опросник «Мой класс» позволил установить, что большинство обучающихся третьих классов оценивают степень удовлетворённости школьной жизнью как высокую, в их числе пятеро школьников с ЗПР, один ребёнок с задержкой психического развития как среднюю и один – как низкую. Степень конфликтности в классах находится на высоком уровне, такой её определяют 75 % третьеклассников, в их числе находятся шестеро детей с ЗПР. Оценка степени сплоченности коллектива показала, что большинство детей, обучающихся в параллели третьих классов определили её как среднюю (45 %). Заметим, что шестеро младших школьников с ограниченными возможностями здоровья - как среднюю и два – как высокую.

Учитывая приведенные выше результаты считаем целесообразным выстраивать работу по созданию благоприятной инклюзивной среды в начальной школе, чтобы заблаговременно подготовить их к переходу на следующий уровень образования. Подчеркнем, что психолого-педагогическое сопровождение школьников с ЗПР должно осуществляться командой специалистов и быть направлено на решение следующих коррекционных задач [4]: обучение школьников приемам общения и развитие коммуникативной культуры; формирование способности правильно понимать окружающих, сопереживать другому; повышение уровня сплочённости коллектива; формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях; формирование навыков социально приемлемого поведения.

Вышеизложенные задачи способствуют формированию социальных компетенций и коммуникативных универсальных учебных действия, что является необходимым и значимым для успешного обучения в начальной школе в условиях инклюзии [6].

Для решения поставленной цели обязательным условием становится развитие профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, формирование родительской компетентности по вопросам понимания и принятия детей с ОВЗ. Как следствие, подчеркивается важность вовлечения каждого обучающегося с ЗПР в ключевые дела класса и школы совместно с другими учениками, педагогическими работниками и семьей.

Таким образом, межличностные отношения с другими людьми являясь важным детерминирующим фактором развития личности школьников с ЗПР, требует пристального внимания со стороны взрослых и создания специальной образовательной среды. Основной целью педагогов инклюзивных классов является формирование коллектива и социализация лиц с ОВЗ через индивидуализацию процесса обучения, раскрытие потенциала каждого обучающегося, развитие гуманного отношения друг к другу, привлечение родителей в образовательный и воспитательный процессы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. №202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye->

tendentsii-v-obrazovanii-i-psihologo-pedagogicheskom-soprovozhdenii-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 06.03.2024).

2. Инклюзия как бренд современного образования / О. О. Бахтинова [и др.]. – Краснодар : Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 164 с.
3. Министерство образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края [Электронный ресурс] : официальный сайт. Краснодар. URL: <https://minobr.krasnodar.ru> (дата обращения: 04.03.2024).
4. Палецкая Т. В. Огольцова Е. Г. Адаптация младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии // МНКО. 2022. №2 (93).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-usloviyah-inklyuzii> (дата обращения: 06.03.2024).
5. Портал для родителей и педагогических работников по вопросам образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [Электронный ресурс] : официальный сайт. Москва. URL: <https://ovz.edu.gov.ru> (дата обращения: 05.03.2024)
6. Усова З. М. Флоцкая Н. Ю. Формирование социальных компетенций у младших школьников в условиях инклюзивного обучения // Вестник ВятГУ. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-u-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obucheniya> (дата обращения: 05.03.2024).

**МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ
ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Колб Александра Андреевна

(E-mail: ialexandragalata2002@mail.ru)

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

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Аннотация: в статье рассматривается модель межведомственного взаимодействия с целью обеспечения комплексной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проводится анализ этого важного аспекта работы в системе образования. Обучающимся с ОВЗ требуется индивидуальный подход в процессе осуществления образования, развитие ранней комплексной помощи является одним из ключевых факторов успешной реализации данной помощи. Межведомственное взаимодействие представляет собой сложную систему организации и координации деятельности различных ведомств: образовательных учреждений, социальных служб, медицинских учреждений и другие организаций. Взаимодействие всех участников системы позволяет обеспечить эффективность и качество оказываемой помощи. Межведомственное взаимодействие в системе комплексной помощи обучающимся с ОВЗ имеет большие перспективы.

Ключевые слова: межведомственное взаимодействие, система образования, комплексная помощь, обучающиеся с ОВЗ.

**INTERDEPARTMENTAL INTERACTION IN THE SYSTEM OF COMPREHENSIVE
ASSISTANCE TO STUDENTS WITH DISABILITIES**

Kolb Aleksandra Andreevna

(E-mail: ialexandragalata2002@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Abstract: the article discusses a model of interdepartmental interaction in order to provide comprehensive assistance to students with disabilities (HH), and analyzes this important aspect of work in the education system. Students with disabilities require an individual approach in the educational process; the development of early comprehensive assistance is one of the key factors in the successful implementation of this assistance. Interdepartmental interaction is a complex system of organizing and coordinating the activities of various departments: educational institutions, social services, medical institutions and other organizations. The interaction of all participants in the system allows us to ensure the effectiveness and quality of the assistance provided. Interdepartmental interaction in the system of comprehensive assistance to students with disabilities has great prospects.

Key words: interdepartmental interaction, education system, comprehensive assistance, students with disabilities.

Комплексная помощь детям с ОВЗ возможна при развитии системы межведомственного взаимодействия. Современная стратегия развития образования и социальной защиты населения нацелена на признание безусловной ценности каждого человека. Главным целевым ориентиром обучения и воспитания, социальной поддержки обучающихся с ОВЗ является создание условий для реализации личности в различных сферах деятельности и ведение в последующем максимально независимой жизни. Такая установка требует координированной работы на различных уровнях усилиями разных ведомств.

Межведомственное взаимодействие играет важную роль в системе комплексной помощи обучающимся с ОВЗ, особо следует отметить, что именно развитие ранней комплексной помощи является одним из ключевых факторов успешной реализации данной помощи. Усилия отдельных организаций или учреждений не всегда способны обеспечить полноценное развитие и образование детей с ОВЗ. Своевременность обращения за помощью родителей (законных представителей) является важной составляющей при выборе образовательного маршрута. Межведомственный уровень позволяет объединять ресурсы и различных структурных подразделений (министерства, департаменты, учебные заведения, медицинские учреждения и некоммерческие организации) с целью эффективного использования доступных ресурсов в различных областях (психология, педагогика, медицина, реабилитация). Совместные усилия позволяют разрабатывать индивидуальные образовательные программы, адаптированные к потребностям каждого обучающегося с ОВЗ. Межведомственное взаимодействие позволяет оперативно обмениваться информацией о состоянии и нуждах обучающихся с ОВЗ, разрабатывать и осуществлять индивидуальный образовательный маршрут, отслеживать и координировать этот процесс, совместно принимать решения.

В роли посредника между службой ранней помощи (консультационным центром) и любой другой организацией и группами их специалистов выступает сообщество профессионалов службы ранней помощи (консультационного центра), которая выполняет следующие функции: инициацию и вовлечение специалистов других организаций в совместную деятельность, а также передачу средств, технологий, методик, необходимых для осуществления этой деятельности. В совместной деятельности служба ранней помощи (консультационного центра) раскрывает значимость социальной проблемы; стимулирует и поддерживает их внимание к проблеме; проясняет взаимные интересы партнеров; участвует в совместном формулировании целей и задач деятельности; помогает осознать свои роли и ресурсы, осмыслить опыт формирования первых междисциплинарных профессиональных компетенций и т.п.

Основными преимуществами межведомственного взаимодействия в системе комплексной помощи обучающимся с ОВЗ являются координация, интеграция и сотрудничество между различными учреждениями и специалистами. Работа основывается на следующих принципах:

- 1) координация действий между службами и организациями, что позволяет проводить единообразную оценку потребностей обучающихся с ОВЗ и разрабатывать индивидуальные образовательные программы, учитывая их специфические нужды и возможности;
- 2) интеграция, т. е. объединение ресурсов и компетенций специалистов разных областей для оказания комплексной помощи, это позволяет создать условия для успешной социализации и адаптации обучающихся с ОВЗ в обществе и школьной среде, а также обеспечить им равные возможности для получения качественного образования;
- 3) сотрудничество, которое способствует эффективному взаимодействию между специалистами разных уровней и профессий для достижения общих целей.

Системы оказания комплексной помощи детям с ОВЗ тесно связаны и работают совместно для обеспечения полноценного развития таких детей. В систему межведомственного взаимодействия включены:

- 1) медицинские учреждения: больницы, поликлиники, центры реабилитации, специализированные клиники и другие учреждения здравоохранения, которые предоставляют медицинскую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья с целью проведения диагностики, лечения, реабилитации и медицинского наблюдения;
- 2) социальные службы: отделы социальной защиты, центры социальной помощи, учреждения социального обслуживания населения и другие подразделения, которые оказывают социальную поддержку и помощь детям и их семьям для оформления социальных льгот и выплат, консультирования родителей по вопросам воспитания и ухода за ребенком, а также обеспечения доступности различных видов социальных услуг;
- 3) образовательные учреждения: детские сады, школы, специальные коррекционные учреждения, центры психолого-педагогического сопровождения и другие учебные заведения, которые обеспечивают образование и интеграцию детей с ОВЗ в общество, с этой целью проводится коррекционная работа (в том числе в рамках инклюзивного образования), специальные занятия и другие мероприятия, направленные на развитие и адаптацию детей;
- 4) некоммерческие организации и благотворительные фонды: ассоциации родителей детей с ОВЗ, организации, занимающиеся разработкой и реализацией программ поддержки и помощи детям, проведением мероприятий, сбором пожертвований и других видов помощи;
- 5) государственные органы: министерства здравоохранения, социальной защиты, образования и другие государственные учреждения, которые разрабатывают и осуществляют политику в области оказания помощи детям с ОВЗ, разрабатывают нормативные акты, распределяют ресурсы и координируют деятельность всех участников системы.

Эта система обеспечивает комплексную помощь детям с ОВЗ с учетом их потребностей, создаются условия для их полноценного развития и интеграции в общество. Взаимодействие всех участников системы позволяет обеспечить эффективность и качество оказываемой помощи, модель представлена на рисунке.



Рисунок – Модель межведомственного взаимодействия в рамках оказания комплексной помощи обучающимся с ОВЗ

Социальная проблема, вокруг которой организуется межведомственное взаимодействие, – это сопровождение семьи ребенка с ОВЗ в системе ранней помощи. Социальная проблема задает основные ценности, смыслы и цели взаимодействия и партнерства для всех его субъектов. Однако выявление, осмысление и осознание социальной проблемы недостаточно для распределения деятельности, необходимо пересечение интересов субъектов предполагаемого взаимодействия и социального партнерства, а именно:

- 1) значимость сопровождения семьи ребенка с ОВЗ в системе ранней помощи для каждого из потенциальных партнеров;
- 2) установление интересов каждого из потенциальных партнеров;
- 3) совместное формулирование целей и задач совместно-распределенной деятельности;
- 4) осознание своей роли, возможностей и ресурсов по решению социальной проблемы;
- 5) осознание потенциальными партнерами, что объединение их сил и средств дает значительный эффект при решении социальной проблемы;
- 6) осознание необходимости выработки правил взаимодействия и взаимного контроля.
- 7) осознание важности социальной проблемы, а также потребности во взаимодействии и социальном партнерстве приводит к формулированию стратегии развития партнерства на уровне службы ранней помощи (консультативного центра), созданию плана или проекта его развития.

Для координации взаимодействия отделений и организаций, предоставляющими комплексную помощь детям с ОВЗ можно принять следующие меры.

1. Создание координационного центра: это может быть независимая организация или департамент, в задачи которого будет входить координация всех отделений и организаций, предоставляющих помощь детям с ОВЗ. Координационный центр будет отвечать за обмен информацией, координацию процессов и ресурсов, а также решение возникающих проблем в процессе оказания помощи.
2. Разработка и внедрение единых стандартов: системы работы с детьми с ОВЗ могут сильно различаться в различных отделениях и организациях. Разработка и внедрение единых стандартов помогут снизить дублирование работы, повысить эффективность и качество оказываемой помощи, а также облегчить взаимодействие между различными структурами.
3. Улучшение коммуникации и информационного обмена: взаимодействие между отделениями и организациями может быть сильно снижено из-за недостатка коммуникации и обмена информацией. Внедрение электронных систем, которые позволяют эффективно обмениваться информацией и координировать работу, может значительно улучшить межведомственное взаимодействие.
4. Расширение круга участников: предоставление комплексной помощи детям с ОВЗ требует участия не только медицинских, но и социальных работников, психологов, педагогов и других специалистов. Предоставление возможности для их взаимодействия и обучения совместной работе поможет повысить эффективность оказываемой помощи.
5. Создание системы мониторинга и оценки эффективности: необходима система, которая позволит отслеживать и оценивать результаты оказания помощи детям с ОВЗ. Это позволит выявить проблемы, а также решить спорные вопросы и улучшить взаимодействие.
6. Повышение осведомленности и образования: обучение работников, включая медицинский и социальный персонал, оказанию комплексной помощи детям с ОВЗ и понимание различных аспектов их потребностей позволит повысить качество оказываемой помощи и эффективность взаимодействия.
7. Вовлечение родителей и забота о детях: взаимодействие с родителями детей с ОВЗ очень важно. Разработка программ и мероприятий, направленных на поддержку и образование родителей, поможет им стать активными участниками процесса оказания помощи и повысить результативность лечения.

Указанные меры помогут улучшить взаимодействие специалистов с целью оказания помощи детям с ОВЗ, создать более эффективную и скоординированную систему помощи.

Ожидаемыми результатами функционирования модели партнерства и межведомственного взаимодействия являются:

- 1) наличие всех условий для оказания комплексной помощи, обеспечение взаимодействия учреждений с отделами ранней помощи;
- 2) создание необходимых социальных ресурсов для поддержки семьи ребенка с ОВЗ;
- 3) обеспечение доступности социальных ресурсов региона, муниципалитета и организации для осуществления поддержки семьи ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ;
- 4) внедрение системы информационного сопровождения системы социального партнерства;

- 5) повышение способности органов исполнительной власти, местного самоуправления, общественности, семьи ребенка с ОВЗ и профессионалов к достижению общественно значимых результатов.

Межведомственное взаимодействие в системе комплексной помощи обучающимся с ОВЗ имеет большие перспективы. Приоритетной целью современной парадигмы образования является системный подход, что предполагает построение эффективных механизмов сотрудничества между различными департаментами и учреждениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко Т.Н. Межведомственное взаимодействие в системе специального образования для детей с ОВЗ // Интернет-журнал «Новое в психологии обучения». 2017. № 1. С. 24-31.
2. Васильева М. А. Межведомственное взаимодействие в системе образования детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2017. № 7-2. С. 217-220.
3. Кузнецова Е. В. Особенности межведомственного взаимодействия в системе обучения детей с ОВЗ // Ученые записки профессионального подразделения Санкт-Петербургского исторического института. 2018. № 1. С. 279-282.
4. Разенкова Ю.А. Межведомственное взаимодействие в системе ранней помощи // Альманах №33. Ранняя помощь: лучшие региональные практики. 2018. №7.
5. Цитринович И. Б. Межведомственное взаимодействие в системе образования детей с ОВЗ // Вестник научно-исследовательского института профессионального образования. 2015. № 2. С. 111-115.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «РЕБЕНОК» - «ВЗРОСЛЫЙ»

Коробицина Севиль Серверовна

(E-mail: dc8garmoniya@mail.ru)

МАДОУ Детский сад № 8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия
Заведующий

Мельник Галина Дмитриевна

(E-mail: ksrpn@bk.ru)

МАДОУ Детский сад № 8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия
Педагог-психолог

Аннотация: В статье рассматривается опыт работы педагога-психолога с семьями особых детей раннего возраста в условиях консультативной службы ранней помощи. Представлена организация работы по оптимизации взаимодействия в системе «Ребенок» - «Взрослый», учет элементов и закономерностей. Авторами приведен ряд факторов, влияющих на формирование отношений в системе «Ребенок» - «Взрослый» и определены соответствующие направления работы. А также предлагаются конкретные формы, методы и приемы работы, направленные на оптимизацию взаимодействия в системе «Ребенок» - «Взрослый».

Ключевые слова: консультативная служба, ранняя помощь, оптимизация взаимодействия, система «Ребенок»- «Взрослый».

OPTIMIZING INTERACTION IN THE “CHILD” - “ADULT” SYSTEM

Korobitsina Sevil Serverovna

(E-mail: ksrpn@bk.ru)

MADOU Kindergarten No. 8 “Harmony”, Novorossiysk, Russia
Manager

Melnik Galina Dmitrievna

(E-mail: ksrpn@bk.ru)

MADOU Kindergarten No. 8 “Harmony”, Novorossiysk, Russia
Teacher-psychologist

Abstract: The article discusses the experience of a teacher-psychologist working with families of special children in the conditions of an early intervention advisory service. The organization of work to optimize interaction in the “Child” - “Adult” system, taking into account elements and patterns is presented. The authors present a number of factors influencing the formation of relationships in the “Child” - “Adult” system and identify the corresponding areas of work. They also propose specific forms, methods and techniques of work aimed at optimizing interaction in the “Child” - “Adult” system.

Key words: advisory service, early assistance, optimization of interaction, the "Child"- "Adult" system.

Консультативную службу ранней помощи (далее КСРП) муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск посещают семьи с детьми от 2-х мес. до 3-х лет с разными вариантами развития, малыши имеют ограниченные возможности здоровья, инвалидность, а также дети группы «риска» по анамнезу и актуальному уровню развития.

Главной задачей педагога-психолога службы ранней помощи является сопровождение семьи, в которой родился малыш с особенностями в развитии. Это значит, что, с одной стороны, важно помогать родителям проживать трудные чувства, которые возникают как естественная реакция на факт рождения другого ребенка. А с другой стороны, малыш нуждается в создании условий для стимуляции и коррекции развития. И поскольку любое развитие изначально невозможно без установления прочной привязанности в диаде, возникает вопрос: «Как помочь родителям прожить трудные чувства и обеспечить формирование надежной привязанности?»

Процесс проживания горя из-за того, что ребенок родился другим, сопровождается разрушением образа себя как родителя. И это значит, что важно находить способы, формы, методы для восстановления положительного образа Я и у родителей и у ребенка. Всем малышам без исключения вне зависимости от того, какие у них есть нарушения, нужна стабильная мама или стабильный другой взрослый, если по какой-то причине за ребенком ухаживает он.

По наблюдению за семьями, которые обращаются в консультативную службу, в первые месяцы после рождения ребенка, можно отметить, что основные эмоции и чувства, которые затрудняют взаимодействие взрослых с ребенком в диаде и триаде, является чувство вины и страх перед неизвестностью, неопределенностью.

Это порой мешает родителям замечать сигналы и проявления ребенка, откликаться на них, что обедняет эмоциональное взаимодействие, и становится дополнительным неблагоприятным фактором для коррекции и стимуляции развития.

В младенческом и раннем возрасте мама (или другой близкий-взрослый) является первым объектом и субъектом взаимодействия. Через это взаимодействие развивается чувствительность ребенка к воздействию, проявляются первые инициативные действия. Эмоциональное взаимодействие мамы с малышом - базовое условие для его дальнейшего развития. [3]

Закрывающиеся «эмоциональные двери» диады ведут к фрустрации базовых потребностей ребенка в безопасности, любви, внимании; и, как следствие, нарушается система привязанности. Важно использовать весь потенциал семьи при ее включении в коррекционно-образовательный процесс. И это требует поиска оптимальных форм взаимодействия между всеми педагогами службы сопровождения и родителями.

Учитывая все закономерности развития семейной системы, при организации работы специалистов, мы исходим из того, что в любой системе есть элементы и законы развития. Модель организации взаимодействия специалистов службы семьи и включенного взрослого представлена на рисунке.

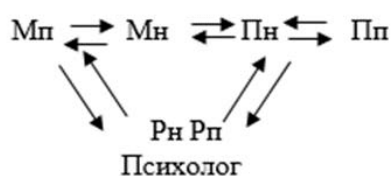


Рисунок 1. Семья как целостная система

где:

Мн – наблюдаемое поведение мамы;

Мп – представления мамы о ребенке;

Рн –наблюдаемое поведение ребенка;

Рп –представления ребенка о маме и папе;

Пн – наблюдаемое поведение папы;

Пп- представления ребенка о папе.

Работа строится с каждым элементом системы: с представлениями взрослых и/или их поведением, а можем организовывать пространство для взаимодействия с ребенком. В любом случае изменение одного элемента ведет к изменению всей системы в целом.

Перечисленные факторы учитываются при определении основных направлений работы: развитие эмоционального взаимодействия и эмоциональной доступности взрослого; развитие наблюдательности и чувствительности взрослого к сигналам ребенка; восстановление положительных представлений у родителей о себе, прояснение ценностей и смыслов, связанных с родительством; помощь взрослым при проживании трудных чувств.

Возможности психолого-педагогического дизайна доступны и широко представлены в практике инклюзивных учреждений.

Развитие наблюдательности и чувствительности к сигналам ребенка. В совместных действиях и играх с ребенком мама или другой взрослый должны заботиться о том, чтобы инициатива постепенно переходила от нее/них к ребенку, т.е. важно, чтобы соблюдалось соотношение инициативных и ответных действий, как со стороны взрослого, так и со стороны ребенка [2].

Обсуждение видеоматериалов взаимодействия мамы или другого взрослого с малышом. Могут использоваться видеоматериалы, записанные в домашней обстановке или непосредственно на игровом сеансе в Службе ранней помощи. В обсуждении используются вопросы, помогающие родителям замечать проявления ребенка, степень выраженности этих проявлений, его чувствительность; а также анализировать действия взрослых, которые помогли малышу проявиться. В рефлексии важно проговорить эмоции и чувства взрослых на разных этапах взаимодействия с ребенком и в процессе обсуждения видеоматериалов.

Упражнение «Разговор» с мамой». Улыбайтесь и говорите, обращаясь к ребенку, когда вы его держите на руках или трогаете. Используйте звуки, очень похожие на те, которые вы слышали от ребенка, те, которые ребенок уже может произнести. Произнеся звук, смотрите на ребенка приветливым и приглашающим ответить взглядом. Подождите подольше – ребенку может понадобиться много времени, чтобы собраться с ответом. Если ребенок не ответил, но смотрит на вас, повторите звук еще раз. Если ребенок ответил, улыбнитесь ему и погладьте его. Повторите тот звук, который ребенок произнес. Ждите ответа. Если ребенок отвернулся, прекратите игру.

Упражнение «Фантазии на тему...»: интерпретация ситуации от имени ребенка (адаптированный вариант). При обсуждении актуальной для родителей ситуации с участием ребенка, предложить им от его имени озвучить происходящее. Помочь родителям отрефлексировать мысли, эмоции, наблюдения за собой в процессе этого упражнения.

Игры перед зеркалом. Мама воспроизводит мимику, имитирует движения, улыбку, вокализации и т.д., наблюдает за ребенком, дает ему время для «ответа». Так создается основа, на которой строится взаимодействие.

Игры на очередность. Как и в играх перед зеркалом взрослый воспроизводит мимику, имитирует движения, улыбку, вокализации и т.д., наблюдает за ребенком, дает ему время для «ответа» и обозначает очередность: «Я» - «Ты».

Примечание: ребенку понадобится время для осмысления ситуации, поэтому используйте любые проявления ребенка, присоединяясь к нему (повторяя за ним) или выступайте в качестве инициатора игры.

Важно: обсудите с родителями, какие проявления ребенка (по их наблюдениям) они могут поддержать и предложить в качестве игры.

Анализ возможностей ребенка: - родителям предлагается проанализировать, что умеет делать их ребенок самостоятельно; когда нуждается в небольшой помощи взрослого; в каких ситуациях полностью зависит от взрослого. Важно обсудить, как это родители

дифференцируют, что им в этом помогает (наблюдение, практические действия, мнения других членов семьи и т.д.); шкала оценки возможностей ребенка.

Анкета «Особенности эмоциональных отношений матери и ребенка»: заполнение с последующим обсуждением.

Развитие эмоционального взаимодействия и эмоциональной доступности взрослого. Эмоциональное взаимодействие – ведущий вид деятельности в младенческом возрасте, поэтому самыми доступными и эффективными приемами оптимизации взаимодействия в системе «Ребенок» - «Взрослый» становятся песенки, потешки, прибаутки, игры на коленях, смешные «рожицы», «чихание», игра в «Ку-Ку», тактильный и телесный контакт. У малышей раннего возраста интерес к такому взаимодействию сохраняется и обогащает новый вид деятельности, на который они выходят – предметно-манипулятивная игра. [4]

Восстановление положительных представлений у родителей о себе, прояснение ценностей и смыслов, связанных с родительством.

Упражнение «Теплая мама» (авторское).

Шаг1. Обсуждение ассоциаций, вызванных словосочетанием «теплая мама».

Шаг2. Обсуждение вопроса: «Какая я мама?»

Шаг 3. Обсуждение вопроса: «За что я могу себя похвалить как мама?»

Шаг4. Возьмите ребенка на руки, устройтесь с ним на полу или диване (если ребенок не хочет сидеть, походите с ним, удерживая его на руках), обнимите его (можно немного покачиваться, оставаясь в том же положении) и расскажите, как вы его любите.

Примечание: важно наблюдать за невербальными проявлениями мамы, ее эмоциональным самочувствием, телесными и эмоциональными проявлениями ребенка. Наблюдения используются для обсуждения в процессе выполнения или после упражнения.

Упражнение «Самая-самая» (может использоваться одно определение, выбор осуществляет психолог) (авторское)

Шаг 1. Родителям или маме (возможны любые варианты участия) предлагаются для рассмотрения разные варианты изображений мам.

Шаг 2. Инструкция: «Выберите маму, которая, на Ваш взгляд, самая...».

Шаг 3. Обсуждение выбора, аргументация.

Шаг 4. Предъявляется закрытая плоская коробка. «Здесь правильный ответ».

Шаг 5. Мама открывает коробку (даже если в упражнении участвовали оба родителя), в ней закреплено зеркало, она видит свое изображение. Правильный ответ: «Самая... мама – это Вы».

Шаг6. Обсуждение.

Примечание: если в упражнении участвуют оба родителя, возможна ситуация исследования семейных ролей.

Проективное упражнение «Мой ребенок -цветочек». Родители получают задание нарисовать ребенка в виде растения, каждый выполняет задание индивидуально (задание может выполняться на встрече или дома). Затем рисунки обсуждаются: что за растение, почему ассоциируется ребенок с этим растением; изображен ребенок в его реальном возрасте или в будущем; что необходимо для дальнейшего роста растения.

Примечание: важно при обсуждении учитывать совпадения и различия представлений родителей о ребенке, проявленные через рисунок; как они к этому относятся; влияет ли это на их отношения, отношения с ребенком и т.д.

Упражнение «Радость детства» (адаптированный вариант по «Интервью для взрослых о привязанности. Н.К. Асанова»):

1. Родителям предлагается выбрать 5 прилагательных, которые отражают их детские отношения с матерью и отцом.
2. Обсуждение вопросов: Какой родитель вам был ближе и почему? Почему не было этого ощущения (чувства) с другим родителем? Как вы сейчас, будучи взрослым человеком, расцениваете ваши взаимоотношения с родителями? Как это влияет на ваше отношение к вашему ребенку? Если бы вы могли пожелать своему ребёнку три вещи через двадцать лет, то что бы вы пожелали?
3. Рефлексия: как себя чувствовали в процессе обсуждения, какое самочувствие сейчас; о чем важно сказать, завершая упражнение и т.д.

Проективное упражнение «Мое детство в моем доме». Родителям предлагается сделать рисунок на заданную тему. Важно наблюдать за невербальными проявлениями в процессе рисования, обсудить их после завершения работы. Если это было домашнее задание, важно также проанализировать, как себя чувствовали в процессе рисования. Необходимо прояснить, что нарисовано, почему именно это, какие воспоминания оживают и т.д.

Упражнение «Письмо маме (папе)». Предлагается в свободной форме написать письмо, начиная его словами: «А еще дорогая (ой) мама (папа) я давно хотела тебе сказать...»

Проективное упражнение «У нас родился ребенок». Родителям предлагается сделать рисунок на заданную тему. Важно наблюдать за невербальными проявлениями в процессе рисования, обсудить их после завершения работы. Если это было домашнее задание, важно также проанализировать, как себя чувствовали в процессе рисования. Необходимо прояснить, что нарисовано, почему именно это и т.д. Работа может выполняться совместно обоими родителями или индивидуально.

Упражнение «Поток любви» (авторское). Упражнение выполняется индивидуально или вместе с ребенком.

Шаг 1. Маме предлагается найти удобное положение. Звучит негромкая музыка [1]. Психолог озвучивает следующий текст: «Однажды во Вселенной, где сияли миллиарды звезд, встретились Душа Женщины и Душа Ребенка. «Я хочу, чтобы ты стала моей Мамой. Ты согласна?» «Да» - прозвучал ответ. И через некоторое время у женщины родился ребенок. Возможно, кому-то это покажется фантазией, сказкой...И все-же...Каждый день на планете Земля рождаются дети, а женщины становятся их мамами».

Шаг 2. Рисование «Поток любви».

Шаг 3. Рефлексия: обсуждение рисунка, эмоций, отношение к тексту, рисунку и т.д.

Акция «Наполним сердца любовью». Участие в ней дало возможность педагогам и родителям проявить искренние чувства, ощутить поддержку, расширить семью с ребенком с ОВЗ социальную рамку взаимодействия.

Таким образом, работа педагога-психолога по оптимизации взаимодействия в системе «Ребенок» - «Взрослый» идет по нескольким направлениям и осуществляется на индивидуальных и групповых игровых сеансах, в процессе консультирования и на открытой родительской группе. На сегодняшний день продолжается поиск способов отслеживания результатов и вариантов диагностических методик, позволяющих сделать выводы об эффективности работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денисенко Д. Ю., Журавлева Е.Ю. Использование музыкотерапии для коррекции эмоциональной сферы детей с нарушением интеллектуального развития // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Краснодар, 12–13 апреля 2022 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. С. 79-83.
2. Винникотт Д.В. (1896-1971). Маленькие дети и их матери. М. : Класс, 1998. 80 с.
3. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец : психологическое взаимодействие. СПб. гос. ун-т, 2003. 285 с.
4. Петрановская Л.В. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. М. : Времена, 2023. 288 с.

ПОВЫШЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Коробицына Яна Валерьевна

(E-mail : yanock4@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

Студент 3 курс ОФО направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль Образование лиц с интеллектуальными нарушениями (Олигофренопедагогика)

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия.

К.п.н, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье определены особенности двигательной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. На основе теоретических положений сформированы выводы о взаимосвязи моторных навыков и познавательных процессов. Отмечена необходимость проведения мероприятий, направленных на формирование физического воспитания. Рассмотрены здоровьесберегающие технологии и их применение в дошкольного учреждения с детьми ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, воспитательный процесс, двигательные умения, технологии.

IMPROVING THE MOTOR ACTIVITY OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Korobitsyna Yana Valeryevna

(E-mail : yanock4@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

3rd year student of the OFO direction 44.03.03 Special (defectological) education profile Education
of persons with intellectual disabilities (Oligophrenopedagogy)

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia.

Ph.D., Associate Professor of the Department of Defectology and Special Psychology.

Abstract: The article defines the features of the motor sphere of preschool children with mental retardation. Conclusions on the relationship between motor skills and cognitive processes are formed on the basis of theoretical propositions. The necessity of carrying out activities aimed at the

formation of physical education was noted. Therefore, health-saving technologies and their application in the educational process of a preschool institution with children with disabilities are considered.

Key words: mental retardation, educational process, motor skills, technologist

Понятие «задержка психического развития» рассматривается многими научными деятелями и педагогами. Н. М. Назарова относит данное понятие к детям с минимальными органическими повреждениями, то есть к пограничной форме дизонтогенеза, которая отражена в длительном созревании психических процессов [1,4].

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития недостаточный уровень сформированности двигательной активности, парциальность и незрелость всех высших психических функций, что отражается в их поведении, и в целом, в освоении других возможностей и умений [1]. Кроме того, Е. М. Мастюкова при обследовании двигательного развития у детей наблюдается: мышечная напряженность или снижение мышечного тонуса; нарушение общей моторики; нарушение ручной моторики; общая скованность и замедленность выполнения движений; дискоординация движений; несформированность функций равновесия; недостаточное развитие чувства ритма; заметное отставание в показателях физических качеств: силы, скорости [2].

Именно поэтому многие научные деятели указывают на взаимосвязь физического и психического в развитии ребенка. Нарушения в психомоторной сфере негативно влияют на развитие познавательной сферы и гармоничное формирование психических процессов личности. Это определяет необходимость создания условий для коррекционного процесса, а также сформировать механизмы физического развития детей с задержкой психического развития.

Следовательно, осуществление в дошкольных учреждениях физического воспитания и повышения двигательной активности – это фундаментальная часть всего коррекционного процесса, который обеспечит ребенку полноценное развитие не только двигательных навыков, но и развитие его личностных качеств. Что в дальнейшем имеет преимущества в его интеграции в социальную среду и умении выстраивать коммуникацию в обществе.

Исходя из полученных данных и выводов, необходимо развивать у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития двигательную активность посредством здоровьесберегающих технологий, которые являются ценным направлением в воспитательном процессе. Таким образом, обеспечение мер, которые реализуются в дошкольных учреждениях, и осуществление поддержания здоровья в процессе взаимодействия субъектов коррекционного процесса посредством здоровьесберегающих технологий, направленных на установление здорового образа жизни ребенка, поможет реализовать наиболее гармоничное и эффективное воздействие на компенсацию и, в целом, развитие двигательных функций у детей с задержкой психического развития.

С учетом возможностей каждого ребенка в детском саду разработаны физкультурно-оздоровительные мероприятия, в которые включено поддержание двигательной активности и режимных моментов. Созданы специальные условия в дошкольных учреждениях и ведется качественная организация физического воспитания и, в целом, работы с детьми со стороны педагогов и специалистов. Стоит отметить значимые аспекты в осуществлении физкультурно-

оздоровительной работы: занятия по физической культуре, которые объединяют в себе игровые моменты, занятия в форме тренировок в оптимальном темпе для детей, также занятия на ориентировку в пространстве и изучение схемы тела.

В специальной литературе отмечены и такие важные направления как (Е.А Савельева., Р.Г :Бушлякова) [3].:

1. оздоровительные гимнастики: упражнения для глаз (игровые коррекционные физкультминутки, офтальмологические паузы с предметами, комплексы по словесным инструкциям, упражнения на зрительных тренажерах); дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой (парадоксальная гимнастика, имеющая четкие правила выполнения, где вдох делается через нос, шумно и быстро, производится при наклонах , выдох – бесшумный); комплекс для осанки (стоя руки за головой, расправить руки в стороны с усилием, дальше поднять руки вверх и прогнуться назад; лежа на животе, поднять голову и плечевой пояс на несколько секунд и вернуться в исходное положение) и гимнастика на развитие моторики.
2. динамические паузы – вид двигательной активности, которые могут быть ритмичными, музыкальными, пальчиковые игры и общей моторной сферы.
3. релаксационные минуты, которые помогают ребенку регулировать свое эмоциональное состояние, расслабить свое мышечное напряжение.

В результате изучения теоретических и практических материалов можно заключить, что здоровьесберегающие технологии направлены не только на укрепление физического и психического состояния ребенка, но и способствуют более эффективной работе в воспитательном процессе. Систематизация приемов оздоровительных мероприятий помогает специалистам всесторонне усовершенствовать подход в физическом воспитании и повысить двигательную активность детей с задержкой психического развития в дошкольном учреждении, что ведет к более гармоничному становлению личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудьев В.П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. Барнаул. 2020. 360 с.
2. Мастюкова Е.М. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с задержкой психического развития: пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. М. : АРКТИ, 2002. 192 с.
3. Милюкова И.В. Лечебная гимнастика при нарушении осанки у детей. СПб. : Эксмо. 2004. 41 с.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебник для студенческих учреждений высшего профильного образования. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 384с.

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Коротаева Анна Викторовна

(E-mail: gvanny@mail.ru)

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

Цику Зара Ибрагимовна

(E-mail: zara-65@mail.ru) ФГБОУ ВО

«Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
к. псих.н., доцент

Аннотация: В данной статье представлена характеристика особенностей развития речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Во введении выделена проблема недостаточного количества исследований отечественных ученых в сфере речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра, в частности в младшем дошкольном возрасте. В статье рассмотрены работы ряда исследователей, изучающих особенности речевого и коммуникативного развития детей, в том числе младшего дошкольного возраста, с расстройствами аутистического спектра и выделены основные принципы, условия, этапы и формы коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование речевой коммуникации у младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В заключении статьи сформулирован вывод о взаимосвязи нарушений речевого развития и несформированности коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: речевое развитие, коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, аутизм, младший дошкольный возраст, коррекционно-развивающая деятельность.

**ON THE ISSUE OF THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH
COMMUNICATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

Korotaeva Anna Viktorovna

(E-mail: gvanny@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Tsicu Zara Ibragimovna
(E-mail: zara-65@mail.ru)
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: This article presents characteristics of the development of speech communication in children of primary preschool age with autism spectrum disorders. The introduction highlights the problem of insufficient research by domestic scientists in the field of speech communication in children with autism spectrum disorders, in particular in early preschool age. The article examines the work of a number of researchers studying the features of speech and communicative development of children, including younger preschoolers, with autism spectrum disorders and highlights the basic principles, conditions, stages and forms of correctional and developmental activities aimed at developing speech communication in younger preschoolers with autism spectrum disorders. At the end of the article, a conclusion is formulated about the relationship between speech development disorders and immature communication skills in children of primary preschool age with autism spectrum disorders.

Key words: speech development, communication skills, autism spectrum disorders, autism, early preschool age, correctional and developmental activities.

Количество детей с различными патологиями развития ежегодно растет. Врожденных и приобретенных факторов, оказывающих как прямое, так и опосредованное влияние на возникновение дефицитов, также становится все больше. Среди известных на сегодняшний день вариантов нарушенного развития особое место занимают расстройства аутистического спектра (РАС), как одна из наименее изученных и наиболее сложных по структуре и проявлениям форм дизонтогенеза. Многие выдающиеся отечественные и зарубежные авторы, начиная с середины XX столетия и по настоящее время публикуют результаты своих исследований по проблемам аутизма. Но несмотря на внушительное количество работ по данной теме, множество вопросов, возникающих при изучении РАС, и на сегодняшний день остаются без исчерпывающих ответов как для научного сообщества, так и для практикующих специалистов в области специальной психологии и педагогики.

Расстройства аутистического спектра составляют полиморфную и многообразную группу дизонтогений. Согласно определению, предложенному С.А. Морозовым, детский аутизм и расстройства аутистического спектра – это «...искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии эмоциональной и интеллектуальной сфер психики» [5, с.22]. Данная трактовка дает понимание некоторых особенностей развития таких детей:

- 1) развитие одних психических функций происходит с задержкой, а других - ускоренно;
- 2) нарушения затрагивают как все психические процессы, так и организм в целом, страдает нервная и другие соматические системы;
- 3) нарушение базальной потребности в общении, форм и способов коммуникации, трудности социального контакта, - являются одними из ключевых маркеров РАС;
- 4) когнитивные и аффективные нарушения различной выраженности совместно присутствуют у детей с РАС [5].

Как правило, первые проявления расстройств аутистического спектра наблюдаются у детей в раннем возрасте, преимущественно до трех лет.

Для нормально развивающихся детей в младшем дошкольном возрасте характерно интенсивное формирование высших психических функций, что проявляется главным образом в выраженной динамике речевого развития:

- существенно расширяется и обогащается словарный запас, как пассивный, так и активный;
- совершенствуется лексико-грамматический строй;
- несмотря на то, что звукопроизношение и слоговая структура слова еще имеют характерные нарушения, речь ребенка становится более разборчивой и понятной окружающим;
- связная речь также становится более развернутой, и хотя для ребенка еще представляется затруднительным составление рассказа по картинке без помощи взрослого, однако любимые стихи, потешки и сказки он хорошо запоминает и практически дословно пересказывает [3,4].

Все описанные изменения происходят у детей в процессе активного взаимодействия и общения со взрослым: чем больше новой информации получает ребенок, тем большей становится его потребность в расширении знаний, - возникают новые и новые вопросы, ответ на которые ребенок стремится получить, вступая в диалог со взрослым. Коммуникативная потребность младшего дошкольника значительно возрастает, поскольку из ответов взрослого, их соотнесения с информацией, воспринимаемой невербально, начинает складываться и продолжает расширяться картина окружающего мира. Становятся более значимыми и контакты со сверстниками, появляется потребность в совместной игре, обмене имеющимися знаниями.

В работах О.С. Никольской, Е.Р.Баенской, М.М.Либлинг и других авторов, описаны особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в разрезе классификационных групп, даны характеристики в том числе их речевого развития [1,6].

О.С. Никольская так характеризует нарушения речи у аутичных детей: «Для аутичных детей характерна особая задержка и нарушение развития речи, прежде всего ее коммуникативной функции. В одной трети случаев... это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). ...Характерны эхолалии прямые и отставленные (немедленные или задержанные повторения слов и фраз). ...Ребенок практически не использует мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи» [1].

Развитие речи ребенка с аутистическими расстройствами уже в раннем возрасте сопровождается характерными трудностями в как в невербальной, так и в вербальной коммуникации:

- слабо выраженное гуление, отличное по звучанию и не используемое для установления контакта со взрослым;
- мало используются или практически не используются мимика и жесты;
- несмотря на то, что чаще всего период появления в речи первых слов и фраз совпадает с таковым у детей в норме, сами слова как правило нестандартные и не служат для направления внимания взрослого на потребности ребенка.

Уже после года заметные трудности ведения речевой коммуникации перестают вызывать сомнения и становятся вполне очевидными:

- ребенок не проявляет потребности в общении, инициативы в установлении контакта со взрослым, не реагирует на собственное имя;

- возникают сомнения в понимании ребенком обращенной речи: он испытывает затруднения в выполнении простых инструкций, не ориентируется в поведенческих ожиданиях взрослого;
- возникают сомнения в полноценном слуховом восприятии речи ;
- при этом подозрения на нарушения физического слуха не подтверждаются: дети реагируют на внешние звуки, могут любить музыку;
- реакция на вербальную информацию может проявляться с задержкой: дети выполняют просьбу спустя время, либо совершают противоположные действия [1].

Зачастую активная речь практически не развивается, дети становятся мутичными: новые слова могут не появляться, либо ребенок их произносит вне коммуникации, а затем утрачивает и эту способность, переставая говорить совсем и используя в речи различные звукокомплексы и вокализации, даже отдаленно напоминающие слова и фразы, но не используемые как средство общения. Иногда могут звучать вполне отчетливые выражения из любимых мультфильмов, - немедленные и отложенные эхолалии. Но такие эпизоды как правило случайны, и фразы не фиксируются и не воспроизводятся снова.

У других детей может наблюдаться специфическая задержка речевого развития: речь в течение долгого времени остается эхолаличной, без использования первого лица, в специфичном «телеграфном стиле». Желания и отказы выражаются во втором или третьем лице. Цитаты из речи ближайшего окружения, мультфильмов и любимых произведений и речевые штампы используются стереотипно, но уместно, в одних и тех же ситуациях, с одними и теми же людьми.

Развитие речи некоторых детей с аутизмом формально может оцениваться как вполне успешное, даже ускоренное, но вместе с этим выражены проблемы коммуникации. Такие дети не в состоянии вести диалог, несмотря на достаточный уровень развития словаря и лексико-грамматического строя речи. В устной речи преобладает монолог на сверхценные для ребенка темы с активным использованием выражений и цитат из произведений и услышанных от ближайшего окружения, так называемая стереотипная или фонографическая речь. От этих детей можно даже услышать вопросы, но такие же стереотипные, ответ на которые должен быть исключительно тот, который ожидает ребенок.

Среди детей с РАС также есть те, чьи речевые проблемы близки к привычным формам задержанного развития. Их речь развивается с обычной задержкой, может быть недостаточно разборчивой, аграмматичной, с простой неразвернутой фразой. У этих детей в меньшей степени выражены речевые стереотипы, они делают попытки обращения и выстраивания целенаправленных речевых действий. Задержка речевого развития наиболее выражена в ситуации коммуникации.

Общими проблемами развития всех детей с аутизмом являются нарушения развития средств невербальной коммуникации – адекватной жестикуляции, мимики, интонации, которая также не поддерживает коммуникацию. Стоит отдельно отметить и особую просодику: необычные вокализации и ударения, монотонные, скандированные или специфически певучие интонации, шепот при начале эхолаличной речи. У.Фрит обозначила подобные нарушения в просодике детей с РАС как «трудности смысловой акцентуации высказывания» [1].

С.А. Морозов также отмечает многообразие и идентичность нарушений речевого развития при РАС и выделяет ряд наиболее частых и характерных симптомов: отсутствие либо полное или избирательное прекращение речевой деятельности (мутизм); повторение слов и выражений, услышанных от других людей или из медиа ресурсов (эхолалии); употребление в большом количестве слов-штампов и фраз-штампов, «фонографическая речь»; использование

«своего» языка (автономной речи); употребление личных местоимений, не соответствующих смыслу высказывания; в речевом потоке нет обращений; диалог крайне затруднен; в речи фигурируют метафорические замены, слова в искаженном смысловом значении, неологизмы (нарушена семантика); недостаточная сформированность всех компонентов речи: звукопроизношения, грамматического строя, связной речи и спонтанности высказывания, просодической стороны речи [5].

Таким образом, в исследованиях вышеупомянутых авторов мы можем проследить взаимосвязь между проблемами, связанными с формированием речи как психического процесса и дефицитом коммуникативных навыков при аутизме.

При рассмотрении специфики речевой патологии и характера коммуникативных нарушений, закономерно возникает вопрос об особенностях коррекционной работы и возможностях компенсации дефицитарных функций.

Т.И. Морозова выделяет ряд важнейших принципов коррекции речевых расстройств при аутизме. Начиная работу с аутичным ребенком, специалист должен принимать во внимание то, к какой группе аутистических расстройств он относится, актуальный уровень развития его высших психических функций, интеллектуальные способности. Каждый ребенок с РАС – уникален, как и подход, применяемый в работе с ним. Одним из решающих факторов успешной коррекции является ранний либо младший дошкольный возраст ребенка на старте вмешательства, поскольку раннее начало позволяет добиться наиболее заметных положительных результатов. Безусловно значимым в работе по устранению речевых и коммуникативных нарушений является комплексный подход с участием как специалистов коррекционного профиля, так и ближайшего окружения ребенка, его родителей. В первую очередь специалист приступает к работе, направленной на формирование коммуникативной функции речи, затем переходит к работе по устранению других речевых нарушений, а также по организации целенаправленного социально приемлемого поведения, развитию общего, кистевого, пальцевого и артикуляционного праксиса. В основе коррекционного процесса лежит индивидуальная образовательная программа. Работа по преодолению речевых нарушений у детей с РАС предусматривает последовательный переход между этапами: после выявления актуального уровня аффективного, интеллектуального и речевого развития приступают к установлению эмоционального контакта, затем к разработке индивидуальной коррекционной программы, на основе которой выстраивается вся последующая логопедическая работа [2].

Достижение коррекционных целей невозможно без соблюдения необходимых условий:

- первый контакт с ребенком крайне важен;
- обязательное завершение адаптационного периода до начала коррекционного воздействия;
- оптимальное состояние ребенка, уровень его общего и речевого развития;
- внимание к индивидуальным особенностям, привычкам, предпочтениям, страхам ребенка как существующим, так и имевшимся в прошлом;
- создание эмоционально и сенсорно комфортной для ребенка обстановки;
- безопасность ребенка;
- недопустимость излишней активности педагога (психолога) при установлении контакта с ребенком;
- в адаптационном периоде приоритетная задача – создание безопасной и щадящей обстановки, а не установление эмоционального контакта.

Соблюдение данных условий организации адаптационного периода необходимо при работе со всеми аутичными детьми вне зависимости от группы аутистического дизонтогенеза [2].

Исходя из специфики коммуникативных и речевых нарушений при расстройствах аутистического спектра А.В. Хаустов определяет ряд направлений коррекционной работы, направленных на формирование следующих умений и навыков:

1. выражение просьб и требований;
2. формирование социальной ответной реакции;
3. номинация, комментирование и описание предметов, людей, действий, событий;
4. навык привлечения внимания и постановки вопросов;
5. умение выражать эмоции, чувства, делиться ими с другими;
6. социального поведения;
7. навыков ведения диалога.

Обучения будут считаться успешным в случае решения специфических и неспецифических задач по формированию: мотивации к общению, вербальных и невербальных средств коммуникации, умения применять разные коммуникативные роли; закреплении коммуникативных навыков в повседневных ситуациях.

Для достижения целей коррекционного воздействия необходимо соблюсти условия, существенно влияющие на достижение результата. Прежде всего следует исходить из личных интересов и потребностей ребенка, при возникающих затруднениях использовать подсказки; подкреплять коммуникативные высказывания; использовать повседневные, естественно возникающие ситуации.

В качестве основного средства формирования навыков речевой коммуникации у аутичного ребенка автор выделяет эхолалии: ребенку демонстрируются образцы речевых высказываний, после чего его стимулируют к их эхолалическому воспроизведению [7].

Е.Ю. Климонтович указывает на необходимость подбора программы коррекционной работы с учетом в первую очередь индивидуальных особенностей ребенка с РАС: его интересов, речевого и интеллектуального уровня, нарушенной коммуникативной функции, механизмов нарушения понимания речи, степени выраженности аутистических расстройств, уровня интеллектуальных предпосылок. Сложная структура дефекта, многообразие проявлений данного расстройства обуславливает невозможность разработки и применения универсальной программы работы, подходящей всем детям с РАС. Несмотря на это, автор указывает на возможность выработки общей стратегии действий и выделяет основные направления работы, на основе которых удобно строить индивидуальные программы для каждого ребенка:

1. Установление эмоционального контакта и последующего взаимодействия.
2. Создание соответствующей потребностям ребенка речевой среды.
3. Формирование понимания речи и пассивного словаря.
4. Формирование и развитие навыка диалога.
5. Использование обучения чтению как коррекционного приема с последующим применением навыка чтения как основы формирования речи.
6. Работа с художественными текстами.

После формирования достаточного базового словаря, основы диалога, переходят к формированию фразовой речи и грамматического строя теми приемами, которые логопеды используют в работе с детьми с речевыми нарушениями [3].

При изучении работ отечественных авторов, исследующих аутизм, мы можем сделать вывод о существующей взаимосвязи нарушений речевого развития и несформированности коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Данный фактор следует учитывать в коррекционной работе, уделяя особое внимание не только формированию речи, но также и развитию коммуникативной сферы. Коррекция аутистических расстройств требует комплексного подхода с участием специалистов медицинской, психолого-педагогической сферы, а также непосредственной глубокой вовлеченности в процесс родителей и ближайшего окружения ребенка с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О.С. Никольская и др.; ответственный редактор О.С. Никольская. М.: Издательство Юрайт, 2023. 295 с.
2. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции. Сборник методических работ. Бардышевская М.К., Бардышевский Н.В., Львова И.А., Морозова С.С., Морозова Т.И., Праведникова Н.И., Шарова Г.В. Редактор: к.б.н. С.А. Морозов [Электронный ресурс]. Издательство «Сигналь», М., 2001 г. С. 40-50. URL: https://detiirbita.ru/uploadedFiles/files/kopilka/ras/Autizm_Sbornik_met_statey_2001DOBR O_.pdf (дата обращения 01.03.2024).
3. Климонтович, Е.Ю. Тяжелые нарушения речи. Пути коррекции. М.: Теревинф, 2023. 196 с.
4. Логопедия. Теория и практика /под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Эксмо, 2020. 608 с.
5. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. 540 с.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. М.: Теревинф, 2016. 288 с.
7. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОВЗ
В ДОШКОЛЬНЫХ, ШКОЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Кочкарева Марина Владимировна

(E-mail: marishka_9609@mail.ru)

ГБОУ школа № 21,

г. Краснодар, Россия

Учитель-дефектолог

Аннотация: В статье рассматриваются инновационные технологии, которые могут быть использованы в образовательном процессе в дошкольных, школьных и средних профессиональных образовательных организациях для обучения и воспитания лиц с ОВЗ. Рассмотрены особенности и принципы обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: инновационные технологии, обучение, воспитание, лица с ограниченными возможностями.

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING AND EDUCATING PEOPLE WITH
DISABILITIES IN PRESCHOOL, SCHOOL AND SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Kochkareva Marina Vladimirovna

(E-mail:marishka_9609@mail.ru)

GBOU school No 21,

Krasnodar, Russia

Teacher-defectologist

Abstract: The article discusses innovative technologies that can be used in the educational process in preschool, school and secondary vocational educational institutions for the education and upbringing of people with disabilities. The features and principles of education and upbringing of persons with disabilities are considered.

Key words: innovative technologies, education, upbringing, persons with disabilities.

В современных условиях реформирования российского образования, особую актуальность приобретает использование инновационных подходов к обучению и воспитанию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Обеспечение равных возможностей доступа обучающихся к образованию обуславливает инклюзивное образование, которое помимо обучения и воспитания направлено на социализацию, учет образовательных возможностей и индивидуальных потребностей обучающихся. Для современной школы одной из главных задач становится создание условий,

исключающих ограничения и дискриминацию граждан. Для лиц с ОВЗ наилучшим образом данная задача решается с помощью использования инновационных технологий в образовании.

Для начала определимся с некоторыми понятиями, которые в дальнейшем будут использованы для раскрытия содержания данной статьи.

Под инновационной деятельностью следует понимать целенаправленную систематическую деятельность педагога по изучению и изменению образовательного процесса с целью достижения эффективных результатов.

Инновационные технологии становятся предметом педагогического исследования, применяемого с целью повышения эффективности образовательного процесса.

К современным образовательным учреждениям предъявляются огромные требования [1]. Образовательная организация должна не только дать прочные знания и умения, но также и способствовать воспитанию обучающихся, их социализации, развитию их возможностей и способностей. При обучении и воспитании лиц с ОВЗ образовательные учреждения должны не только качественно реализовывать образовательный процесс, но также и находить эффективные способы, формы и технологии успешной адаптации лиц с ОВЗ в динамически не стабильном обществе.

Основной целью применения информационных технологий в обучении и воспитании лиц с ОВЗ выступает использование эффективных новых форм и средств педагогического процесса [2].

Отличительными чертами инновационных технологий являются: новизна, уникальность, оригинальность, непохожесть на другие педагогические технологии; оптимальность – достижение максимального образовательного и воспитательного эффекта при наименьших физических и умственных усилиях со стороны сопровождающих взрослых; результативность и эффективность для большинства обучающихся класса/ группы; возможности использования как в индивидуальной, так и в групповой форме обучения [3].

Инновационные технологии для лиц с ОВЗ направлены в первую очередь на личностное развитие, на мотивацию обучающихся к осознанию своих возможностей в различных сферах жизнедеятельности.

Дошкольное, школьное и профессиональное обучение лиц с ОВЗ предполагает создания определенной коррекционно-развивающей среды и благоприятных условий для получения образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом [3].

Рассмотрим инновационные технологии, которые могут быть применены для обучения и воспитания лиц с ОВЗ:

1. Развивающие технологии – направление обучающихся к самостоятельному решению поставленных образовательных задач в результате анализа своих действий.
2. Проектная деятельность – создание проектной деятельности для обучающегося. Работа над проектом позволяет обучающимся приобрести навыки работы с информацией, ее систематизации, демонстрации полученных результатов, а также навыки публичного выступления.
3. Познавательно-исследовательская деятельность – создание условий для опытно-экспериментальной работы, в которой обучающийся становится активным участником. Преимуществом данного вида инновационных технологий является то, что обучающийся может сразу увидеть результаты своего труда, что больше мотивирует на дальнейшее обучение и достижение успехов в учебной деятельности.

4. Коррекционные технологии – применение технологий по снятию психо-эмоционального напряжения. К данным технологиям можно отнести физическую, музыкальную, танцевальную, песочную, кукольную терапию и т.д. Музыкальное сопровождение может помочь скорректировать поведение обучающегося: мажорная музыка может стать своеобразной наградой за приложенные усилия и труд, в то время как минорная музыка без слов отражает негативное отношение к плохому поведению обучающихся. На занятиях рисованием или арт-терапии уместными станут восточные музыкальные мотивы фантазийного характера [5].
5. Наглядно-иллюстративные технологии – использование наглядных пособий для облегчения понимания сложной и трудной для восприятия информации, подготовка карточек и презентаций.
6. Личностно-ориентированные технологии – учет личностных особенностей обучающихся для создания доверительных отношений между педагогом и обучающимся, а также обеспечение условий для всестороннего развития личности обучающегося.
7. Здоровье сберегающие технологии – создание комфортных для обучающихся условий для обучения, проведение физкультминуток и разминок. В утренние часы и на протяжении всего дня могут проводиться физкультминутки, которые снимают напряжение с мышц ног, рук, глаз. Также физкультминутки позволяют снять статическое напряжение, которое появляется от долгого сидения. Развитию моторики способствует использование мешочков с солью, мукой, камешками. Упражнения для мелкой моторики способствуют развитию речи, а также снимают психическое напряжение.
8. Дистанционные технологии – использование средств ИКТ для обеспечения возможностей обучения для лиц с ОВЗ, которые не могут посещать учебный класс.
9. Информационные технологии – использование возможностей информационно-компьютерных технологий на учебных и внеурочных занятиях. Развитию познавательного интереса у обучающихся способствует использование компьютера и проектора. Также могут использоваться аудиовизуальные средства, планшеты, звукоусиливающие средства и т.д. В этом случае обучение для лучшей наглядности и информационной насыщенности сопровождается использованием анимации, презентаций и фильмов [6].
10. Игровые технологии – создание игровых ситуаций, схожих с настоящими, в ходе которых обучающиеся осуществляют дидактические задачи. В процессе игры обучающиеся незаметно для себя могут приобретать знания, умения и навыки, критически оценивать свои действия, а также использовать полученные знания на практике.

Таким образом, можно утверждать, что информационные технологии создают огромные перспективы для обучения и воспитания лиц с ОВЗ, повышают познавательный интерес и мотивацию к изучению и усвоению учебных предметов. Использование инновационных технологий обучения и воспитания лиц с ОВЗ в дошкольных, школьных и средних профессиональных образовательных организациях позволяет оптимизировать педагогический процесс, создавать ситуации успеха, в которых обучающиеся получают яркие положительные эмоции. При внедрении информационных технологий педагог может не только соблюдать алгоритм их использования, но также и раскрывать свой творческий потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дуванова С. П., Князева О. Н., Собянина А. А. Система психологической помощи лицам с ОВЗ в различных институциональных условиях: учебно-методическое пособие. Воронеж : ВГПУ, 2021. 144 с.
2. Журавлева Е. Ю. Цифровизация инклюзивного образования: региональный аспект // Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты : материалы III ежегодной Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 25 марта 2022 года. Москва : Мир науки, 2022. с. 13.
3. Вольская О. В., Матасов Ю. Т., Медникова Л. С., Шумская Н. А. Психологическое сопровождение развития и образования детей с ОВЗ : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 195 с.
4. Татаринцева А. Ю., Кузнецова В. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ : учебно-методическое пособие. Воронеж : ВГПУ, 2021. – 124 с.
5. Шаповал И. А. Технологии психокоррекционной работы с лицами с ОВЗ : учебно-методическое пособие. Воронеж : ВГПУ, 2023. 160 с.
6. Юркова О.М., Маркова А.Н. Использование инновационных интерактивных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ. // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире. Челябинск, 2021. с. 304-308.

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Кочура Дарья Максимовна

(E-mail: daria.zefirka@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент 2 курса СДО, профиль обучения «Олигофренопедагогика»

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: annlogoped@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К. пед. н., доцент

Аннотация: В данной статье рассмотрен процесс развития коммуникативного навыка в дошкольном возрасте в норме у ребёнка и при ЗПР. Даны определения «коммуникативные навыки» и «коммуникативные умения». Описаны этапы развития коммуникации у детей в норме и особенности развития речевых возможностей у детей с ЗПР, их отличительные черты.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативные умения, ЗПР, дети дошкольного возраста, общение, речь.

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

Kochura Darya Maksimovna

(E-mail: daria.zefirka@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

3rd year student of SDO, training profile «Oligophrenopedagogy»

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: annlogoped@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Ph.D. Pedagogy, Associate Professor

Abstract: This article examines the process of developing communication skills in preschool age in a normal child and in case of SPD. The definitions of "communication skills" and "communication skills" are given. The stages of communication development in normal children and the features of the development of speech capabilities in children with ASD, their distinctive features are described.

Key words: communication skills, communication skills, mental retardation, preschool children, communication, speech.

Развитие коммуникативного навыка является одним из главных условий нормального развития человека. Эту задачу очень важно решить именно в дошкольном возрасте, когда только начинается формирование коммуникативного навыка. Ребёнок растёт в среде сверстников и взрослых, поэтому ему нужно уметь общаться с окружающими, понимать их. Для ребёнка с ЗПР этот навык тоже важен, а ввиду отставания в развитии и сниженной речевой активности ему ещё сложнее его сформировать.

В научной литературе «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки» употребляются как синонимичные (М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская), но некоторые авторы различают их (В.И. Вирченко, Б. Мещерякова, Г.В. Павленко). Для нас такое разделение значимо.

Коммуникативные умения – правильное выстраивание собственного поведения в ответ на жесты, мимику, интонацию, смысл, который пытается донести собеседник. Или как считают Е. А. Иванова, А. Н. Яковлева, это комплекс навыков: общение в культурной, бытовой и учебно-трудовой сферах [3,5]. А коммуникативный навык – индивидуально-психологические особенности личности, которые обеспечивают эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения (В.И. Вирченко, Г.В. Павленко). Также указывают, что коммуникативный навык это автоматизированная способность, способствующая успешному вступлению в контакт с другими людьми; осознанные поступки ребенка, а также способность правильно выстраивать свое поведение (Е. О. Смирнова).

Для нашего исследования важно понятие коммуникативные навыки, и делая вывод, можем выдвинуть собственное предположение. Коммуникативный навык – это отработанный, автоматизированный механизм общения, в котором учитываются взгляды коммуниканта, происходит взаимопонимание, взаимообогащение информацией.

Коммуникативный навык оценивают по овладению речевой деятельностью и средствами, достижению коммуникационной цели; по овладению процессами взаимосвязи, взаимопонимания, по умению поддерживать разговор, стимулировать коммуникацию и активность партнеров; по процессам самоконтроля преодолению коммуникативных барьеров, снятия коммуникативного напряжения; по применению норм речевого этикета в конкретной коммуникативной ситуации: реализация ситуативных норм коммуникации, по применению экстралингвистических и кинестетических средств общения; умению взаимодействовать на уровне диалога, межгруппового диалога, полилога.

У ребенка коммуникативный навык формируется постепенно, поэтапно. Ближе к 4 годам сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию. Оценивается именно включенность и потребность в соучастии сверстника. [4]. С 4-6 лет возникает мотив к ситуативно-деловому сотрудничеству со сверстником, ребенок строит роли, учится взаимодействовать. В предшкольном возрасте коммуникативный навык приобретает внеситуативные черты, появляются избирательность в общении. Такое качественное изменение во взаимодействии при коммуникации М.И. Лисина назвала формами общения развитие содержания коммуникативной деятельности дошкольников [6].

Коммуникативный навык у детей ЗПР носит особый характер, так как дети с данной нозологией имеют свои психолого-педагогические особенности: фрагментарное и нецеленаправленное восприятие; неустойчивое внимание, низкая концентрация, рассеянность; все виды мышления отстают в развитии (в основном, развито наглядно-действенное мышление); снижен объём памяти, нарушена прочность запоминания; детям с ЗПР труднее овладеть средствами речевого общения, несмотря на достаточные словарный запас и понимание обращённой речи (это происходит из-за слабого развития социальных потребностей); эмоционально-волевая сфера неустойчива и незрела. Вне зависимости от вариативности форм ЗПР у дошкольников наблюдаются парциальные нарушения

психического развития, формирования познавательной деятельности ребенка, гиперактивность, импульсивность, агрессия и тревожное расстройство. Все перечисленное не позволяет ребенку правильно вступать в контакт с реципиентом, налаживать взаимопонимание и выстраивать дружеское взаимоотношение. Поэтому своевременное и полное развитие коммуникативных навыков не может происходить ввиду отклонений в развитии, что связано с характером нарушения.

Несмотря на присутствие физиологической потребности в общении с другими людьми в дошкольном возрасте, дети с ЗПР с трудом вступают в беседу со взрослыми, часто не воспринимают поступающего сообщения, перебивают, не выражают заинтересованности в получении необходимой информации. Низкий словарный запас, нарушены грамматические категории и связность изложения высказывания, логическая последовательность изложения сообщения, что мешает правильно сформироваться коммуникативной функции речи.

В возрасте 5–7 лет у детей с ЗПР низкая потребность в общении с другими людьми (они активнее играют, чем совместно действуют со взрослыми). С детским коллективом чаще всего воспитанники с ЗПР не общаются, избегают его, тем самым закрепляется агрессивно-защитный тип поведения. При этом наблюдается тенденция коммуникации с более младшими детьми, с которыми легче общаться детям данной категории, а также с родителями, так как они играют первостепенную роль в воспитании и развитии ребенка с ЗПР [2].

У детей старшего дошкольного возраста основной является ситуативно-деловая форма общения, а у нормально развивающихся дошкольников она доминирует в младшем дошкольном возрасте. Ребёнок с ЗПР обращается ко взрослым только с просьбой о помощи или поддержке. Обычно контакт непродолжителен. Также снижена потребность в общении со сверстниками. Детям сложно проявить инициативу в разговоре, договориться между собой, поддерживать разговор. Детям с ЗПР сложно понимать эмоциональное состояние своего собеседника, проявлять эмпатию и правильно использовать свои эмоции. Также не всегда адекватно выражаются просьбы, отказы, присутствует трудность в выборе обращения, в поддержке самоконтроля, в нахождении взаимосвязи и в выстраивании логики высказывания.

Таким образом, можно прийти к выводу, что у детей с ЗПР нарушен коммуникативный навык. Им сложно общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. Чаще всего, они это делают только по необходимости. Помимо этого, часто присутствует фонетическое недоразвитие, заметна низкая речевая активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вирченко В. И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Дошкольное образование России и Китая: новые грани сотрудничества. 2017. С. 158-163.
2. Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб. Питер, 2013. 464 с.
3. Ермакова Т. В. Развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста // Методист. 2015. № 8. С. 64-67.
4. Зотова И.В., Могилка Д.В. Особенности развития коммуникативных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современной науки и образования. 2017 № 17 (99). С. 78-81.
5. Корепанова М. В. Диагностика развития и воспитания дошкольников. М., 2005. 144 с.
6. Лисина М.И. Специфика восприятия и общения у дошкольников. М. Просвещение, 1997. 242 с.

**ВЛИЯНИЕ КОМПОНЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА
НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Крошка Алина Александровна

(E-mail: kroshka.alina2017@gmail.com)

МАДОУ МО «Центр развития ребёнка-детский сад №110 «Теремок» г.
Краснодар, Россия,
Учитель-дефектолог

Кисель Ангелина Евгеньевна

(E-mail: angelina12151@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова»,
г. Ростов-на-Дону, Россия
Студент 3 курса специальности «Музыковедение»

Стецюра Людмила Викторовна

(E-mail: n04.09.06@yandex.ru)

МАДОУ МО «Центр развития ребёнка-детский сад №110 «Теремок»
г. Краснодар, Россия,
Воспитатель

Аннотация: Актуальность исследования влияния компонентов музыкального языка на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра велика. Несмотря на разнообразие исследований в этой области, отсутствуют такие, которые бы изучили влияние отдельных элементов музыкальных произведений на эмоциональную сферу детей с расстройством аутистического спектра. Целью исследования стало определение взаимосвязи отдельных средств музыки с характером изменения эмоционального состояния детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. В статье приведен пример протокола оценки изменения параметров эмоционального состояния при прослушивании музыкальных произведений и описана значимость применения музыкотерапии при коррекционной работе с детьми с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, музыкальные произведения, эмоциональное состояние, параметры эмоционального состояния, музыкальный язык.

**THE INFLUENCE OF VARIOUS COMPONENTS OF MUSICAL LANGUAGE
ON THE EMOTIONAL STATE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Kroshka Alina Alexandrovna

(E-mail: kroshka.alina2017@gmail.com)

MADOU Kindergarten No 110 «Teremok»,
Krasnodar, Russia
Teacher-defectologist

Kisel' Angelina Evgenevna

(E-mail: angelina12151@gmail.com)

FGBOU VO «Rostov State Conservatory named after S. V. Rachmaninov», Rostov-on-Don, Russia
3rd year student of the specialty "Musicology"

Stetsura Ludmila Viktorovna

(E-mail: n04.09.06@yandex.ru)MADOU Kindergarten No 110 «Teremok»,
Krasnodar, Russia
Kindergarten teacher

Abstract: The relevance of studying the influence of various components of musical language on the emotional state of preschool children with autism spectrum disorder is great. Despite the variety of research in this area, there may be a lack of materials that would study the influence of individual elements of musical compositions on the emotional sphere of children with autism spectrum disorder. The aim of the study was to determine the relationship of individual means of music with the nature of changes in the emotional state of preschool children with autism spectrum disorder. The article provides an example of an assessment form for changes in the parameters of the emotional state when listening to musical works and describes the importance of using music therapy in correctional work with children with autism spectrum disorder.

Key words: autism spectrum disorder, musical compositions, emotional state, parameters of emotional state, musical language.

В настоящее время немало научных работ посвящено исследованию влияния музыки на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста как в группах общеразвивающей, так и в группах компенсирующей направленности [1, 2]. Не смотря на разнообразие исследований в данной области, наблюдается нехватка информации, направленной на более подробное и расширенное изучение влияния музыки на эмоциональную сферу детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС). В свою очередь, понимание того, как отдельные компоненты музыкального языка влияют на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста с РАС, могло бы помочь специалистам целенаправленно воздействовать на эмоциональное состояние детей с целью успокоить или же активизировать нервную систему. В «Клинических рекомендациях: РАС» 2020 года музыкотерапия не упоминается как метод с доказанной эффективностью и безопасностью при работе с РАС, хотя музыка и средства музыкального воздействия активно используются на занятиях с детьми и рассматриваются как элементы сенсорной среды, влияющие на развитие психических функций, а также как интегративный метод терапевтического воздействия в контексте активной и пассивной музыкотерапии [7].

Одна из главных целей при развитии слухового восприятия у детей – научить ребенка воспринимать, различать, опознавать и распознавать окружающие звуки, понимать их значение и использовать этот опыт для развития речи. С помощью слухового восприятия человек полноценно пополняет и дополняет информацию, получаемую по другим сенсорным каналам, основанным на зрительном анализаторе, обонянии, осязании. Важно отметить, что дети с РАС, несмотря на наличие нарушений, зачастую обладают высокой зрительной и слуховой концентрацией [4]. Эту особенность можно использовать как эффективное средство абилитации – приобретения или закрепления ранее отсутствующего умения/навыка посредством музыкальной деятельности. Например, формирование и развитие зрительно-

двигательной, слухо-вокальной, слухо-двигательной функций, развитие воли и самоконтроля [6].

Выделяют следующие основные компоненты слухового восприятия: пространственный компонент (локализация источника звука и направления звучания); временной компонент (исследование длительности звучания – темп); тембровый компонент (дифференциация на слух звуков музыкальных инструментов, голосов разной тембровой окраски); динамический компонент (дифференциация на слух различных динамических оттенков – громко/тихо); ритмический компонент (воспроизведение ритмических последовательностей – метроритмическое чувство).

Для анализа взаимосвязи составляющих музыкального произведения и эмоциональной реакции дошкольников с РАС необходимо решить определенные задачи: выделить наиболее важные и весомые для дошкольников с РАС компоненты музыкального языка; составить плейлист, содержащий музыкальные произведения различного характера, с яркими изменениями с точки зрения определенных ранее элементов в музыке; провести исследование путем прослушивания отобранных материалов детьми дошкольного возраста с РАС; зафиксировать изменение параметров психо-эмоционального состояния; сделать выводы о целях и способах коррекционной работы с детьми с РАС при помощи музыкального воздействия.

Исследование проходило на базе МАДОУ «Центр – детский сад № 110» МО города Краснодар и Творческого образовательного пространства для детей и взрослых «ART WAY» г. Ростов-на-Дону. В ходе эксперимента при оценке эмоциональной сферы была применена схема патопсихологического обследования ребенка (автор И.Ю. Левченко) [3]. Также была предпринята попытка отследить реакцию на изменения музыкальных компонентов в произведениях чисто инструментальных и с вокальной составляющей. Для фиксации изменений в эмоциональном поведении детей с РАС во время прослушивания музыкальных произведений нами был составлен протокол, представленный в таблице 1. Протокол обследования включил в себя непосредственно выбранные компоненты музыкальных произведений, а также параметры изменения эмоциональной сферы такие, как: активность – пассивность, бодрость – вялость, неадекватность поведения, агрессивность, перепады в настроении.

Таблица 1 – Протокол обследования эмоциональном поведении детей с РАС

Эмоциональная реакция Музыкальные компоненты	активность	пассивность	бодрость	вялость	неадекватность поведения	агрессивность	перепады в настроении
Электронные инструменты							
Жанр							
Струнные инструменты (скрипка)							
Духовой оркестр							
Клавишные инструменты (фортепиано)							
Быстрый темп + вокал							
Умеренный темп + вокал							
Замедленный темп + вокал							
Быстрый темп							

Умеренный темп							
Замедленный темп							
Высокий уровень громкости							
Средний уровень громкости							
Низкий уровень громкости							

В исследовании выделены такие музыкальные компоненты как: тембр инструментов (струнных, духовых, клавишных), темп произведения и динамика (громкость звучания), метроритм.

Тембр: Тембровые изменения в музыке – это один из способов, которым музыканты могут разнообразить свои произведения и сделать их более интересными для слушателей. Кроме того, тембровые изменения играют важную роль в создании музыкального стиля, так как каждый жанр имеет свои тембровые особенности. Представления детей о тембрах гораздо проще – определенная окраска голоса у мамы, а у папы она совсем другая, по-особенному звучит дверной звонок или мяукает кошка.

Темп: Темп в музыке – это скорость, с которой исполняется музыкальное произведение. Дети могут по-разному реагировать на изменения темпа в музыке. Некоторые дети могут быть более чувствительны к изменениям темпа, чем другие. Например, если музыка становится быстрее, то ребенок может начать двигаться быстрее или начать прыгать. Если музыка становится медленнее, то ребенок может замедлить свои движения или остановиться.

Динамика: Громкость в музыке – это уровень звука, который исходит от музыкального инструмента или голоса исполнителя. Изменение громкости может происходить в рамках одного музыкального произведения или между различными произведениями. Некоторые дети могут испытывать дискомфорт или даже страх, когда громкость становится слишком высокой. Другие дети могут наслаждаться громкой музыкой и даже просить родителей включить ее еще громче. Важно помнить, что изменение громкости может повлиять на качество звука и на восприятие музыки в целом. Поэтому, при изменении громкости необходимо учитывать контекст и цель музыкального произведения.

Метроритм: Ритмические истоки музыки берут свое начало из природных звуков и естественных ритмов человеческого организма. «А вот ритм, воспринимаемый человеческим ухом, во всей полноте в песне соловья присутствует. Обезьяна в сильном возбуждении кричит и похлопывает себя руками по груди и голове весьма сложными, но фиксированными ритмическими формулами. Собака лает в определенном ритме, даже метроритме, комбинируя разное количество звуков и как будто желая этим что-то сказать. Кошка мяукает перечислительно, через паузу, по-разному интонируя свои «мяу», рычит и шипит на одном звуке, в лучшем случае немного глиссандируя с той или иной степенью звуковой определенности. Не нравятся кошке отчетливые ритмические формулы», – этот факт очень ярко иллюстрирует влияние ритма и акцентуации на все живое [5].

Наполнение плейлиста согласно выделенным музыкальным компонентам:

1. для анализа реакции на изменение тембрового компонента - 24 каприс Николо Паганини (в исполнении Ицхака Перлмана на скрипке; фортепиано Вадима Руденко; духовой оркестр, в современной обработке с использованием электромузыкальных инструментов, в современной аранжировке в жанре рок Виктора Зинчука);
2. для оценки поведения при смене темпового компонента – детская песня «В лесу родилась ёлочка» и пьеса «Сладкая греза» из «Детского альбома» П. И. Чайковского;

3. для работы с динамическим элементом – все выше представленные произведения;
4. для отслеживания реакции на метроритмический компонент и музыкальную форму (повтор/не повтор) – вышеперечисленные произведения, а также пьесы «Старинная французская песенка», «Шарманщик поет», «В церкви», «Новая кукла», «Вальс», «Камаринская» из «Детского альбома» П. И. Чайковского.

В результате эксперимента у 80% детей наблюдались активность и бодрость в поведении при прослушивании электронной музыки, струнных инструментов (скрипки), детской песни «В лесу родилась ёлочка» в быстром темпе. Клавишные инструменты (фортепиано) не вызвали явных эмоциональных изменений у детей. У 20% детей отмечалось неадекватность поведения и агрессивность при прослушивании электронной музыки и у 60% при прослушивании музыки жанра рок. Также неадекватность поведения и агрессивность проявлялась у 60% детей, когда играла музыка с высоким уровнем громкости. У 40% детей – уровень громкости не влиял на эмоциональное состояние детей. Пассивное состояние отмечалось у 100% детей при прослушивании духового оркестра и у 60% – классического произведения «Сладкая грёза» в умеренном и медленном темпе, также при прослушивании произведения Н. Паганини в исполнении духового оркестра все дети с РАС, участвовавшие в эксперименте, внимательно слушали произведение. В ходе эксперимента у большинства детей наиболее яркая активность и бодрость наблюдалась при прослушивании детской песни «В лесу родилась ёлочка», что можно объяснить присутствием в песне повторяющейся мелодии, четкой акцентуации, а также тем фактом, что данная песня прослушивалась детьми уже не в первый раз.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод, что наиболее значительными музыкальными компонентами, влияющими на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста с РАС, являются: темп и инструмент исполнения музыкального произведения (тембр), а также метроритм и музыкальная форма. Наименее значимым музыкальным показателем является средний и низкий уровень громкости произведения.

Таким образом, для активизации эмоционального состояния детей с РАС в большинстве случаев подойдет произведение в быстром темпе в исполнении струнных или электромузыкальных инструментов. Чтобы успокоить нервную систему ребенка с РАС можно использовать классические произведения в медленном и умеренном темпах или в исполнении духовых инструментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денисенко Д. Ю., Журавлева Е. Ю. Использование музыкотерапии для коррекции эмоциональной сферы детей с нарушением интеллектуального развития. // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. С. 79-83.
2. Дроздова И. А., Хайкина Ю. В., Попова, К. М. Влияние музыки на эмоциональное состояние человека // The Newman in Foreign policy. 2022. № 68. 112с.
3. Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. 232 с.
4. Мамайчук И. И., Ульд Семета М. Б. Особенности сенсорноперцептивных функций у детей с расстройством аутистического спектра на модели изучения гаптического и зрительного восприятия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 2020. № 3. С. 261–273.

5. Уманский К. А. Ритм: от вселенной до композитора [Электронный ресурс] // Музыкальная академия. 2020. № 7. URL: <https://mus.academy/articles/ritm-ot-vselennoy-do-kompozitora> (дата обращения 19.03.2024).
6. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования // Специальное образование, 2013. № 3. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluhovoy-i-myshechnyy-samokontrol-v-protssesse-rechevogo-i-pevcheskogo-zvukoobrazovaniya> (дата обращения: 05.03.2024).
7. Шипицына Ю. В., Трофимова Е. Д. Музыкотерапия как средство развития коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : теория и практика, 2021. С. 211–216.

«ИНКЛЮЗИВНАЯ» БИОЛОГИЯ – НОВЫЙ ФОРМАТ УРОКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Кудрявцева Анастасия Ивановна
(E-mail: crazylab2000@mail.ru)
Учитель биологии МБОУ СОШ № 32
г. Новороссийск, Россия

Смахтина Анна Владимировна
(E-mail: annlogoped@yandex.ru)
ФГБОУ ВО Кубанский Государственный Университет,
г. Краснодар, Россия
К. пед. н., доцент

Аннотация: В статье рассмотрены возможные пути решения и даны общие рекомендации для подготовки и проведения адаптивного урока биологии для детей с РАС. Описаны приемы индивидуализации учебного процесса, в котором каждый ученик выступает в роли непосредственного субъекта образования, выработаны стратегии проведения занятий в инклюзивной среде общеобразовательной школы. Проведен опрос среди учителей биологии Краснодарского края по проблеме адаптации учебного материала, конструирования урока, а также обозначены трудности, возникающие у педагогов на уроках биологии при работе с детьми ОВЗ в условиях инклюзивного пространства общеобразовательной школы. Описаны результаты исследования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуализация образования, деятельностный подход, учитель-предметник, дети с ОВЗ, аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

«INCLUSIVE» BIOLOGY IS A NEW FORMAT OF THE LESSON OF A MODERN SCHOOL

Kudryavtseva Anastasiya Ivanovna
(E-mail: crazylab2000@mail.ru)
Biology Teacher, Novorossiysk MBOU School No. 32
Novorossiysk, Russia

Smakhtina Anna Vladimirovna
(E-mail: annlogoped@yandex.ru)
Kuban State University,
Krasnodar, Russia

PhD in Pedagogy, associate professor of the department of defectology and special pedagogy.

Abstract: The article discusses possible solutions and gives general recommendations for preparing and conducting an adaptive biology lesson for children with ASD. Methods of individualization of the educational process, in which each student acts as a direct subject of education, are described, strategies for conducting classes in an inclusive environment of a general

education school are developed. A survey was conducted among biology teachers of the Krasnodar Territory on the problem of adapting educational material, designing a lesson, and also identified the difficulties that teachers face in biology lessons when working with children with disabilities in the inclusive space of a secondary school. The results of the study are described.

Key words: inclusive education, individualization of education, activity approach, subject teacher, children with disabilities, autism, children with autism spectrum disorders (ASD).

С каждым годом учителя-предметники общеобразовательных школ все чаще встречаются в классе среди условно нормотипичных сверстников детей с особыми образовательными потребностями, среди которых дети с расстройством аутистического спектра. Если говорить о статистике, то на 2023 год по данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США был зарегистрирован 1 случай аутизма на 36 детей, по сравнению с предыдущим показателем 1 ребенок с аутизмом на 44 детей. Это означает, что в каждом втором классе за партой может сидеть ребенок с РАС. В России точной статистики нет, так как отсутствует тесное взаимодействие между ведомствами, вследствие этого полученные данные разнятся. Но очевидно одно, что с улучшением диагностических методов и средств такой диагноз как Аутизм или что чаще РАС на сегодняшний день всё чаще звучит в заключении ПМПК ребенка, поступающего в общеобразовательную школу, которому рекомендуется программа обучения по варианту 8.1 или 8.2. И если сегодня в практике у педагога нет такого ученика, то нет гарантии, что завтра или в последующие года «особый» ребенок не появится. Педагогу необходимо уметь адаптировать учебные материалы под возможности такого ребенка.

Инклюзивное образование подразумевает в своем понятии получение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей. Это положение прописано в ряде нормативных актов: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», новый федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 - ФГОС ООО), обеспечивающий преемственность федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ – ФГОС НОО ОВЗ, адаптированные основные общеобразовательные программы основного общего образования обучающихся с ОВЗ (по нозологии) регламентируют требования к личностным, метапредметным и предметным результатам.

В ФГОС ООО дифференцированы особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ, даны варианты разработок образовательных маршрутов, описаны специальные условия обучения. Таким образом, осуществляется поддержка учащегося на протяжении всего обучения и развитие его потенциальных возможностей. Поэтому необходимы такие формы обучения, при которых создаются условия для раскрытия потенциала и личности ребенка.

Индивидуализация образования способствует сместить барьеры образовательной среды, обусловленные ее недостаточной гибкостью, низкой чувствительностью к разнообразию, восприятием любого отклонения от «должного» в качестве непреодолимого препятствия. Индивидуализация рассматривается как процесс «трансформаций образовательной среды» на основе учета особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ (Т. В. Кузьмичева, А. Ю. Афонькина), как «процесс преобразования индивидуальности обучающегося» (Л. В. Байбородова, Т. В. Бурлакова) [1, 2].

В исследованиях Т. В. Кузьмичевой раскрываются особенности индивидуализированной образовательной среды, которыми необходимо руководствоваться

для успешного её проектирования. Опишем некоторые из них: учитель должен обладать гибкими компетенциями в области создания образовательной среды при взаимодействии с ее субъектами, а также высокой пластичностью в отношении адаптации традиционного урока, обладать навыками разработки педагогического сценария; деятельность педагога должна быть направлена на максимальное раскрытие потенциала возможностей для развития личности; между учеником и учителем необходимо создания тесного взаимодействия и поддержка [3].

На уроках биологии в инклюзивной среде школы «индивидуализация» помогает направить учащегося и создать условия для полноценного усвоения знаний по программе обучения. С детьми РАС на предметах естественно-научного цикла применяется визуальное подкрепление учебного материала, игровые и разноуровневые технологии, присутствует творческая и эмоциональная составляющая деятельности учеников, раскрывается эвристический и деятельностный подход.

Для достижения индивидуализации образовательной среды и адаптации традиционного урока на первоначальном этапе необходимо определить организационные и методические потребности учителей-предметников. Выявить педагогические дефициты в работе с детьми РАС на уроках биологии в инклюзивном пространстве школы. Опрос проводился онлайн на платформе «Сферум» в сообществе учителей биологии Краснодарского края. В исследовании приняли участие 59 учителей-предметников Краснодарского края, преподающих биологию в среднем звене школы и реализующих инклюзивные практики в классах, где обучаются дети различных нозологических групп, в том числе дети с РАС (более 20%). В результате опроса респондентов, 54 % опрошенных отмечают недостаточно сформированные профессиональные компетенции педагогов в работе с детьми ОВЗ, мало опыта и знаний об особенностях развития и поведения данной категории обучающихся. Отсутствие адаптированного наглядного и дидактического материалов, необходимых для проведения уроков в условиях инклюзии отметили 12 % преподавателей. Необходимость методической и учебной литературы для построения планов уроков, технологических карт, обеспечивая их вариативность, обозначили 17 % из опрашиваемых. Нехватка технологических средств для визуализации учебного материала, таких как интерактивная доска, проектор была определена у небольшого количества респондентов, а именно 3%. Учителя, принявшие участие в опросе и не испытывающие трудности в подготовке и адаптации урока, составили 14 %.

В соответствии с результатами исследования важно информировать педагогов о существующем инклюзивном образовании, об особенностях детей с ОВЗ, в том числе РАС, об оптимальных формах, методах и средствах, которые может применять педагог на уроках биологии. Уверенность педагога в своих способностях преподавать инклюзивно во многом зависит от оказания ему поддержки в организации деятельности детей, в том числе на уроке.

Заключение.

Необходимым компонентом индивидуализации обучения является постоянство профессионального развития педагогического персонала и организация сетевого взаимодействия всех субъектов образовательной среды. Для трансформации и адаптации современного урока учителю-предметнику следует формировать доступность учебной среды и методов обучения, за счет вариативности содержания, стратегий организации обучения; формировать самоопределения личности ученика, через обучающие методики. Ключевым также следует обозначить мониторинг динамики обучения и развития обучающихся с РАС, прогнозирование возможных трудностей, консультирование и информирование родителей по вопросам обучения и воспитания ребенка с РАС.

Важная роль отводится преемственности на всех уровнях обучения ребенка с ОВЗ. Важно выстраивать коллегиальное взаимодействие так, чтобы учителя начальной школы учеников 4-х классов, будущих 5-х, на организованных рабочих встречах, при участии специалистов группы психолого-педагогического сопровождения, через анкетирование отмечали для будущих классных руководителей и учителей-предметников особенности обучения определенной категории детей, вызывающих беспокойство, их возможные интересы и сильные стороны, степень и характер взаимодействия с родителями.

Для оказания помощи педагогам при проведении адаптированных уроков стоит рассмотреть возможность разработки и подготовки методических и наглядных материалов, которые максимально будут адаптированы под основные запросы при обучении детей с РАС. Например, поурочное планирование, технологические карты, где предусмотрены различные поведенческие реакции ребенка с РАС и предложены варианты трансформации подачи материала; расписание-план урока индивидуальное или групповое, что в, последнем случае, научит планировать свою деятельность и других учеников в классе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В., Бурлакова Т. В. Теоретические основы индивидуализации // Сельская школа. Издательский дом «Народное образование». 2016. №3. С. 14-19.
2. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А. Разработка адаптивных педагогических инструментов как средства индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 12. С. 35–46.
3. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А., Морозова Д. А. Новая парадигма повышения квалификации педагогов: индивидуализация в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 12. С. 56–71.
4. Морозова Д. А. Проектирование элементов адаптивного урока биологии как инструмент индивидуализации образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 02. С. 1–16.
5. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации: методическое пособие / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. М. : МГППУ. 2022. 77 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Кужилыня Карина Эдуардовна
(E-mail: karinakuzhilnyaya@mail.ru)

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

Кузма Левонас Прано
(E-mail: lev.kuzma@yandex.ru)

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

Аннотация:. Статья посвящена проблеме развития регулятивных базовых учебных действий у слабослышащих подростков с легкой степенью умственной отсталости в теоретическом аспекте. Рассмотрены виды, функции и структура базовых учебных действий; особенности формирования и значение в организации образовательного процесса регулятивных БУД, в том числе самоконтроля. Описаны особенности развития слабослышащих детей с легкой степенью умственной отсталости. Приведены методики для осуществления оценки сформированности регулятивных базовых учебных действий у данной категории детей.

Ключевые слова: базовые учебные действия, слабослышащие подростки с легкой умственной отсталостью, регулятивные учебные действия, произвольная регуляция, самоконтроль.

**FORMATION OF REGULATORY BASIC LEARNING ACTIVITIES IN HEARING
IMPAIRED ADOLESCENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION**

Kuzhilnyaya Karina Eduardovna
(E-mail: karinakuzhilnyaya@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano
(E-mail: lev.kuzma@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of regulatory basic educational activities in hearing-impaired adolescents with a mild degree of mental retardation in the theoretical aspect. The types, functions and structure of basic educational activities are considered; the features of the formation and importance of regulatory actions, including self-control, in the

organization of the educational process. The features of the development of hearing-impaired children with mild mental retardation are described. The methods for assessing the formation of regulatory basic educational actions in this category of children are presented.

Key words: basic learning activities, hearing impaired adolescents with mild mental retardation, regulatory learning activities, arbitrary regulation, self-control.

Согласно последним преобразованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе, для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) [5], к системе образовательного процесса выдвинуты задачи по формированию всесторонне развитой личности, в достижении которых главную роль играет развитие самостоятельности учащихся, а также овладение в процессе обучения и воспитания новыми компетенциями.

Важное значение в решении данного вопроса имеет формирование у школьников универсальных учебных действий (далее - УУД), таких как регулятивные, познавательные, коммуникативные. При описании особенностей развития лиц с интеллектуальными нарушениями используется термин «базовые учебные действия» (далее - БУД), так как у школьников с умственной отсталостью возникают определенные трудности в овладении УУД, обозначенных в школьных стандартах. В связи с этим, для усвоения учебных предметов, положительно влияющих на социализацию детей, необходимо выделить базовых учебных действий.

БУД представляют собой элементарные и необходимые учебные действия, их формирование является залогом для успешного овладения школьной программой. Они являются важным условием для формирования более сложных действий и способствуют развитию ученика как активного участника учебной деятельности на доступном для него уровне. Формирование базовых учебных действий может осуществляться в учебной и внеурочной деятельности, в индивидуальной и групповой формах [3]. При этом БУД носят метапредметный характер, содействуют всестороннему развитию личности, обеспечивают непрерывность обучения на всех этапах образовательного процесса, являются основой для организации и регуляции любой деятельности, независимо от ее специально-предметного содержания.

Базовые учебные действия рассматриваются как операционные, мотивационные, целевые и оценочные.

К функциям базовых учебных действий относятся:

- обеспечение успешности (эффективности) изучения содержания любой предметной области;
- реализация преемственности обучения на всех ступенях образования;
- формирование готовности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к дальнейшей трудовой деятельности;
- обеспечение целостности развития личности обучающегося [5].

Следовательно, БУД имеют большое значение в формировании жизненных компетенций и способов поведения. Важно отметить, что они выступают как предпосылка для успешной адаптации в социуме и ориентации в нем, включая аспекты повседневной жизни.

Структура базовых учебных действий включает:

- мотивационный компонент учебной деятельности;
- операционный компонент учебной деятельности, состоящий из комплекса БУД, обеспечивающих реализацию различных видов учебной деятельности;
- регулятивный компонент учебной деятельности, включающий умения принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога [2].

В настоящее время БУД включают в себя личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные учебные действия. Данные действия тесно связаны с образовательными результатами. Личностные результаты соотносятся с личностными и коммуникативными учебными действиями, а предметные результаты – с регулятивными и познавательными.

В рамках специальной педагогики для детей с умственной отсталостью, вопросы, связанные с формированием учебной деятельности, особенно таких её компонентов как операционный и регулятивный, являются важной темой. Исследования, проведенные Е.Г. Еременко и его коллегами, подтвердили, что при создании специальных условий дети с умственной отсталостью легкой степени способны развивать свои познавательные и регулятивные навыки. При правильно организованном обучении к началу подросткового возраста дети обладают следующими способностями:

- дифференцировать сходные по внешнему виду предметы;
- выполнять действия сравнения, анализа, классификации и обобщения в пределах своих возможностей;
- понимать содержание картин и литературных текстов.

Исходя из этого, учитывая потенциал детей с умственной отсталостью, необходимо проведение системной работы по формированию учебной деятельности на протяжении всего обучения. Особое внимание при этом уделяется развитию и коррекции мотивационной и операционной составляющих учебной деятельности, поскольку именно они значительно влияют на уровень ее сформированности и успешность обучения школьников [1].

Таким образом, программа базовых учебных действий является необходимым условием реализации коррекционно-развивающего потенциала образования для школьников с умственной отсталостью.

Среди рассмотренных БУД для успешного обучения детей, особенно имеющих интеллектуальные нарушения в сочетании со сниженным слухом, особое значение имеет формирование регулятивных учебных действий. Данные учебные действия являются залогом успешной учебной деятельности на любом этапе обучения и на любом уроке.[5] Они способствуют развитию и применению детьми начальных логических операций. Регулятивные БУД включают в себя различные умения, такие как ориентироваться в пространстве класса, правильно использовать учебную мебель, адекватно следовать школьным ритуалам, эффективно работать с учебными принадлежностями и организовывать свое рабочее место. Они также помогают ученикам устанавливать цели, последовательно выполнять задания, активно участвовать в учебном процессе, контролировать свои действия и оценивать результаты [4]. Эти умения не только способствуют формированию саморегуляции и самоконтроля, но и помогают учащимся адаптироваться к учебной среде и эффективно учиться. Структура регулятивных БУД представлена на рисунке 1.

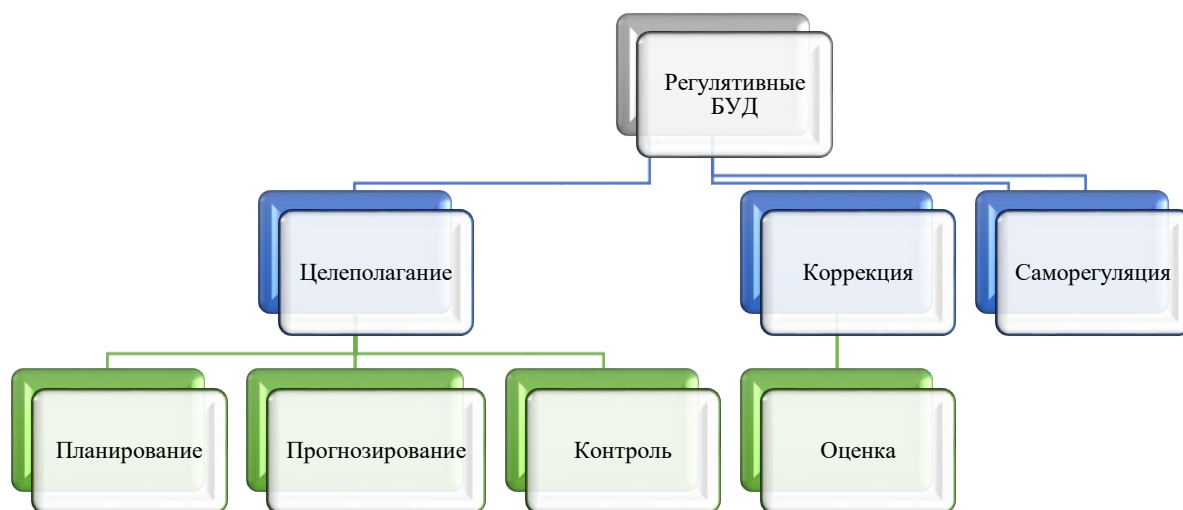


Рисунок 1. – Структура регулятивных базовых учебных действий

Для слабослышащих детей с легкой степенью умственной отсталости характерны не критичность поведения и низкий уровень самоконтроля из-за несформированности таких мыслительных операций, как анализ и синтез, также отмечаются затруднения в умении использовать предлагаемую помощь, в выполнении инструкции, следовании плану работы. В дополнение к этому, у них наблюдается значительное отставание в речевом развитии, нарушения произвольной деятельности, эмоционально-волевой сферы и мотивации, а также имеются другие отклонения, мешающие успешному обучению в школе.

У детей данной категории отмечаются низкий уровень познавательного интереса и завышенная самооценка, которые могут также оказывать отрицательное влияние на способность учащихся эффективно организовывать собственную учебную деятельность.

Проблема развития у детей регулятивных учебных действий, а именно самоконтроля, интересовала таких ученых как Д.Б. Эльконина, А.Г. Асмолова, И.А. Зимнюю, А.Д. Никулину, Е.П. Бочарову. В ходе исследований, было подтверждено, что самоконтроль оказывает большое влияние на успешность обучения, способствует формированию анализа, целеполагания.

Поэтому в построении образовательного процесса для данной категории детей важно уделять особое внимание формированию регуляции учебной деятельности, посредством развития самоконтроля, который обеспечивает улучшение качества обучения и эффективность организации обучения. Развитие регулятивных БУД способствует повышению уровня самостоятельности учащихся в усвоении учебного материала, обеспечивает основу для достижения качественного уровня усвоения знаний и навыков.

Проблема развития самоконтроля и его связи с БУД в рамках учебной деятельности у слабослышащих детей с интеллектуальными нарушениями является актуальной и мало изученной. Поэтому исследования этой области могут помочь выявить специфические трудности, с которыми сталкиваются данные учащиеся, и разработать эффективные стратегии поддержки для их обучения и развития.

В коррекционной педагогике вопросам, связанным с детьми с нарушенным слухом и сниженным интеллектом, уделяли внимание такие ученые, как Л.И. Тигранова, М.Ф. Титова, Л.С. Томошюнене, М.С. Певзнер и др. Изучая детей данной категории комплексного нарушения, исследователи отмечают сложность диагностики. В связи этим есть необходимость представить методики диагностики и формирования регулятивных базовых учебных действий.

Для оценки уровня сформированности регулятивных умений у слабослышащих школьников подросткового возраста с нарушениями интеллекта требуется адаптировать общепризнанные методики диагностики, применяемые для детей без особых образовательных потребностей. Для этой цели могут быть использованы такие методики, как "Выкладывание узора из кубиков" П.Я. Гальперина, "Графический диктант" Д.Б. Эльконина, и "Узор" Л.И. Цеханской. Эти методики позволяют оценить способность ученика устанавливать и следовать учебным целям на протяжении всего учебного задания.

При формировании умения принимать и удерживать цель действия в памяти необходимо начать с введения понятия темы урока, так как оно напрямую связано с целеполаганием. Важно учитывать, что цели урока учителя и ученика могут различаться, поэтому важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика при планировании и оценке учебной деятельности.

При определении цели можно прибегать к разнообразным методам: представление проблемной ситуации; применение игровых материалов; выбор наиболее подходящего варианта из предложенных с последующим обсуждением; основание на жизненном опыте школьников.

Изучение способности к планированию деятельности с целью достижения поставленных задач и последующему выполнению плана может быть проведено с применением методики П.Я. Гальперина "Выкладывание узора из кубиков". Для развития умения действовать по плану следует начать с его составления уже выполненной работы, так как данный прием позволит детям понять, что выполнение любого задания включает в себя определенную последовательность действий. Далее для детей рекомендуется работа по предложенному плану к знакомому тексту, а затем к новому. Особое внимание учителю следует уделять пояснению и наглядности материала [2].

При диагностике самоконтроля, а именно способности сопоставить выполненную работу с образцом, можно использовать такие методики, как "Корректирующая проба" Б.Б. Бурдона и "Кодирование" (субтест теста Дэвида Векслера), разработанные А.Ю. Панасюком. Для осуществления контроля над своей деятельностью и способности сравнивать результаты с предложенным эталоном можно использовать приемы сравнения с эталоном, взаимная проверка работ учащихся и коллективная проверка, оценивание своей работы.

Таким образом, улучшение регулятивного компонента у слабослышащих детей подросткового возраста с нарушениями интеллекта способствует более эффективному усвоению учебного материала. Кроме того, это влияет на формирование произвольного поведения у ребенка. Для достижения образовательных целей необходимо оценить текущий уровень сформированности регулятивных навыков ученика на данном этапе обучения. Правильный выбор диагностических методов и методик развития соответствующих навыков позволит наиболее эффективно организовать образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Киев: Вища школа, 1985. 327 с.
2. Кузма Л. П., Шевченко Л.Е., Клещева Л.А. Методологические основы и технологии реализации федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. 153 с.
3. Кузма Л. П., Клещева Л. А. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью // Кубанская школа. Научно-методический журнал. 2016. № 3. С. 39-43.

4. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. N 1023. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1023/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo/>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утверждена приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599>

ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Кузвесова Анастасия Николаевна

(E-mail: anastasiya-555666@mail.ru)

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края
специальная (коррекционная) школа № 59, г. Краснодара, Россия
Учитель-дефектолог

Аннотация: В статье рассматриваются исследования в области специальной психологии и педагогики, подтверждающие важность использования искусства в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с расстройствами аутистического спектра. Работа исследователей, ученых, педагогов и психологов позволяет выделить ряд особенностей в изобразительной и музыкальной деятельности этих детей, такие как ограниченный круг интересов, нарушения в пропорциях изображаемых предметов, особенности линий и цветового восприятия, проблемы в развитии музыкальных способностей. Важно отметить, что эстетическое развитие играет ключевую роль в социализации и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, поэтому организация педагогического воздействия и применение комплексного подхода становятся основой для успешной коррекционной работы с этими детьми.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественная деятельность, дети с ОВЗ, расстройства аутистического спектра, сенсорные нарушения, музыкальные способности.

FEATURES OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Kuzvesova Anastasia Nikolaevna

(E-mail: anastasiya-555666@mail.ru)

State budgetary educational institution of the Krasnodar Territory, special (correctional) school №
59, Krasnodar
Special education teacher

Abstract: The article examines research in the field of special psychology and pedagogy that confirms the importance of using art in the teaching and upbringing of children with special educational needs, including children with autism spectrum disorders. The work of researchers, scientists, teachers and psychologists makes it possible to identify a number of features in the visual and musical activities of these children, such as a limited range of interests, disturbances in the proportions of depicted objects, features of lines and color perception, problems in the development of musical abilities. It is important to note that aesthetic development plays a key role in the socialization and adaptation of children with autism spectrum disorders, therefore the organization of pedagogical influence and the use of an integrated approach become the basis for successful correctional work with these children.

Key words: aesthetic education, artistic activity, children with disabilities, autism spectrum disorders, sensory impairments, musical abilities.

Специальная психология и педагогика описывают искусство в качестве эффективного инструмента для обучения и воспитания детей с ОВЗ. Известные зарубежные ученые в области специального образования Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли подтверждают важность использования искусства в обучении и воспитании детей с ОВЗ, подтверждение этому мы видим и в работах отечественных педагогов, психологов, врачей, таких как Л.С. Выготский, А.И. Граборов, В.П. Кащенко и др. Ученые акцентируют внимание на роли искусства в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями [7]. Кроме того, арттерапия является важным инструментом снятия эмоционального стресса [2 и др.].

Искусство оказывает влияние на эмоциональное, когнитивное и эстетическое развитие детей, стимулируя мышление, идеи, эмоции и чувства. Э. Сурно указывает на то, что дети воспринимают искусство через сложные когнитивные и эмоциональные процессы.

Э. Крамер, С.А. Болдырева, В.В. Константинова выделили основные особенности рисунка и изобразительной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра. Ограниченный круг интересов и заикливание на определенных сюжетах, историях, персонажах проявляется в создании ребенком серии картин. Дети преследуют одни и те же мотивы в рисунках, лепке и аппликации. Предложение выбрать другую тему может повлечь негативную реакцию ребенка. Дошкольники могут изображать большое количество цифр, букв, фигур, линий различной толщины, не пытаются выстроить композицию рисунка, располагая все предметы в ряд на одной линии. Педагогу необходимо обязательно показывать образец готовой работы, использовать наглядное расписание и картинные подсказки, отражающие алгоритм действий, поскольку сами дошкольники иногда не могут завершить свою работу, так как не видят конечного результата своих действий [3]. В рисовании присутствует вычурность. Составляющие рисунка могут быть неадекватно выделены, обведены несколько раз, имеют увеличенные размеры. Присутствует разорванность в изображении. Детали рисунка могут быть разделены. Такая же особенность прослеживается и во время лепки и аппликации. Дети не понимают, как правильно соединить детали [4]. Происходит искажение, как отдельных деталей, так и полная деформация изображения. Часто используется чрезмерное количество краски. Дошкольники не могут ориентироваться в пределах листа, часто изображение выходит за его пределы. Дети с расстройствами аутистического спектра боятся пустого пространства, поэтому стремятся полностью закрасить, замазать все места на листе. Дошкольники испытывают трудность в заданиях, где необходимо изобразить небольшие рисунки. Детям тяжело соблюдать границы шаблона, поэтому на начальных этапах границы должны быть осязаемы. С этим помогает справиться такая техника рисования, как псевдовитраж.

К частным особенностям художественной деятельности можно отнести отношение ребенка к определённым цветам [1]. Например, дети выбирают только один цвет и не позволяют вмешаться педагогу. Дошкольников с расстройствами аутистического спектра могут раздражать слишком яркие цвета, например, такие, как красный, оранжевый.

Из-за сенсорных нарушений дети могут отказываться от использования мажущих материалов. Дошкольники не хотят пачкаться краской, глиной, пластилином, пеной. Дети могут быть чрезмерно увлечены сыпучими природными материалами, которые используются на занятиях.

Дети имеют нарушения в крупной и мелкой моторике, дети неправильно держат карандаши и кисти. Отмечаются особенности нажима: он может быть сильным, энергичным, иногда продавливающим бумагу, и наоборот, может быть таким слабым, что линии совсем не видно. Отличительные особенности имеет и размах кисти и карандаша. Раскрашивание происходит крупными размашистыми движениями, иногда выходящими за пределы контура [5].

А.С. Соболев разделил музыкально-поведенческие характеристики детей с расстройствами аутистического спектра три категории: первую (высшую), вторую (среднюю) и третью (низшую) [8].

Особенности развития музыкального слуха. Музыкальный слух включает звуковысотное чувство и пение. Дети первой (высшей) категории способны по слуху определять количество и направленность музыкальных звуков, повторяя при этом мелодию, сыгранную в близких интервалах. Дошкольники могут петь без фортепиано знакомые песни, быстро схватывать прослушанную мелодию, повторять ее, хорошо помнят мелодии разученных песен и их слова. Дети второй (средней) категории не могут спеть прослушанную мелодию, даже при аккомпанировании, разученные песни не запоминают. Дошкольники имеют трудности в определении расположения звуков и направлении простых мелодий, испытывают трудности в определении количества звуков в созвучиях [6]. Дети третьей (низшей) категории поют только под аккомпанемент, но не всегда точно, мелодии разученных песен не помнят. Дошкольники не могут определить количество звуков в созвучиях (не могут сказать, один или много звуков было сыграно), не могут определить, в каком направлении движется мелодия.

Особенности развития чувства ритма. Дошкольники первой (высшей) категории способны повторить ритмическую фразу и определить разницу пауз в пределах 8–4 тактов. Дошкольники не испытывают трудности в простукивании ритмического рисунка музыкальной фразы [5]. Дети второй (средней) категории не всегда могут повторить ритмическую фразу, так как воспринимают однообразные ритмические фразы в пределах 4–2 тактов. Для них доступно простукивание ритмического рисунка со значительными ошибками и с некоторой помощью голоса. Воспитанники третьей (низшей) категории не воспринимают ритмических фраз, вследствие чего мы можем наблюдать неровное, сбивчивое ритмическое простукивание только при помощи голоса, что свидетельствует о несформированности чувства ритма [5].

Особенности голосовых данных, тембра, диапазона исполнения. Дети первой (высшей) категории обладают чистыми, звучащими голосами, при этом певческие звуки устойчивы и певучи. Тембр голоса дошкольников приятный, светлый, диапазон охватывает 9–13 звуков малой и первой октавы. Дети безошибочно определяют тембровые изменения в голосах людей, различают звучание инструментов из одной группы, например, смычковые инструменты. У дошкольников второй (средней) категории голоса характеризуются монотонностью, присутствуют хрипы, звук разбитый, неустойчивый. В голосе воспитанников можно определить детонацию (искажение). Диапазон голоса составляет 5–6 звуков малой и первой октавы. Дети имеют ошибки в определении тембров близких по звучанию (голос молодого и пожилого мужчины). Дошкольники распознают звучание инструментов из разных групп, например, смычковые и клавишные музыкальные инструменты [1]. Голос дошкольников третьей (низшей) категории не оформился, пение прерывается речевым звуком на определенной высоте. Диапазон голоса охватывает 0–4 звука малой и первой октавы. Дети не могут определить разницу между голосами различных тембров и звучанием инструментов разных групп.

Особенности музыкальной памяти. Дети первой (высшей) категории поют без аккомпанемента знакомые музыкальные пьесы и песни, называя при этом точные названия и авторов. Дошкольники хорошо восстанавливают в памяти прослушанные инструментальные произведения, поэтому могут воспроизвести ритмический рисунок ранее прослушанных простых отрывков. Дети второй (средней) категории могут вспомнить мелодии песен не всегда, способны назвать настоящие звания и композиторов ранее прослушанных инструментальных произведений. Дошкольники третьей (низшей) категории помнят разученные песни, прослушанные инструментальные произведения и их названия, но композиторов не всегда называют [3].

Особенности дыхания. Дошкольники первой (высшей) категории правильно пользуются дыханием во время пения и речи. Дети второй (средней) категории дышат неорганизованно, берут дыхание в середине музыкальных фраз, а иногда и в середине слова, испытывают трудности в управлении дыханием во время пения. Дошкольники третьей (низшей) категории поют отрывистым звуком, выталкивая дыхание, дышат поверхностно, расходуя дыхание неправильно.

Особенности чувства темпа. Детям требуется большой промежуток времени, чтобы настроиться и определить темп музыкального произведения.

Особенности эмоциональной отзывчивости. У дошкольников с расстройствами аутистического спектра наблюдается резкое снижение внимания к музыкальному звучанию. Они остаются безучастными к звучанию и спокойных лирических мелодий, и плясовой, и маршевой музыки. У части детей наблюдаются неадекватные эмоциональные проявления при восприятии различных характерных пьес и песен [6].

Таким образом, современные исследования свидетельствуют о важности эстетического развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра для обеспечения социализации и адаптации ребёнка. По мнению исследователей, эстетическое воспитание является важным ресурсом сенсорного, познавательного и речевого развития. Данное положение особенно актуально для детей с расстройствами аутистического спектра, которые испытывают проблемы, связанные с ограниченностью восприятия, внимания, мышления, памяти и недоразвитием речи.

Эстетическое развитие дошкольников с расстройствами аутистического спектра в большей степени, чем развитие нормально развивающихся сверстников, зависит от организации педагогического воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайченко С. В. Готовность педагога к обучению детей с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // ЧиО. 2020. № 3 (64). С. 112-116.
2. Куцеева Е.Л. Как победить профессиональный стресс в педагогической деятельности учителя// Начальная школа. 2015. № 3. С. 9-14
3. Лихачева К. Н., Тищенко П. С., Макарова Л. Н. Арт-терапия в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Наука, образование и культура. 2021. № 5. 60 с.
4. Милованова Н. Ю., Андреева А. А. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием народной сказки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 7. С 766-763.
5. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учебное пособие для вузов / под ред. Л. В. Байбородовой. М.: Издательство Юрайт, 2023. 241 с.
6. Современные тенденции общего и дополнительного музыкального и художественного образования: сборник научных трудов / под ред. Л. В. Матвеева. Екатеринбург, 2020. 200 с.
7. Цыпляева А. В. Вопросы организационно-педагогических основ воспитания личности в условиях дополнительного музыкального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 128-130.
8. Шмачилина-Цибенко С. В. Образовательные технологии в дополнительном образовании детей: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 134 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ ДЕФИЦИТАМИ

Куликова Екатерина Сергеевна

(E-mail: katen1@yandex.ru)

ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Магистрант ККОО «ЦПСВДОР» Дети Лучики», тьютор.

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования оценки эффективности программы обучения, направленной на улучшение базовых вычислительных действий у обучающихся с ментальными особенностями. В исследовании приняли участие обучающиеся в возрасте 7–9 лет с умственной отсталостью. Достижение образовательных результатов получено в ходе внедрения в коррекционно-развивающую программу индивидуально подобранных стратегий, приемов и упражнений, реализуемых на занятиях и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, коррекционно-педагогическая работа, доказательная практика, вычислительные действия, междисциплинарный подход.

PEDAGOGICAL WAYS OF FORMING COMPUTATIONAL ACTIONS OF STUDENTS WITH MENTAL DEFICITS

Kulikova Ekaterina Sergeevna

(E-mail: katen1@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Undergraduate student

Zhuravleva Elena Yuryevna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article presents the results of an empirical study evaluating the effectiveness of a training program aimed at improving basic computational actions in students with mental disabilities. The study involved students aged 7-9 years with mental retardation. The achievement of educational results was achieved during the implementation of individually selected strategies,

techniques and exercises implemented in the classroom and in extracurricular activities into the correctional and developmental program.

Key words: intellectual disability, correctional and pedagogical work, evidence-based practice, computational actions, interdisciplinary approach.

Актуальность проблемы формирования вычислительных действий в условиях ментальных дефицитов заключается в том, что они позволяют осуществить переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, необходимому для формирования внутренней картины окружающего ребенка предметного и социального мира. Но формирование математических навыков у детей с особыми образовательными потребностями представляет большие трудности, причины которых обусловлены особенностями развития их познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Формирование математических представлений и действий детьми с нарушением интеллекта рассматривается как средство коррекции их познавательных возможностей, существенно влияющих на формирование и жизненной компетенции, включающей сумму академических знаний, навыки для жизни, обуславливающей возможности будущего жизни устройства. Тем самым возможно достижение стратегической задачи, сформулированной в федеральной адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью: накопление и расширение социального опыта.

Многочисленными авторами признается важность овладения математическими умениями как важнейшей составляющей готовности к самостоятельной жизни, необходимой человеку в XXI веке, подчеркивается необходимость математической компетентности в различных аспектах практической деятельности [3].

Степень сформированности математических представлений в раннем детстве позволяет спрогнозировать достижения в освоении базовых академических навыков (счет, письмо, чтение). Развитие предпосылок математических умений на раннем этапе развития предполагает не только накопление словаря, сенсорных эталонов, но и овладение действиями: сортировка, присчитывание, отсчитывание, моделирование и визуализация, освоение характеристик формы, пространства и пр.

При поступлении в школу, многие обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности в математических действиях, что может быть обусловлено такими факторами, как недостаточное знакомство, скудный опыт активного освоения среды или неэффективное обучение математическим представлениям и умениям на этапе дошкольного детства. Поэтому важно предоставлять обучающимся на этапе пропедевтической работы необходимую педагогическую поддержку и ресурсы для развития восприятия числа, формирования счета, преобразования и модификации объектов на основе индивидуального и дифференцированного подходов. Такие образовательные потребности обусловлены тем, что нарушения в их психофизическом развитии проявляются крайне разнообразно и имеют разную глубину выраженности, которая может быть стойкой, мозаичной, но в любом случае динамичной.

Предыдущие исследования в этой области такими учеными как С.Д. Забрамной, Е.А. Стребелевой, В.А. Крутецким, А.А. Хилько и их последователями, показали, что школьники с умственной отсталостью способны осваивать базовые вычислительные навыки, однако исследований, посвященных эффективным методикам развития этих навыков у обучающихся с умственной отсталостью разной степени выраженности недостаточно [2].

Целью исследования явилась разработка и реализация индивидуальных программ коррекции, направленных на формирование математических представлений и действий у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. В качестве испытуемых выступили трое детей 8-9 лет, осваивающих адаптированную образовательную программу для обучающихся с умственной отсталостью. Школьники являются благополучателями благотворительной организации «Дети Лучики» (г.Краснодар) и, одновременно получают образование в надомном варианте в одной из коррекционных школ города.

Эмпирическая часть исследования включала отбор испытуемых, диагностический этап, период адаптации и внедрения коррекционной программы, имела продолжительностью – 6 месяцев с периодичностью встреч 3 раза в неделю.

Первым участником, включенным в исследование, был И. в возрасте девяти лет. У него была диагностирована умеренная умственная отсталость, а его IQ составил 53. И. способен отвечать на вопросы посредством устного общения. Спектр его математических достижений включал распознавание чисел от 0 до 10, счет от одного до пяти. И. способен различать основные цвета и распознавать основные геометрические формы.

Вторым участником эксперимента стал М. в возрасте восьми лет и шести месяцев. У него была диагностирована умеренная умственная отсталость, а его IQ составлял 56 баллов. М. способен общаться устно, отвечать на вопросы, считать от 1 до 10, производить простое сложение предметов в пределах 10, распознавать основные геометрические фигуры.

Третьим участником стала Б. в возрасте восьми лет и пяти месяцев. У нее была диагностирована умеренная умственная отсталость, и ее IQ составлял 50. Б. способна отвечать на вопросы посредством устного общения. Ее математические навыки включали распознавание чисел от 0 до 10, основных геометрических фигур.

Оценки IQ по шкале интеллекта Векслера были получены из представленных документов от психиатра на учащихся. Определены предпосылки для включения испытуемых в данное исследование.

Согласно подходов к диагностике Денверской модели развития, Е.А. Стребелевой и А.Р. Лурия основными критериями отбора служили: наличие у обучающихся умственной отсталости, возможность посещать занятия с ограниченным количеством пропусков, уметь сосредоточить свое внимание на задании в течении 5 минут.

Предварительные интервью с семьями включали вопросы о предыдущем опыте их детей в области счета, индивидуальных интересах и проблемах, а также об их ожиданиях от программы.

На диагностическом этапе осуществлены анализ представлений о разрядном строении числа; исследование счетных операций; анализ умения решать элементарные арифметические задачи. На первом этапе исследования проводилась проверка идентификации простых чисел и выявление трудностей в понимании вербального их обозначения, написания и зрительного узнавания. Следующий этап проверки счетных навыков заключался в исследовании знания структуры числа, состава числа, а также проверялись количественные отношения, установление отношения числа к его соседям. Далее необходимыми этапами была проверка сформированности математических действий (проверка элементарного, автоматизированного счета, простой счет в уме, письменный счет и решение простой арифметической задачи).

Формирующий этап экспериментальной работы включал анализ, отбор и апробацию стратегий, методов и форм сотрудничества, способствующих эффективному формированию

вычислительных умений у детей с особыми образовательными потребностями. В качестве педагогических способов реализации коррекционной работы авторами статьи использованы:

- деятельностный подход к обучению как эффективный способ привлечь внимание детей с умственной отсталостью;
- обучающие игры, тест-задания и упражнения с сенсорно насыщенным счетным материалом делают процесс обучения увлекательным и мотивирующим, способствует лучшему усвоению счетных навыков - манипулятивные (сенсорные) пособия, позволяющие «ощутить» числа и операции, делая процесс обучения более доступным;
- наглядные материалы (счетные рамки, счетные палочки, карточки с числами), способствующие визуализации математических концепций и улучшению понимания детьми с умственной отсталостью;
- индивидуальная программа вмешательства, учитывающая специфические потребности и уровень актуального развития ребенка (объем материала, темп работы, специальный интерес, степень заинтересованности родителей и др.);
- гибкий график работы (дополнительное время и количество повторений) для закрепления формируемых математических представлений и действий [1, 4].

Кроме указанных стратегий в исследовании использован принцип междисциплинарного подхода, направленный на всестороннее исследование каждого испытуемого, работу в команде с другими специалистами и родителями. Исходные данные собирались у всех участников образовательных отношений одновременно.

С целью повышения эффективности коррекционно-развивающей работы в обоих учреждениях реализованы одинаковые календарно-тематические планы обучения и разработаны специальные программы развития, основанные на всестороннем анализе потребностей испытуемых. Опытные дефектологи, социальные педагоги, логопеды и другие специалисты включены в развитие когнитивных возможностей, коммуникативных навыков, в наполнение социокультурного контекста досуговых программ, включающих элементы физической реабилитации и сенсорной интеграции.

Программа вмешательства ориентирована на развитии счетных навыков и включала обучение счету и сортировке, простому сложению и вычитанию, моделированию и визуализации, формированию пространственных представлений. В программе использованы различные тактильные манипулятивные материалы. В ходе вмешательства учащиеся развивали способность создавать ассоциации с числами, взаимодействуя с реальными объектами, подсчитывая количество яблок на тарелке или оценивая количество игрушек в коробке. Например, изучая порядковые числительные, они учились отвечать на вопросы, основанные на реальных ситуациях, например: «Дай третий цветок?». Тактильные деревянные материалы позволяли учащимся видеть, трогать и ощущать числа, формы и измерения. Например, учащиеся могут использовать такие материалы, как бусины, кубики и палочки, для распознавания и счета чисел. Например, в сборнике рассказов ученики узнали, сколько друзей было у ребенка на дне рождения, сколько ломтиков торта он разрезал и сколько свечей задул. На бытовых ситуациях учащиеся могли понять значения, функции и взаимосвязи чисел. Подобные задания помогли развить навыки счета, группировки, сортировки и выполнения основных математических операций, одновременно способствуя конкретному пониманию математических концепций.

Следуя заданию с визуальной поддержкой, учащиеся могли лучше понять цифры, группировку и порядок. Наглядный и дидактический материал для каждого занятия был тщательно организован, чтобы максимизировать время сосредоточения обучающихся и облегчить им понимание математических концепций. Например, на первом занятии с целью обучения навыку счета от 1 до 10. Для этого в представленном задании было десять животных. Слушая и рассматривая картинки, ученики узнавали числа, считая животных. В конце истории учащихся попросили посчитать животных, чтобы закрепить выученные цифры. Материал состоял из десяти страниц, на каждой из которых было изображение животного, предназначен для того, чтобы учащиеся могли изучать цифры, не отвлекаясь. Также обучающимся задавались конкретные вопросы, где можно было ответить, или давалось на выбор три варианты ответа.

Учащиеся лучше понимали математические понятия благодаря визуальным элементам в наглядных и дидактических материалах. В частности, красочные и запоминающиеся картинки помогли ученикам наглядно наблюдать математические связи. Например, разноцветные воздушные шары, которые они с удовольствием лопали, побудили их считать в наглядном материале такие же шары на каждой странице, тем самым развивая и закрепляя навыки счета. Содержание материала было тщательно выбрано с учетом уровня внимания и способности к обучению. Вопросы, задаваемые обучающимся, были связаны с содержанием историй или отдельных сюжетных картинок, подобранных в соответствии с учебными целями каждого занятия. Этот метод помог испытуемым взаимодействовать с учителем и развивать способность связывать математические концепции с повседневной жизнью. После этого этапа учащиеся перешли к практическому применению математических концепций, которые они изучили с конкретными манипулятивными материалами. В ходе эксперимента учащиеся развивали способность ассоциировать числа, взаимодействуя с реальными объектами. В конце занятия для оценки навыков счета результаты фиксировались в специальную таблицу.

Для оценки сформированных математических представлений и умений обучающимся предлагались вопросы, связанные с целевыми навыками, на которые они отвечали устно, с помощью конкретных материалов или в последовательности из трех вариантов ответа. Сбор данных проводился на уровне освоения счетных навыков у учащихся, принимавших участие в исследовании. Для анализа данных эффективности правильные и неправильные ответы фиксировались в форме мониторинга динамики развития ребенка, сведенные в таблицу, подготовленные к соответствующим занятиям, и рассчитывался процент правильных ответов. На основе этого мониторинга также определялся уровень эффективности коррекционно-развивающих занятий. Чтобы определить, была ли программа вмешательства эффективной для развития у обучающихся вычислительных умений, ожидалось, что они удовлетворят критерию 80% правильных ответов.

Результаты оценки показали прогресс. Данные, собранные в этом исследовании, были проанализированы с использованием описательной статистики.

Таким образом, в ходе исследования была разработана программа развития вычислительных представлений и умений, предназначенная для обучающихся с умеренной умственной отсталостью, направленная на развитие счетных навыков, включающая обучение счету и сортировке, простому сложению и вычитанию, моделированию и визуализации, форме и пространству. В программе использованы социальные истории и различные тактильные манипулятивные материалы. [1].

Полученные результаты исследования позволяют прогнозировать эффективность внедрения целенаправленной систематической коррекционно-педагогической работы по овладению навыкам счета. Основной работой явилось выявление актуального уровня овладения данным навыком и зоны ближайшего развития у конкретного испытуемого, последовательное формирование у него необходимых компонентов счетной деятельности через совокупность педагогических методов и приемов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцева А.В., Заяц Н.М. Реализация адаптированной образовательной программы для детей с задержкой психического развития на уроках математики (на примере общеобразовательной школы) // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 12 февраля 2020 года Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 362-370.
2. Кипрова Н.А., Солодовник Е.М. Особенности изучения математики с учащимися с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 11-1 С. 108-111.
3. Мункуева Е.Г. Вопросы психолого-педагогической коррекции и профилактики нарушений счета у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник научных конференций. 2019. № 1-3(41). С. 70-74.
4. Юркевич А.А., Мамонько О.В. Рекомендации по организации предметно-пространственной среды в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью на уроках математики // Актуальные вопросы современной науки: теория, методология, практика, инноватика : Сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Уфа, 10 января 2022 года. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2022. С. 94-100.

**К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ И СТРУКТУРЕ ОСОБЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Кузма Левонас Прано

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

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

Азлецкая Елена Николаевна

(E-mail: eazletskaia@mail.ru)

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

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к определению понятия особые образовательные потребности. Показана специфика и структура этих потребностей у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Предлагается выделение групп особых образовательных потребностей с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с нарушениями развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушения психического развития, психолого-педагогические особенности, социализация, коррекционное обучение, специальные образовательные условия.

**ON THE ISSUE OF THE CONTENT OF THE CONCEPT AND STRUCTURE OF SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

Kuzma Levonas Prano

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

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

Azletskaia Elena Nikolaevna

(E-mail: eazletskaia@mail.ru)

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

Abstract: The article discusses approaches to defining the concept of special educational needs. The specificity and structure of these needs in students with disabilities are shown. It is proposed to identify groups of special educational needs, taking into account the typological and individual characteristics of students with developmental disabilities.

Key words: inclusive education, disorders of mental development, psychological and pedagogical features, socialization, correctional training, special educational conditions.

В условиях активного внедрения инклюзивного образования в Российской Федерации все более актуальным становится вопрос о содержании и границах понятия «особые образовательные потребности» (ООП). Это понятие используется в Российском законодательстве в определении инклюзивного образования, которое понимается как обеспечение равного доступа к образованию для обучающихся в соответствии с их индивидуальными возможностями и ООП [6]. Согласно этому определению к категории лиц с ООП могут быть отнесены обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), лица проявившие, выдающиеся способности, а также испытывающие трудности в обучении и социальной адаптации. При этом у отдельного обучающегося могут быть ООП разных категорий. Например, обучающийся с ОВЗ может иметь выдающиеся способности в определенной области.

Понятие и структура ООП уже длительное время являются предметом анализа в отечественной дефектологической науке. Так, в определении В.И. Лубовского ООП рассматриваются как потребности в условиях, позволяющих в наиболее оптимально реализовать актуальные и потенциальные возможности ребенка при его обучении [5].

К таким актуальным и потенциальным возможностям В.И. Лубовский относит:

- когнитивные, включающие способность овладение мыслительными действиями, запоминание информации, запас знаний об окружающем мире и др.;
- энергетические, под которыми понимаются психическая работоспособность и умственная активность;
- эмоционально-волевые, под которыми рассматриваются способность к концентрации и удержанию внимания, а также познавательная мотивация и активность ребенка.

По мнению автора, у всех детей с ОВЗ перечисленные возможности в той или иной степени ограничены по сравнению с детьми, не имеющими нарушений развития. Эти ограничения связаны с замедленностью сенсорно-перцептивных процессов, меньшим объемом запоминаемой и сохраняемой информации, с отставанием и недостатками речевого развития, мыслительной деятельности, моторики, а также психической истощаемостью и др. Эти особенности психического развития детей с ОВЗ приводят к тому, что они не могут без проведения коррекционной работы овладеть знаниями и навыками, необходимыми для начала обучения в школе. На основе анализа психологических особенностей, типичных для всех детей с ОВЗ, В.И. Лубовский выделил их общие ООП:

- необходимость пропедевтических занятий для подготовки детей с ОВЗ к школе;
- формирование у детей с ОВЗ в ходе целенаправленной работы познавательной мотивации;
- ограничение объема учебной информации;
- использование методов обучения, соответствующих особенностям детей с ОВЗ (в частности увеличение наглядности и включение детей в практическую деятельность);
- предупреждение утомления детей;
- обеспечение контроля за пониманием детьми учебного материала, особенно вербального и др.

В.И. Лубовский подчеркивал, что различия у детей с ОВЗ в степени выраженности и сочетании особых образовательных потребностей требуют создания разных форм организации обучения – от обучения в отдельных образовательных организациях и классах до инклюзивного обучения, которое может быть рекомендовано только детям со слабовыраженными недостатками развития.

По мнению О.И. Кукушкиной и Е.Л. Гончаровой, содержание понятия «ребенок с ООП» соответствует сложившемуся в отечественной дефектологической науке представлению о потребностях ребенка с отклонениями в развитии в «обходных путях» для достижения образовательных результатов, которые при нормальном развитии достигаются в условиях массового образования [4]. Авторы выделяют следующие общие для всех детей с отклоняющимся развитием аспекты ООП:

- начало коррекционной работы с ребенком сразу же после обнаружения у него отклонений в развитии;
- включение в образовательные программы разделов, содержание которых связано с формированием у ребенка с определенным нарушением жизненных компетенций, необходимых для его социальной адаптации;
- применение в обучении специальных методов и средств;
- индивидуализация образовательного процесса и создание особой образовательной среды;
- максимально возможное расширение образовательного пространства для ребенка с ОВЗ, в том числе за пределами образовательной организации;
- участие и взаимодействие разных специалистов при решении задач обучения, абилитации, коррекции развития ребенка с ОВЗ;
- включение родителей ребенка с ОВЗ в процесс его абилитации и их специальная подготовка для этого силами специалистов.

О.И. Кукушкина и Е.Л. Гончарова отмечали необходимость дальнейшей разработки понятия «ребенок с ООП», его дифференцированного описания при разных вариантах нарушений развития, возрастных этапах, с учетом особенностей конкретного ребенка с ОВЗ и др.

В статье Т.Г. Богдановой ООП рассматриваются как системы, внутри которых можно выделить определенные структурные уровни и взаимосвязанные компоненты [2]. Автор при анализе понятия ООП соотносила три аспекта:

- особенности определенного варианта психического дизонтогенеза;
- структурно-уровневые характеристики ООП, обусловленные как общими для всех детей с ОВЗ психологическими особенностями, так и специфичными для определенного варианта нарушения развития;
- специальные условия обучения для определенной нозологической группы.

Первый уровень ООП, по мнению Т.Г. Богдановой, определяется общими закономерностями формирования высших психических функций, цикличным и неравномерным характером психического онтогенеза, сменой ведущих видов деятельности и др. Второй уровень ООП связан с особенностями развития, характерными для всех детей с ОВЗ (неадекватно сформированным образом мира, нарушениями взаимодействия с окружающими людьми, трудностями социализации, своеобразным развитием личности и др.). Третий уровень ООП, согласно Т.Г. Богдановой, обусловлен выделенными В.И. Лубовским особенностями психической деятельности, встречающихся при всех вариантах нарушений психического развития. В рамках четвертого уровня представлены ООП, являющиеся специфическими для конкретного варианта дизонтогенеза.

Н.С. Кожанова рассматривает ООП как психические состояния человека, опосредованные образовательными отношениями, т. е. возникающие в процессе обучения, когда он испытывает потребность в том, что требуется для его полноценного психофизического функционирования и психического развития [3]. Наряду с обозначенными в работах В.И. Лубовского и Т.Г. Богдановой аспектами ООП (основывающиеся на общих закономерностях нормального и нарушенного развития, а также специфических для определенной категории лиц с ОВЗ) автор выделяет индивидуальные особенности дизонтогенеза (этиологию, структуру нарушения и время его возникновения), требования к условиям и ресурсам образования, а также образовательной среде. Эти аспекты позволяют определить условия обучения и развития обучающегося, а также компенсации его дефекта.

По мнению С.В. Алехиной ООП могут рассматриваться только в определенной образовательной среде, т. е. условиях конкретной образовательной организации, определенного класса [1]. При этом первостепенная задача самой образовательной организации создавать возможности для удовлетворения разнообразных ООП обучающегося.

Анализ современных представлений о клинических и психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ позволяет нам предложить следующую структуру их ООП:

1. ООП, обусловленные общими для всех обучающихся с ОВЗ закономерностями психического развития.
2. ООП, определяемые в соответствии с психолого-педагогическими особенностями определенной нозологической группы (глухих, слабослышащих, с тяжелыми нарушениями речи и др.).
3. ООП, связанные с типологическими различиями детей внутри нозологической группы (например, по уровню интеллектуального развития).
4. ООП, обусловленные структурой нарушений у конкретного ребенка и выявляемыми при использовании функционального многомерного диагноза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования // Российский научный журнал. № 5 (36). С 132–139.
2. Богданова Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 28–32.
3. Кожанова Н. С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2021. № 2 (54). С 92–101.
4. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями. // Альманах Института коррекционной педагогики. № 5 2002 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> (дата обращения: 12.03.2024)
5. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 12.03.2024).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lvjgiscny7898377276 (дата обращения: 14.03.2024).

ЭССЕ КАК МЕТОД РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ В ПЕДВУЗЕ

Куцеева Елена Леонидовна

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

К.психол.н., доцент

Аннотация: В статье актуализируется проблема оптимизации преподавания психологии в педвузе. Рассматривается применение учебного эссе по общей психологии в контексте формирования психологической культуры личности студента. Описывается практика применения эссе как способа оценки знаний и активизации мотивационных и ценностно-эмоциональных аспектов усвоения психологических знаний студентами. Эссе применяется для актуализации психологической предобразованности обучающихся; контроля и оценки знаний по общей психологии; получения обратной связи, итоговой рефлексии и др.

Ключевые слова: психологическая культура личности, психологические знания, рефлексивная практика, рефлексивные методы, эссе.

AN ESSAY AS A METHOD OF REFLEXIVE PRACTICE IN THE STUDY OF PSYCHOLOGY AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Kutseeva Elena Leonidovna

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in psychology, Associate Professor

Abstract: The article actualizes the problem of optimizing the teaching of psychology at a pedagogical university. The application of the educational essay on general psychology in the context of the formation of the psychological culture of the student's personality is considered. The article describes the practice of using the essay as a way to assess knowledge and activate the motivational and value-emotional aspects of the assimilation of psychological knowledge by students. The essay is used to actualize the psychological pre-education of students; to control and evaluate knowledge in general psychology; to receive feedback, final reflection, etc.

Key words: psychological culture of personality, psychological knowledge, reflexive practice, reflexive methods, essays.

Эссе является одним из распространенных в учебном процессе школы и вуза методов рефлексивной практики обучающихся [2, 4, 5 и др.]. В эссе отражается мнение и

индивидуальная позиция студента по какому-либо учебному вопросу. Причем его содержание не всегда претендует на объективность. В преподавании гуманитарных дисциплин оно нередко используется как средство контроля сформированности компетенций студентов [2]. Эссе отличается свободой в изложении, небольшим объемом и эмоциональной окрашенностью, так как авторская позиция обучающегося не только осмысливается, но и переживается. Как подчеркивает Н.Н. Ниязбаева: «Рефлексивно-феноменологические методы обучения, действуя в поле оппозиции интеллекта и субъективного переживания, позволяют студентам не только размышлять, анализировать, но и эмоционально проживать учебную ситуацию». Эссе является отражением ретроспективной рефлексии, результатом осмысления настоящего и размышления о будущем [4]. Следует подчеркнуть, что в целом рефлексивная практика студентов является важным средством формирования системных, общекультурных компетенций и позитивно влияет на развитие творческой индивидуальности будущих педагогов.

Усиление эмоционально-ценностного подтекста обучения приобретает особое значение в преподавании психологии [1, 3 и др.]. Рассмотрим особенности применения эссе в изучении общей психологии, которую студенты изучают в первом семестре 1 курса.

Концепция преподавания психологии как формирования психологической культуры личности студента предполагает широкое применение эссе как метода актуализации психологической предобразованности, контроля и оценки сформированности полученных знаний, а также выявления авторской позиции обучающихся по вопросам педагогического мировоззрения и личностных смыслов педагогической профессионализации в целом.

Задачи, решаемые посредством заданий по выполнению эссе студентами, весьма многообразны.

1. Анализ и оценка психологической предобразованности обучающихся. На первом семинаре на тему «Введение в общую психологию» предлагаем студентам написать эссе «Что я знаю о психологии как науке», «Психология как душеведение» (по выбору)
2. Контроль и оценка знаний по общей психологии. Эссе студенты выполняют при подготовке к семинарам по соответствующим темам (таблица 1). Эссе, цель которых связана с проверкой знаний студентов по изученным темам, позволяет им глубже понять тему и усвоить учебный материал. Изучение психологических процессов, состояний, свойств изнутри, через призму самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа позволяет сделать процесс усвоения психологических знаний объемным, эмоционально окрашенным и глубоко личностным.
3. Профессионализация в рамках изучения общей психологии. Например, по теме «Деятельность» предлагаем студентам на основе ретроспективной рефлексии педагогической деятельности их школьных учителей проанализировать ее с точки зрения эффективности (неэффективности) «Показатели эффективной педагогической деятельности».
4. В конце семестра для получения обратной связи, итоговой рефлексии и обобщенной оценки студентами занятий по психологии предлагаем эссе «На занятиях по психологии.....» или «Я и психология»

Проанализируем обучающий и развивающий эффект эссе «Мои способности» (тема: «Способности»).

Таблица 1. Темы эссе по общей психологии

№ п\п	Раздел. Тема	Название эссе
1	Внимание	Мое внимание
2	Память	Моя память
3	Воображение	Продукты моего творческого воображения, которыми я горжусь
4	Способности	Мои способности
5	Стресс	Как я снимаю стресс
6	Деятельность	Показатели эффективной педагогической деятельности

Во-первых, в эссе актуализируются полученные знания по теме. Например, обучающиеся указывают на биологическое происхождение задатков, как основы способностей: «у меня есть способности к рукоделию, которые передались мне по наследству от моей бабушки», «художественные способности у меня от тети и мамы», «а вот музыкальные способности у меня от папы», «Я никогда не задумывалась о своих способностях и не считала, что задатки, среда и мотивация могут на них повлиять», «Эти способности (коммуникативные) достались мне от отца, ведь он может найти общий язык с любым человеком и поддержать разговор на самые разнообразные темы»

Во-вторых, студенты в процессе размышлений и самоанализа осознают роль и значимость способностей в жизнедеятельности личности: «эти способности помогают стать более уверенной в себе», «способности к математике – удивительный инструмент для приведения в порядок мыслей и их структурирования» (из эссе студентов).

В-третьих, активизируется позиция обучающихся в самовоспитании и самообразовании: «Мои способности не только помогают мне в повседневной жизни, но и мотивируют и вдохновляют на новые достижения. Я горжусь своими способностями и стремлюсь развивать их еще больше», «Чтобы не потерять те способности, которые у меня есть, нужно развивать их дальше и заниматься своим саморазвитием», «Так, сейчас я развиваю коммуникативные способности, учусь общаться с людьми, развиваю речь», «Надеюсь в будущем я буду развивать свои способности и достигну небывалых высот», «Многие мои задатки я хочу развить в способности, которые мне будут помогать и вдохновлять в повседневной жизни» (из эссе студентов).

В-четвертых, в эссе анализируются способности, значимые в будущей педагогической деятельности и отражается рефлексия необходимости их развития. Особенно много упоминаний о социально-перцептивных и коммуникативных способностях будущих учителей: «Я умею слушать и быть эмпатичной, что помогает мне понимать и помогать другим», «Я умею хорошо понимать и разделять чужие эмоции и чувства. Я всегда готова помочь другим и поддержать», «У меня есть способность общаться и находить общий язык с маленькими детьми, были моменты, когда на контакт шли те дети, которые никогда не общаются с чужими людьми» (из эссе студентов).

Важно, что в процессе написания эссе студенты осмысливают свою индивидуальность, свои возможности личностного роста и эмоционально переживают это: «Мои способности – это то, что делает меня уникальным и особенным», «В общем, жизнь моя полна интересов и увлечений. И на этом я не собираюсь останавливаться!», «Я горжусь своими способностями!», «Мои способности являются уникальными и ценными, они характеризуют меня, как личность» (из эссе студентов)

Таким образом, эссе как рефлексивный метод содействует оптимизации преподавания психологии в педвузе, повышает качество усвоения психологических знаний и оказывает влияние на развития метакогнитивных и рефлексивных умений студентов педвуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гутковская Е.Л. Познать, понять – и научить. О психологической компетентности учителя // Начальная школа. 2012. № 2. С. 95-99
2. Галустян О.В. Теория и практика применения эссе в обучении дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 155-188
3. Кудеева Е.Л. Антропологический контекст формирования профессиональной психологической культуры обучающихся в педвузе // Сб. материалов всероссийской научно-практической конференции «Антропологический аспект начального образования в условиях трансформационных процессов» (г. Краснодар, 14 октября 2023 г.). Киров, МЦИТО, 2023. С. 186-189.
5. Ниязбаева Н.Н. Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в вузе: работа с эссе, метафорами, афоризмами, пословицами // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 8, С. 113-118.
6. Сагинова О.В. Эссе как учебное задание // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2021. № 4 (38). С. 60-73.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРИЕМОВ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗВУКОВ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОО

Лебедь Мария Михайловна

(E-mail: MarijaL3370@yandex.ru)

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №93»,
г. Краснодар, Россия,
учитель-логопед.

Холина Наталья Владимировна

(E-mail: natalaholina69@gmail.com)

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №93»,
г. Краснодар, Россия,
воспитатель

Аннотация: В статье рассматривается проблема трудностей в дифференцировке звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам детьми дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР). Сформированность фонематического слуха рассматривается как условие формирования правильного звукопроизношения и основа овладения грамотой. В статье отражены результаты поиска новых подходов к решению фонетико-фонематического недоразвития речи в практике учителя-логопеда ДОО. Приведенные примеры использования приемов мнемотехники и упражнений, комплексно задействующих различные анализаторы, соответствуют психоэмоциональным и физиологическим особенностям детей с ОВЗ, способствуют выработке у детей старшего дошкольного возраста безошибочного употребления в речи ранее дефектных звуков в различных речевых ситуациях, повышению мотивации и качества коррекционно-логопедической работы, созданию основы для успешного обучения в школе. Осознавая значимость данного направления в системе коррекционной логопедической работы, рекомендуется проводить работу по дифференциации звуков непрерывно вплоть до поступления ребенка в школу.

Ключевые слова: опыт работы, дифференциация звуков, правильное звукопроизношение, приемы мнемотехники, комплексное использование различных анализаторов, мотивация.

THE USE OF INNOVATIVE METHODS OF CORRECTIONAL WORK ON DIFFERENTIATION OF SOUNDS IN THE PRACTICE OF A PRESCHOOL TEACHER- SPEECH THERAPIST

Lebed Maria Mikhailovna

(E-mail: MarijaL3370@yandex.ru)

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipal formation of Krasnodar
“Kindergarten of a combined type No. 93”,
Krasnodar, Russia,
teacher-speech therapist.

Kholina Natalia Vladimirovna

(E-mail: natalaholina69@gmail.com)

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipal formation of Krasnodar
“Kindergarten of a combined type No. 93”,
Krasnodar, Russia,
kindergartener.

Abstract: The article examines the problem of difficulties in differentiating sounds that are similar in articulatory and acoustic characteristics by preschool children with disabilities (TD). The development of phonemic hearing is considered as a condition for the formation of correct sound pronunciation and the basis for mastering literacy. The article reflects the results of the search for new approaches to solving phonetic-phonemic speech underdevelopment in the practice of a preschool teacher-speech therapist. The given examples of the use of mnemonic techniques and exercises, which comprehensively involve various analyzers, correspond to the psycho-emotional and physiological characteristics of children with disabilities, contribute to the development in children of senior preschool age of error-free use in speech of previously defective sounds in various speech situations, increase motivation and the quality of correctional speech therapy work, creating the foundation for successful schooling. Realizing the importance of this direction in the system of correctional speech therapy work, it is recommended to carry out work on differentiation of sounds continuously until the child enters school.

Key words: work experience, differentiation of sounds, correct sound pronunciation, mnemonics techniques, integrated use of various analyzers, motivation.

В современном образовании важное значение уделяется коррекционной работе по развитию речи детей с нарушениями в звукопроизношении. Использование инновационных подходов и методов в практике учителя-логопеда открывает новые перспективы для эффективной дифференциации звуков и исправления речевых недостатков у детей. В данной статье мы рассмотрим различные инновационные приемы, которые помогут специалисту в осуществлении коррекционной работы и достижении оптимальных результатов в работе с детьми, страдающими дислалией. Рассмотрим инструменты, технологии и методики, способствующие эффективной дифференциации звуков и формированию грамотной речи у детей с особенностями развития.

Цель данной работы заключается в выявлении современных подходов и инструментов, способствующих стимуляции речевой деятельности и повышающих мотивацию к обучению у детей с артикуляционными нарушениями.

Одним из условий овладения правильным звукопроизношением детьми дошкольного возраста является сформированность фонематического слуха, то есть умения ребенка различать произносимые и слышимые звуки речи. Недостаточная сформированность фонематического слуха может стать причиной неправильного звукопроизношения. Умение детей слышать отдельные звуки в слове, определять их количество и последовательность, отличать по артикуляционным и акустическим признакам является условием успешного обучения их грамоте [3, 4, 5].

По причине кажущейся незначительности многие педагоги и родители пренебрегают этапом дифференциации звуков. Часто взрослые недоумевают: «Звуки поставлены, а ребенок

все равно говорит неправильно, путает звуки». Такой поверхностный подход приводит к тому, что нарушения приобретают стойкий характер: звуки продолжают взаимозаменяться, оказывая тем самым негативное влияние на фонематический слух и в дальнейшем на овладение ребенком чтением (дислексия) и письмом (дисграфия).

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи достигается путем коррекционной логопедической работы комплексно в несколько этапов:

- 1) Формирование навыка правильного произношения звука, закрепление акустического и кинестетического образа, связь образа с картинкой-символом.
- 2) Поэтапная автоматизация звука (слог→ слово→ фраза→ текст).
- 3) Слуховая и произносительная дифференциация звуков, схожих по каким-то признакам [2].

Реалии таковы, что традиционные формы обучения не могут в полной мере соответствовать требованиям ФГОС. Применяемые на этапе дифференциации звуков традиционные методы и приемы коррекционно-логопедического воздействия не давали желаемого результата: отмечалась стойкость взаимозамен схожих по артикуляционным и акустическим признакам звуков, поставленные звуки на протяжении длительного времени не автоматизировались в самостоятельной речи детей. Данная ситуация привела к необходимости переосмысления собственного педагогического опыта, внесения в воспитательно-образовательный процесс изменений, позволяющих получать более высокие результаты педагогической практики.

В целях повышения эффективности коррекционно-развивающей работы по данному направлению наряду с традиционными направлениями нами изготовлен и систематизирован дидактический материал с использованием технологии мнемотехники. Данный дидактический материал соответствует принципам развивающего образования. Его отличает интегративность, процессуальность, универсальность и экономичность.

Работу по дифференциации звуков осуществляем поэтапно:

- дифференциация изолированных звуков. Выяснение артикуляционных и акустических сходств и отличий дифференцируемых звуков с использованием сравнительных схем и знаков-символов («Угадай кто?», «Поймай звук», «Лабиринт», «Шифровка»). Ребенку предлагается картинка-символ (например: «Змея»-звук – [ш], «Насос»-звук –[с], «Самолет» -звук –[л] , «Тигр»- звук – [р] и т.п.);
 - дифференциация звуков в слогах («Повтори цепочку», «Скажи наоборот» и так далее);
 - дифференциация звуков в словах:
 - произнесение пар слов с оппозиционными звуками (например: мишка- миска, жал- зал, рак- лак и т.п.);
 - группировка предметных картинок «Чья картинка?»;
 - произнесение слов с двумя дифференцируемыми звуками;
 - различение слов близких по звуковому составу и звучанию.
- 4) Дифференциация звуков во фразовой речи и текстах.

Учитывая психологические особенности дошкольников, задействуем несколько каналов восприятия (слуховой, зрительный, тактильный и другие).

Основа работы по дифференциации звуков – сравнительные схемы, знаки-символы.

Произнесение дифференцируемого речевого материала на всех этапах дифференциации сочетаем с указательным жестом и движениями рук, связанными с особенностями положения органов артикуляции дифференцируемых звуков.

Например, звук [С] – губы в улыбке, ладонь ребро, либо руки в стороны, кончик языка вниз, пальчик указывает вниз, либо руки вниз. Звук [Ш] – губы-«окошко» – большой и указательный палец сомкнуты, либо руки вперед. При «нижнем» [Ш] – дифференцировку проводим с опорой на символы положения губ «улыбка»-«окошко».

На этапах дифференциации звуков в тексте используем актуальные для дошкольников приемы мнемотехники. Мнемотехника – система приемов, позволяющая облегчить запоминание, путем образования ассоциативных связей в игровой форме. Используемые мнемодорожки и мнемотаблицы предотвращают утомление детей, развивают психические процессы, поддерживают познавательную активность. Для изготовления звуковых дорожек, мнемотаблиц учителем-логопедом отбираются чистоговорки, поговорки, стихи, соответствующие возрасту детей и отличающиеся подчеркнутой звуковой направленностью (максимально насыщены дифференцируемыми звуками). Работа строится от простого к сложному. На начальном этапе используются мнемодорожки с рядом слов, отличающихся оппозиционными звуками, и мнемотаблицы, на которых каждое изображение предмета дублируется символом звука, присутствующего в названии изображения. Произнесение дифференцируемого речевого материала сочетаем с указательным жестом и движениями рук, связанными с особенностями положения органов артикуляции дифференцируемых звуков [1].

Использование красочного наглядного материала повышает познавательную активность, благотворно влияет на эмоциональный фон взаимодействия педагога и воспитанника, расширяет возможность использования принципа многократного повторения: от отраженного и сопряженного проговаривания, произнесения самостоятельно хором группой детей до изготовления мнемотаблиц группой детей с помощью педагога и придумывания собственных чистоговорок с дифференцируемыми звуками по типу «Договори словечко».

Знакомые чистоговорки с опорой на мнемотаблицы используем как логоритмические упражнения с целью установления связи между звуком и его музыкальным образом, формирования умения различать звуки-образы, упражнять в употреблении дифференцируемых звуков в различных формах и видах речи.

Игры на дифференциацию звуков с движением имеют особенный эмоциональный отклик, нравятся детям, учат действовать сообща и дают прекрасный результат на всех этапах работы.

Дифференцируемый речевой материал здесь сочетаем:

- с бросанием и ловлей мяча от стены и от пола (произнося речевой материал, одновременно необходимо попасть мячом в знак-символ произносимого дифференцируемого звука, размещенного на стене или на полу);
- с различными видами прыжков (необходимо прыгнуть на знак-символ произносимого звука, расположенного на полу);
- с бегом в подвижных играх и эстафетах на группировку предметов, названия которых отличаются наличием дифференцируемых звуков.

На этапе овладения детьми грамотой практикуем тренировочное чтение по слоговым таблицам, а также чтение текста-сопровождения в знакомых мнемодорожках и таблицах.

Используемые педагогические технологии оптимизируют процесс коррекции речи, помогают достичь максимально возможных результатов и имеют возможность реализации в массовой практике педагогов ДОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автоматизация и дифференциация звуков. Упражнения, задания, игры для детей 6-9 лет. М.: Учитель, 2010. 180 с.
2. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С. 46-52.
3. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2009. 64 с.
4. Шаблыко Е. И. Дифференциация свистящих и шипящих звуков. Пособие для логопедов ДООУ, школ, воспитателей и родителей. М.: Сфера, 2012. 64 с.
5. Шаблыко Е.И. Дифференциация сонорных звуков. Пособие для логопедов ДООУ, школ, воспитателей и родителей. М.: Сфера, 2012. 64 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНЫХ НАВЫКОВ РЕБЕНКА С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ БИБЛИОТЕРАПИИ

Ложкина Екатерина Анатольевна

(E-mail: ekaterina_kovaleva_95@list.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия.

Магистрант 1 курса СДО, «Обучение и воспитание лиц

с ограниченными возможностями здоровья (Коррекционная педагогика)».

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия.

К.п.н, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье рассмотрен метод библиотерапии в работе дефектолога, в качестве инструмента, способствующего формированию социально-адаптивных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Отмечены сложности социальной адаптации у детей ОВЗ, дано определение метода библиотерапия, описана специфика подбора библиотерапевтического материала, приведены примеры форм подачи материала в работе библиотерапевта. Освещены цели и задачи коррекционного процесса работы с библиографической рецептурой, указаны возможные формы и техники проведения сеансов с детьми. Также описаны этапы процесса библиотерапии. Отмечены важные личностные качества библиотерапевта. Приведены приемы работы с текстом, способствующие лучшим результатам у детей с особенностями развития. Сделаны выводы, о том, что метод библиотерапии может стать подспорьем в работе дефектолога по формированию социально-адаптивных навыков.

Ключевые слова: библиотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-адаптивные навыки, коррекция, книги.

FORMATION OF SOCIAL-ADAPTIVE SKILLS OF A CHILD WITH DISABILITIES THROUGH BIBLIOTHERAPY

Lozhkina Ekaterina Anatolyevna

(E-mail: ekaterina_kovaleva_95@list.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia.

1st year undergraduate student of the SDO, "Education and upbringing of persons with disabilities (Correctional pedagogy)".

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru).

Kuban State University,

Krasnodar, Russia.

Ph.D., Associate Professor of the Department of Defectology and Special Psychology.

Annotation: The article considers the method of bibliotherapy in the work of a defectologist, as a tool that contributes to the formation of socially adaptive skills in children with disabilities. The difficulties of social adaptation in children with disabilities are noted, the definition of the method of bibliotherapy is given, the specifics of the selection of bibliotherapeutic material are described, examples of forms of presentation of material in the work of a librarian are given. The goals and objectives of the correctional process of working with the bibliographic recipe are highlighted, possible forms and techniques of conducting sessions with children are indicated. The stages of the bibliotherapy process are also described. The important personal qualities of the librarian are noted. The techniques of working with text that contribute to better results in children with special needs are given. Conclusions are drawn that the method of bibliotherapy can be an aid in the work of a defectol.

Key words: bibliotherapy, children with disabilities, socially adaptive skills, correction, books.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут иметь самые разные отклонения в онтогенетическом развитии, которые зачастую не позволяют вести полноценную жизнь, что обрекает их на признание своего неравенства по сравнению с другими. Попадая в инклюзивную среду, таким ребятам непросто выстраивать коммуникацию со сверстниками, распознавать и осознавать свои и чужие эмоции, справляться с ними. Если не уделять должного внимания данному вопросу, велика вероятность, что ребенок с ОВЗ начнет избегать ситуаций взаимодействия с другими детьми, накапливать внутренние личностные проблемы и переживания, которые впоследствии будут препятствовать адаптации и развитию коммуникативных навыков.

В качестве понижения уровня социальной уязвимости в инклюзивную среду в данной статье будет рассмотрен метод библиотерапии в работе дефектолога. Его стоит рассматривать как практический инструмент, дополняющий работу по формированию социально-адаптивных навыков ребенка с ОВЗ. Преимуществом данного метода является его возможность применения как неподготовленному человеку (например, родителю), так и специалистом.

Исследователи социальной адаптации в условиях инклюзии отмечают у детей с ОВЗ различные сложности данного процесса. Так, Н.В. Тюрина говорит о проявлении таких эмоций как стыд, чувство страха, обиды, заниженную самооценку, дети имеют низкую самооценку, соматически ослаблены [4].

Терапевтическое воздействие книги, его влияние на личность человека известно еще с древних времен. Библиотерапия является междисциплинарной наукой, находящейся на стыке библиотековедения, медицины и психологии, а некоторые ученые рассматривают библиотерапию в рамках реабилитационной педагогики. По этой причине существуют разные трактовки данного термина. Для себя мы остановились на определении Осиповой А.А. которая дает следующее трактование: библиотерапия – это специальное коррекционное воздействие с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации психического состояния [3].

Важно понимать, что не каждая книга может быть рекомендована в качестве терапевтической. Основопологающим звеном в данном методе является подбор литературного произведения, которое позволит разделить возникшие сложности ребенка, станет опорой в преодолении трудностей коммуникации, позволит расширяться в понимании себя и другого, повысить чувство собственной ценности.

Ирена Борецка в своих исследованиях приводит примеры возможных для использования в процессе библиотерапии не только книги, но и альтернативных материалов для чтения. К ним автор относит книжки – игрушки, которые будут иметь простой текст или магнитофонную запись, с записанной терапевтической сказкой. Книги, изданные традиционным способом, но приспособленные к нуждам и читательским возможностям ребенка, книги, напечатанные письмом Брайля; фильмы, экранизирующие литературное произведение; материалы для обучения чтению, включающие в себя библиотерапевтические задачи; компьютерные программы. Работу можно дополнить важными для участника предметами: фотографии, вырезки, открытки, игрушки [1].

При использовании данного метода дефектологом, необходимо сосредоточиться на специфике подбора материала для ребенка с особенностью развития. Он должен быть ему по силам и адаптирован к интеллектуальным и физическим особенностям: доступный текст, который написан простыми для понимания оборотами речи, наличие ярких иллюстраций, в идеале расположенных на соседней странице, подбор библиотерапевтической рецептуры, базирующийся на интересах ребенка.

Необходимо помнить, что это неклассическая работа с чтением текста, а направленный коррекционный процесс, который ставит перед собой цель – работа с личностью ребенка. В силу своих физических, интеллектуальных особенностей большинство детей с ОВЗ оторваны от общества сверстников и ведут замкнутый образ жизни. Задача дефектолога в этом процессе, помочь во время библиотерапии распознать, проявить эмоции ребенку, сравнить ее с эмоцией других людей, опираясь на поддержку специалиста. Ирена Борецка отмечает, что зачастую обсуждение книги является только предлогом к последующему разговору, вступительным этапом, предшествующим затрагиванию проблем более важных для участников библиотерапии, чем тех, о которых говорится в произведении [1].

При организации сеанса библиотерапии авторы выделяют индивидуальную и групповую формы работы. Оптимальное количество детей для работы в группе 5-6 человек. В случае групповой терапии необходимо опираться на потребности всех членов сообщества. На сеансе могут затрагиваться как специфические проблемы ребенка, так и подниматься более общие вопросы (например, тема уверенности в себе, общее стабилизация настроения). В этом вопросе большое значение имеет возможность библиотерапевта определить актуальные проблемы и состояние ребенка. Для этого необходимо выбирать темы, соответствующие возрасту, когнитивному развитию, эмоциональному интеллекту.

При работе с данным методом большое значение имеет личность библиотерапевта. Успех терапии зависит в том числе от того, наделен ли человек возможностью к эмпатии. Очень важно суметь выслушать ребенка, понять его, не осуждать, создать комфортные условия, где он сможет довериться.

Библиотерапевту необходимо развивать в себе навыки наблюдателя, чтобы суметь подметить и не упустить актуальное состояние ребенка (это поможет в том числе при подборе библиоматериала). Дружелюбную атмосферу, которая очень важна в данном процессе можно выстраивать путем сочетания между собой как официального, так и непринужденного стиля в общении.

Для детей с особенностями в развитии в данном вопросе крайне важно, чтобы привлечение к чтению было без принуждения. Также специалист должен быть готов к тому, что в процессе работы с библиотерапевтической программой может что-то пойти не по сценарию. В такой ситуации необходимо уметь быстро среагировать на новую сложность, которая может проявиться во время терапии. У ребенка не должно остаться чувства, что его проблема неразрешима.

Перед началом проведения библиотерапии необходимо спланировать процесс: продиагностировать ребенка на определение причин возникших проблем (собственные наблюдения, сбор информации от родителей и учителей, психолога), выявить направление терапевтического воздействия, подобрать литературу и провести работу с ребенком. Если было принято решение работать в группе, необходимо скомпоновать детей так, чтобы их запрос совпадал.

Существуют разные библиотерапевтические техники проведения занятий. В основном выделяют два базовых способа – самостоятельное чтение текста и слушание. Большинство авторов, исследующих данную тематику, склоняются к мнению что, наилучший терапевтический эффект достигается путем чтения детям вслух, особенно когда идет речь о детях с ОВЗ. Начинать занятие следует постепенно. Важно помнить о периодической смене деятельности для детей во время занятия.

Библиотерапевтический процесс выстраивается на основе выбранной техники проведения занятия (слушание, самостоятельное чтение, другой на выбор специалиста). Во время процесса, необходимо помочь ребенку идентифицировать себя с литературным героем. Ю.Н. Дрешер советует на этом этапе специалисту больше поощрять активное участие ребенка, включать использование умения двигаться, речевые навыки [2].

Важно дать ощутить переживания и войти в состояния катарсиса, чувства облегчения, разрешения напряжения. На этом этапе специалисту необходимо помочь ребенку взглянуть на самого себя, чтобы примерить, переработать полученный опыт. Занятие должно позволить изменить способ восприятия себя.

И последний этап – рефлексия. В библиотерапии это очень важное звено, которое имеет огромное значение для ребенка. На этом этапе осознается что изменилось для него самого. При комплексной работе с психологом, родителями, учителями, данная работа станет еще эффективнее, так как такой подход позволит более устойчиво закрепиться новому паттерну поведения.

Ю.Н. Дрешер также при работе с текстом предлагает такие приемы: развить содержание книги иначе, с точки зрения ребенка, сочинить другие события или концовку, нарисовать картинки в логическом порядке по мотивам книги, инсценировать происшествие сюжета, обсудить сильные и слабые стороны персонажа. В этом действительно очень много творчества и свободы, что позволяет детям раскрепоститься, снять тревожное состояние и присвоить предложенный опыт [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что метод библиотерапии может стать очень хорошим подспорьем в работе дефектолога по формированию социально-адаптивных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борецка И. Библиотерапия: лекции. Гродно: ГрГУ, 2007. 99 с.
2. Дрешер Ю. Н. Библиотерапия: учеб.-метод. пособие. Казань: Медицина, 2000. 559 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.
4. Тюрина Н. В. Понятие адаптации в современной психологии // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2016. № 1. С. 89-93.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПИСЬМА КАК СУЩЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Лозинская Марина Александровна

(E-mail: lozinskaya19.19@mail.ru)

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

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Аннотация: в статье рассматриваются психофизиологические основы письма как значимая составляющая процесса обучения грамоте, понимание этой специфики является необходимым условием обучения младших школьников грамоте. Особое внимание уделяется обозначению ряда причин, лежащих в основе трудностей, с которыми может столкнуться школьники в период обучения письму.

Ключевые слова: письмо, психофизиологическая основа письма, младшие школьники, обучение грамоте.

THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASIS OF WRITING AS AN ESSENTIAL ASPECT OF LITERACY EDUCATION

Lozinskaya Marina Alexandrovna

(E-mail: lozinskaya19.19@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Abstract: The article examines the psychophysiological basis of writing as a significant component of the process of learning to read and write; understanding this specificity is a necessary condition for teaching primary schoolchildren to read and write. Particular attention is paid to identifying a number of reasons underlying the difficulties that schoolchildren may encounter while learning to write.

Key words: writing, psychophysiological basis of writing, primary schoolchildren, literacy training.

Письменная речь и письмо как ее составная часть представляют собой сложные явления, требующие серьезного изучения. Письмо – это сложный психический процесс, который, несмотря на широкий интерес исследователей различных научных областей, до сих пор остается недостаточно изученным.

Следует отметить, что изучение письма как явления носит междисциплинарный и многоаспектный характер, что предполагает необходимость уточнения понятийно-терминологического аппарата рассматриваемой проблематики.

Отечественный психолог и педагог Л.С. Выготский, впервые осуществивший развернутый анализ письма с психологической точки зрения, определил «письмо» как осознанный процесс речевой деятельности, который формируется к 6–7 годам жизни при созданном условии целенаправленного обучения. Автор подчеркивает, что овладеть письмом естественным образом не представляется возможным, его механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в течение всего дальнейшего обучения [1].

Письменная речь и, в частности, процесс письма представляет собой осознанный и произвольный акт, единицей которого выступает монологическое высказывание. Это наиболее сложная форма речевой деятельности, предполагающих использование интеллектуальных операций, в том числе абстрагирования. Сопоставляя устную речь и письменную, исследователи определяют последнюю как более осознанную, произвольную и синтаксически оформленную форму речи. Ввиду отсутствия внеязыковых средств, под которыми принято понимать мимику, жесты и просодический компонент речи, письменная речь вынуждена обладать достаточной грамматической полнотой, которая, в свою очередь, позволяет более полно и точно передать содержание сообщения [2, 10]. Письменная речь отличается от устной по строению и способу функционирования.

Именно сложность и многоуровневость процесса письма предполагает необходимость выявления причин, вызывающих трудности овладения данным процессом, а также разработку содержания деятельности по предупреждению нарушений, что является актуальным в условиях современного обучения. Недостатки формирования навыка письма, или его отсутствие, приводит к трудностям обучения многим школьным предметам.

Процесс письма обусловлен совокупностью вербальных и невербальных функций, развитие которых проходит естественным образом (в случае отсутствия у ребенка каких-либо психофизиологических нарушений), формирующихся в ходе индивидуального развития.

И.Н. Садовникова отмечает, что в процессе онтогенеза письменной речи наблюдается последовательное изменение и усложнение специфики формирования характеристик устной речи, а также изменения в когнитивной сфере ребенка. [6]. Из этого следует, что возможность освоения навыка письма открывается ребенку только тогда, когда когнитивные и языковые его способности достигают определенного уровня зрелости. В среднем соответствующие изменения отмечаются к моменту поступления в школу, поэтому, как указывает А.Н. Корнев, именуется «школьной зрелостью», однако в психическом развитии детей, в том числе их готовности к освоению навыка письма существуют значительные индивидуальные различия [3].

Функциональный базис письменной речи представляет собой психофизиологическую основу, на которой формируются такие виды речи, как письмо и чтение. Исследователи утверждают, что навык письма, хотя и связан с устной речью, все же обладает своей собственной психологической основой.

В функциональной системе письма участвуют разнообразные структурные элементы, каждый из которых, взаимодействуя с другими психическими процессами, способствует формированию конкретных операций письма своим уникальным образом. Это подтверждает,

что функциональный базис письменной речи представляет собой сложную структуру, включающей в себя высокоуровневые навыки и функции письма.

Исследования, посвященные проблеме формирования функциональной основы письма, проводятся учеными-логопедами и нейропсихологами. Наиболее значимые аспекты проблемы отражены в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия И.Н. Садовниковой и др. В структуре функционального базиса исследователи выделяют два основных взаимосвязанных уровня предпосылок, которые должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в учебное заведение: речевые и неречевые.

Под речевыми предпосылками следует понимать: высокий уровень сформированности фонематических процессов, развитый грамматический строй речи, богатый словарный запас, правильно сформированная звуковая культура речи, развитая связная речь. Среди неречевых предпосылок можно выделить следующие: сформированность зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти, восприятия, анализа и синтеза, развитые оптико-моторные координации и сукцессивные процессы, наличие произвольной регуляции.

Неполноценность одновременно нескольких звеньев, составляющих функциональный базис письменной речи, приводит к стойким нарушениям письма, которые принято обозначать термином «дисграфия».

Основоположников отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия особое значение придавал психомоторному аспекту письма, а также обозначил следующие его этапы: мотив, анализ звуков в слове, преобразование звуковых элементов в фонемы, перевод фонем в зрительно-графическую схему, преобразование зрительных образов в соответствующие графические символы с помощью движений руки [5].

Осуществление столь непростого процесса, как письмо, возможно лишь благодаря слаженной деятельности ряда анализаторных систем, среди которых следует выделять: акустическую, кинестетическую, оптическую, кинетическую, проприоцептивную, а также пространственную.

В момент необходимости определения количества звуков в слове и выделения конкретного звука из множества, активизируются акустический и кинестетический анализаторы. Акустический, кинестетический и оптический анализаторы активно вовлекаются для осуществления процесса декодирования звука в букву. Согласованной работы анализаторов, отвечающих за управление движениями кисти и пальцев – пространственного и двигательного, требует непосредственно процесс начертания определенного графического символа, т.е. буквы.

При написании буквы происходит воплощение сформированного мысленного образа с помощью двигательных навыков, привлекая в качестве ориентира зрительное восприятие. Сигналы, инициирующие последовательные движения при написании буквы, передаются от коры головного мозга к мышцам кисти руки, следуя от центра к периферии. Число центральных сигналов, передаваемых в процессе написания буквы, соответствует количественному составу элементов в данном графическом начертании.

Поэтому в процессе письма активизируются почти все зоны коры головного мозга. Письмо, как психическая деятельность, обеспечивается согласованной работой особых мозговых структур – трех функциональных блоков мозга, впервые выделенных А.Р. Лурия. Именно указанные блоки составляют психофизиологическую базу развития письменной речи. Следует отметить, что каждый из блоков мозга специфичен и представлен симметрично в обоих полушариях.

1. Основу первого блока составляют подкорковые структуры, благодаря которым становится возможным регулирование уровня бодрствования всей системы, а также поддержание нормального мышечного тонуса. Таким образом, данный блок выполняет энергетическую функцию.

2. Задние отделы больших полушарий, являясь основой второго функционального блока, отвечают за прием, переработку и хранение информации, поступающей от анализаторов.
3. Программирование, контроль и регуляция деятельности становится возможной благодаря третьему блоку мозга, включающему передние отделы больших полушарий [5].

Взаимодействие трех блоков, каждый из которых отвечает за определенную функцию, создает предпосылки для реализации речевой деятельности, включая процесс письма. Нарушения хотя бы одного из перечисленных структурных компонентов в данной цепочке приводит к появлению ошибок написания букв, слов, предложений.

Письмо, несмотря на свою уникальную психофизиологическую организацию и психомоторную базу, которая обеспечивает графомоторную деятельность, также тесно связано с устной речью и закономерностями ее развития [3, 9].

Р.Е. Левина рассматривает нарушения письма и чтения в первую очередь как «явление недоразвития языкового сознания» [8]. Следовательно, дефекты письменной речи являются результатом недостаточности речевого развития на ранних этапах и неподготовленности к переходу к последующим, то есть как результат недоразвития устной речи ребенка.

Серьезные нарушения развития устной речи негативно влияют на процесс становления письма. Характер ошибок, в основном, обусловлен двумя причинами, которые упоминают Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова в работе «Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием». По их мнению, основными причинами появления ошибок на письме являются, во-первых, недоразвитие фонематического слуха и восприятия, а во-вторых, нарушения лексико-грамматического строя речи [7].

Профессор Р.Е. Левина связывала успешность освоения письма с соответствующей подготовкой, включающей своевременное развитие фонематического слуха, сформированное правильное произношение всех звуков речи, а также способность ребенка к обобщениям морфологического и синтаксического характера. Одним из существенных аспектов является наличие у школьника соответствующего уровня лингвистической компетенции [8].

Р.Е. Левина проводит параллель между устной речью детей и степенью нарушения их письма, которая в зависимости от уровня речевого развития коррелирует от невозможности полного овладения грамотой до формирования относительно развитой письменной речи с некоторыми недостатками [4].

Большая часть навыков корректного письма формируется в сознании ребенка на этапе развития устной речи. Так, по мнению Р.Е. Левиной, интенсивное развитие устной речи ребенка способствует более успешному освоению им навыка письма. В то же время недостатки формирования устной речи ребенка, напротив, затрудняют процесс овладения письмом, делают его менее успешным [8].

Таким образом, анализ источников по исследуемой проблематике позволяет сделать вывод о значимости психофизиологического основы как существенного аспекта в процессе овладения навыком письма. Формирование навыков письменной речи основано на предварительной подготовке функционально-базисных компонентов: правильного звукопроизношения и развитого фонематического слуха, овладения лексико-грамматическими категориями, зрительно-моторной координации, кинестетического и зрительного контроля, пространственной ориентировки и способности различать буквы. Указанные элементы являются фундаментом для освоения навыков письма младшими школьниками и для дальнейшего полноценного овладения грамотой.

Следовательно, при обучении грамоте, а в частности в процессе формирования навыка письма, необходимо учитывать психофизиологическую зрелость обучающегося. Результатом отсутствия учета индивидуальных различий детей в процессе обучения могут стать трудности формирования навыка письма, а затем и возникновение стойких нарушений письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М. : Акад. пед. наук, 2013. 500 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ: Астрель, 2005. 351с
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. СПб. : МиМ, 1997. 286 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М. : Акад. пед. наук, 1961. 310 с.
5. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2005. 240с.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2000. 80 с.
8. Хрестоматия по логопедии: учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. завед.: В 2 тт. Т. II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 656 с.
9. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. : «Юристъ», 1997. 119 с.
10. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. М. : Интор, 1998. 112 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ КАК ЗНАЧИМОЕ УСЛОВИЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ПИСЬМА

Лозинская Марина Александровна

(E-mail: lozinskaya19.19@mail.ru)

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

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Аннотация: в статье рассматривается вопрос формирования фонематических процессов как значимое условие овладения навыком письма ребенка. Рассматриваемая тема является актуальной, поскольку обусловлена стремительным ростом количества первоклассников, испытывающих затруднения при овладении письмом, а также поиском путей оптимизации коррекционного процесса. Успешному овладению детьми грамотой предшествует своевременное развитие у них фонематического анализа, синтеза и представлений. Представлен алгоритм логопедической работы, направленной на предупреждение появления подобных затруднений. Особое внимание нужно уделять проведению профилактических мероприятий, а также роли родителей (или законных представителей) детей в этом процессе.

Ключевые слова: фонематические процессы, навык письма, дисграфия.

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF PHONEMIC PROCESSES AS A SIGNIFICANT CONDITION FOR MASTERING WRITING SKILLS

Lozinskaya Marina Alexandrovna

(E-mail: lozinskaya19.19@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Abstract: the article examines the issue of the formation of phonemic processes as a significant condition for mastering a child's writing skill. The topic under consideration is relevant because it is due to the rapid growth in the number of first-graders experiencing difficulties in mastering writing, as well as the search for ways to optimize the correction process. The successful

acquisition of literacy by children is preceded by the timely development of their phonemic analysis, synthesis and ideas. An algorithm for speech therapy work aimed at preventing the occurrence of such difficulties is presented. Particular attention should be paid to the implementation of preventive measures, as well as the role of parents (or legal representatives) of children in this process.

Key words: phonemic processes, writing skills, dysgraphia.

Затруднения при овладении письмом являются актуальной проблемой для младших школьников. На стремительный рост количества первоклассников, испытывающих проблемы при овладении письмом, указывают многие ученые: Л.И. Лалаева, М.М. Беззруких, С.П. Ефимова, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова и др.

Формирование навыка письменной речи обуславливает переход на новый, более высокий уровень лингвистического развития [1]. Сложности овладения данным навыком связаны, в первую очередь, с многоуровневой организацией процесса письма, а также высоким уровнем его произвольности. Письмо представляет собой базовый навык, недостатки формирования которого приводят к стойкой неуспеваемости в школе по многим предметам, в том числе к затруднениям при усвоении школьной программы по русскому языку. Трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе овладения письмом, могут вызывать негативные переживания, что может отразиться на развитии его личности.

А.Н. Леонтьев считает, письмо как вид деятельности реализуется путем осуществления последовательных операций в следующем порядке: символическое обозначение фонем, моделирование звукового строения слова путем графического ее оформления, графомоторные операции [2].

Е.А. Логинова отмечает, что процесс письма обусловлен совокупностью вербальных и невербальных функций, развитие которых проходит естественным образом (в случае отсутствия у ребенка каких-либо психофизиологических нарушений), формирующихся в ходе индивидуального развития [4].

Одним из таких структурных компонентов функционального базиса письма является фонематические процессы, к которым относятся: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, а также фонематические представления. Совокупность перечисленных элементов образует фонематическую сторону речи, основной функцией которой выступает способность различать и дифференцировать фонемы родного языка [5]. Перейдем к более детальному рассмотрению понятий.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда «фонематический слух» определяется как «способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка» [6]. Т.Б. Филичева подчеркивает, что фонематический слух представляет собой неотъемлемую часть физического слуха любого человека [7]. Следует отметить, что сформированный фонематический слух является необходимым условием для организации повседневного общения, однако для овладения письменной речью его оказывается недостаточно.

Фонематическое восприятие – это умственное действие, способствующее различению фонем родного языка, а также восприятию и установлению последовательности звукового порядка слова. Впервые данный термин был введен Д.Б. Элькониным По его мнению, залогом успешного овладения навыком письма служит развитый фонематический слух и восприятие [8].

Мысленное разделение слова на составляющие его фонемы принято называть фонематическим анализом. В.К. Орфинская выделяет две формы фонематического анализа:

сложный и элементарный. Элементарные формы фонематического анализа формируются у детей дошкольного возраста спонтанно, а сложные формы становятся доступны детям только при создании специальных условий обучения [5].

Фонематический синтез – операция мысленного соединения фонем в единое целое.

Фонематический анализ и синтез представляют собой два тесно взаимосвязанных процесса, а их мысленное осуществление на основе ранее воспринятых представлений, исследователи называют фонематическими представлениями.

Значение фонематических процессов в формировании письменной и устной речи ребенка трудно переоценить. Сформированные в должной мере фонематические процессы являются значимым фактором успешного становления речи в целом.

Недоразвитие фонематических процессов приводят к нарушениям как устной, так и письменной речи. Без развитого фонематического слуха и восприятия невозможно становление правильного звукопроизношения, слоговой структуры слова, а также лексико-грамматического строя языка [7].

На начальном этапе школьного обучения несовершенства устной речи, обусловленные фонематическим недоразвитием, детерминируют появление ошибок на письме [3]. Часто подобные нарушения имеют стойкий характер и обозначаются понятием «дисграфия». При этом большинство видов дисграфий обусловлены нарушением фонематических процессов, в том числе звукового анализа и синтеза.

Так, недостаток представлений о звуковом составе слова становится серьезным препятствием на пути к успешному овладению ребенком программного материала по письму и чтению.

Поэтому значимым условием для обучения грамоте, по мнению Р.Е. Левиной, является формирование предпосылок: развитого слухового и фонематического восприятия, что позволяет осуществлять дифференциацию всех звуков речи; правильное произношение всех звуков языка; овладение навыками элементарного анализа и синтеза; сформированные представления об образах букв [3].

А.Н. Корнев отмечает, что успешному овладению детьми грамотой предшествует своевременное развитие у них фонематического анализа, синтеза и представлений, которые требует, в отличие от фонематического слуха и восприятия, целенаправленного обучения [2].

В норме процесс фонематического различения, как и процесс произносительной дифференциации, заканчивается к моменту поступления в школу – к 6–7 годам. Однако следует учитывать индивидуальные различия детей, связанные с вариативностью уровня их психического развития, что обуславливает и уровень готовности к обучению в школе. Дети, испытывающие трудности, связанные с нарушением фонематических процессов, при отсутствии должной коррекционной помощи, могут испытывать стойкие затруднения в учебной деятельности [5].

Раннее распознавание признаков фонематического недоразвития поспособствует своевременному проведению профилактических мероприятий, нацеленных на предупреждение появления трудностей в овладении письменной речью. Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения чтения и письма [7].

Под профилактикой понимается специально разработанный комплекс мер, способствующий развитию речевых и неречевых предпосылок обучения грамоте, где особое внимание уделяется формированию фонематических процессов у ребенка так называемой «группы риска».

Профилактическая работа осуществляется специалистами дошкольных или школьных образовательных учреждений: логопедом, дефектологом, воспитателем или учителем начальных классов. Особое внимание следует обратить на роль родителей (или

законных представителей) детей в процессе предупреждения недоразвития фонематической стороны речи.

Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у детей проводится поэтапно и включает активное использование приемов и методов, способствующих активизации познавательной деятельности, применение разнообразных игровых технологий, дидактических игр, а также информационных и коммуникационных технологий, позволяющих оптимизировать педагогический процесс.

Алгоритм логопедической работы по развитию умения различать сходные фонемы включает в себя следующие этапы:

- первый этап – проведение игровых упражнений на материале неречевых звуков;
- второй этап – различение просодических компонентов речи на основе одинаковых звуков, словосочетаний и предложений;
- третий этап – задания на дифференциацию близких по звуковой структуре слов;
- четвертый этап – различение слогов;
- пятый этап – различение фонем, детям необходимо овладеть способностью дифференцировать все оппозиционные звуки: твердые-мягкие, глухие-звонкие и т. д.;
- шестой этап – выполнение специальных упражнений, способствующих развитию навыков звукового анализа и синтеза [7].

Важным условием формирования фонематических процессов является постепенное усложнение предлагаемых ребенку упражнений и их регулярное выполнение. Следует поддерживать доброжелательный эмоциональный фон на протяжении всего занятия, а также учитывать психофизиологические возможности каждого ребенка.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод о том, что недоразвитие фонематических процессов можно рассматривать как причину неготовности к овладению письмом, а значит и к обучению в школе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Астрель, 2011. 352 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
3. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М.: Акад. пед. наук, 1961. 310 с.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2005. 240 с.
6. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М.: ВЛАДОС, 1997. 400 с.
7. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
8. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Лосева Наталья Алексеевна

(E-mail: loseva10natalia@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Самелик Елена Григорьевна

(E-mail: esamelik@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет»,

г. Краснодар, Россия

К. биол. н., доцент

Аннотация: В статье рассматриваются трудности, возникающие у младших школьников с умственной отсталостью при формировании каллиграфических навыков. Описывается процесс развития речи и графомоторных навыков, необходимые для овладения правильным письмом. В тексте представлена подборка методического материала, необходимого для диагностики формирования каллиграфических навыков у младших школьников с умственной отсталостью, и приведены результаты констатирующего эксперимента с применением данных методик, проводимого у учеников 3 класса с умственной отсталостью.

Ключевые слова: каллиграфический навык, графический навык, моторика, письменная речь, младшие школьники с умственной отсталостью, дети с нарушением интеллекта.

FORMATION OF CALLIGRAPHIC SKILLS IN YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Loseva Natalia Alekseevna

(E-mail: loseva10natalia@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Samelik Elena Grigorievna

(E-mail: esamelik@yandex.ru)

Kuban State Agrarian University,

Krasnodar, Russia

Ph.D. in Biology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the difficulties encountered by younger schoolchildren with mental retardation in the formation of calligraphic skills. The process of developing speech and graphomotor skills necessary for mastering correct writing is described. The text presents a selection

of methodological material necessary for the diagnosis of the formation of calligraphic skills in younger schoolchildren with mental retardation, and presents the results of a ascertaining experiment using these techniques conducted in 3rd grade students with mental retardation.

Key words: calligraphic skill, graphic skill, motor skills, writing, primary school students with mental retardation, children with intellectual disabilities.

В настоящее время в обучении младших школьников с умственной отсталостью остро поднимается вопрос трудности формирования каллиграфических навыков, связанный с недоразвитием речи, нарушением общей и мелкой моторики и зрительно-моторной координации детей.

У детей с интеллектуальными нарушениями в младшем школьном возрасте наблюдаются недостатки в развитии как устной, так и письменной речи, что отличает их от нормально развивающихся сверстников. К моменту поступления на начальный этап обучения активный и пассивный словарный запас учеников беден, он соответствует возрасту 3-4 лет, фразы сформированы на бытовом уровне, высказывания малосодержательны, обычно не передают точного смысла, используются простые предложения. Формирование письменной речи школьников с умственной отсталостью имеет свои особенности, что связано с трудностью соотнесения звука с буквой, сложностью усвоения графического изображения буквы и написания их в установленной последовательности, слова списываются как простой набор букв. Наиболее лёгким видом письменных работ является списывание, не требующее составления развёрнутых фраз, в отличие от сочинения и изложения [5].

Нарушения в развитии общей и мелкой моторики также отрицательно влияет на замедленный темп формирования речи. У школьников запаздывает формирование предметных действий и произвольных движений, встречаются синкинезии. Дети не способны в полной мере контактировать с окружающим миром, что затрудняет накопление представлений о нём, замедляет расширение жизненного опыта. Кроме этого, учащиеся не способны долго удерживать учебную позу, в полной мере оперировать письменными принадлежностями, правильно держать ручку или карандаш [4].

У школьников с умственной отсталостью нарушена пространственная ориентировка, они испытывают трудности в ориентировке не только на тетрадном листе, но и в помещении. Детям сложно соблюдать строку, многие буквы пишутся зеркально, зачастую не выдерживается их одинаковая длина, ширина и наклон, материал располагается в хаотичном порядке, не удерживается структура письменной работы. Инструкция учителя является сложной для учеников и часто не воспринимается совсем или воспринимается искажённо, так как ученики не владеют пониманием значения пространственных предлогов [5].

Предмет коррекционной работы на уроках русского языка в коррекционной школе – устранение разрыва между уровнем речевого развития и сообщаемым в школе материалом, как утверждала Р.Е. Левина.

Трудности формирования каллиграфических навыков у школьников с умственной отсталостью заключаются:

- в механическом заучивании грамматических и орфографических правил без понимания их смысла;
- в неполном усвоении правил;
- в замене сложного правила простым на основе незначительных признаков;
- в смешении грамматических и орфографических правил, что обусловлено аналогией похожих понятий, характерной чертой умственной отсталости;

- в быстром забывании ранее изученного материала;
- в неумении применять ранее полученные знания из грамматики и орфографии в практической деятельности [1].

В октябре 2023-2024 учебного года нами было проведено исследование 7 учащихся третьего класса с умственной отсталостью, направленное на изучение формирования каллиграфических навыков. В ходе исследования были подобраны и использованы следующие методики, адаптированные с учётом индивидуальных возможностей и способностей школьников.

1. Методика «Домик».

Данная методика позволяет определить способность ученика к копированию образца. Школьнику предлагается упрощённый, без мелких деталей, чёрно-белый рисунок дома, состоящий из крыши (треугольник), основной части (квадрат), окна (квадрат с перегородками), двери (прямоугольник) и трубы (прямоугольник). Ребёнку даётся инструкция: перед тобой лежит лист белой бумаги и карандаш. Сейчас я дам тебе карточку, на которой нарисован домик. Нарисуй на листе бумаге такой же домик, как на образце. В ходе выполнения задания необходимо обратить внимание на то, какая рука ученика является ведущей, как используется карточка-образец, какова скорость выполнения инструкции, как часто отвлекается ученик или не отвлекается вовсе, задаёт ли он вопросы, сопоставляет ли результат работы с предоставленным образцом, исправляет ли недочёты по окончании выполнения задания.

Результаты исследования: 50% учеников полностью справились с заданием, перенесли все части изображения, не нарушив порядок их расположения, 30% учеников перенесли только большие детали: квадрат, треугольник, 20% перенесли изображение с искажением, например, трубу, изобразили не слева, а справа, окно нарисовали без перегородок или не нарисовали совсем, но дверь нарисовали. Было выяснено, что в классе шестеро детей-правшей и двое-левшей.

2. Методика «Змейка».

Эта методика позволяет изучить особенности зрительно-моторной координации. Ученикам было представлено изображение дорожек на листе А4, в начале которой были животные, а в конце – их домик. Была дана инструкция: перед тобой лежит карточка, на которой пунктирной линией изображена дорожка, по которой животные должны прибежать к своему домику, проведи линии карандашом по дорожке и помоги животным быстрее добраться к цели. Изображение с четырьмя дорожками разного уровня сложности получили 3 ученика (первая группа), с двумя дорожками – 2 ученика (вторая группа), с одной – 2 ученика (третья группа).

Результаты проведения методики: высокий балл получил один ученик из первой группы, который быстрее всех выполнил задание, не вышел за пределы дорожек, оторвал руку от листа 2 раза;

средний балл получили два ученика из первой группы, каждый из них один раз вышел за пределы дорожки, один из них оторвал руку от листа 2 раза, другой – 3 раза;

низкий балл получили два ученика из второй группы, они более двух раз вышли за пределы дорожки, линии были неровные у обоих, один из них оторвал руку от листа 2 раза, другой – 4;

очень низкий балл получили ученики из третьей группы, один из них выполнял задание при помощи педагога, «рука в руке», другой многократно отрывал руку от листа, линии на изображении были слишком слабыми, то есть нет нажима.

3. Методика «Списывание небольшого текста».

Данная методика позволяет изучить состояние графомоторных навыков в процессе списывания текста и оценить состояние зрительного восприятия. Ученикам был представлен знакомый текст, состоящий из шести предложений, напечатанный на листе бумаги и написанный на доске учителем. Была дана инструкция: прочитай текст, который написан на твоей карточке, перепиши его в тетрадь.

Результаты исследования: трое учеников самостоятельно перенесли текст, написанный прописными буквами на школьной доске; двое могут перенести текст, напечатанный на карточке, лежащей перед ними на парте; ещё двое пишут только печатными буквами, обводным письмом, заранее заготовленным педагогом в тетради, один из них пишет «рука в руке».

4. Методика «Письмо текста под диктовку».

Эта методика позволяет изучить состояние графомоторных навыков в процессе письма под диктовку и оценить состояние слухового восприятия школьников. Обследовалось четверо учащихся: трое из первой группы и один из второй. Им был прочитан ранее знакомый текст, взятый из учебника по чтению, состоящий из четырёх предложений. Инструкция: внимательно прослушайте текст, который я сейчас зачитаю. После я буду диктовать его ещё раз, а вы записывайте в рабочую тетрадь.

Результаты исследования: не один школьник не воспроизвёл текст без отсутствия ошибок, 50% учеников достаточно успешно справились с заданием, они переписали текст, допуская минимальное количество орфографических ошибок, которые после, совместно с педагогом исправили, 50% учеников допустили следующие ошибки: написали текст полностью, не соблюдая знаки препинания, не соблюдая начало и конец предложения; пропустили предлоги в предложениях; пропустили значимые слова.

Столбчатая диаграмма отражает полученные в результате исследования данные о формировании каллиграфических навыков у учеников 3 класса

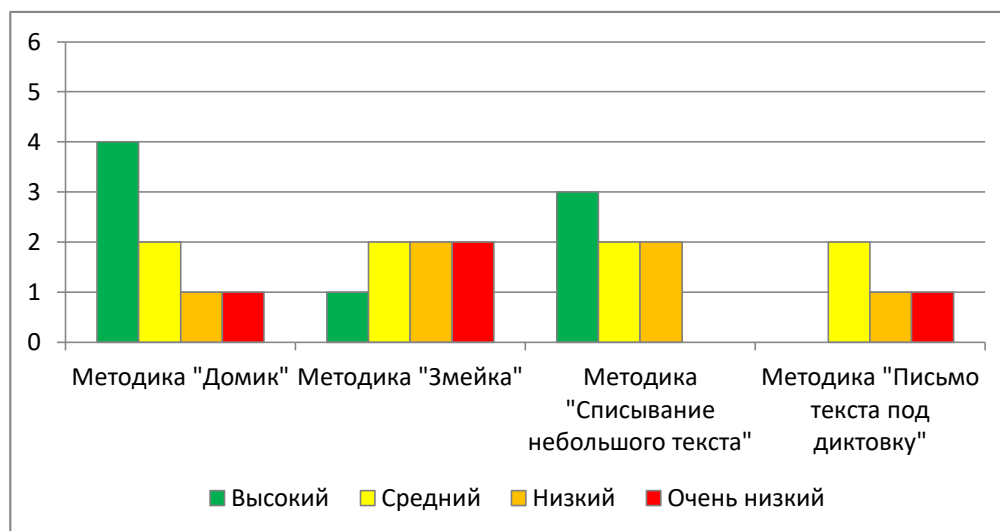


Рисунок 1 – Результаты исследования учеников 3 класса

Таким образом, в результате диагностики формирования каллиграфических навыков было выяснено, что у школьников с умственной отсталостью данный навык значительно отстаёт от уровня сформированности его у школьников в онтогенезе. Кроме того, учащиеся третьего класса в сравнении друг с другом в различной степени обладают навыками

каллиграфического письма. 40% учеников из класса способны самостоятельно выполнять различные задания, связанные со списыванием текста, письмом под диктовку, переносом изображения, отдельных его частей, 25% учеников способны выполнять те же задания с частичной помощью педагога и 35% учеников не способны выполнять те или иные упражнения, связанные с письмом, самостоятельно, им необходима постоянная помощь педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М. : ВЛАДОС, 2002. 320 с.
2. Вершинина В. Каллиграфия с основами методики обучения: учебное пособие / В. Вершинина. 2-е изд., перераб. Астана : Фолиант, 2017. 136 с.
3. Соловейчик М. С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. 3-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 1997.
4. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. М. : Издательский центр «Академия», 2012. 224 с.
5. Шипова, Л. В. Психология младшего школьника с умственной отсталостью: учебное пособие. Саратов, 2019. 105 с.

**ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ У ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Лукашенко Ксения Георгиевна

(E-mail: kseniya-kudina@mail.ru)

ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

магистрант

Соломатина Галина Николаевна

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

Д.пед. н., доцент

Аннотация: В статье проведен анализ существующих в современной науке технологий альтернативной коммуникации с доказанной эффективностью, применяемых в работе по развитию и коррекции речи, а так же по формированию коммуникативных навыков у детей имеющих расстройства аутистического спектра. Предложена классификация методов и средств социального взаимодействия, дана их качественная характеристика, выявлены особенности применения данных технологий в работе по развитию речи и коммуникативных навыков у детей с РАС.

Ключевые слова: коммуникация, альтернативна коммуникация, речевые средства, дети с расстройствами аутистического спектра.

**TECHNOLOGY USING ALTERNATIVE COMMUNICATION FOR
THE DEVELOPMENT OF SPEECH AIDS IN CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Ksenia Georgievna Lukashenko

(E-mail: kseniya-kudina@mail.ru)

Kuban State University

Krasnodar, Russia

undergraduate student

Galina Nikolaevna Solomarina

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

Kuban State University

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Abstract: The article analyzes alternative communication technologies existing in modern science with proven effectiveness, used in the development and correction of speech, as well as in

the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders. A classification of methods and means of social interaction is proposed, their qualitative characteristics are given, and the features of using these technologies in the development of speech and communication skills in children with ASD are revealed.

Key words: communication, alternative communication, speech aids, children with autism spectrum disorders.

Актуальность данного исследования состоит в том, что детей с расстройствами аутистического спектра становится с каждым годом все больше. Изучением детей с РАС занимались детские психиатры С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, О.П. Юрьева, М.Ш. Вроно, В.М. Башина, В.Е. Каган, К.С. Лебединская и др.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что основными признаками данного нарушения являются [5]:

- отсутствие зрительного контакта;
- трудности установления эмоционального дружеского взаимодействия с окружающими;
- неумение делиться с окружающими своими положительными эмоциями;
- отсутствие умений придерживаться сюжета, ролевой позиции в процессе ролевой или имитационной игры;
- трудности при переходе на вербальные речевые средства общения.

Под расстройством аутистического спектра (РАС) понимают такие нарушения в развитии, при которых на первый план выступают трудности социального взаимодействия, а также поведенческие и двигательные стереотипы. Авторы подчеркивают, что у детей с РАС наиболее значимыми для развития ребенка являются проблемы социального взаимодействия, которые, по сути, являются нарушениями коммуникации. Они, как правило, не вступают в коммуникативное взаимодействие в силу различных причин, чаще всего вследствие отсутствия потребности в общении. Им хорошо в своем мире, где им все знакомо и нет ничего нового и пугающего. Именно, исходя из этого, таких детей нужно обучать коммуникации. Возникает проблема в том, что у них чаще всего нет речи, т.е. вербального средства общения. Если же речь присутствует, то она практически всегда эхолалична и не может использоваться в коммуникации, общении с другими. При этом невербальные речевые средства тоже нарушены. Такие дети не могут выражать эмоции, зрительный контакт в большинстве случаев отсутствует и находиться рядом с собеседником им тоже не комфортно, и из-за того, что они живут в своем собственном мире, они не умеют слушать и слышать собеседника, эта информация для них чаще всего не доступна.

Основным проявлением расстройств аутистического спектра является нарушение коммуникации с окружающими людьми.

В научной литературе коммуникация понимается как взаимодействие членов социума, при котором происходит обмен информацией через различные специальные сигналы участников этого взаимодействия. В целом процесс коммуникации представляет собой непосредственное общение, обмен знаниями, мыслями, чувствами, поступками [2].

Данное определение показывает, что коммуникация, по сути является повседневной жизнью ребенка и человека, поскольку контактирование с внешним миром посредством всего спектра чувств и ощущений происходит каждую секунду на протяжении всей жизни человека. Коммуникация необходима для сообщения каких-либо сведений, для оказания влияния на другого человека, для получения определенного информационного или социального опыта.

При этом коммуникация – это не только речь, но и совокупность дополнительных знаков в виде жестов, эмоций, символов, различных письменных знаков.

При обучении детей с РАС в настоящее время активно используется альтернативная коммуникация, которая заключается в различных способах коммуникации, которые не только дополняют, но и заменяют словесную речь тем людям, которые не способны изъясняться с окружающими с помощью вербальных средств общения [2]. К таковым средствам относят: символические изображения в виде различных карточек, жесты – причем не обязательно из словаря, это могут быть и жесты, придуманные самим ребенком, которому присвоено, определенное слово, а также это может быть письменная речь и др.

При рассмотрении понятия «речевые средства» В.П. Шейнов подразделяет их на вербальные и невербальные. Вербальные речевые средства это непосредственно словесная речь. К невербальным речевым средствам относятся: визуальный контакт и расположение относительно друг друга в пространстве собеседников, эмоциональная реакция (улыбка, выражение злости и другое) пантомимика (жесты, позы и движения тела), нерелексивное слушание (умение слушать собеседника), ведение записей [3].

В процессе диалогического взаимодействия необходимо не только слышать собеседника, но и обращать внимание на то, как он себя ведет, так как в этом можно увидеть много подсказок для ведения диалога и коммуникации. Поэтому можно сделать заключение о том, что для детей с РАС является необходимым включение в систему обучения и воспитания альтернативных видов социального взаимодействия, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка.

В научной литературе выделяют следующие методы альтернативной коммуникации для детей с РАС, такие как: система PECS, коммуникативная доска, жестовый язык «Макатон», скрипты, электронные пособия с голосовым синхронизатором [4].

При выборе метода специалист учитывает следующие показатели у ребенка:

- особенности восприятия информации, у многих детей наблюдается достаточно длительный процесс обработки воспринимаемой информации, что затрудняет понимание обращенной к нему речи.
- физические особенности, например, при сочетании РАС и ДЦП. В данной ситуации необходимо учитывать уровень развития и сформированности мелкой моторики. При сочетании РАС и нарушения зрения, необходимо изготовление изображения с определенным размером графических символов и т.д.
- словарный запас, если он ниже нормы, то при введении коммуникативной доски необходимо его расширить, например, с помощью карточек PECS и лишь потом, продолжать обучение общению с помощью таблиц и доски.

При работе с любым методом социального взаимодействия, необходимо последовательная и постепенная работа, иначе успехов в обучении не достигнуть. Ребенок просто не будет понимать, как пользоваться, а главное для чего это ему нужно.

Рассматривая методику PECS, авторы выделяют следующие этапы. На первом этапе формируется мотивация к общению в виде поощрений взрослого за любую попытку вступления во взаимодействие. На втором этапе закрепляется усвоение алгоритма действия передача карточки. Ребенок видит карточку, указывает на нее и получает желаемый предмет. Третий этап «Расстояние и настойчивость» это начала формирование альбома (словаря) с карточками, начинается с 1 карточка и постепенно увеличивается. Ребенок может выбирать нужную для него карточку из тех, что есть в альбоме. Следующий четвертый этап это обучение построения правильной структуры предложения.

На протяжении всего периода использования этого метода необходимо взрослому комментировать действия и запрос ребенка. В альбоме у ребенка должен быть отработан словарь существительных, глаголов, прилагательных и числительных. Этот метод лишь временная помощь для ребенка в коммуникации. В ходе коррекционной работы необходимо обязательно перейти к вербальным речевым средствам для социального взаимодействия ребенка с окружающими. Исключение возможно, в том случае если есть нарушения физического состояния речевого аппарата. В таком случае необходимо обучить ребенка жестовому языку.

Следующий, не менее эффективный метод – коммуникативные доски. Когда у ребенка уже достаточно сформирован словарь, и он усвоил карточки из альбома, он может составить запрос о своих желаниях в данный момент времени. При данном методе необходимо так же закреплять понятия «сначала», «потом», «сейчас». Это алгоритм повседневной жизни. Обязательно подключаем комментирование взрослым и соблюдение пауз как в вербальном диалоге.

Как было сказано выше, при физическом нарушении речевого аппарата наиболее эффективно обучать ребенка коммуникационному жестовому языку «Макатон». Он также может сочетаться со словесной речью и символами. Может быть как временной помощью для детей, так и носить постоянный характер.

Еще одним методом альтернативной коммуникации являются скрипты, т.е. письменная речь. Это фразы, написанные на отдельных листах, которыми ребенок может воспользоваться в определенных ситуациях. Данный метод считается наименее распространённым и подходит не всем детям. В случае, если у ребенка уровень коммуникативных навыков достаточно высок, и не проявляются проблемы с вербальными средствами речи, однако в определенных ситуациях ребенок может «потеряться» и войти в ступор. Именно в такие моменты ему и нужна подсказка в виде скрипта.

В наше время большую популярность набирают электронные пособия с голосовыми синхронизаторами. Преимущество данного метода в создании иллюзии собственного «голоса». Такие пособия делятся на разные группы:

1. С изображением символов. Озвучиваются для детей, которые не умеют читать. Минус данного пособия в том, что дети сидят сами в комнате и общаются с планшетом, т.е. не происходит общения с собеседником.
2. С напечатанными короткими фразами. С помощью, которых, ребенок может ответить на вопрос или что-то попросить. Обычно подходят для детей возраста 5-6 лет, когда они учатся читать.
3. Программы, озвучивающие набор текста. Предназначены для детей, владеющими письменной речью, но для которых не возможна вербальная речь. При этом у них есть понимание самого процесса коммуникации и речи.

Еще один ведущий метод альтернативной коммуникации это глобальное чтение. Заключается он в том, что ребенок осваивает навык узнавания написанного слова целиком, не вычлняя отдельные буквы. В данной методике, как и в других необходимо учитывать постепенность и последовательность обучения. Необходимо использовать известные и понятные слова для ребенка.

При выборе методике обучения альтернативной коммуникации детей, необходимо помнить, что у каждой методики есть свои требования. Например: жесты должны быть простыми и легко запоминаться; картинки должны быть яркие, привлекающие внимание ребенка и удобны для манипуляции; предметы и лица, которые изображены, на карточках

подбираются обязательно знакомые для ребенка; текст на картинках пишется простым шрифтом; расположение жеста и картинки должно быть напротив ребенка и на уровне его глаз.

Альтернативная коммуникация – это лишь дополнение, но при этом может быть использована постоянно или как временная помощь, а также для улучшения владения вербальными средствами речи [1].

Для детей имеющим расстройства аутистического спектра очень важна коммуникация, но главная проблема в том, что они не знают и не умеют, как это делать. И лишь обучившись взаимодействовать с другими, они наконец-то могут обратиться и сказать о своих желаниях собеседнику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтернативная коммуникация детей/ Дефектология Проф. URL/
https://www.defectologiya.pro/zhurnal/alternativnaya_kommunikacziya_detej/?ysclid=luofi slz4i414598422 (дата обращения 1.04.2024)
2. Большая Российская энциклопедия: / научно-редакционный совет: председатель - Ю. С. Осипов и др. - Москва : Большая Российская энциклопедия, 2004-2017г.
3. Искусство управлять людьми / В. П. Шейнов. Мн.: Харвест, 2004. 512 с
4. Расстройство аутистического спектра у детей: причины РАС, симптомы, виды и диагностика. URL/
https://www.defectologiya.pro/zhurnal/rasstrojstvo_autisticheskogo_spektra_u_detej_prichi nyi_ras_simptomyi_vidyi_i_diagnostika/?ysclid=luogmrta8h441462823 (дата обращения 1.04.2024)
5. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова.— Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. — 208 с.

**РОЛЬ СЕМЬИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОТКЛОНЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Любославская Стелла Ашотовна

(E-mail: 1112161@mail.ru)

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение муниципального образования
г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 93»
г. Краснодар, Россия
воспитатель

Мелкумян Ася Леоновна

(E-mail: asyamelkumyan@gmail.com)

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение муниципального образования
г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 93»
г. Краснодар, Россия
воспитатель

Нагапетян Сона Арутюновна

(E-mail: son-20@mail.ru)

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение муниципального образования
г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 93»
г. Краснодар, Россия
воспитатель

Аннотация:. В статье рассмотрены проблемы развития детей с отклонениями речевого развития, с целью обеспечения их дальнейшей социализации в обществе и предотвращения негативных последствий в будущем. Данная публикация о сотрудничестве педагогов с родителями ребенка дошкольника с проблемами речевого развития. В данной работе описаны методики взаимодействия между педагогами и родителями, которые помогают создать благоприятную обстановку для развития ребенка и обеспечить его полноценную поддержку как в домашней, так и в образовательной среде. Также рассматривается важность психологической поддержки: семья может оказывать посильную помощь своему ребенку, которая особенно важна для детей с нарушениями речевого развития. Вышеперечисленное включает в себя понимание, терпимость, любовь и поддержку во всех трудных ситуациях, с которыми сталкивается ребенок.

Ключевые слова: дошкольное образование, развитие ребенка, семья, психологическая поддержка, сопровождение.

THE ROLE OF THE FAMILY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVIATIONS OF SPEECH DEVELOPMENT

Lyuboslavskaya Stella Ashotovna

(E-mail: 1112161@mail.ru)

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipality of Krasnodar
"Combined kindergarten No. 93",
Krasnodar, Russia,
teacher

Melkumyan Asya Leonovna

(E-mail: asyamelkumyan@gmail.com)

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipality of Krasnodar
"Combined kindergarten No. 93",
Krasnodar, Russia
teacher

Nagapetian Sona Arutiunovna

(E-mail: son-20@mail.ru)

Municipal budgetary preschool educational institution of the municipality of Krasnodar,
"Combined kindergarten No. 93",
Krasnodar, Russia,
teacher

Abstract. The article discusses the development problems of children with speech development disorders in order to ensure their further socialization in society and prevent negative consequences in the future. This publication is about the cooperation of teachers with the parents of a preschool child with speech development problems, which plays an important role in successful correctional work. This article describes methods of interaction between teachers and parents that help create favorable environment for the development of the child and provide his full support both in the home and in the educational environment. The importance of psychological support is also considered: a family can provide all possible assistance to their child, which is especially important for children with speech disorders. All of the above includes understanding, tolerance, love and support in all the difficult situations with which a child faces.

Key words: preschool education, child development, family, psychological support, support.

В настоящее время увеличилось количество детей дошкольного возраста с проблемами речевого развития и это одна из важнейших трудностей современного общества. Поддержка со стороны семьи имеет огромное значение для успешного образовательного процесса детей. Родители могут эффективно помогать ребёнку, участвуя в его развитии дома. Выполнение домашних заданий вместе с ребёнком не только укрепляет его понимание материала, но и способствует созданию благоприятной образовательной атмосферы в семье.

Семейная поддержка, стимулирующая речевую среду, сотрудничество с педагогами и специалистами, психологическая поддержка и продолжение работы дома – все это способствует развитию речи, а также открытая коммуникация, обмен информацией и общие

усилия помогут ребенку преодолеть трудности и получить желаемый результат. Когда семья активно включается в образовательную деятельность ребёнка, это создаёт благоприятную среду для развития и успехов ребенка.

Отклонения речевого развития у дошкольников могут иметь различные причины, такие как: нарушения слуха, задержка развития, речевой дефект и другие факторы.

Нужно учитывать, что каждый ребенок уникален, и подход родителей должен быть индивидуальным. Если у родителей возникают конкретные вопросы или требуется дополнительная информация, рекомендуется обратиться к специалисту – логопеду, реабилитологу или психологу, чтобы получить точную диагностику и разработать индивидуальную программу коррекционной работы. Сотрудничество с семьёй – это взаимодействие между воспитателем, специалистами, родителями и ребёнком, которое способствует лучшему обучению и развитию ребёнка. Это партнёрство обеспечивает индивидуальный подход и максимальную поддержку для ребёнка, что в конечном итоге оптимизирует коррекционно-образовательный процесс.

Существует ряд способов, как сотрудничество с семьёй может оптимизировать коррекционно-образовательный процесс:

1. Информационный обмен. Регулярное общение между воспитателем и родителями позволяет обмениваться информацией о прогрессе ребёнка, его потребностях и достижениях. Родители могут поделиться домашней информацией, которая поможет воспитателю лучше понять ребёнка и его индивидуальные потребности. Важно создать открытую и доверительную атмосферу, чтобы родители могли делиться своими наблюдениями и сомнениями.
2. Совместное планирование. Родители и воспитатели могут сотрудничать при разработке индивидуальных образовательных планов и целей для ребёнка. Вместе они могут определить наиболее эффективные стратегии и методы обучения, учитывая особенности ребёнка. Важно обсуждать ожидания и установить реалистичные цели, а также изучить возможности для поддержки ребенка в обеих средах.
3. Поддержка дома. Родители могут участвовать в поддержке образовательного процесса ребёнка дома. Это может включать выполнение домашних заданий вместе, чтение книг, обсуждение учебных тем или проведение дополнительных практических упражнений. Родители должны уделять время и внимание ребенку, активно общаться с ним, слушать его, отвечать на его вопросы и поддерживать диалог. Регулярное общение помогает развивать навыки общения и выражения мыслей. Родители могут помогать ребенку применять свои речевые навыки в повседневных ситуациях. Например, они могут побуждать ребенка, выражать свои потребности и эмоции. Можно попросить ребенка рассказать о своем дне, задать ему вопросы о происходящем, позволить ему высказывать свои мысли и идеи. Важно обратить внимание на правильное произношение слов и помочь ребенку исправлять ошибки без критики или давления.
4. Участие в мероприятиях. Приглашение родителей на родительские собрания, презентации или спортивные мероприятия позволяет им быть более вовлеченными в жизнь дошкольного учреждения и показывает ребёнку, что его образование является общим делом.
5. Игры и активности. Проводить игры, которые способствуют развитию речи ребенка. Например, дети могут играть в словесные игры, составлять истории, рассказывать загадки или играть в "поймай слово". Можно использовать различные игры на развитие словарного запаса, упражнения на различение звуков и слогов, ролевые игры, песни и т.д. Это поможет ребенку улучшить артикуляцию, понимание речи, выразительность и

артистизм. Родители могут проводить игры, способствующие развитию речи ребенка. Это помогает развивать речевые навыки, словарь и логическое мышление.

6. Логопедические занятия. Регулярные занятия с логопедом помогут развить речевые навыки ребенка посредством специальных упражнений и игр. Логопед может применять различные методики, такие как: методика В.В. Зайцевой, методика Л.И. Петровой-Егоровой, методика А.А. Леонтьева и другие, чтобы помочь ребенку преодолеть конкретные проблемы в речевом развитии [1, 4, 5].

Логопед может проводить консультации с родителями, чтобы они могли поддерживать и продолжать занятия и методики дома, обеспечивая постоянную практику и поддержку ребенка. Использование игр и развивающих материалов способствует активизации речевых навыков ребенка и делает процесс исправления отклонений более интересным и эффективным. Важно помнить, что для достижения наилучших результатов нужно регулярно заниматься и следовать рекомендациям специалиста.

7. Психологическая поддержка играет важную роль в сопровождении детей дошкольного возраста с отклонениями речевого развития [2]. Вот некоторые аспекты психологической поддержки для таких детей:

Проведение оценки и диагностики развития ребенка, чтобы определить уровень его речевых навыков и области, которые требуют особого внимания. Это помогает понять индивидуальные потребности ребенка и разработать индивидуальный план поддержки.

- Индивидуальные консультации: Психолог может проводить индивидуальные консультации с ребенком, где создается безопасная и поддерживающая среда для выражения мыслей, чувств и эмоций. Это помогает ребенку развивать эмоциональную саморегуляцию и улучшать общение.
- Групповые занятия: психолог может организовывать групповые занятия, где дети с отклонениями речевого развития могут взаимодействовать друг с другом. Это помогает им развивать социальные навыки, учиться выражать свои мысли и чувства, а также улучшать коммуникативные навыки.
- Работа с родителями: психолог может проводить индивидуальные консультации с родителями, чтобы обсудить их вопросы, опасения и проблемы, связанные с развитием ребенка. Психолог может предоставить родителям информацию, рекомендации и стратегии, которые помогут им поддерживать ребенка и развивать его речевые навыки.
- Работа с педагогами и специалистами: психолог может сотрудничать с педагогами и специалистами, работающими с ребенком, чтобы обеспечить координацию и непрерывность в поддержке. Психолог может предоставить им рекомендации и стратегии, которые помогут в работе с ребенком и его речевым развитием.
- Поддержка адаптации: психолог может помочь ребенку адаптироваться в дошкольной группе, особенно если речевые отклонения создают трудности в социальном взаимодействии. Психолог может проводить тренинги и занятия, направленные на развитие социальных навыков и улучшение самооценки ребенка [3, 6, 7].

Все вышеперечисленные виды поддержки помогают ребёнку не только успешно осваивать материал, но и развивать самостоятельность, ответственность и любовь к обучению. Родители, уделяющие внимание образованию ребёнка дома, создают основу для его будущих успехов в учёбе и жизни.

Регулярное общение и взаимодействие семьи играют важную роль в сопровождении детей дошкольного возраста с отклонениями речевого развития. Они помогают развивать навыки общения, расширять словарный запас и поддерживать активное развитие ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников: учебное пособие. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 160 с.
2. Волковская Т.Н., Г.Х. Юсупова Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2004. 96 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 417 с.
5. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Аркти, 2002. 144с.
6. Левченко И.Ю., В.В. Ткачёва Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 240 с.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения. М.: Смысл, 2012. 432 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Лютая Анна Олеговна
(E-mail: lyutayaanna@mail.ru)
МБДОУ Детский сад № 8,
г. Тимашевск, Россия

Аннотация: Статья посвящена проблеме преодоления аграмматической дисграфии у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В статье показано, что дети младшего школьного возраста с ТНР нуждаются в слаженной системе коррекционной работы. Занятия должны быть направлены на формирование фонематического восприятия, определения правильного произношения звуков, развития артикуляционной моторики, формирования анализа и синтеза звуков, а также следует уделить внимание грамматическим формам, работе над предложением, а также обучению и развитию грамотности.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, тяжелые нарушения речи (ОНР), диагностика, коррекционная работа, младший школьный возраст, преодоление, формирование, развитие.

OVERCOMING AGRAMMATIC DYSGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH TNR

Lyutaya Anna Olegovna
(E-mail: lyutayaanna@mail.ru)
MBDOU d/s № 8,
Timashevsk, Russia:

Abstract: The article is devoted to the problem of overcoming agrammatic dysgraphia in primary school children with severe speech disorders (TNR). The article shows that children of primary school age with TNR need a well-coordinated system of correctional work. Classes should be aimed at the formation of phonemic perception, determining the correct pronunciation of sounds, the development of articulatory motor skills, the formation of analysis and synthesis of sounds, and attention should also be paid to grammatical forms, work on a sentence, as well as learning and literacy development.

Key words: agrammatic dysgraphia, severe speech disorders (ONR), diagnosis, correctional work, primary school age, overcoming, formation, development.

Выбор темы для исследования обусловлен актуальностью данного вопроса [1, 2, 3]. В настоящее время общество требует от выпускника детского сада, который будет начинать своё обучение в школе, наличия высокого уровня подготовки, большого количества знаний и навыков, а также умения ясно и грамотно излагать свои мысли в устной и в письменной речи.

Число младших школьников с различными формами дисграфии в последние годы значительно возросло. В соответствии с исследованиями Александра Николаевича Корнева, дисграфия обнаруживается у 25–30 % детей младшего школьного возраста [5]. В случае возникновения дисграфии происходит стойкое нарушение процесса письма.

Основной составляющей речевой системы является звуковой компонент, включающий в себя грамматику и лексический аппарат [4]. Логопед разрабатывает все составляющие речи: звукопроизношение, понимание речи, лексику, грамматику, слоговую структуру слова и фонематический слух. В большинстве случаев в процессе работы выделяют несколько основных этапов. Каждый из них имеет свою важную роль.

Первый этап – формирование навыков анализа и синтеза звуковой структуры слов и закрепление звукобуквенной связи.

Второй этап – устранение пробелов в знаниях, которые касаются лексики и грамматики.

Третий этап – это деятельность, направленная на коррекцию связной речи.

Несмотря на это, данная методика не предполагает сопоставление дефектов с какой-либо формой дисграфией. Несмотря на это, ему нет необходимости следовать какому-либо определённом алгоритму в ходе занятий по логопедии.

Применение в коррекционной работе приведенных ниже методов, может помочь детям с дисграфией. Факт, который имеет возможность быть сопоставленным с традиционной логопедической концепцией, которая посвящена детской дисграфии, имеет возможность быть рассмотренным [8, 9]. Он отображает недостаточный уровень лингвистического развития у младших школьников в письме.

Альбом и тетрадь, которые используются при коррекции аграмматической дисграфии, разработаны Мазановой Еленой Витальевной.

Их содержание включает в себя задания, направленные на развитие внимания, которые помогают изучить грамматику различных частей речи и способы их соединения друг с другом (существительные с прилагательными, числительные с существительными). Содержание данного пособия включает в себя обширную информацию о теме «Предлоги», которая является наиболее трудной для понимания и вызывает наибольшее количество ошибок у учащихся в начальных классах.

Данная форма работы по коррекции дисграфии основывается на комплексном логопедическом обследовании, включающем в себя особенности психической деятельности детей младшего школьного возраста: обучение органично связано с развитием у них внимания, памяти, основных логических операций – это является неотъемлемой частью учебного процесса [7].

С целью экспериментального исследования по преодолению аграмматической дисграфии у учащихся младшего школьного возраста с ТНР работа осуществлялась в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 4 имени Героя Советского Союза Жукова Георгия Константиновича муниципального образования Тимашевский район. Местонахождение: город Тимашевск, мкр. Сахарный завод, д. 12. Младшие школьники, посещающие логопедические занятия в возрасте от 8 до 9 лет, приняли участие в исследовании. Их было десять человек. В их числе 7 мальчиков и 3 девочки.

Диагностика исследования состоит из трёх основных этапов.

Предварительно подготовительный этап является первым. При подборе методической литературы по проблеме исследования нам удалось подобрать методику, которая будет использоваться для осуществления констатирующего и контрольного эксперимента.

Вторым этапом была проведена диагностика. Организовать и провести исследование состояния письменной речи по выбранным методикам у учащихся младшего школьного возраста.

Следующим этапом, третьим, является анализ. Установить соответствие между результатами констатирующего эксперимента и определить направление коррекционной работы учителя-логопеда.

Диагностика состояния письменной речи включало в себя следующие задания:

1. Употребление имен существительных и имен прилагательных именительного и родительного падежа во множественном числе.
2. Согласование числительных с существительными.
3. Образование словесно-логического обобщения.
4. Правописание безударных гласных в окончаниях имен прилагательных.
5. Постановка пропущенного предлога.
6. Построение логически завершенных предложений.
7. Выявление причинно-следственных связей и употребление предложно-падежных конструкции.
8. Диктант.

Таким образом, после проведения диагностики, выявлено, что у обследуемых младших школьников на письме довольно большое количество орфографических и пунктуационных ошибок. Следовательно, школьники с ТНР испытывают трудности на письме. Представим полученные результаты в виде диаграммы (рисунок 1).

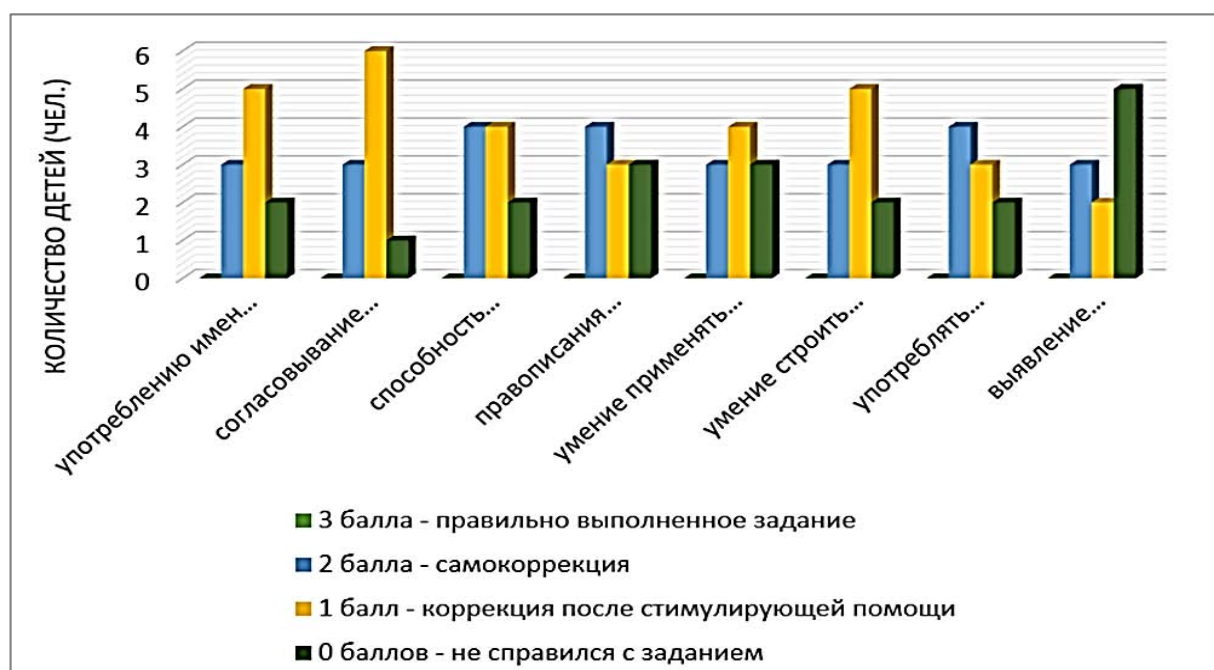


Рисунок 1 – Сформированность письменной речи у учащихся с ТНР

Исходя из вышесказанного, можем отметить, что ни один младший школьник не справился с выполнением задания правильно. Следовательно, низкий уровень сформированности письменной речи у младших школьников с ТНР составляет – 70 %

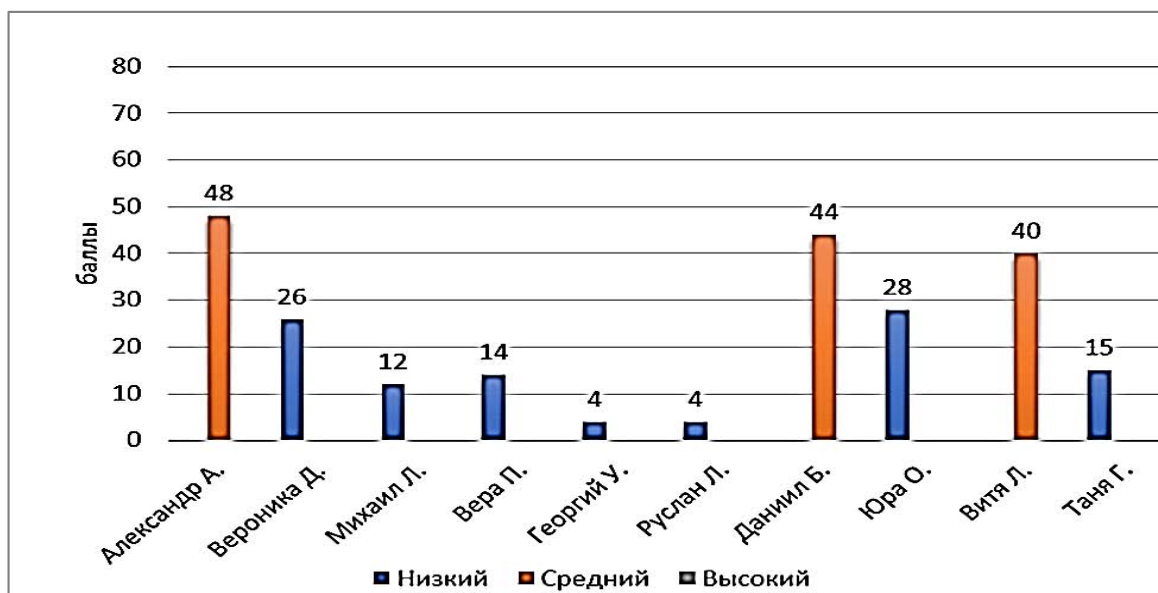


Рисунок 2 – Уровень сформированности письменной речи у младших школьников с ТНР

Таким образом, можем сделать вывод, что младшие школьники с ТНР имеют недостаточно сформированный уровень грамматического структурирования предложения, допускают много грамматических ошибок, в частности:

- в употреблении имен существительных и имен прилагательных именительного и родительного падежа во множественном числе;
- согласовании числительных с существительными;
- образовании словесно-логического обобщения;
- правописании безударных гласных в окончаниях имен прилагательных;
- построении логически завершенных предложений;
- выявлении причинно-следственных связей и употреблении предложно-падежных конструкций.

По результатам исследований, проведённых с целью выявления уровня владения школьниками грамматическими правилами было проведено экспериментальное обучение. Для того чтобы сформировать грамматические представления, было проведено данное обучение. Для исследования были поставлены задачи, которые решались в процессе его проведения.

1. Провести выборки методик, приемов, методов и приёмов для преодоления аграмматической дисграфии.
2. Осуществить формирующий эксперимент.
3. Заключительным этапом для сравнения результатов коррекционной работы, проводится контрольный эксперимент.

В течение учебного года 2022/2023 в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа № 4 имени Героя Советского Союза Жукова Георгия Константиновича муниципального образования Тимашевский район г. Тимашевска было проведено экспериментальное обучение. По результатам диагностики учащихся младших школьников нами были отобраны 10 учеников с тяжелыми нарушениями речи.

Исходя из вышесказанного, нами был выбран данный вектор работы по коррекции аграмматической дисграфии у учащихся с ТНР (в соответствии с рекомендациями Р. И. Лалаевой [6].):

- 1) дифференциация речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);
- 2) автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- 3) закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Наш опыт и знания дают возможность разработать систему коррекционно-развивающей работы, опираясь на общие закономерности онтогенеза в развитии лексики, морфологии и синтаксиса языка. Основное содержание и формы речевого материала в процессе коррекционного процесса постоянно усложнялись. С помощью слов, которые использовались на начальном этапе обучения, мы пытались изменить произношение в устной речи, а затем – совершенствовали навыки учащихся в словообразовании и письменной речи.

Отличительной чертой логопедической деятельности является индивидуализация коррекционно-логопедического воздействия. Такое различие между учениками одного и того же класса может быть обусловлено тем, что у некоторых детей звук поставлен и автоматизирован, а у других он имеет изолированное произношение, но не закреплен в речи.

Поэтому необходимо обеспечить взаимодействие всех учителей, с которыми взаимодействует ученик младшего школьного возраста, и логопеда. Должны быть соблюдены следующие условия:

- учителя должны знать основные направления коррекционной программы, особенности возрастных особенностей развития письма у детей младшего школьного возраста;
- они должны понимать особенности произношения и грамматики речи, а также уметь учитывать письменные способности каждого ребенка в процессе обучения и внеклассной деятельности.

По средствам совместной работы всех специалистов, можно отслеживать результативность работы. Различные задачи всех специалистов, взаимодополняющие друг друга мы отобразили на рисунке 3.



Рисунок 3 – Система коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии

На основе полученных результатов контрольного этапа исследования, целью которого было выявить степень сформированности письменной речи учащихся с аграмматической дисграфией. Использование тех же диагностических методик было использовано и в ходе контрольного этапа эксперимента. Для проведения диагностики были отобраны учащиеся, у которых на этапе констатирующего эксперимента была обнаружена аграмматическая дисграфия.

Таким образом, повторная диагностика, позволяет сделать вывод, что у всех обследуемых учащихся экспериментальной группы с ТНР на письме заметно уменьшилось количество орфографических, пунктуационных и дисграфических ошибок на письме.

Следовательно, младшие школьники с ТНР, на конец учебного года значительно меньше испытывают трудностей на письме.

По результатам экспериментальных исследований была составлена диаграмма (рисунок 4).



Рисунок 4 – Сформированность письменной речи у учащихся с ТНР

По результатам диагностического исследования экспериментальной группы по итогам формирующего эксперимента наблюдается положительная динамика в развитии речи, в том числе письма. Улучшились показатели по всем направлениям работы.

Продemonстрировали высокий уровень развития речи – 30 % (3) школьников: правильное произношение, четкое и быстрое воспроизведение звуков в темпе предъявления, а также навыки словообразования, грамматического анализа и грамотного письма (письменный диктант, списывание).

Остальные 70 % (7) школьников – показали средний уровень, и они нуждаются в дальнейшей коррекционной работе. Нехватка фонематического слуха и нарушения звукопроизношения не позволяют полноценно использовать звуковые колебания, однако при этом появляются отдельные аграмматизмы. Однако навык словообразования значительно улучшился, а ошибки в написании слов стали менее заметны.

В ходе занятий, учащимся экспериментальной группы удалось повысить уровень своей активности и заинтересованности. Они стали чувствовать себя увереннее и смогли самостоятельно выполнять задания. Показатели развития мелкой моторики и зрительного восприятия улучшаются. Также наблюдается улучшение в развитии памяти, внимания и пространственной ориентации.

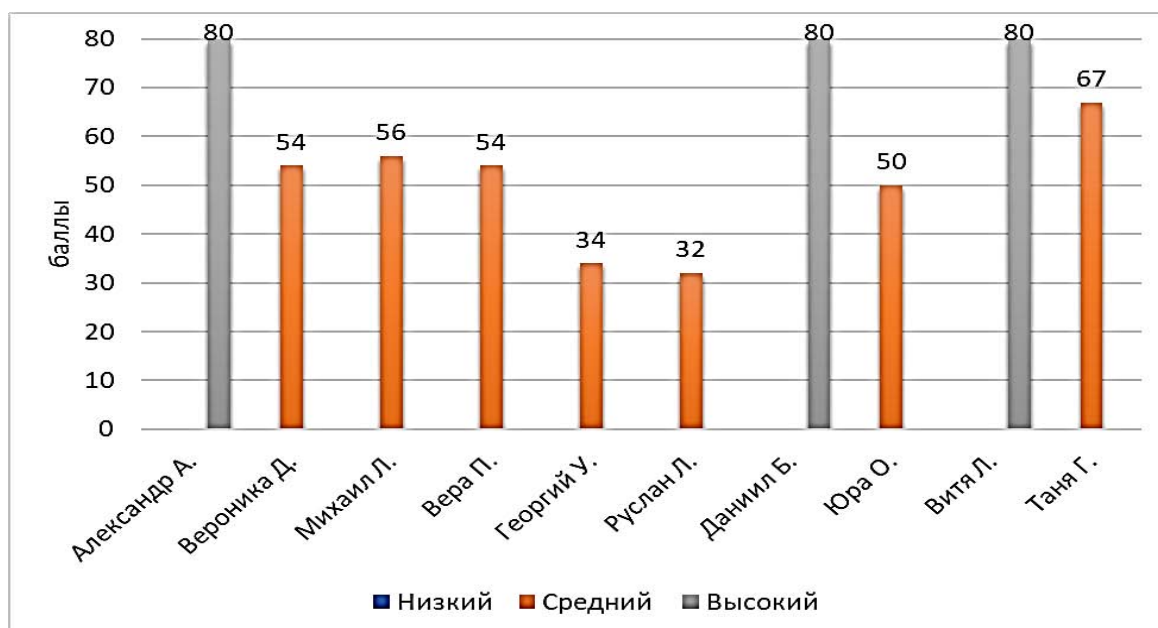


Рисунок 5 – Уровень сформированности письменной речи у младших школьников с ТНР

Согласно результатам обследования, проведённого среди младших школьников с аграмматической дисграфией, можно сделать вывод о том, что грамотно спланированная логопедическая работа по коррекции данного дефекта даёт положительные результаты. Таким образом, с помощью анализа результатов исследования можно сделать вывод, что коррекционная работа, которая была проведена во время экспериментальной работы, дала свои результаты, можно отметить что у большинства учащихся повысился уровень письменной речи у одних с «низкого» до «среднего», у других со «среднего» до «высокого», а именно в употребление имен существительных и имен прилагательных именительного и родительного падежа во множественном числе, согласование числительных с существительными, образовании словесно-логического обобщения, правописании безударных гласных в окончаниях имен прилагательных, построении логически завершённых предложений, выявлении причинно-следственных связей и употреблении предложно-падежных конструкций. Исходя из этого, посредством проведения опытно-экспериментальной деятельности была доказана эффективность выбранных методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника : учебное пособие / Т. В. Артемьева. Казань : Отечество, 2013. 157 с.
2. Бекшиева З. И. Коррекция письменной речи у школьников. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 318 с.

3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2015. 320 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 373 с.
5. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб. : Гиппократ, 2017. 224 с.
6. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / Моск. социал.- гуманитар. ин-т. М., 2004. С. 132–140
7. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. М., : Издательство ГНОМ и Д, 2016. 136 с.
8. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-Пресс, 2006. 128 с.
9. Хватцев М. Е. Аграфия и дисграфия [Электронный ресурс] // Хрестоматия по логопедии : В 2 тт. Т. II. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 512 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТОРНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС

Лямина Виола Валерьевна

(E-mail: viola.pryadko@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Магистрант, учитель-логопед МБОУ СОШ № 103

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.псих.н., доцент

Аннотация: Вопрос развития моторных функций у младших школьников с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) является одним из актуальных. От степени готовности моторики, наполненности моторного репертуара зависит и успешность в овладении академическими компетенциями. При этом большое внимание в данном аспекте уделяется выбору методик, подходов, которые дают возможность полноценно оценить состояние основных функциональных сфер.

Ключевые слова: моторные функции, младшие школьники, расстройства аутистического спектра, РАС.

FEATURES OF MOTOR MANIFESTATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ASD

Lyamina Viola Valeryevna

(E-mail: viola.pryadko@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Undergraduate student, teacher-speech therapist MBOU secondary school No 103

Zhuravleva Elena Yurievna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Ph.D. in Psychology, Associate Professor

Abstract The issue of the development of motor functions in primary school children with autism spectrum disorder (hereinafter – ASD) is one of the most relevant. Success in mastering academic competencies also depends on the degree of readiness of motor skills and the fullness of the motor repertoire. At the same time, much attention in this aspect is paid to the choice of methods and approaches that make it possible to fully assess the state of the main functional areas.

Key words: motor functions, primary school children, autism spectrum disorders, ASD.

Интерес к изучению особенностей развития младших школьников с расстройством аутистического спектра за последние годы обусловлен значительным увеличением количества таких детей. Поскольку РАС ведет к аномальному развитию всех областей психики, и нормальный ход развития ребенка не только нарушается и задерживается, но и явно искажается, искаженным оказывается и моторное развитие.

Исследованием проблемы коррекции расстройств аутистического спектра занимались В.М. Башина, В.А. Гиляровский, Э. Блейлер, В.Е. Каган, В.П. Осипов и др. Моторная сфера обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разных возрастных групп входила в круг научных интересов у И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, М.М. Безруких, В.В. Зайцева, В.Д. Сонькин и др. Особенности развития моторных функций при РАС изучали К. Гилберт, Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина, Т. Питерс, Э.В. Плаксунова и др.

Анализ научно-педагогических исследований показал, что без своевременной коррекционной помощи в преодолении отклонений в моторном развитии недостатки моторных функций в дальнейшем могут обнаруживаться во всех компонентах моторики: в общей, в мелких движениях кистей и пальцев рук, а также в лицевой и речевой моторике.

Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения и ряда зарубежных исследований, расстройства аутистического спектра встречаются у одного из 160 детей. По мнению К. Bennett, для детей с РАС характерны дефицит социальной адаптации, коммуникации и расстройства поведения. А.N. Bhat указывает, что у 88 % детей с РАС имеют место риски двигательных нарушений [7, 8].

В исследованиях Э.В. Плаксуновой отмечается ряд своеобразий развития моторных функций детей с РАС, а именно: низкий уровень согласованности и координации движений; наличие стереотипных движений; снижение показателей уровня развития двигательных способностей; движения вялые или напряженно скованные, отмечается отсутствие пластичности в двигательном рисунке, имеет место слабая реакция на помощь взрослого, затруднения в имитации движений взрослого, неумение действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения [6].

Многими авторами обращается внимание на несформированность двигательных навыков в соответствии с возрастом, скованность движений, торопливость и не согласованность движений отдельных крупно моторных комплексов в процессе выполнения физических упражнений, снижение показателей силовых способностей, силовой выносливости мышц, координации и скорости движений и др. [3].

Что касается состояния предметно-манипуляционных навыков, то у младших школьников с РАС наблюдаются серьезные проблемы. В том числе стоит отметить, что есть некоторые моторные функции, которые вовсе недоступны к выполнению, их комплекс в результате складывается в существенные ограничения в движении. Среди множества типичных сложностей в области моторных функций для детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста выделяют несколько особенностей. В том числе речь идет о сложности определять положение конечностей относительно друг друга, характерной проблемой становится упорное повторение движений и сложности, когда требуется использовать переход к другой моторной функции, есть трудности с тем, чтобы воспринимать зрительную информацию и прорабатывать, перерабатывать ее. Часто обучающимся с РАС при выполнении реципрокных поз затруднительно повторить заданное положение рук, ребенок путает стороны и испытывает сложности при замене рук и выполнения ими определенных действий [2].

В процессе комплексного сопровождения обучающихся с РАС, а также для достижения эффективности в развитии моторных функций и совершенствовании координированности движений, используется индивидуальный подход (возраст младших школьников, наличие диагнозов основного и сопутствующих, личностных особенностей, особенности семейного воспитания). Результаты анализа анамнестических данных, диагностика и динамический контроль двигательного статуса ребенка позволяют не только скорректировать комплекс развивающих и реабилитационных мероприятий, но и выстроить прогноз успешности в освоении общеобразовательной программы [4].

При выборе приоритетов в построении комплекса коррекционно-развивающих программ важно выделяются наиболее значимые факторы и сферы влияния, работа с которыми позволяет нивелировать моторные трудности и оказывает положительное влияние на смежные области. Двигательная сфера в контексте коррекционно-педагогической деятельности рассматривается в качестве ресурсобеспечивающей. Это обусловлено тем, что задержка психомоторного развития значительно ограничивают социальные взаимодействия, что часто обуславливает социальную дезинтеграцию младшего школьника. В подобной ситуации с помощью развитых моторных функций можно значительно смягчить академические трудности, что влияет и на развитие коммуникативных возможностей ребенка и обеспечивает его успешную социализацию в дальнейшем.

Внутреннее значение имеет применение разнообразных средств и методов диагностики, которые дают возможность выявлять нарушения в области моторных функций, определять уровень развития значимых жизненных навыков. В педагогической диагностике активно используются для оценки состояния мелкой моторики методики Т. Гризика и Л. Тимошука, «Фигуры» (по В. Мытачину), «Дорожки» (по Л.А. Венгеру); для анализа состояния моторики артикуляционного аппарата методика Г.В. Бабина, для исследования произвольной мимической моторики – подходы Л.А. Квинта и Г. Гельнитца, для оценки общей моторики по мотометрической шкале используют тест Озерского-Гельнитца. На основании полученных при использовании данных методик составляется индивидуальный двигательный профиль и коррекционный маршрут по формированию и развитию моторных функций у обучающихся с РАС.

Оценка моторных функций у младших школьников с РАС осуществляется дефектологом совместно с учителем на занятиях адаптивной физической культуры и воспитания. Ведь именно этот фактор является основополагающим, от него во многом зависит комплексное выстраивание учебного процесса. Используются разнообразные двигательные тесты, которые четко систематизированы и представляют собой функционально адаптированные варианты, касаются отношения к установленным конкретным задачам. У специалистов появляется уникальная возможность с помощью комплексной оценки физических показателей ученика с РАС обеспечить полноценное их развитие с учетом индивидуальных показателей. Процесс оценивания осуществляется с помощью разнообразных тестов, методик, которые дают возможность изучить моторные функции. При этом важно в практике обращать внимание на те моторные функции, которые дают возможность улучшить качество и уровень жизни. В том числе речь идет о локомоторных актах, о качестве манипуляций с разнообразными предметами, о комбинациях с речью и другими высшими психическими функциями. В рамках тестов уделяется внимание ряду значимых характеристик таких как: скорость, ловкость, гибкость, сила и выносливость.

Таким образом, для развития моторных функций у младших школьников с расстройством аутистического спектра учитываются множество факторов: индивидуальных подход, комплексный подход, применение разнообразных средств и методов при диагностике, а также комплексное выстраивание учебного процесса. Для младших школьников с расстройством аутистического спектра одной из самых существенных коррекционных задач становится расширение моторного репертуара, специалистами рассматриваются значимые аспекты, касающиеся развития навыков мелкой и общей моторики, координации моторной сферы с иными сенсорными системами, которые в дальнейшем обеспечат полноценное обучение и воспитание младшего школьника с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлева Е. Ю., Семенова А. С. К вопросу о становлении моторной функции у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Армавир, 19 мая 2023 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. С. 153-157.
2. Касмакова Л. Е. Применение сенсорно-динамического зала «Дом Совы» в развитии психических и физических качеств детей с расстройством аутистического спектра // Наука и спорт: современные тенденции. 2022. Т. 10. №. 1. С. 137-146.
3. Репина А.И., Тимофеева И.В., Салимов М.И. Развитие моторных функций у детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика физической культуры. 2021. №. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motornyh-funktsiy-u-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 10.04.2024).
4. Сакаева А. Н., Боброва В. В., Жукова А. А. К вопросу о внедрении программного обеспечения в процесс психофизического развития детей с расстройством аутистического спектра посредством элементов гимнастики // Педагогическая наука и практика. 2022. №. 1 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vnedrenii-programmnogo-obespecheniya-v-protsess-psihofizicheskogo-razvitiya-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Сопов В. Ф., Шакирова А. В. Организация процесса обучения фигурному катанию на коньках детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. №. 4. С. 29-34.
6. Плаксунова Э.В. Исследование физического развития и двигательных способностей учащихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 1 (42). С. 26-32.
7. Bennett M. et al. Translating autism myths into positive futures. Life on the autism spectrum // Springer, singapore. 2018. P. 1-15.
8. Bhat A.N. Motor impairment increases in children with autism spectrum disorder as a function of social communication, cognitive and functional impairment, repetitive behavior severity, and comorbid diagnoses: a spark study report // Autism research. 2021. Vol. 14 (1). P. 202-219.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Лямцева Екатерина Николаевна

(E-mail: krupskie@rambler.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К. псих. н., доцент

Аннотация: в статье рассматриваются особенности применения дидактических игр во время коррекции звукопроизношения. Проанализированы основные этапы постановки звука и перечень игр, которые необходимо использовать для достижения результата.

Ключевые слова: дидактические игры, коррекция, нарушения звукопроизношения.

FEATURES OF THE USE OF DIDACTIC GAMES IN THE CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION DISORDERS

Lyamtseva Ekaterina Nikolaevna

(E-mail: krupskie@rambler.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the features of the use of didactic games during the correction of sound reproduction. The main stages of sound production and the list of games that must be used to achieve the result are analyzed.

Key words: didactic games, correction, sound pronunciation disorders.

В современном мире все больше детей имеют проблемы звукопроизношения. Для успешной коррекции педагогами используются разные игры, ориентированные на формирование речевой артикуляции, дыхания, мелкой моторики.

Дидактические игры представляют собой вид деятельности, который применяется во время обучения ребенка для развития познавательных процессов, овладения новыми знаниями, развития мыслительных и логических процессов. Особенностью применения дидактической игры является определение правил, подразумевающих, что ребенку необходимо их соблюдать для достижения результата. Эффективность дидактических игр напрямую зависит от логопеда, который сумеет выбрать игру, соответствующую возрасту ребенка и интересную ему. Во избежание быстрого угасания интереса ребенка к игре необходимо дополнять игру и усложнять ее дополнительными материалами. Каждая дидактическая игра подбирается для детей индивидуально, с учетом не только степени развития, но и утомляемости, скорости работы, особенностей нарушения речеобразования. При использовании нескольких игр нужно соблюдать определенную иерархию: осуществлять переход от легкой игры к сложной [1].

Для успешной постановки звука, на всех этапах работы нужно использовать игровые задания. Правильное использование игровых упражнений на подготовительном и постановочном этапах, позволит сделать процесс увлекательным и интересным. На первом этапе у ребенка развивают правильную артикуляцию, дыхание для последующего постановочного этапа. Во время выполнения артикуляционной гимнастики используются игровые упражнения, разработанные исследователями Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.В. Нищевой. Все игровые упражнения ориентированы на выработку положения органов артикуляции. Наиболее действенные упражнения, применяемые в виде игры: «Лошадка», «Маляр», «Чашечка».

На втором этапе используют стандартные методы, где используют разные игры для достижения правильной постановки звука.

В качестве вариативности, такими специалистами как Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина было выделено три основных пути постановки звуков у детей. Первый способ является самым стандартным, который заключается в создании имитированного звука: ребенок, услышав раннее правильно произнесённый звук пытается его повторить. Дети с помощью слуховых, зрительных и мышечных анализаторов воспринимают артикуляцию звука и осознанно стараются правильно ее воспроизвести [3].

Второй способ подразумевает использование шпателя или зонда специалистом. При этом специалист с помощью механических инструментов приводит речевые органы в правильную позицию. При таком способе используют дидактические игры: «Моторчик», «Звенелочка» и другие.

Второй способ, именуемый как смешанный, содержит в себе использование специалистом разных комментариев и применение в работе механического подхода для того, чтобы ребенок понимал, как правильно располагать артикуляцию для нужного звука. В качестве примера рекомендуют использовать в работе такие игры, как «Моторчик», «Индюк», «Свистелочка».

На процессе автоматизации специалист работает не изолированно со звуком, а постепенно усложняет, добавляя в сочетании слогов, слов, далее – словосочетаний, а на заключительном этапе – предложения. В первую очередь, во время автоматизации в слогах, следует начинать с прямых слогов, затем отрабатывать правильно произнесенный звук в обратных слогах. Использование игр позволит успешно автоматизировать звук.

Заключительным этапом становится дифференциация звука. Дифференциация звука предполагает, что специалист постепенно вводит сочетание разных звуков, имеющие разные признаки. На этом этапе рекомендуется применять огромный спектр дидактических игр. Для успешной коррекции звукопроизношения следует соблюдать все этапы постановки и проводить работу системно.

Для детей с общим недоразвитием речи подготовительного уровня, необходимо использование разнообразных дидактических игр. Такие упражнения как «Качели», «Вкусное Варенье», «Чашечка» нужны для постановки верной артикуляции, такие упражнения как «Задууй Свечу», «Снежинки», «Листопад», а в такие игры как «Веселые палочки», «Сухой бассейн» [2].

Поскольку есть огромное многообразие различных игр, в том числе и авторских, каждый специалист вправе любую игру по необходимости менять, регулировать, сортировать.

Основное отличие дидактических игр, применяемых для исправления произношения, заключается в том, что они имеют определенную структуру. Наличие игрового поведения является основой игровой задачи. Важной особенностью игровой деятельности является ее направленность на конкретное содержание коррекции произношения. К игровым действиям относятся любые действия, связанные с деятельностью речевого аппарата. Для успешных занятий с дошкольниками важны правила игры. При соблюдении определенных правил можно управлять поведением ребенка.

В любой игре существует множество разных задач. Лишь одна определенная задача является приоритетной, которой уделяется достаточно времени и выполнение которой контролируется.

Таким образом, дидактическая игра играет важную роль в работе по коррекции звукопроизношения. Сам процесс коррекции достаточно продолжительный, что предполагает учет быстрой утомляемости ребенка. Проведение занятия с использованием дидактических игр поможет заинтересовать ребенка, организовать процесс интересно и обеспечить активное его участие, что в дальнейшем позволит успешно осуществить правильную постановку звука.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажина О.А. Использование подвижных дидактических игр в коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник магистратуры. 2018. №12-4 (87). С. 111-113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-podvizhnyh-didakticheskikh-igr-v-korreksii-zvukoproiznosheniya-u-detey-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 16.03.2024).
2. Каверова Э.А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр // Специальное образование: материалы XI Международной научной конференции / под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв. ред.). 2015. С. 145-149.
3. Чон О.В., Пименова И.Б. Актуальность коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в процессе использования дидактических игр // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-4. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13920> (дата обращения: 17.03.2024).

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР С СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫМ СОДЕРЖАНИЕМ
В ГРУППЕ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗПР**

Макуха Лия Сергеевна
(E-mail: dark.butler@inbox.ru)
МБДОУ Детский сад №179,
г. Краснодар, Россия
Учитель-дефектолог

Соболева Юлия Петровна
(E-mail: jusobol@yandex.ru)
МБДОУ Детский сад №179,
г. Краснодар, Россия
Старший воспитатель

Чернышова Елена Викторовна
(E-mail: ds179@mail.ru)
МБДОУ Детский сад №179,
г. Краснодар, Россия
Заведующий

Аннотация:. Статья посвящена методам и приемам педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр с социально-значимым содержанием в группе детей 6-7 лет с задержкой психического развития (далее – ЗПР). В статье подробно рассматривается значимость игры в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Авторы обсуждают необходимость включения специальных игр социально-значимым содержанием для детей дошкольного возраста с ЗПР, где взрослый играет ключевую роль в организации и проведении игры, подчеркивают важность сюжетно-ролевых игр в социализации и развитии детей с ЗПР, объясняют, как они способствуют развитию познавательной активности, эмоциональной сферы, социальных навыков и внутренней мотивации. В статье представлены конкретные методы и приемы для поэтапного включения этих детей в игровую деятельность.

Ключевые слова: старшие дошкольники, дети с ОВЗ, задержка психического развития, сюжетно-ролевая игра, педагогическое сопровождение

**METHODS AND TECHNIQUES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PLOT-ROLE-
PLAYING GAMES WITH SOCIALLY SIGNIFICANT CONTENT IN A GROUP
OF CHILDREN 6-7 YEARS OLD WITH MENTAL RETARDATION**

Makuha Liya Sergeevna
(E-mail: dark.butler@inbox.ru)
MBDOU Kindergarten No. 179,
Krasnodar, Russia
Teacher-defectologist

Yulia Petrovna

(E-mail: jusobol@yandex.ru)
MBDOU Kindergarten No. 179,
Krasnodar, Russia
Senior teacher

Chernyshova Elena Viktorovna

(E-mail: ds179@mail.ru)
MBDOU Kindergarten No. 179,
Krasnodar, Russia
Manager

Annotation. This article is devoted to methods and techniques of pedagogical support of role-playing games with socially significant content in a group of 6-7 year old children with mental retardation. The article examines in detail the importance of play in the development of the personality of a child with disabilities. The authors discuss the need for special games for preschool children with disabilities, where an adult plays a key role in organizing and conducting the game. The authors emphasize the importance of role-playing games in the socialization and development of children with mental retardation, explaining how they contribute to the development of cognitive activity, emotional sphere, social skills and internal motivation. The article presents specific methods and techniques for successfully including these children in play activities.

Key words: older preschoolers, children with disabilities, mental retardation, role-playing game, pedagogical support

В настоящее время продолжает оставаться актуальной проблема социальной адаптации, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации и социально-психологической адаптации является более сложным, чем для детей без ограничений. Из-за особенностей психического развития, навыков коммуникации эти дети часто могут не иметь друзей для общения, не участвовать в жизни общества. Взаимодействие в социальной среде для них затруднено, а их возможность адекватной реакции ограничена. Все это отражается на интеллектуальном и личностном развитии ребенка, затрудняя его адаптацию в обществе. В то же время, при организации особой педагогической поддержки ребенку уже на ранних этапах его развития, а именно в дошкольном детстве, можно оказать положительное воздействие на психосоциальное развитие детей с поведенческими отклонениями и нарушениями в развитии.

Одним из методов педагогической поддержки социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья является метод руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольника. Игра является ключевым элементом в развитии детей, особенно в дошкольном возрасте. Она способствует развитию познавательной активности, эмоциональной сферы, социальных навыков и внутренней мотивации [1]. Для дошкольников с задержкой психического развития особенно важно развивать эти навыки, чтобы они могли успешно приспособиться к условиям жизни в обществе. Целью данного исследования стал теоретический обзор и систематизация методов и приемов педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр с социально-значимым содержанием старших дошкольников с ЗПР.

Старшие дошкольники с ЗПР обладают рядом специфических психолого-педагогических особенностей. Такие дети, в виду несформированности произвольной регуляции деятельности, часто проявляют неорганизованность и хаотичность в своей деятельности, а также неуравновешенность поведения и отсутствие чувства ответственности. В обучении дошкольники данной категории могут испытывать трудности во внимании, памяти, скорости приема и переработки сенсорной информации, а также в координации движений. Помимо этого, у дошкольников наблюдаются трудности развития всех компонентов речевой деятельности. Дети с ЗПР с трудом приспосабливаются к детскому коллективу во время игры и занятий, часто меняют настроение, испытывают неуверенность и страх. Тем не менее, потенциальные возможности дошкольников с ЗПР достаточно высоки, и игровая деятельность при этом оказывает положительное воздействие, стимулируя интерес к обучению и повышая продуктивность деятельности [4]. Для детей дошкольного возраста с ЗПР необходимы специальные игры, в которых руководство взрослого играет ключевую роль. Без активного участия и примера взрослого, эти дети не смогут полноценно играть.

Для достижения цели развития у детей навыков, необходимых для дальнейшей социализации, в педагогике широко применяется метод руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольника. Эффективность игры в задаче социализации ребенка подчеркивал Д. Б. Эльконин, обращая внимание на то, что «игра социальна по своему содержанию, по своей природе, по своему происхождению, т.е. возникает из условий жизни ребенка в обществе» [7]. Появление социального характера игры можно заметить, обратив внимание на развитие игры в онтогенезе развития ребенка. Игры сюжетно-отобразительного типа, характерные для детей младшего возраста, фокусируются на предметном взаимодействии, то есть, они включают в себя игры с предметами, манипуляции с игрушками и другим оборудованием. В то время как сюжетно-ролевые игры, распространенные среди детей старшего дошкольного возраста, имеют социальный контекст. Эти игры отражают не столько взаимодействие с предметами, сколько взаимоотношения между людьми. Именно из этого нового контекста возникает необходимость определения и распределения ролей в соответствии с сюжетом игры, принятия на себя определенной роли и действия в рамках этой роли. Внедрение социального контекста в игровую деятельность можно рассматривать как одно из ключевых условий развития сюжетно-ролевых игр, что начинает проявляться уже в конце третьего года жизни ребенка [2, 6].

При этом дети старшего дошкольного возраста с ЗПР проявляют больший интерес к предметно-манипулятивной игровой деятельности - игра для них имеет эмоциональный характер. Однако, содержание их игр обычно ограничено и не развито, они редко показывают собственный замысел, воображение или способность умственно представить ситуацию. Сложности в создании воображаемой ситуации, которая придает игре смысл, связаны с бедностью образной сферы: недостаточной обобщенностью и обратимостью сложившихся знаний и представлений, трудностями в произвольном оперировании данными жизненного опыта. В отличие от своих нормотипичных сверстников, эти дети обычно не переходят к сюжетно-ролевым играм без специального обучения [4].

Данный вывод приводит нас к необходимости особого педагогического руководства над игрой дошкольника с ЗПР, позволяющего реализовать задачи социального развития через игровую деятельность. Именно с помощью такого специального сопровождения дошкольник с ЗПР сможет полноценно освоить сюжетно-ролевую игру. С целью повышения социальной активности дошкольников с ЗПР, нами была сформирована

технология, основанная на применении сюжетно-ролевых игр с социально-значимым содержанием, направленных на формирование нравственных качеств, в группе детей 6-7 лет с ЗПР [3]. Данная технология включает в себя следующие компоненты:

1. Игры на развитие эмпатии и понимания эмоций. Игры на развитие эмпатии и понимания эмоций служат важным инструментом при формировании нравственных качеств у дошкольников с ЗПР. Они помогают детям лучше понимать свои собственные эмоции и чувства других людей, что является ключевым элементом нравственного развития. Разработанный цикл сюжетно-ролевых игр включает в себя: ролевые игры, в которых дети могут поочередно попробовать быть в роли других людей, выражая их эмоции и переживания («Врач и пациент», «Семейная сценка», «Магазин или кафе»); игры-притчи, в которых через сюжетные ситуации и персонажей дети могут понять и прочувствовать различные эмоции («Лесные друзья», «Страна чувств», «Поиск дружбы»).

2. Игры на развитие социальных навыков. Взаимодействие с другими детьми и участие в совместных деятельности способствуют формированию социальных навыков, адаптации и интеграции в общество. Развитие партнерских отношений и сотрудничества помогает детям с ЗПР учиться работать в группе, учитывать интересы и потребности других людей, а также принимать решения совместно. Цикл игр на развитие социальных навыков включает в себя такие игры, как «Ситуации», «Подарок для всех», «Этикет в действии».

3. Игры на формирование моральных ценностей. Игровая деятельность для формирования моральных ценностей была выбрана не случайно – такие методы, как беседа со взрослым о моральных ценностях, пример взрослого, которые используются при развитии нравственных чувств у нормотипичных дошкольников, не всегда могут полноценно сформировать эти качества у детей с ЗПР. Ребенку с ЗПР нужно «прожить» в своей практической, игровой деятельности понимание этих моральных ценностей. Разработанный цикл сюжетно-ролевых игр включил в себя такие игры, как: игры, повествующие о моральных качествах, позволяющие детям вжиться в роль героев, демонстрирующих добродетели и ценности («Доброе сердце», «В обуви героя», «Ценности на вес золота», «Остров добрых дел»); игры, направленные на формирование уважительного отношения к различиям в людях и культурах, способствующие развитию терпимости и понимания разнообразия («Семейные традиции», «Мой друг из другой страны»).

Для включения в детскую игровую деятельность разработанных игровых циклов необходимо организовать особое педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр у детей с ЗПР по причинам, описанным ранее. Организация педагогического сопровождения сюжетно-ролевой игры у детей с ЗПР требует целенаправленного и систематического подхода. Во-первых, необходимо формировать положительное эмоциональное отношение к игре и игрушке, поддерживая интерес и участие детей в игровых ситуациях. Это включает поощрение детей для участия в игровой деятельности и демонстрацию эмоционального отношения к персонажам игры и событиям. Во-вторых, важно расширить представления детей об окружающем предметном и социальном мире. Это может быть достигнуто через различные занятия, например, экскурсии, наблюдения, беседы, и анализ простых сюжетных картинок или сказок. В-третьих, важно научить детей планированию сюжетной игры. Обучение может начинаться с того, что воспитатель полностью реализует организационный этап игры, а затем

постепенно передает эту роль детям. Наконец, важно вводить игровые элементы в различные виды деятельности, от учебы до самообслуживания и свободной игры.

Формирование сюжетно-ролевой игры у детей с ЗПР имеет три этапа, выделяемых Н. Я. Михайленко [5]. На первом этапе педагог стимулирует ребенка к осуществлению условных действий с предметами. На втором этапе педагог формирует у детей умение принимать роли и переходить в игре от одной роли к другой. На третьем этапе дети должны овладеть умением придумывать разнообразные сюжеты игр. Такое усложнение игровой деятельности возможно при наличии у детей соответствующих игровых умений.

Педагогическое сопровождение на первом этапе включает создание у детей положительного отношения к игрушкам, формирование специфических игровых действий, целостной схемы взаимодействия и формирование действий замещения. Основным моментом является формирование положительного эмоционального отношения к игровой деятельности. Дети осваивают схему парного взаимодействия через игры с общим предметом, таким как катание мяча или постройка башни. Для закрепления умений на этом этапе широко используются игры-драматизации, позволяющие детям перевоплотиться в персонажей, параллельное развивая речь, систему взаимоотношений, а также эмоциональную выразительность. Для формирования действий замещения как одной из предпосылок появления ролевой игры проводится целенаправленная работа по формированию игрового действия с предметом-заместителем (игры и упражнения, в которых педагог дает предмету новое имя, а ребенку предлагает совершить действия, характерные для переименованного предмета). Усвоение действий с предметами-заместителями является подготовительной стадией к более сложным условным игровым действиям, что способствует развитию у детей способности формировать смысловые связи между игровыми действиями с сюжетными игрушками, предметами-заместителями и воображаемыми предметами.

Второй этап педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр у дошкольников с ЗПР предполагает осуществление нескольких основных задач. Первая задача заключается в обучении планированию игры, что включает в себя выработку умения формулировать план-замысел сюжетной игры и осуществлять его реализацию, что является слабым звеном в деятельности детей с ЗПР. Педагог использует различные виды деятельности, такие как задания по конструированию, изобразительной и речевой деятельности, чтобы помочь детям развить умение планировать игру [6]. Вторая задача этого этапа связана с развитием речевого опосредствования деятельности. В рамках коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать взаимозависимость речи и сюжетно-ролевой игры. Для этого усложняются требования к речевому опосредствования, что включает развернутое проговаривание действий и переход от общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения. Третья задача связана с овладением ролевым поведением. Ролевое поведение охватывает диапазон от ролевого подражания до осознанного оперирования ролью, включая умение разворачивать ролевой диалог и изменять ролевое поведение в зависимости от сюжета. Педагог должен построить игры с детьми так, чтобы центром стало ролевое поведение, стимулируя у детей речевую активность. Следует отметить, что формирование игрового сценария невозможно без творческого подхода, поэтому рекомендуется проводить постоянные занятия по стимулированию творческого мышления в контексте игровой деятельности.

На третьем этапе, педагогическое сопровождение включает обогащение тематического содержания игры и развитие речевого творчества. Необходимо учить детей комбинировать

разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы, а также стимулировать детей к соединению творческого построения сюжета с ролевым взаимодействием.

В заключении отметим, что педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр является важной частью обучения и воспитания детей с ЗПР. Через игровую деятельность дети учатся взаимодействовать, развивают эмпатию, общаются и решают конфликты. Основной задачей педагога является создание поддерживающей и стимулирующей среды, которая обеспечивает детям возможность учиться и развиваться в собственном темпе и стиле. Использование сюжетно-ролевых игр с социально-значимым содержанием является эффективным средством достижения этой цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами в интеллектуальном развитии. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, Союз 2001. 414 с.
2. Гаспарова Е. М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 38-42.
3. Макуха Л.С. Дидактические материалы «Развитие нравственных чувств у дошкольников с ОВЗ посредством дидактических» [Электронный ресурс] // Журнал «Воспитатель детского сада» URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/4/articles/12008> (дата обращения: 10.03.2024).
4. Зеленская Ю. Б., Ивлева М. Г. К вопросу о сформированности основных параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С.108-111.
5. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей. М. : Линка-Пресс, 2015. 91 с.
6. Федченко О.А., Журавлева Е.Ю. Дидактическая игра как средство педагогической коррекции психического развития дошкольника с задержкой психического развития // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского) : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Краснодар, 15–16 апреля 2021 года / Под редакцией Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. С. 367-372.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : ВЛАДОС, 1999. 358 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РУЧНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Малиночка Надежда Сергеевна

(E-mail: nmalinochka@list.ru)

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

Кузма Левонас Прано

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

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

Канд. психол. наук., доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования ручного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Обозначена роль ручного праксиса в общем развитии дошкольников. Рассмотрены особенности развития мелкой моторики у воспитанников с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, ручной праксис, дошкольный возраст.

FEATURES OF FORMATION OF MANUAL PRAXIS IN CHILDREN OF THE PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Malinochka Nadezhda Sergeevna

(E-mail: nmalinochka@list.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Kuzma Levonas Prano

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

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

Annotation. The article deals with the problem of the formation of manual praxis in children of the preschool age with mental retardation. The author designates the role of manual praxis in the general development of preschoolers. Examines the features of the development of fine motor skills in children with mental retardation.

Key words: mental retardation, manual praxis, preschool age.

Проблема изучения особенностей развития праксиса интересовала ученых на протяжении уже не одного десятилетия и нашла отражение в трудах многих физиологов и психологов.

Само понятие «праксис» А. Р. Лурия обозначал как «произвольное действие» [3]. Он отмечал, что формирование мелкой моторики, тонких движений кистей и пальцев рук является одним из показателей психического развития дошкольника.

Е. Д. Хомская писала, что «произвольные движения и действия относятся к числу наиболее сложных психических функций человека и могут быть как самостоятельными двигательными актами, так и средствами, с помощью которых реализуются самые различные формы поведения» [5, с. 193].

С позиции физиологии произвольные движения регулируются поперечнополосатой мускулатурой рук, ног, лица, всего туловища. Мелкая моторика включает в себя большое количество движений, начиная от простого захвата объектов до мельчайших движений, которые определяют качество почерка. Согласно концепции Н. А. Бернштейна, «любое движение – сложная многоуровневая система, где каждый уровень (или определенные анатомические структуры) характеризуется «ведущей афферентацией» и собственным набором регулируемых движений» [5, с. 194].

Развитие познавательной сферы тесно связано с формированием ручного праксиса и наиболее интенсивно происходит в раннем детстве, так как с помощью движения рук ребенок исследует окружающие его объекты, манипулирует с ними, что способствует познанию предметного мира. Нарушения в развитии моторной сферы, в свою очередь, негативно влияют на овладение навыками самообслуживания, письма, рисования, ручного труда.

Недостаточность функций праксиса может обнаруживаться у детей как парциальное нарушение развития или быть одним из проявлений того или иного варианта дизонтогенеза. Диспраксия достаточно часто встречается у детей с умственной отсталостью, аутизмом, а также при задержке психического развития.

Выделение задержанного развития как особого варианта психического дизонтогенеза произошло еще в 30-е годы двадцатого века. В работах Н.И. Озерецкого для обозначения этой категории детей использовалось понятие «задержка темпа развития». В работах Т.А. Власовой и М.С. Певзнер этот вариант дизонтогенеза назывался временной задержкой развития. Учитывая, что задержка психического развития может носить более стойкий характер, Г.Е. Сухарева в своих работах стала использовать понятие «задержки психического развития» (далее – ЗПР). Именно этот термин сохранился для обозначения состояний задержанного развития и по настоящее время.

Уже в первых работах, посвященных изучению этой категории детей, они характеризовались, незрелостью психики, в первую очередь, в эмоционально-волевой сфере. В. В. Лебединский писал о ЗПР, как о замедлении его темпа, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [2, с. 54]. В качестве основных причин ЗПР выделялись наследственные факторы, остаточные явления органического поражения головного мозга, длительные соматические заболевания, а также условия сенсорной депривации.

Задержка психического развития клинически полиморфна, имеет разную структуру и степени тяжести. В качестве ядерной формы задержки психического развития М. С. Певзнер, Т.А. Власовой и Г.Е. Сухаревой рассматривался психический инфантилизм. В классификации В.В. Ковалева выделялись дизонтогенетические и энцефалопатические формы ЗПР. В основе классификации К. С. Лебединской лежал этиопатогенетический подход, в соответствии с которым выделялись ЗПР конституционального, соматогенного, психогенного и органического генеза.

Ряд авторов (К. С. Лебединская, Е. М. Мастюкова, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер) в своих научных работах отмечали, что при отсутствии тяжелых двигательных расстройств у дошкольников с задержкой психического развития все же наблюдаются особенности формирования двигательной сферы. В ходе углубленной диагностики у них выявляются нарушения регуляции произвольных движений, несовершенства техники выполнения движений, а также недостаток развития пальцевого праксиса. Страдают двигательные качества, такие как ловкость, точность, координация. У дошкольников с ЗПР возникают сложности при формировании навыков изо-деятельности, конструировании, лепки.

Дети с задержкой в развитии зачастую сталкиваются с трудностями при удержании ложки, захвате карандаша, застегивании пуговиц. Расстройство мышечного тонуса приводит к быстрой утомляемости мышц кистей рук, что делает движения неуклюжими, несогласованными.

В зависимости от степени поражения центральной нервной системы отставание в психомоторном развитии может наблюдаться уже в первые годы жизни ребенка. Замедляется реакция на зрительный и слуховой стимулы, снижается потребность в исследовательской деятельности, отстает развитие крупной моторики и, следовательно, мелкой.

В силу того, что группа воспитанников с ЗПР неоднородна, моторное отставание у них проявляется не в одинаковой степени. Например, у дошкольников без органических нарушений отмечается большая сохранность моторных функций. Так, у детей с задержкой развития конституционального генеза расстройств праксиса может почти не наблюдаться, в то время как для детей с ЗПР церебрально-органического происхождения нарушения мелкой моторики характерны. В нейропсихологических исследованиях И. Ф. Марковской были проанализированы особенности нарушения психической деятельности, в том числе и праксиса, у детей с разными клиническими вариантами ЗПР церебрально-органического генеза (органическом инфантилизме и преобладающими нарушениями познавательной деятельности) [1]. Было показано, что у детей с ЗПР с преобладанием нарушений познавательной деятельности обнаруживаются более выраженные трудности переключения с одного действия на другое, значительно замедленный темп выполнения задания, синкинезии, а также склонность к утрате двигательной программы на фоне нарастающей психической истощаемости.

Несмотря на различия в формировании ручного праксиса воспитанников с задержкой психического развития, пренебрегать целенаправленной коррекционной работой в этом направлении не следует, так как даже незначительное отклонение в развитии произвольных движений и действий может привести к более существенным вторичным нарушениям, которые в будущем отрицательно скажутся на формировании графомоторных навыков и других форм ручной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 3. С. 125-142.

2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 1985.148 с.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 384 с.
4. Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б., Исмаилова А. С. Современный взгляд на задержку психического развития // Медицинские науки. 2015. №10. С. 256-262.
5. Хомская Е. Д. Нейропсихология. Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2010.496 с.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Маруда Полина Юрьевна

(E-mail: marudapolina@gmail.com)

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

Яровая Анна Семёновна

(E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет, г. Краснодар
К. филол. наук, доцент

Аннотация: В статье обозначена взаимосвязь уровня сформированности навыков словообразования и речевого развития дошкольников. Представлен анализ научной литературы по проблеме определения причин возникновения трудностей формирования навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. К факторам успешности формирования данного навыка авторы относят развитую аналитико-синтетическую деятельность, объем активного словаря, скорость мыслительных процессов. Указано, что у дошкольников с общим недоразвитием речи происходит нарушение процессов познавательной деятельности, отмечается бедный словарный запас и медленный темп речевого развития. Данные констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи показывают ошибки в речи детей при образовании прилагательных, глаголов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных, обозначающих профессии, названия детенышей.

Ключевые слова: навык словообразования, общее недоразвитие речи, анализ, синтез, активный словарь, речевое развитие.

THE CAUSES OF WORD FORMATION DIFFICULTIES IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Maruda Polina Yurievna

(E-mail: marudapolina@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Yarovaya Anna Semenovna

(E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Abstract: the article identifies the independence of level of formation of word formation skills and speech development of preschoolers. The analysis of scientific literature on the problem of determining the causes of difficulties in the formation of word formation skill in preschoolers with general speech underdevelopment is presented. The authors attribute the developed analytical and synthetic activity, the volume of an active vocabulary, and the speed of thought processes to the factors of success in the formation of this skill. It is indicated that preschoolers with general speech underdevelopment have impaired cognitive activity processes, and a poor vocabulary is noted, and the slow pace of speech development. The data of the ascertaining experiment to identify the level of formation of word formation skills in preschoolers with general speech underdevelopment show errors in children's speech when forming adjectives, verbs, words with diminutive suffixes, nouns denoting professions, names of cubs.

Key words: word formation skill, general underdevelopment of speech, analysis, synthesis, active vocabulary, speech development.

У детей, не имеющих проблем с речевым развитием, процесс освоения навыков словообразования завершается в начале школьного возраста. Однако дети с речевыми нарушениями, особенно с общим недоразвитием речи, испытывают сложности в овладении этим навыком, что отрицательно сказывается на их последующем языковом развитии. Чтобы лучше разобраться в механизме данного нарушения и структурировать материал, проведен анализ литературы по данной проблеме. В результате были выделены факторы, которые непосредственно влияют на успешность развития данного навыка.

1. Нарушения процессов познавательной деятельности – анализа и синтеза. Прежде всего хочется отметить, что, так как речь находится в тесной взаимосвязи с другими высшими психическими функциями, многими авторами была выведена закономерность между овладением навыком словообразования и аналитико-синтетической деятельностью.

Анализ и синтез имеют важное значение в умственной деятельности. Анализ представляет собой разбиение целого на составляющие части, перевод сложного объекта в набор простых элементов. Синтез, в свою очередь, заключается в объединении этих простых элементов в единое целое. Учёный И.П. Павлов исследовал механизм развития этой деятельности и пришёл к выводу, что грамматика является особой формой динамического речевого стереотипа [5]. Физиологические исследования также показали, что в основе усвоения грамматической структуры речи лежит условно-рефлекторная деятельность, когда при изучении единиц морфологии у ребёнка формируется определённый динамический стереотип, позволяющий не только правильно употреблять лексико-грамматические и словообразовательные категории разных частей речи, но и верно понимать их значение, что является условием выражения мыслей и эффективной коммуникации.

В исследованиях Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской подчеркивается значимая роль аналитико-синтетической деятельности мозга в восприятии речи и анализе звуков. Благодаря этой деятельности дети способны обобщать признаки различных звуковых единиц и отличать их друг от друга. Кроме того, мышление играет важную роль в развитии лексико-грамматической и семантической сторон речи. Поскольку значения слов отражают как общие, так и отличительные признаки, связанные с определенными звуковыми сигналами, у детей возможны мыслительные операции, сравнения, анализа и синтеза. Словесные воздействия способствуют развитию позитивных условных реакций и облегчают дифференциацию звуков

и их значений. В результате дети успешно усваивают словарный запас и грамматическую структуру, когда звуковой облик слова относится с его значением [1].

Значимость развития навыков словообразования от процессов анализа и синтеза также отмечали Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., сделав вывод о том, что «овладение словообразованием осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно широкий уровень интеллектуального и речевого развития» [2].

Теоретические данные были подтверждены в констатирующем эксперименте, который проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения муниципального образования г. Краснодар «детский сад №215» в старшей группе компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи. В ходе диагностики по «Методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Лалаевой Р.И. [3] было сделано наблюдение, которое показало, что все участники эксперимента (11 человек) испытывали трудности с заданиями на образование глаголов от прилагательных, глаголов от имён существительных, относительных, качественных и притяжательных прилагательных от существительных. Перед выполнением задания детям была представлена инструкция, после чего, следуя инструкции, дети выполнили все задания по представленной словообразовательной модели, при этом не называя слова, которые они уже знали. Пример ошибочного словообразования: варенье из клюквы – клюквенное, значит варенье из земляники «земляникенное».

Учитывая полученные данные, можно проследить взаимосвязь между овладением ребёнком словообразования и уровнем развития операций анализа и синтеза. Мысль о том, что речь и мышление связаны между собой не является новой. Логично, что если у ребёнка в меньшей степени сформированы мыслительные процессы, такие как анализ и синтез, то и с овладением грамматической стороны, в частности, со словообразованием, у него будут трудности.

2. Недостаточный объем активного словаря. При условии, что ребёнок не научился правильно использовать словообразовательные конструкции, словарный запас не пополняется, а это препятствует полноценному становлению грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Словообразование – одна из важных ступеней речевого развития, но оно становится возможным, если у ребёнка уже имеется накопленный словарный запас. При этом, за счёт словообразования и словоизменения словарный запас ребёнка продолжает пополняться производными словами. Данный факт отражён в трудах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, где делается вывод, что «распознавание и расчленение морфем в норме происходит когда уже накоплен небольшой словарный состав, одна половина этих слов – слова-действия (глаголы), а другая половина – предметы (существительные) [4].

Теоретические выводы подтвердились данными констатирующего эксперимента. Из 11 детей, участвующих в эксперименте по выявлению уровня сформированности навыков словообразования, успешно справились только 6. Ошибки словообразования допустили пять испытуемых. У детей вызвали трудности задания, где требовалось объяснить значения слов, с уменьшительно-ласкательными суффиксами -чка, -нька, -ик, -ек, -ка, - и др., образовать слова, обозначающие детёнышей животных с суффиксами -нок, -ник, -ят, -ат; названий профессий мужского рода, оканчивающихся на -ник, -щик, -тель, ист, -ач, а также названий профессий женского рода, оканчивающихся на -иха, -ка, -ниц. Данные слова отсутствовали в активном словаре детей.

3. Более медленный темп речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Освоение процессов словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи происходит в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием, что также неоднократно отмечали многие авторы, но гораздо медленнее, как и всё речевое развитие в целом, что существенно сказывается на овладении словообразованием.

Анализ работ Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой, показывает, что недоразвитие речи сказывается на скорости мыслительных процессов, а также влияет на все аспекты мышления [4]. Кроме того, недостаточная развитость коры головного мозга приводит к недостатку аналитико-синтетической активности. Так как процесс формирования словообразования является сложным и разнообразным, как это отмечали множество предыдущих авторов, дети не могут сразу освоить словарно-грамматическую структуру языка, и, поэтому на разных этапах развития речи некоторые элементы языка осваиваются быстрее, в то время как другие в более медленном темпе.

Проанализировав данные факторы, можно сделать вывод, что их несформированность обуславливает необходимость проведения коррекционно-развивающей логопедической работы по формированию словообразовательного навыка у детей с общим недоразвитием речи. Коррекция должна быть направлена на формирование навыков анализа и синтеза, пополнение словарного запаса и увеличение темпа речевого развития детей с общим недоразвитием. Учёт данных факторов, на наш взгляд, поможет развитию письменной речи и успешному овладению школьной программой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. и др. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. Под ред Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. 3-е изд., перераб и доп. М.: Владос, 2003. 703 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999. 160 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие. СПб.: Наука-Питер, 2006. 102 с.
4. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во АРДЛТД, 1998. 320 с.
5. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Л.: Изд-во «Академия Наук СССР», 1949. 483 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Михайлина Мария Сергеевна

(E-mail: m_mikhaylina03@mail.ru)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
доцент ВАК, кандидат психологических наук, доцент

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные подходы к диагностике и коррекции коммуникативных нарушений у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), а также методики, которые применяются в коррекционной работе. Особое внимание уделено взаимосвязи между нарушением коммуникации и социальной адаптации детей данной категории. Научные выводы, представленные в статье, могут стать основой для дальнейших исследований и разработки программ развития коммуникативных навыков у этих детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коммуникативные навыки, коррекция, социальная адаптация, диагностика.

CURRENT TRENDS IN RESEARCH ON COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Mikhailina Maria Sergeevna

(E-mail: m_mikhaylina03@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
student

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

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

Abstract: The article discusses current approaches to the diagnosis and correction of communication disorders in children with general speech underdevelopment (ONR), as well as methods that are used in correctional work. Special attention is paid to the relationship between impaired communication and social adaptation of children in this category. The scientific findings

presented in the article can become the basis for further research and development of programs for the development of communication skills in these children.

Key words: general underdevelopment of speech, communication skills, correction, social adaptation, diagnosis.

В настоящее время, несмотря на многочисленные исследования данной проблематики, до сих пор нет общепринятого определения первичного недоразвития речи, что приводит к разнообразию понимания его сущности и механизмов, а также к неопределённости в использовании терминологии. Проблема недоразвития речи может называться десятком различных терминов в зависимости от автора. Это связано с наличием двух параллельных систем обозначения речевых расстройств у детей: клинической и психолого-педагогической. Первоначально речевые нарушения рассматривались в клиническом контексте, затем появилась психолого-педагогическая концепция классификации расстройств речи, которая способствовала появлению других моделей и терминологии. В последние тридцать лет психолого-педагогическое направление исследований стало приоритетным. Оно отличается особым подходом к проблеме недоразвития речи. В рамках клинического подхода недоразвитие речи рассматривается как аномалия развития, характеризующаяся определёнными симптомами, этимологией и патогенезом. Этот подход позволил выделить и описать различные речевые аномалии, такие как дизартрия, ринолалия, алалия и другие.

Психолого-педагогический подход к исследованию недоразвития речи рассматривает его как особенности формирования языковых процессов в сравнении с языковой нормой, выделяя фонетическое, лексическое и грамматическое недоразвитие речи. Р.Е. Левина и другие отечественные авторы определили формы недоразвития речи, включая фонетическое, фонетико-фонематическое и общее недоразвитие [4]. Однако классификация общего недоразвития речи вызывает ряд затруднений из-за отсутствия чётких критериев диагностики. Общее недоразвитие речи, как нарушение речевого развития, характеризуется недостаточным уровнем сформированности всех языковых компонентов. Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности психических процессов, а также трудности с буквенным гнозисом, вниманием и выполнением задач. Это нарушение может проявляться в разных степенях тяжести, влияя на развитие ребёнка и его возможности в общении. Причины общего недоразвития речи могут быть связаны с различными факторами сочетания воздействия внешних и внутренних условий на развитие и здоровье ребёнка. Недостатки в формировании речи могут привести к проблемам в коммуникации, эмоциональной сфере, а также нарушениям в эмоционально-волевой, познавательной областях. Различают четыре уровня развития речи, каждый из которых характеризуется определёнными особенностями и влияет на возможности языкового развития ребёнка.

Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня владеют развёрнутой фразовой речью, но с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями, несмотря на отсутствие грубых отклонений в формировании сторон речи, имеющиеся нарушения мешают в полной мере овладеть навыками общения, что в свою очередь приводит к появлению отличительных поведенческих особенностей, специальных образовательных потребностей, а без коррекции, в дальнейшем, к недоразвитию коммуникативной компетенции в целом.

В первую очередь необходимо выявить отличие между коммуникативной компетенцией и коммуникативными умениями. В исследованиях многих авторов коммуникативная компетенция рассматривается как знания, умения и связанные с ним

многократные составляющие, содержание которых реализуется в жизни через виды речевой деятельности в четырёх её формах: слушании, говорении, чтении и письме, а также главной частью являются умения, в том числе и коммуникативные умения. Итак, к коммуникативным умениям ребёнка относят способность устанавливать взаимоотношения с другими людьми, что означает умение идти на контакт с незнакомыми людьми, понимать их личные характеристики и намерения, предсказывать результаты их поведения и соответственно определять своё собственное поведение, также в исследованиях говорится о взаимосвязи речевых и коммуникативных умений, соответственно, можно сделать вывод, что овладение речью - значимый компонент в успешной коммуникации детей. Можно сказать, что к коммуникативным умениям относят следующие компоненты: познавательный, эмоциональный и поведенческий. В старшем дошкольном возрасте ребёнок должен уметь говорить сам, слушать и слышать, воспринимать и перерабатывать информацию, сотрудничать и уметь вести себя в конфликтной ситуации.

Г.В. Чиркина выделяла три группы детей по уровню сформированности коммуникативных навыков [6]. В первую группу входят дети активные в общении, которые без проблем входят в контакт со всеми, не показывают отношения к речевому дефекту. Во второй группе дети более критичны к своим проблемам, замкнуты, скованы во взаимодействии, не охотно идут на контакт, а у третьей группы наблюдается полный отказ от общения, агрессия, низкая самооценка, такие дети чаще вступают в контакт со взрослыми, нежели со сверстниками, и всё равно выборочно, а также им характерны создание конфликтов и участие в ссорах, возникших между другими детьми.

При обсуждении развития коммуникативных навыков важно иметь в виду, что общение осуществляется с использованием как вербальных, так и невербальных методов. Одной из ключевых особенностей коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи является ограниченность их способностей к общению. Они могут столкнуться с затруднениями в социальном взаимодействии, понимании выражений и жестов других людей, а также в выражении своих мыслей и чувств. Кроме того, некоторые из этих детей могут проявлять недостаток интереса к общению со сверстниками. Также дети могут испытывать сложности в понимании невербальных сигналов, таких как жесты, мимика и интонация голоса. Поэтому важно учитывать значимость использования языка тела и эмоционального выражения при общении с такими детьми. Некоторые из них также могут столкнуться с нарушениями в речи или языке, что ограничивает их возможности в общении. В связи с этим, важно применять разнообразные методы обучения речи для улучшения их коммуникативных навыков. Для этих детей крайне важно развивать коммуникативные умения с целью улучшения их способностей к взаимодействию и адаптации в обществе. Всё это может быть достигнуто через индивидуальный подход, учитывающий конкретные потребности и особенности каждого ребёнка, чтобы помочь им научиться взаимодействовать с окружающими людьми эффективно и качественно.

Итак, на какие особенности по ходу развития и образования ребёнка стоит обратить внимание, для оснований проводить диагностику на проверку нарушенного развития коммуникативных навыков. Важно учитывать психические особенности каждого возраста детей с речевыми нарушениями, проводить диагностику по инструкции и не делать поспешных выводов, ведь отказ в общении или игре со взрослыми и сверстниками не всегда означает нарушение общения. Прежде всего, необходимо обратить внимание на три компонента коммуникативных умений, а именно: поведение, эмоции и стремление к познанию через разные виды деятельности. Для этого и нужны методики обследования, которые необходимо проводить правильно, учитывая все особенности.

Существует достаточное количество методик, предназначенных для диагностики уровня развития речи и коммуникативных умений. Их можно условно разделить на активные, требующие физической активности, такие как игры и квесты, и неактивные методики, основанные на беседе и общении. Однако, для многих детей предпочтительнее использовать подвижные игры и сюжетные приключения как часть логопедической диагностики или обычных занятий. Одной из таких методик, проводимой в форме беседы, является «Определение уровня развития навыков диалогического общения», разработанная Р.Е. Левиной с целью определения уровня развития коммуникативных способностей у участников диалогического общения.

Проведение диагностики до и после коммуникативно-речевой коррекции позволяет отследить динамику изменений в развитии детей. Основная идея методики заключается в использовании различных коммуникативных ситуаций для оценки уровня способностей участников общения. Она предусматривает как индивидуальные, так и групповые сценарии взаимодействия. Кроме того, для изучения коммуникативных умений детей дошкольного возраста может быть использована методика Ю.А. Афонькиной [2]. В диагностике сформированности эмоционального аспекта поможет методика В.М. Минаевой «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей», она даёт оценить понимание детьми эмоциональные реакции других людей, что тоже немаловажно, ведь средства общения бывают не только с помощью речи, но и жестов, мимики и др. В изучении ценностно-смыслового компонента коммуникативной компетенции можно выделить «Неоконченные ситуации» (авторы А. М. Щетинина, Л. В. Кирс), её целью является выявление особенностей осознание и овладение детьми нравственных норм, собственных и чужих ценностных ориентаций, ведь А.М. Щетинина считает, что взаимодействие коллективе влияет усвоение ребёнком социокультурного опыта: правил, норм и эталонов поведения и взаимодействия людей в обществе. Для выявления сформированности поведения можно использовать диагностику И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой «Диагностика изучения навыков общения со сверстниками», в её идее лежит наблюдение за инициативностью, насколько охотно вступает в контакт ребёнок, в какой степени проявляет чувствительность к воздействиям [1, 2]. В основном все методики коммуникации оцениваются по бальной шкале, у каждого автора разный цифровой диапазон от 0 до 5 и от 0 до 10. Каждому ребёнку, пройдя диагностику выставляются баллы по мере успешности прохождения задания.

Проблема с коммуникацией у детей данной категории актуальна и требует решения, ведь нарушение общения означает нарушение социализации ребёнка в обществе, а также сказывается на успешном освоении чтения, письма и счёта, важно отметить, что корректировать коммуникацию необходимо с ранних лет, чем раньше дети почувствуют уверенность в себе, в навыках общения, тем проще будет проходить процесс обучения и коррекции в дальнейшем. Также необходимо помнить про индивидуальный подход к каждому ребёнку, который учитывает все особенности и потребности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брянская Е.И. Диагностические особенности выявления уровня коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Актуальные задачи педагогики: материалы. Издательство Молодой ученый, 2013. С. 90-93.

2. Грибова О.Е. О методах исследования и методах обследования речи // Непрерывное педагогическое образование. 2012. № 1. С. 99.
3. Кадырова Р.М. Нравственное воспитание детей в условиях детского сада: его составляющие, принципы, направления, средства и методы // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 762-766.
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 1967. 368 с.
5. Никишина Е.С. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник научных конференций. 2018. №10-3(38). С. 80-84
6. Чиркина Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография. Архангельск, 2009. 214 с

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ВРЕМЕНАХ ГОДА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Мысак Алина Сергеевна

(E-mail: almysak@yandex.ru)

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

Самелик Елена Григорьевна

(E-mail: esamelik@yandex.ru)

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

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития представлений о временах года у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. На основе трудов отечественных авторов выделяются особые характеристики процессов формирования и развития представлений о сезонных изменениях у детей данной категории. Представлен перечень педагогического инструментария, который может быть использован для диагностики уровня развития представлений о временах года у младших школьников с нарушением интеллекта, а также приведены результаты констатирующего эксперимента с использованием предлагаемого инструментария.

Ключевые слова: временные представления, представления о временах года, младшие школьники с умственной отсталостью, диагностика.

**FEATURES OF DEVELOPMENT AND METHODS OF DIAGNOSIS OF IDEAS ABOUT
THE SEASONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

Mysak Alina Sergeevna

(E-mail: almysak@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Samelik Elena Grigorievna

(E-mail: esamelik@yandex.ru)

Kuban State Agrarian University,
Krasnodar, Russia
Ph.D. in Biology, Associate Professor

Abstract: The article examines the peculiarities of the development of ideas about the seasons in primary school children with mental retardation. Based on the works of Russian authors, special characteristics of the processes of formation and development of ideas about seasonal changes in children of this category are highlighted. A list of pedagogical tools is presented that can be used to

diagnose the level of development of ideas about the seasons in younger schoolchildren with intellectual disabilities, as well as the results of an ascertaining experiment using the proposed tools.

Key words: time representations, representations of the seasons, primary school children with mental retardation, diagnostics.

Понимание детьми с интеллектуальными нарушениями закономерностей окружающего мира и умение применять эти знания в повседневной жизни являются важными аспектами всестороннего развития личности таких детей. Это крайне важно, поскольку нарушение взаимосвязей в системе «человек – природа» может привести к безнравственному отношению не только к окружающему природному миру, но и к человеческому обществу в целом [5].

Дети с умственной отсталостью, не получившие специального обучения в дошкольных образовательных учреждениях, во время школьного обучения испытывают затруднения с пониманием календарного времени, его длительности, периодичности и его связи с изменениями в природе, деятельностью людей. От своих нормально развивающихся сверстников старшие дошкольники с интеллектуальными нарушениями отличаются тем, что их представления о явлениях и объектах природы значительно ограничены. Как подчеркивает С. Г. Шевченко, у таких детей знания ограничены даже о тех явлениях, которые часто встречаются им в повседневной жизни. Исследователи связывают это, в первую очередь, с нарушениями развития всех высших психических функций [7].

По данным О. П. Гаврилушкиной, даже в школьном возрасте знания детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, касающиеся живой и неживой природы, обычно остаются неструктурированными и фрагментарными [1]. Однако, стоит отметить, что даже дети с умственной отсталостью обычно способны различать времена года, представленные на рисунках. Проблемы возникают в другом. Часто у таких детей возникают трудности с дифференцированием обобщающих понятий (например, «месяц», «время года»), а также с перечислением характеристик, свойственных временам года. Как правило, описание признаков ограничено и поверхностно, такие дети обычно замечают только один или два внешних признака. Зачастую из-за этого дети с интеллектуальными нарушениями неспособны дать полное описание того или иного сезона. Это и отличает их, по мнению Е. А. Матвеевой, от нормально развивающихся сверстников, которые обычно предоставляют более полное описание изображений. Особенно заметна эта разница при описании весны и осени, так как дети точнее дают описание тех сезонных изменений, которые происходят зимой и летом [4].

Сложности у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями возникают и при необходимости объяснить причинно-следственные связи, возникающие в окружающем природном мире (например, от чего зависит холодно или тепло на улице?). При работе с сюжетными картинками они не видят взаимосвязь между погодой и состоянием растений, поведением животных, деятельностью людей, не могут обозначить способы их адаптации к меняющимся условиям окружающей среды. Кроме того, часто ограниченный словарный запас по лексической теме «Времена года» также затрудняет составление описаний по тому или иному времени года.

Специфические особенности развития мышления детей с умственной отсталостью отражаются и в их способности сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать и выполнять другие психические операции при работе с признаками, характерными для определенного календарного периода. Так, обычно при составлении описаний такие дети нарушают последовательность событий, испытывают затруднения при сравнении объектов, выявлении их сходств и различий.

Эта проблема отражена в работах И. Н. Финкельштейна, Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, М. Н. Перовой и других авторов. Согласно их исследованиям, даже ученики старших классов специальных (коррекционных) школ очень часто не имеют точных временных представлений. Наличие таких пробелов в знаниях сказывается не только на школьной успеваемости, но и делает невозможной дальнейшую самостоятельную жизнь. Более того, нарушение формирования временных представлений отрицательно влияет на коррекцию личности умственно отсталых детей и их познавательной деятельности в целом [6].

На начальных этапах обучения со школьниками с умственной отсталостью проводится специальная работа, помогающая им сформировать представления о временах года. При этом содержание обучения не зависит от календарного возраста школьника, а выстраивается на основе особенностей его развития, выявленных в ходе комплексного психолого-педагогического обследования.

В первом классе перед изучением материала, касающегося сезонных изменений в природе, должно проводиться обследование школьников выявления уровня развития представлений о временах года, которые сложились у детей за время обучения в дошкольных образовательных учреждениях. При обследовании умения ориентироваться во временах года, педагог должен обращать внимание на следующие моменты: показывает ли учащийся по картинкам времена года, может ли назвать их, может ли словесно описать признаки времен года, знает ли их последовательность [2].

В начале учебного года нами было проведено исследование 10 учащихся с умственной отсталостью первого класса, направленное на изучение уровня развития представлений о временах года. В ходе исследования был использован следующий педагогический инструментарий:

1. Методика «Времена года».

Эта методика позволяет определить степень развития у ребенка образно-логического мышления. Ребенку предлагается специальный черно-белый рисунок с изображенным на нем мальчиком в разное время года. Но поскольку школьники с нарушениями интеллекта с трудом воспринимают черно-белые изображения, можно предложить им цветной вариант этого рисунка. Кроме того, рисунок можно предоставлять не полностью, а отдельно для того, чтобы избежать отвлечения внимания. Задача, стоящая перед ребенком, состоит в том, чтобы внимательно рассмотреть изображение и сказать, какое время года изображено на каждом из его фрагментов. По истечении установленного времени (2 минуты) ребенок должен не только назвать время года, но и объяснить, почему он так думает. Дети, которые не могут говорить, могут использовать для ответа дополнительный предложенный иллюстративный материал.

Результаты методики «Времена года» показали, что 50% учащихся первого класса, имеющих очень низкий и низкий результаты, не могут в полной мере определить изображенное на рисунке время года. Другие 50% учащихся, получивших средний и высокий результаты, способны определить время года, изображенное на рисунке, но затрудняются при назывании или показе признаков, аргументирующих их точку зрения. Очень высокий результат не показал ни один учащийся.

Выполнение методики «Времена года» далось учащимся непросто. Трудности возникали при аргументировании своего выбора, особенно если это делалось устно. Кроме того, учащимся было сложно выделить на рисунке отдельные элементы, отвечающие тем или иным признакам времен года.

2. Тест «В какое время года?».

Выполнение теста изначально подразумевается в письменном виде, но поскольку многие дети с умственной отсталостью в начальной школе не умеют читать, то тест можно

провести в устной форме. Дети, которые не умеют говорить, могут использовать для выбора ответа предложенный к вопросам иллюстративный материал. Тест состоит из 12 вопросов (например, «В какое время года опадают листья с деревьев?») по 3 вопроса на каждое время года. На каждый вопрос предлагается 4 варианта ответа, из которых только один правильный, за который и дается 1 балл. При возникновении затруднений детям можно предложить иллюстративный материал к вопросам. Результаты теста показывают уровень сформированности у ребенка представлений о временах года.

По результатам теста «В какое время года?» видно, что 50% учащихся, имеющих очень низкий и низкий результаты, владеют единичными представлениями о признаках времен года. Остальные 50% учащихся, получивших средний и высокий результаты, имеют более сформированное представление о признаках времен года. Ни один учащийся не получил очень высокий результат.

Тест «В какое время года?» показал наличие пробелов в знаниях признаков зимы и весны особенно по сравнению с летом и осенью, в которых учащиеся неплохо ориентировались. Кроме того, учащиеся плохо дифференцировали лето и весну и часто смешивали их признаки.

3. Методика «Домики для времен года».

Методика позволяет проверить знания ребенка о признаках сезонных изменений. Ребенку предлагаются разноцветные домики, соответствующие 4 временам года, с пустыми окошками и группа предметных карточек. Задача ребенка соотнести домик и карточки в зависимости от принадлежности к тому или иному времени года. Имеются также карточки с названиями месяцев, но акцент на них не делается, по желанию ребенка, он может также расположить их на домиках.

Результаты методики «Домики для времен года» показали, что 60% учащихся, получивших очень низкий и низкий результаты, плохо соотносят признаки сезонных изменений с соответствующими временами года. Другие 40% учащихся, имеющих средний и высокий результаты, могут соотносить большее количество признаков с временами года. Очень высокий результат не получил ни один учащийся, поскольку первоклассники не знакомы в полной мере с названиями месяцев, их принадлежностью к временам года и их последовательностью.

Ученики 1 класса с удовольствием выполняли методику «Домики для времен года», но яркие изображения часто отвлекали их от поставленной задачи. Кроме того, некоторые изображения неправильно воспринимались учащимися и поэтому были отнесены к неверному времени года (например, подснежник часто относили к лету).

Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 1.

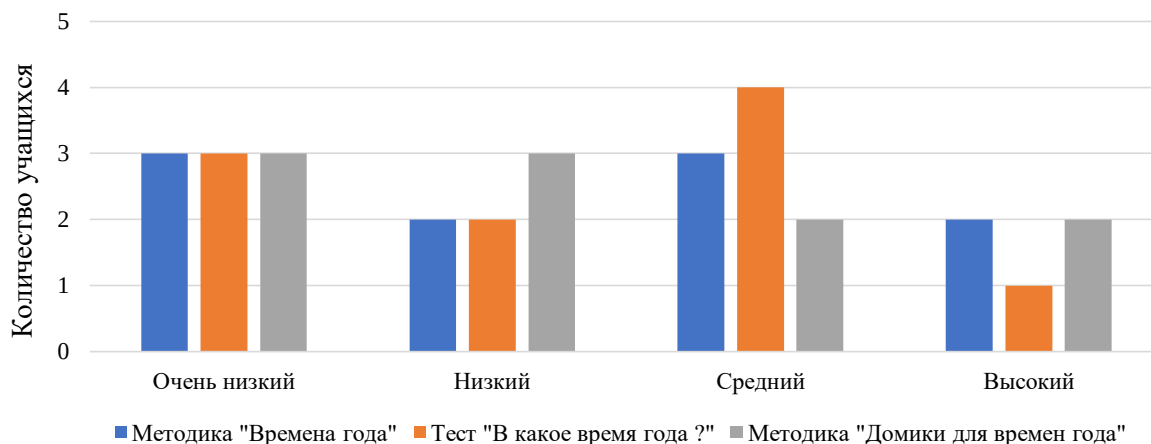


Рисунок 1 - Результат диагностики уровня развития представлений о временах года у учащихся 1 класса

По результатам диагностики младших школьников с нарушениями интеллектуального развития нами были установлены следующие особенности их представлений о временах года:

- Усвоение представлений о календарном времени происходит медленно и неравномерно, к младшему школьному возрасту они формируются редко (лишь у 20% диагностируемых уровень развития представлений о временах года находится на высоком уровне);
- Учащиеся лучше выделяют те календарные временные отрезки, которые наиболее часто упоминают взрослые (диагностируемые учащиеся допускали меньше ошибок при работе с осенним периодом, поскольку диагностика происходила именно осенью);
- Учащиеся не могут соотнести времена года со своим жизненным опытом (актуализация наблюдаемых явлений, праздников, важных событий в жизни школьников в основном не помогала им при работе);
- Учащиеся затрудняются в понимании последовательности времен года и закономерностей их повторения (около 50% учащихся не смогли назвать последовательность времен года, а остальные учащиеся делали ошибки и путали последовательность);
- Учащиеся испытывают затруднения в определении и распознавании признаков, определяющих изменения в календарных периодах (так, например, 60% диагностируемых учащихся не смогли ответить на вопрос о том, в какое время года на деревьях появляются молодые листочки);
- Учащиеся не понимают значения таких обобщающих терминов как «месяц» и «год».

Таким образом, в ходе диагностики уровня развития представлений о временах года было установлено, что имеющиеся представления обрывочны и зачастую не связаны друг с другом. Недостаточный опыт познавательной деятельности и нарушения в развитии высших психических функций затрудняют, а иногда и делают невозможным построение учащимися с умственной отсталостью собственного образа мира на основе имеющихся знаний. Поэтому они нуждаются в систематической и целенаправленной помощи специалистов как дошкольных, так и школьных образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. М. : Просвещение, 1985. 72 с.
2. Константинова С. А. Развитие временных представлений глубоко умственно отсталых школьников // Проблемы современной науки и образования. - 2014. № 6 (24). С. 81-88.
3. Костинова Н. Е. Особенности формирования представлений о временах года у детей с особыми образовательными потребностями в группе «Особый ребенок» // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии : материалы VIII всероссийской научно-практической конференции (г. Череповец, 2014). Череповец : Череповецкий государственный университет, 2014. С. 284-288.
4. Матвеева Е. А. Особенности представлений о временах года у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Е. А. Матвеева, В. С. Васильева // Международный научный журнал «Символ науки». 2020. № 1-2. С. 77-79.

5. Матвеева Н. Б. Мир природы и человека. Методические рекомендации. 1-4 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / Н. Б. Матвеева, И. А. Ярочкина, М. А. Попова. М. : Просвещение, 2020. 222 с.
6. Финкельштейн, И. Н. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов. М. : Просвещение, 1998. 294 с.
7. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. М. : Школьная Пресса, 2005. 80 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА:
ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ**

Нелюба София Юрьевна

(E-mail: nelubsofi@gmail.com)

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

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Аннотация: В статье подчеркивается важность изучения проблемы развития коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Освещены теоретические аспекты, касающиеся особенностей формирования вербальных и невербальных навыков коммуникации у детей с РАС. Проанализированы и обобщены результаты проведенного исследования по выявлению специфики и уровня развития навыков общения. Авторами обоснована необходимость специализированного психологического сопровождения для детей с нарушениями общения с учетом их индивидуальных особенностей и актуального уровня коммуникативных умений.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, детский аутизм, дошкольники, коммуникативные навыки, вербальные и невербальные средства коммуникации.

**FEATURES OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Nelyuba Sofia Yurievna

(E-mail: nelubsofi@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Abstract: The article emphasizes the importance of studying the problem of developing communication skills in preschoolers with autism spectrum disorders. Theoretical aspects concerning the peculiarities of the formation of verbal and nonverbal communication skills in children with ASD are covered. The results of the study to identify the specifics and level of development of

communication skills are analyzed and summarized. The authors substantiate the need for specialized psychological support for children with communication disorders, taking into account their individual characteristics and the current level of communication skills.

Key words: autism spectrum disorder, childhood autism, preschoolers, communication skills, verbal and nonverbal means of communication.

В настоящее время проблема коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра занимает доминирующую позицию в области специального и инклюзивного образования. Интерес к данной проблеме обусловлен трудностями мониторинга эмоционально-психологического состояния дошкольников, имеющих выраженные сложности в социальном взаимодействии и анализе получаемой сенсорной информации, а также недостаточно глубоко разработанными методами коррекции и условиями педагогического процесса, способствующего эффективному интегрированию в общество дошкольника, обладающего недостатком сформированности коммуникативных умений и навыков.

Исследователи С. В. Довбня, А. С. Залогина, Т. Ю. Морозова выявили, что у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдается стойкая недостаточность в области социальной коммуникации и взаимодействия. Это проявляется в отсутствии социально-эмоциональной взаимности, недостаточном невербальном коммуникативном поведении, а также дефицитах поддержания, развития и осознания отношений [1].

Дошкольники с расстройством аутистического спектра имеют трудности в общении, что мешает им социализироваться. Они не могут напрямую общаться с другими людьми, выражать свои потребности, но могут повторять слова без конкретного смысла. В их речи часто встречаются стандартные фразы. Эти дети склонны к речевым стереотипиям, которые помогают им воспроизводить нужные впечатления [2].

Исследования А.В. Хаустова по проблеме формирования коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра показывают, что основными характеристиками их коммуникативных навыков являются недостатки в использовании как невербальных, так и вербальных средств общения, несформированность базовых коммуникативных функций и затруднения в умении вести диалог [3].

П.Л. Богорад и О.В. Загуменная отмечают, что дети дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра часто имеют трудности в коммуникации. Они могут испытывать затруднения в изложении просьб, обращении внимания другого человека, адекватном выражении отказа, обсуждении окружающих событий, ответах на вопросы, задании вопросов для получения информации, инициировании и поддержании диалога. Недостатки в коммуникации могут проявляться через специфические нарушения, такие как мутизм, эхолалия (повторение высказываний без понимания), фонографическая речь (бессмысленное повторение фраз), а также невозможность использовать способность говорить функционально для передачи информации [4].

Обобщая современные исследования отечественных и зарубежных ученых и практиков, можно заключить, что дети дошкольного возраста с нарушениями коммуникации часто проявляют следующие особенности в речи: непосредственная и отсроченная эхолалия, повторы и стереотипность в высказываниях, отсутствие спонтанности и диалога, использования личных местоимений. Они могут испытывать трудности в использовании речи для выражения своих потребностей, что может приводить к нежелательному поведению,

такому как крик, плач или агрессия. Дети с такими нарушениями могут также испытывать затруднения в привлечении внимания взрослого во время общения, не умея устанавливать контакт глазами.

Дети с расстройствами аутистического спектра также могут иметь несформированные вербальные и невербальные средства коммуникации, такие как речь, мимика, жесты, интонация и визуальный контакт. Эти дошкольники могут избегать взаимодействия с другими людьми из-за отсутствия коммуникативных навыков, что может привести к дезадаптивному поведению в попытке выразить свои потребности.

Несмотря на обширное количество проведенных исследований, отмечается недостаточность разработок в вопросе диагностики сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с аутизмом. На предмет оценки сформированности коммуникативных умений состоялся констатирующий этап эксперимента на базе МАДОУ МО г.Краснодара «Детский сад «Сказка» в группе компенсирующей направленности. Целью данного исследования было определение уровня развития и особенностей коммуникативных навыков у четырех детей дошкольного возраста (5-6 лет) с расстройствами аутистического спектра.

Оценка коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра проводилась с использованием диагностической разработки А.В. Хаустова, которая включает методы наблюдения, беседы и анкетирования. Для выявления уровня развития и специфики навыков коммуникации у дошкольников использовался опросник с балльной системой. Оценка проводилась по 7 шкалам, определявшим уровень развития умений: высокий, средний и низкий. Высокий уровень предполагал полное формирование навыков коммуникации, включая выражение просьб, социальные реакции, называние предметов, эмоциональное выражение, социальное поведение и ведение диалогов. Средний уровень указывал на частичное формирование навыков, а низкий - на их отсутствие или единичные проявления.

Констатирующий эксперимент осуществлялся в два этапа. На первой ступени произведена диагностика, согласно опроснику А.В. Хаустова, на основании которой был проведен глубокий анализ проблемнесформированности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра навыков коммуникации, способствующих успешной адаптации дошкольника в общество. На второй ступени исследования были выявлены особенности и уровень развития коммуникативных умений и навыков, применяемых во взаимодействии с окружающими людьми.

Анализ данных экспериментального исследования демонстрирует, что у дошкольников с расстройствами аутистического спектра есть способность к проявлению вербальной или же невербальной коммуникации, которую необходимо развивать с учетом особенностей и возможностей детей. Согласно результатам эксперимента, у детей с данным нарушением отмечаются значительные трудности в использовании навыков коммуникации, не типичные для нормально развивающихся сверстников.

Наиболее низкий уровень сформированности навыков ведения диалога, выражения эмоций, комментирования и описания предметов, действий, событий, людей, привлечения внимания, формулирования вопросов и социального поведения проявился у 75% испытуемых (рис 1.). Дошкольники с расстройством аутистического спектра проявляли затруднения в инициировании контакта с другими детьми и взрослыми, требовали повторного объяснения заданий и инструкций, не проявляли достаточного интереса к общению и контактам. Также в ходе обследования отмечались нерегулярное использование навыков просьбы, требовались частые подсказки со стороны взрослых, наблюдалось проявление форм нежелательного поведения, что говорит о недостаточной сформированности навыков коммуникации. У детей, участвовавших в эксперименте присутствовали сложности в осознании речи окружающих,

инициировании общения через различные способы коммуникации, выражении своих запросов, получении обратной связи и ответе, а также в умении вступать в диалог. У остальной части детей (25 %) прослеживался средний уровень социального взаимодействия. Эти дошкольники умеют начинать и поддерживать общение, задают волнующие вопросы, могут сообщить о своем настроении и испытываемых чувствах, адекватно реагировать на задания, данные взрослым.

Проведенный этап констатирующего эксперимента позволил изучить следующие аспекты сформированности коммуникативных навыков:

- уровень осознанности и контроля над своими эмоциями в процессе коммуникации;
- способность к адекватной реакции на эмоциональные проявления собеседника;
- гибкость в выборе средств и способов коммуникации в зависимости от контекста;
- умение поддерживать взаимодействие и устанавливать эмоциональную связь с собеседником;
- способность соблюдать социальные нормы и адаптироваться к различным ситуациям общения.

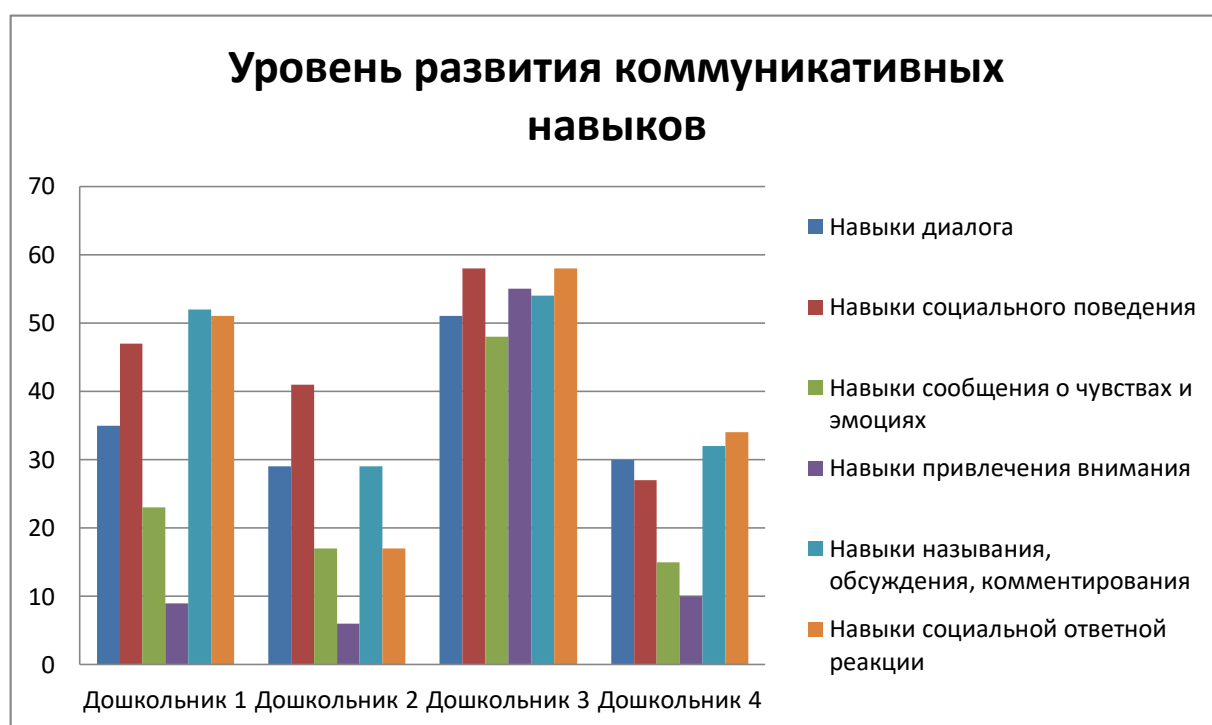


Рис 1. Уровень развития коммуникативных навыков

Изучение данных компонентов поможет лучше понять уровень развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра и определить направления дальнейшей работы по развитию их социальных навыков.

Таким образом, исследование выявило, что дети дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра испытывают затруднения в развитии коммуникативных навыков, таких как умение поддерживать беседу, понимание невербальных сигналов и эмпатия, что подтверждает сделанные нами выводы в ходе изучения фундаментальных трудов и прикладных аспектов исследуемой проблемы. Трудности, которые были выявлены нами в процессе наблюдения за детьми и в ходе проведения констатирующего эксперимента будут оказывать влияние на дальнейшее развитие дошкольников с РАС. Очевидно, что дети,

которым сложно выражать свои мысли, чувства, просить о чем-либо, сообщать об усталости или боли и устанавливать социальные связи будут затрудняться в социальном взаимодействии при вхождении в общественное пространство. Результаты эмпирического исследования подтвердили описанные в теории проблемы коммуникации у дошкольников с РАС, в частности: большинство детей с аутизмом имеют проблемы с установлением контакта, пониманием вербальных способов коммуникации, а также невербальных сигналов; дошкольники с коммуникативными нарушениями имеют ограниченный круг интересов, затрудняющий взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Подводя итог, необходимо уточнить, что выявление сформированности навыков коммуникативной деятельности является важным условием для определения конкретных областей, в которых ребенок испытывает трудности, что позволяет разработать индивидуализированный план поддержки и обучения, поскольку процесс общения - то фундамент социализации каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Довбня С. В., Залогина А.С., Морозова Т. Ю., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб. : Сеанс, 2018. 202 с.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Под ред. Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М. М. : Теревинф, 2010. 76 с.
3. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 176 с.
4. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод.пособие. / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.
5. Шумилова Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006.№ 16. С. 150-154.
6. Шумилова Е.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 98-103.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Непейвода Елена Евгеньевна

(E-mail: miss.nepeivoda@mail.ru)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
доцент ВАК, кандидат психологических наук, доцент.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические аспекты программирования высказывания: анализируются и обобщаются теории речепорождения, а также диагностический инструментарий на стыке логопедии и нейропсихологии. Представляются результаты констатирующего эксперимента, демонстрирующие уровень развития связной речи в контексте программирования высказывания. Предложены пути коррекции проблем посредством использования небылиц и результативных образовательных технологий.

Ключевые слова: связная речь, осознанное программирование высказывания, модели речепроизводства, речевая диагностика, констатирующий эксперимент.

A STUDY OF CONSCIOUS PROGRAMMING OF UTTERANCE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Nepeivoda Elena Evgenievna

(E-mail: miss.nepeivoda@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Master student

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

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

Abstract: This article reviews theoretical aspects of utterance programming: theories of speech production are analyzed and generalized, and so the diagnostic tools at the intersection of speech therapy and neuropsychology. The results of the ascertaining experiments are presented, they demonstrate the level of development of coherent speech in the context of utterance programming. Suggested ways to correct problems through the use of fables and effective educational technologies.

Key words: coherent speech, conscious programming of statement, models of speech production, speech diagnostics, ascertaining experiment.

Актуальность исследования. Педагогами и дефектологами отмечается увеличение количества детей, имеющих трудности в речи. Особенно это касается связной речи, состояние и развитие которой отстает от нормы даже у детей без других речевых патологий. Научные труды Т.В. Ахутиной, А.А. Леонтьева, Л.С. Цветковой подтверждают, что проблемы связной речи не существуют обособленно, а затрагивают нейробиологические структуры. Таким образом, изменяется и структура речевого нарушения. В итоге, проблемы в связной речи, в частности с таким значимым ее компонентом, как программирование высказывания, выходят на межнаучный уровень, где логопедия взаимодействует с психолингвистикой и нейропсихологией. На основании этого возникла потребность обобщить, как диагностический инструментарий, так и коррекционный процесс на стыке этих наук.

Цель исследования – провести анализ теоретического материала по проблеме исследования и экспериментально обосновать выбор диагностического материала с предложениями по развитию осознанного программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Формирование связной речи – процесс поэтапный, включающий базовый компонент – созревание и производство речи. Развернутые предложения формируются из простых, а те в свою очередь – из словосочетаний. У истоков этих процессов стоит механизм речепроизводства, понимание теории которого даст возможность не только изучить процесс формирования связной речи, но и предпринять действия, способствующие ее улучшению.

Основоположниками теории производства речи являются отечественные и зарубежные ученые: Дж. Миллер, Н. Хомский, Ч. Осгуд, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин и другие научные деятели.

На наш взгляд, наиболее целостная, структурированная и наглядная концепция о процессе рождения речевого высказывания была сформулирована А.А. Леонтьевым. В модель механизма порождения речевого высказывания включаются следующие взаимосвязанные этапы: мотивация, как «образ результата» (Дж.Миллер), замысел, когда задумывается тема высказывания, этап внутреннего программирования, когда зарождается схема высказывания. Результат внутреннего программирования – смысловая характеристика или «предметно-изобразительный код» (по Н. И. Жинкину). Следующий этап – это лексико-грамматическое развертывание высказывания, когда отбираются языковые единицы для высказывания. Завершает процесс этап внешней реализации, с помощью фонационных, артикуляционных и других произносительных навыков. Данный процесс рождения речевого высказывания наиболее характерен для спонтанной устной монологической речи. В других видах речи процесс видоизменяется [1].

Все модели производства речи отечественных и иностранных ученых схожи в структурном содержании. Анализ трудов научных деятелей, занимавшихся психолингвистикой, показал, что знание процесса речепроизводства важно при планировании логопедической работы. Педагог, зная структуру программирования высказывания, сумеет решить речевые проблемы связной речи эффективнее.

В течение коррекционного пути педагогам, решающим проблемы с программированием высказываний у детей с ОНР, хочется использовать теоретически обобщенный и практически опробованный материал, который прошел этап тестирования и имеет положительную динамику. Для этого, нами помимо разработки направлений и

содержания коррекционно-педагогической работы, проводится констатирующий, а в будущем и формирующий эксперимент. Он выявит или опровергнет эффективность коррекционно-образовательного процесса. В случае положительного исхода разработанные материалы по осознанному программированию высказывания могут быть внедрены в практику педагогов, которые работают с детьми 5-7 лет, то есть старшего дошкольного возраста.

Констатирующее исследование проводилось в декабре 2022 – январе 2023 года на базе логопедической группы «Детского сада № 160» г. Краснодара. В эксперименте принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5 лет) с ОНР, среди которых было 6 мальчиков и 4 девочки.

Для проведения исследовательской работы был подобран диагностический инструментарий, который мог выявить уровень сформированности связной речи в целом, в том числе этап программирования высказывания. Научно-теоретический и методологический анализ по теме исследования, психолого-педагогический анализ литературы обратил наше внимание на речевую карту М.А. Илюк в соавторстве с Г.А. Волковой и на нейропсихологическую диагностику Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой.

Из речевой карты Илюк М.А., Волковой Г.А. был взят раздел диагностирующий состояние лексики, грамматического строя речи и связную речь [2]. В результате диагностики были выявлены 3 уровня речевого развития: низкий, средний и высокий. Дети с низким уровнем речевого развития малоразговорчивы, не всегда понимают обращенную к ним речь, не умеют логично излагать свои мысли, не могут передать содержание, имеют бедный словарный запас, в речи используют обрывки фраз или простые нераспространенные предложения. Дошкольники со средним уровнем речевого развития понимают обращенную к ним речь, имеют средний словарный запас, могут передать несложное для их понимания содержание, в речи в основном пользуются простыми распространенными предложениями. Дети с высоким уровнем развития речи владеют свободным общением, у них богатый лексический запас слов, наличие развернутой фразовой речи, употребляемые предложения распространенные, как простые, так и сложные.

В результате проведенной диагностики выяснилось, что 80% детей имеют низкий уровень речевого развития. У 20% детей диагностирован средний уровень речевого развития. Высокого уровня развития речи никто из детей не достиг.

Нейропсихологическая диагностика Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой была использована частично, что предполагается методикой данной диагностики [3]. Нами был выбран блок, анализирующий состояние речевого развития, в который входили: анализ спонтанной речи, проба на называние, проба на понимание, проба на понимание логико-грамматических конструкций. На основании полученных в ходе диагностики данных проводился качественный и количественный анализ.

Количественная оценка речевого развития показала, что у 70% детей наблюдается низкий уровень развития речи, а у 30% - средний уровень развития речи. Высокого уровня никто не достиг. Качественная оценка речевого развития выявила наличие следующих симптомов у большинства детей: неразвернутость, бедность речи, несформированность простых трехсложных конструкций, включающих субъект, предикат и объект, сложности в грамматическом оформлении высказывания (наличие аграмматизмов), персеверации в спонтанной речи, а также при работе с картинками, речевая спонтанность, трудности включения в речь, трудности понимания логико-грамматических конструкций, бедный словарь, узкий объем речевого восприятия.

Таким образом, данные нейропсихологической диагностики речевого развития несколько совпадают с данными диагностики по речевой карте. На рисунке 1 представлен обобщенный результат в форме диаграммы, где видны уровни развития речи и нейропсихологические особенности речевого развития.

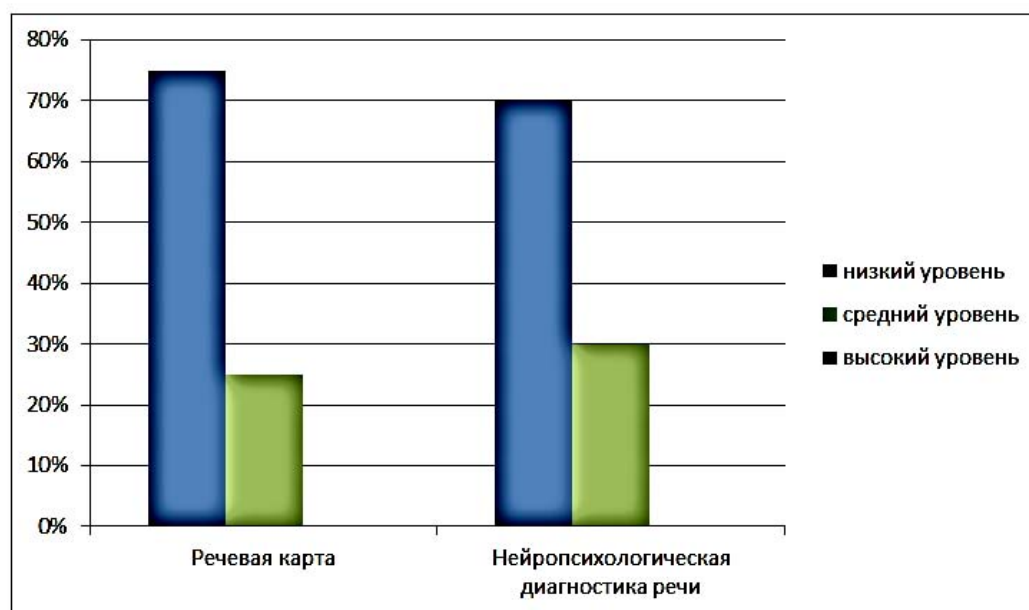


Рисунок 1. Диаграмма речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Констатирующий эксперимент доказал взаимосвязь диагностических результатов на основе теории логопедии, психолингвистики и нейропсихологии.

Для преодоления отставания в речевом развитии, особенно в развитии программирования связной речи, нами предлагается использовать развивающую функцию небылиц, на основании которой появится возможность алгоритмизации в развитии связной речи. Педагогическая ценность небылиц в развитии речи была нами описана ранее [4]. Мы предлагаем усовершенствование традиционных методик и приемов, а также использование результативных технологий, например, таких как цифровые образовательные технологии, для развития связной речи у детей с ОНР.

Подводя итоги исследования, обобщим информацию.

1. Диагностика показала, что полученные данные по двум диагностическим методикам совпали: в 70%-80% речь детей находится на низком уровне развития связной речи, и 20%-30% детей владеют связной речью на среднем уровне.
2. Программа формирования программирования высказывания включает следующие векторы:
3. - алгоритмизация высказывания на материале небылиц, например, придумывание небылицы по разработанной нами схеме или создание истории-небылицы с использованием карт по аналогии карт Проппа;
4. - использование цифровых образовательных ресурсов для обеспечения запоминания, наглядности и поддержания интереса со стороны дошкольников;
5. - применение игр и упражнений, способствующих словарному обогащению речи ребенка;
6. Последующие наши исследования будут посвящены апробации и результатам формирующего исследования и сравнению результатов до и после эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. Москва: Астрель, 2005. 351с.
2. Илюк М.А., Волкова Г.А. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. СПб: КАРО, 2004. 40 с.
3. Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. СПб: Питер, 2008. 80с.
4. Непейвода Е.Е., Власенко В.С. Использование небылиц в развитии программирования высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов II ежегодной Международной научно-практической конференции, Краснодар, 18–19 апреля 2023 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. С. 327-334.

ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА

Нец Мария Евгеньевна

(E-mail: masha.nets@mail.ru)

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

Самелик Елена Григорьевна

(E-mail: esamelik@yandex.ru)

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

Аннотация: В статье представлены материалы эмпирического исследования особенностей мышления младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта, а также подходы к их коррекции. Описана методика альтернативной и дополнительной коммуникации, которая недавно начала применяться в России.

Ключевые слова: дети с комплексными нарушениями в развитии, коррекционные методики, нарушения слуха и интеллекта, младшие школьники, особенности мышления, альтернативная и дополнительная коммуникация.

APPROACHES TO CORRECTION OF THINKING PROCESSES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING AND INTELLECTUAL DISABILITIES

Nets Maria Evgenievna

(E-mail: masha.nets@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Samelik Elena Grigorievna

(E-mail: esamelik@yandex.ru)

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

Abstract: The article presents the materials of empirical research of thinking peculiarities of junior schoolchildren with hearing and intellectual impairments, as well as approaches to their correction. The method of alternative and additional communication, which has recently started to be applied in Russia, is described.

Key words: children with complex developmental disorders, correctional methods, hearing and intellectual disabilities, junior schoolchildren, peculiarities of thinking, alternative and additional communication.

Каждый год рождается все больше детей с нарушениями в развитии. По данным Министерства Просвещения Российской Федерации в России насчитывается более 1,15 миллионов детей с особыми образовательными потребностями. Этот вопрос привлекает внимание ученых и представляет собой значимую проблему для научных исследований. Актуальным является изучение развития детей с сочетанными нарушениями [6].

По мнению М.В. Жигоревой, множественный дефект – сочетание двух и более первичных дефектов, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности в обучении и воспитании ребёнка. Он также называется сложный дефект (нарушение), сложная аномалия развития, сочетанное нарушение, комбинированное нарушение, сложная структура дефекта [2].

Вопросами изучения особенностей мышления детей с нарушениями слуха и интеллекта занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Т.Г. Богданова, М.С. Певзнер, Н.Ю. Донская, Г.П. Бертынь, В.И. Лубовский, А.В. Запорожец, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева, С.Д. Забрамная, Д.Н. Исаев, Ю.Т. Матасов, В.Г. Петрова, В.Н. Синев, Т.А. Колосова и многие другие, результаты их экспериментов и описаны в научных трудах.

У обучающихся с нарушением слуха и интеллекта часто наблюдается ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, а также затруднения в эмоциональной сфере и в понимании пространственных отношений. Нарушения интеллекта у этих детей возникло вследствие органического поражения ЦНС на ранних этапах развития, что отрицательно сказывается на различных аспектах их психофизического развития [1].

В.И. Лубовский в своих трудах писал, «для учеников со сложным дефектом знакомство с окружающим социальным миром, явлениями и предметами, находящимися вокруг, сильно осложнено, затруднено понимание жизненных ситуаций и их решение» [5].

Наглядные материалы играют ключевую роль в обучении детей с комплексными нарушениями, поддерживая их внимание и активизируя учебный процесс, согласно отметкам Т.В. Розановой. Эти дети чаще прибегают к базовым действиям, легко запоминаемым, и долго остаются на стадии визуально-образного мышления [3].

У школьников с нарушением слуха и интеллекта, как указывает В.Н. Синев, возникают сложности на начальном этапе обучения. Они испытывают затруднения в установлении причинно-следственных связей и не всегда могут понять содержание даже несложных текстов [3].

Исследования Богдановой Т.В. выявили, что ученики со сложной структурой дефекта испытывают трудности при переходе от текстовой задачи к визуальному представлению ее содержания [1].

Исследования В.Г. Петровой и И.В. Белякова показали, что учащиеся с сочетанными нарушениями часто опираются на несущественные признаки при сравнении, обобщении и классификации. Они не могут выделить главное и отвлекаются на второстепенное [4].

Следует отметить, что применение специальных методов и приемов коррекционно-развивающего обучения способствует развитию различных видов мышления у детей с нарушением слуха и интеллекта. Работа специалистов основывается на принципах коррекционной направленности (Л. С. Выготский, А. И. Дьячков, С. А. Зыков, И. М. Соловьев) и предметно-практического обучения.

Принцип коррекционной направленности включает в себя использование компенсаторных возможностей ребёнка и личного опыта при формировании учебной деятельности. По мнению Т.В. Богдановой, языковые средства должны интегрироваться в реальные познавательные процессы детей и быть связаны с мыслительными операциями и установлением взаимосвязей между объектами и явлениями окружающего мира, поэтому принцип предметно-практического обучения заключается в формировании мышления и речи на основе конкретных представлений о мире вокруг [1].

Для решения сложных задач коррекции мыслительной деятельности у младших школьников с комплексными нарушениями на этапе начального обучения, проведено эмпирическое исследование. Целью исследования было выявление особенностей мышления у детей с нарушениями слуха и интеллекта.

В эксперименте приняли участие 4 ученика 1 класса Государственного казенного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы-интерната г. Краснодара. Все дети обучаются по СИПР, 2 ученика, Николай К. и София М., имеют диагноз «Двусторонняя сенсоневральная глухота», кохлеарные импланты на правое ухо и слуховые аппараты на левое ухо в сочетании с лёгкой степенью умственной отсталости и 2 ученика, Елизавета С. и Сергей Т., имеют «Двустороннюю сенсоневральную тугоухость III степени» и слуховые аппараты на оба уха в сочетании с умеренной степенью умственной отсталости. Для проведения исследования были подобраны диагностические методики, которые в совокупности позволяют наиболее полно провести диагностику уровня развития наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического и понятийного мышления испытуемых. Все обследования проводились индивидуально и при оценивании использовалась трехбально-уровневая система оценки (высокий уровень: 9-10 баллов, средний уровень: 5-8 баллов, низкий уровень: 0-4 баллов).

Методика 1 – «Последовательность событий», разработанная А.Н. Берштейном, направлена на определение способности к логическому мышлению, обобщению и умению устанавливать связь между событиями. Ребятам предлагались сюжетные картинки (4-6 штук), изображающие этапы некоего события. Задача заключалась в установлении логической последовательности сюжетных картинок и выражении своих мыслей устно. У учеников первого класса был выявлен низкий уровень развития словесно-логического мышления (таблица 1). Николай К. и София М. неверно определили последовательность картинок, но с небольшой помощью учителя исправили ошибки. Так же они не смогли составить связный рассказ. Елизавета С. и Сергей Т. не справились с заданием ни самостоятельно, ни при помощи педагога, только проявили интерес к ярким картинкам и назвали известные предметы.

Методика 2 – «Нелепицы», предложенная Р. С. Немовым, направлена на выявление образных представлений об окружающем мире, логических связей и умения выражать свои мысли грамотно. Детям предлагалось рассмотреть изображение с нелепицами, найти и объяснить ошибки. У всех учеников был выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления (таблица 1). Трое учеников не смогли найти все указанные нелепицы, но верно называли знакомые изображения, а Николай К. заметил одну ошибку, но при её объяснении испытывал затруднения.

Методика 3 – «Классификация предметов», разработанная Б. В. Зейгарником, направлена на выявление уровня развития понятийного мышления и способности классифицировать объекты по заданным признакам. Ученикам предлагалось распределить картинки по трем классам («Животные», «Одежда», «Игрушки») и назвать каждый класс. У учеников были выявлены средний и низкий уровни развития понятийного мышления.

(таблица 1). София М. и Николай К. определили один класс предметов самостоятельно («Животные») и один класс с помощью педагога («Одежда»), а Елизавета С. и Сергей Т. просто называли, что изображено на картинках, но с помощью подсказок учителя нашли один класс предметов («Животные»).

Методика 4 – «Домик», созданная Н. И. Гуткиной, направлена на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления и пространственной ориентировки. Детям предлагалось точно скопировать образец домика, исправляя неправильные линии поверх, не стирая. Данная методика была нами модифицирована. Заготовленный образец рисунка, на котором части домика заштрихованы разными линиями лежал перед ребёнком. Ребенку предлагалось выполнить штриховку по образцу на его рисунке. Все ученики справились с заданием. Елизавета С. и Сергей Т. не довели линии до конца (таблица 1).

Таблица 1 - Результаты диагностики.

ФИО / Методика	«Последовательность событий»	«Нелепицы»	«Классификация предметов»	«Домик»
Николай К.	низкий уровень (4 баллов)	низкий уровень (3 балла)	средний уровень (5 баллов)	высокий уровень (10 баллов)
София М.	низкий уровень (4 баллов)	низкий уровень (1 балл)	средний уровень (4 балла)	высокий уровень (9 баллов)
Елизавета С.	низкий уровень (1 балл)	низкий уровень (1 балл)	низкий уровень (3 балла)	средний уровень (7 баллов)
Сергей Т.	низкий уровень (1 балл)	низкий уровень (1 балл)	низкий уровень (3 балла)	средний уровень (6 баллов)

Результаты диагностики указывают на то, что дети с нарушением слуха и интеллекта зачастую находятся на уровне наглядно-действенного мышления. Они не способны к самостоятельному обобщению, не могут осмыслить сложные ситуации, их реакции на проблемные задачи часто ограничены, они не умеют отсеивать непродуктивные действия и повторяют ошибки. У некоторых детей отмечается разрыв между их действиями и устными высказываниями. Для многих из них представляет сложность решение наглядно-образных задач, и у них затруднено развитие элементов логического мышления, поэтому необходимо выстраивать индивидуальные планы коррекции и подбирать соответствующие методики, учитывая возможности каждого ученика.

В рамках разработки формирующего этапа эксперимента планируется использовать специальные коррекционные методики: средства альтернативной и дополнительной коммуникации, элементы нейропсихологического подхода, а также методики обучению счету.

Средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Цель: развитие наглядно-образного мышления. Планируется применить визуальное расписание по теме «Режим дня», так как материал связан с повседневной жизнью учеников и представлен в виде картинок, что позволит развить их наглядно-образное мышление.

Методика «Расставь события по порядку» (нейропсихологическая методика коррекции мышления А. В Семенович). Цель: формирование причинно-следственных связей и развитие словесно-логического мышления. Для осуществления данной методики планируется

применить специально разработанный стимульный материал (с фразами и с действиями) для развития у обучающихся словесно-логическое мышления, грамотности и связности речи, а также формирования причинно-следственных связей.

Методика изучения первого десятка М. Н. Перовой. Цель: знакомство с числом 4 и способами его получения, развитие понятийного мышления. Данная методика позволяет обучить детей счёту, математическим понятиям, учитывая принцип индивидуализации и дифференциации.

Методика формирования элементарных математических представлений Э. И. Леонгард. Цель: формирование умения соотносить предметы по количеству в пределах десятка путём накладывания и прикладывания, развитие понятийного мышления. Важным этапом в обучении детей является формирование элементарных математических представлений.

Важно учитывать, что педагогическая коррекция будет эффективной, если будет учтено условие – учет специфических особенностей мотивации учебной деятельности, так как у умственно отсталых детей они отличаются определенной спецификой. Понимая, что мотивация должна быть направленная не на решение конкретных задач, а на выполнение единичных действий - является короткой, это все же позволит педагогу определить меры коррекционно-педагогического воздействия, виды мотивов учения, этапы формирования мотивации [7].

Таким образом, своевременное выявление и анализ структуры дефекта играет ключевую роль в составлении плана коррекции и подборе специальных методик для обучения детей с сочетанными нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М. : Издательство Юрайт, 2018. 235 с.
2. Жигорева М. В, Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение: учеб. пособие. М. : Национальный книжный центр, 2016. 208 с.
3. Колосова Т. А. Психология детей с нарушением интеллекта. Москва : Юрайт, 2024. 151 с.
4. Крошка А. А., Журавлева Е. Ю. Обзор метода обучения опорным навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в структуре дефекта которых имеется расстройство аутистического спектра // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 апреля 2022 года. 2022. С. 134-137.
5. Лубовский В. И. Специальная психология. М. : Юрайт, 2024. 598 с.
6. Министерство просвещения Российской Федерации. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс], 2023. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 28.01.2024).
7. Некристова В. Д., Самелик Е. Г. Особенности формирования и методы диагностики учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 апреля 2022 года. 2022. С. 202-206.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С АУТИЗМОМ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Овеян Сусанна Амбарцумовна

(E-mail: hoveyan.1968@mail.ru)

Государственный Институт Физической Культуры и Sports Армении,
г. Ереван, Армения
Кафедра ТФВ, методики и АФК, кафедра медико-биологических наук
к.п.н., профессор

Мкртчян Наира Аркадьевна

(E-mail: nair1967@inbox.ru)

Государственный Институт Физической Культуры и Sports Армении,
г. Ереван, Армения
Кафедра ТФВ, методики и АФК, кафедра медико-биологических наук
ст. преподаватель

Хачатрян Диана Феликсовна

(E-mail: diana.khachatryan001@gmail.com)

Государственный Институт Физической Культуры и Sports Армении,
г. Ереван, Армения
Кафедра ТФВ, методики и АФК, кафедра медико-биологических наук
магистрант

Аннотация: Авторы отмечают, что синдром аутизма представляет собой уникальную форму нарушения социально-психического развития, сопровождающуюся различными психическими функциями, уникальными эмоционально-поведенческими, контактно-коммуникативными, речевыми, а иногда и интеллектуальными нарушениями. Такие дети, как правило, испытывают трудности в общении, создании социальных связей и включении в общество. Результаты исследований, проведенных авторами в дошкольных образовательных учреждениях, доказывают, что систематические занятия адаптивной физической культурой, несомненно, оказывают положительное влияние на физическую реабилитацию дошкольников с аутизмом, улучшают функциональное состояние, общение и их включение в общество.

Ключевые слова: инклюзивность, аутизм, физическая реабилитация, психофизическое развитие, физическая особенность, адаптивная физическая культура.

PHYSICAL EDUCATION AS AN EFFECTIVE METHOD OF INCLUDING PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM IN THE LEARNING PROCESS

Hoveyan Susanna Ambartsumovna

(E-mail: hoveyan.1968@mail.ru)

State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia,

Yerevan, Armenia

Department of TFV, Methods and ROS, Department of Biomedical Sciences

PhD, Professor

Mkrtchyan Naira Arkadyevna

(E-mail: nair1967@inbox.ru)

State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia,

Yerevan, Armenia

Department of TFV, Methods and ROS, Department of Biomedical Sciences

senior lecturer

Khachatryan Diana Feliksovna

(E-mail: diana.khachatryan001@gmail.com)

State Institute of Physical Culture and Sports of Armenia,

Yerevan, Armenia

Department of TFV, Methods and AFC, Department of Biomedical Sciences

undergraduate

Abstract: The authors note that autism syndrome is a unique form of socio-psychological development disorder, accompanied by various mental functions, unique emotional-behavioural, contact-communicative, speech, and sometimes-intellectual impairments. These children typically have difficulty communicating, creating social connections, and being included in society. The results of research conducted by the authors in preschool educational institutions prove that systematic classes in adaptive physical education undoubtedly have a positive effect on the physical rehabilitation of preschool children with autism, improve the functional state, communication and their inclusion in society.

Key words: inclusivity, autism, physical rehabilitation, psychophysical development, physical peculiarity, adaptive physical culture.

Актуальность исследования. Синдром аутизма – особая форма нарушения социально-психологического развития, сопровождающаяся различными психическими функциями, уникальными эмоциональными, контактно-коммуникативными, речевыми, а иногда и интеллектуальными нарушениями. Такие дети, как правило, испытывают трудности в общении, создании социальных взаимосвязей и вовлечении в общество. По данным проведенного нами изучения литературных источников, в разных странах на протяжении десятилетий проводилось множество исследований по выявлению причин аутизма [3, 5, 6]. На основании данных вышеизложенных исследований можно констатировать, что причины

аутизма до конца не раскрыты, и многие вопросы остаются без ответа, особенно относительно патогенетических механизмов раннего детского аутизма. В связи с поражением ЦНС нарушается нормальное психическое и физическое развитие ребенка с аутизмом, что влияет на общение дошкольника, координацию движений, ориентацию в пространстве, самоконтроль, самообслуживание, двигательные способности и формирование навыков, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на его инклюзивность среди сверстников. По данным исследований, проведенных специалистами, занятия адаптивной физической культурой, несомненно, оказывают положительное влияние на восстановление и улучшение психофизического развития детей дошкольного возраста [1, 2]. Актуальность данной работы обоснована вышеизложенным.

Цель исследования.

Научно обосновать эффективность использования адаптивной физической культуры в процессе физической реабилитации дошкольников 4-6 лет.

Задачи исследования.

- Изучить физические особенности дошкольников с аутизмом.
- Разработать и реализовать комплекс соответствующих упражнений.
- Обосновать эффективность использования выбранных средств.

Методы исследования.

- Изучение литературных источников.
- Сбор документальных материалов, наблюдений, анкетный опрос.
- Педагогический научный опыт.
- Математические, статистические методы.

Основным средством адаптивной физической культуры являются физические упражнения. Они чрезвычайно разнообразны по своему содержанию, и по своему воздействию на организм человека весьма различны в зависимости от целенаправленного выбора упражнений и принципов их измерения. Несмотря на это, механизм действия физических упражнений во всех случаях одинаков. Они действуют как биологические раздражители, своим психофизическим воздействием на организм вызывают физиологические изменения в зависимости от интенсивности назначаемых упражнений, их продолжительности и адаптации организма. Одной из основных задач адаптивной физической культуры, является регулировка измерения физиологической нагрузки упражнений. Подбор и дозировка специальных гимнастических упражнений, применяемых с целью коррекции и реабилитации, следует производить исходя из уровня физического и умственного развития ребенка, степени физической подготовки, функциональных возможностей его организма, степени и глубины отклонения осанки [4]. Их количество и физическую нагрузку следует увеличивать так, чтобы ребенок постепенно готовился как во время каждой тренировки, так и в течение всего периода восстановления.

В связи с этим необходимо измерять воздействие физиологической нагрузки, оставляемой упражнениями, которая зависит от:

1. От объема мышц, выполняющих данное движение. Чем больше физиологическая поверхность работающих мышц, т. е. чем больше мышечных групп участвуют в данном движении, тем больше физиологическая нагрузка на организм. Например, многократное сгибание и разгибание пальцев руки не вызовет общей утомляемости

- организма, в лучшем случае вызовет местное утомление, пальцы утомятся, тогда как 10-20 приседаний вызовет некоторую общую утомляемость организма, выраженную за счет вегетативных изменений, поэтому работа, совершаемая в первом случае по сравнению со вторым, имеет сравнительно небольшую физиологическую нагрузку
2. Физиологическая нагрузка упражнений зависит также от количества повторений каждого упражнения. Каждое упражнение принято повторять 4–6, 7–9, 10–12 раз. Двусторонние упражнения (наклоны туловища, повороты вправо и влево или чередующиеся упражнения для конечностей) можно повторять по 6–8 раз в каждую сторону.
 3. Для увеличения или уменьшения общей физиологической нагрузки упражнений важны также скорость и ритм движений. При изменении скорости выполнения движений меняется не только интенсивность выполняемой работы, но и во многих случаях соотношение мышц антагонистов, участвующих в данном движении. Упражнения для мышц туловища выполняются преимущественно в среднем темпе. В медленном темпе упражнения выполняются на счет от 1-4. Медленный темп выполнения специальных упражнений применяют со второго курса реабилитации, когда необходимо повысить силу и выносливость мышц спины и живота.
 4. Чтобы умерить физиологическую нагрузку упражнений, важно также правильно выбирать исходные положения. Исходное положение – это определенное положение тела, с которого начинается данное упражнение. Принято использовать исходные положения стоя, лежа, сидя, на четвереньках, на коленях и в висе. Целесообразное использование исходных положений позволяет максимально нагрузить определенные мышцы и создать благоприятные условия для отдыха остальных мышц. Важно выбрать такое исходное положение, чтобы на фоне общего влияния мы имели максимально локальный эффект. При выборе исходного положения необходимо также учитывать направление или плоскости, в которых движется данная часть тела при выполнении упражнения. Одно и то же упражнение в разных исходных положениях может оказывать различное физиологическое воздействие на соответствующие мышцы, поскольку изменение исходного положения меняет и механические условия выполнения упражнения.
 5. При увеличении мышечного напряжения мышечное напряжение возрастает преимущественно при упражнениях «изолированного» характера. К изолированным относятся упражнения, при которых определенная часть тела фиксируется для повышения эффективности движений. Например, по сравнению с положением стоя, нагрузка и мышечное напряжение мышц укрепляющих туловище, увеличивается при выполнении упражнений в тренажерном зале в положении лежа на гимнастической скамейке, когда помимо ног фиксируется еще и таз. Особенно усиливается напряжение мышц живота при упражнениях лежа на спине, когда в одном случае фиксируется туловище, а в другом — нижние конечности. Напряжение мышц увеличивается при упражнениях с отягощениями, силовыми упражнениями, а также при выполнении различных упражнений с инструментами: пружиной, мячом, резиновыми бинтами и т. д.
 6. От количества и продолжительности микропауз между упражнениями.
 7. От увеличения объема движений.
 8. От степени тренировочной нагрузки.

Во время тренировки различные физические упражнения сопровождаются дыхательными упражнениями. Чем больше дыхательных упражнений выполняется, тем меньше физиологическая нагрузка занятия. При легкой нагрузке сочетание сложных упражнений со специальными дыхательными упражнениями должно составлять 1:2 или 1:1, а при средней нагрузке – 1:3 или 1:4.

Таким образом, физиологическая нагрузка упражнений зависит от следующих условий:

1. От структуры выполняемых упражнений (сколько мышечных групп задействовано).
2. От количества повторений упражнений.
3. От темпа выполняемых упражнений.
4. От исходной позиции, выбранной для выполнения упражнения.
5. От количества и продолжительности микропауз между упражнениями.
6. От силы мышечного напряжения.
7. От объёма движений.
8. От степени тренировочной нагрузки.

Благодаря взаимосвязи этих восьми основных положений можно составлять комплексы упражнений различной нагрузки и характера и использовать их на занятиях по адаптивной физической культуре для дошкольников с аутизмом.

Говорить об эффективности реабилитации детей можно только тогда, когда наблюдается улучшение их физического и умственного развития.

По мнению различных авторов, восстановить физический контакт и общение ребенка с аутизмом означает вступить в борьбу с коварным и лживым противником. Поэтому коррекция и реабилитация аутизма – длительный процесс.

Оценка результатов реабилитации в практических занятиях определяется на основе регулярно проводимого тестирования.

Хорошими результатами считаются случаи, когда ребенок понимает и выполняет упражнение самостоятельно, общается и контактирует с друзьями, включается в учебный процесс.

Оценка результатов реабилитации детей с аутизмом, исследованных в детских садах № 60 и №79

Таблица N 1

Оценка результатов реабилитации	Степени и число аутизма (По данным О.С. Никольской различают 4 степени раннего детского аутизма).				Общее число детей с аутизмом
	1 степени	2 степени	3 степени	4 степени	
Хорошо	5	2	5	1	13
удовлетворительно	5	4	2	1	12
неудовлетворительно	1	1	1	-	3
Всего	11	7	8	2	28

Как видно из таблицы, наилучшие результаты восстановления были получены во время I и III степени. В основном это те дети, у которых заболевание было выявлено рано, вовремя предотвращено и выздоровление носило систематический характер.

Чтобы дать полную оценку эффективности коррекции и восстановления, необходимо учитывать общее состояние ребенка, осанку, координацию движений, мышечную силу, функциональное состояние дыхательной и сердечно-сосудистой систем и т. д.

В связи с этим отметим, что у большого процента исследованных детей, даже при недостаточных результатах реабилитации, улучшилась осанка и общение, уменьшилась асимметрия плечевого пояса, треугольников лопаток, повысилась статическая выносливость мышц туловища, а также наблюдались положительные изменения показателей физической активности.

По нашим данным, статическая выносливость мышц спины увеличилась с $60,3 \pm 4,9$ до $69,2 \pm 4,5$, мышц живота с $11,5 \pm 1,1$ до $14,2 \pm 1,4$ раза за 1 минуту, объем легких с $366,3 \pm 4,0$ до $450,8 \pm 4,2$ см³, физическая работоспособность от $125 \pm 10,2$ до $245,5 \pm 11,5$ кг·м/мин, все $P < 0,001$.

Подводя итоги, можно сказать, что раннее выявление аутизма, организация реабилитации в раннем возрасте, правильный выбор консервативных методов лечения в детском саду и параллельно в семье, современными методами адаптивной физической культуры, позволяют нам успешно бороться с этой тяжелой патологией, заболеванием, поражающим хрупкий психический умственный и физический мир ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ազարյան Ռ., Ավագյան Ա., Կաֆյան Է., Մանուկյան Ա., Հատուկ մանկավարժություն, Երևան, -2016.-432 էջ:
2. Կաֆյան Է. Մ., Աուտիզմով երեխաների հետ տարվող շտկողական պարապմունքների կամակերպման մեթոդական ցուցումներ, Երևան. 2011թ. 76-87 էջ:
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М. М., Аутичный ребенок. Пути помощи, М., 2012, 228 с.
4. Рудик О.С., Коррекционная работа с аутичным ребенком, М., 2014, 189 с.
5. Frith V. Autism: explaining the enigma. Oxford: Blackwell, 2009, 204 p.
6. Social behavior in autism /Edc: E. Shopler, G.B. Mesibov. New York etc.: Plenum Press, 2006. 382 p.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСОЗНАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Петренко Эрика Александровна

(E-mail: petrenko.erika@yandex.ru)

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

Куцеева Елена Леонидовна

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

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

Аннотация:. В статье актуализируется проблема развития самосознания умственно отсталых подростков. Представлен анализ результатов изучения самооценки и уровня притязаний школьников. Выявлено, что у подростков преобладает завышенный уровень самооценки и резкий разрыв между уровнем притязаний и самооценкой. Обозначены основные направления и условия эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию самосознания учащихся в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, самосознание, умственно отсталые подростки, социализация, тестирование, психологический анализ

THE SYSTEM OF CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL WORK ON THE FORMATION OF SELF-AWARENESS OF MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS

Petrenko Erika Aleksandrovna

(E-mail: petrenko.erika@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

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

Abstract. The article actualizes the problem of developing self-awareness of mentally retarded adolescents. The analysis of the results of the study of self-esteem and the level of claims of schoolchildren is presented. It was revealed that adolescents have an overestimated level of self-esteem and a sharp gap between the level of claims and self-esteem. The main directions and conditions for the effectiveness of correctional and developmental work on the formation of students' self-awareness in a correctional school are outlined.

Key words: Corrective-developmental work, self-awareness, mentally retarded adolescents, socialization, testing, psychological analysis.

Научная статья посвящена исследованию проблем самосознания умственно отсталых подростков. В ней рассматриваются особенности самооценки и уровня притязаний школьников, а также различные методы и подходы в коррекционно-педагогической деятельности по формированию здорового самосознания и адаптации подростков к жизни в обществе.

Вопрос формирования адекватной самооценки, адекватного уровня притязаний умственно отсталых подростков остается актуальным в коррекционно-образовательном процессе специальной школы. Значительный вклад в разработку проблемы развития самосознания внесли Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, Э. Эриксон и др.

В исследованиях установлено, что у детей с ограниченными возможностями здоровья есть трудности в познании себя, коммуникации, установлении межличностных контактов, а также в отклоняющемся уровне притязаний [5 и др.].

На первом этапе нашего исследования была изучена психолого-педагогическая литературы по проблеме формирования самосознания умственно отсталых подростков. На втором этапе был осуществлен подбор и апробация методов исследования. На третьем этапе была осуществлена диагностика и коррекционно-развивающая работа по коррекции и формированию самосознания умственно отсталых подростков.

База исследования, на которой было проведено исследование – государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 59 г. Краснодара. В нем участвовали 12 школьников с умственной отсталостью.

Для выявления уровня самооценки и уровня притязаний умственно отсталых подростков в работе применялись эмпирические методы исследования – наблюдение, беседы, тестирование. Были использованы следующие методики.

1. Методика "Лесенка" позволила определить уровень самооценки и самоуважения, что важно для понимания общего эмоционального состояния личности.
2. Методика «Какой Я?» (по О.С.Богдановой) включает в себя ряд тестов и заданий, с помощью которых были выявлены ключевые аспекты самоидентификации, восприятия себя и своего места в окружающем мире.
3. Проективный рисуночный тест «Автопортрет» позволил выявить самовосприятие личности, её отношение к своему внешнему виду и телу, а также обнаружить возможные психологические проблемы и конфликты.
4. Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Рассмотрим полученные результаты исследования. В таблице 1 представлены результаты изучения самосознания подростков с помощью теста Дембо-Рубинштейн. Уровень самооценки в 9 и 10 классах можно оценить как средний, так как из 12 детей 6 имеют завышенную самооценку и 6 – адекватную. Уровень притязаний у большинства нереалистичный, т.к. у детей не критическое отношение к своим возможностям. В исследовании выявлен значительный разрыв между уровнем притязаний и уровнем самооценки у 83,3 % подростков, что свидетельствует противоречии между стремлениями и возможностями школьников

Таблица 1 Самооценка и уровень притязаний умственно отсталых подростков (по результатам теста Дембо-Рубинштейн)

Показатель	Абс. значение	%
Уровень самооценки завышен	6	50
Уровень самооценки адекватный	6	50
Уровень притязаний нереалистичный	7	58,3
Уровень притязаний нормальный	5	41,7
Резкий разрыв между уровнем притязаний и самооценкой	10	83,3
Нормальный разрыв между уровнем притязаний и самооценкой	2	16,7

Благодаря данной методике стало известно, что практически все подростки оценивают свои умственные способности ниже среднего или на среднем уровне, а оценка внешности у всех выше среднего, ближе к максимальному баллу. Остальные показатели у школьников выше среднего.

Далее проводилась методика "Лесенка". Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 Уровень самооценки подростков с умственной отсталостью (по результатам методики «Лесенка»)

№	Имя	Класс	Самооценка
1	Артем	9	Завышенная
2	Руслан	9	Завышенная
3	Виолетта	9	Адекватная
4	Ионна	9	Адекватная
5	Даниил	9	Адекватная
6	Дарья	9	Адекватная
7	Савелий	10	Адекватная
8	Мария	10	Адекватная
9	Богдан	10	Адекватная
10	Борис	10	Завышенная
11	Артем	10	Адекватная
12	Карина	10	Завышенная

Анализируя результаты исследования, мы отмечаем, у 4 школьников (33,3%) - завышенная самооценка, у 8 школьников (66,7%) – адекватная самооценка (рисунок 1).

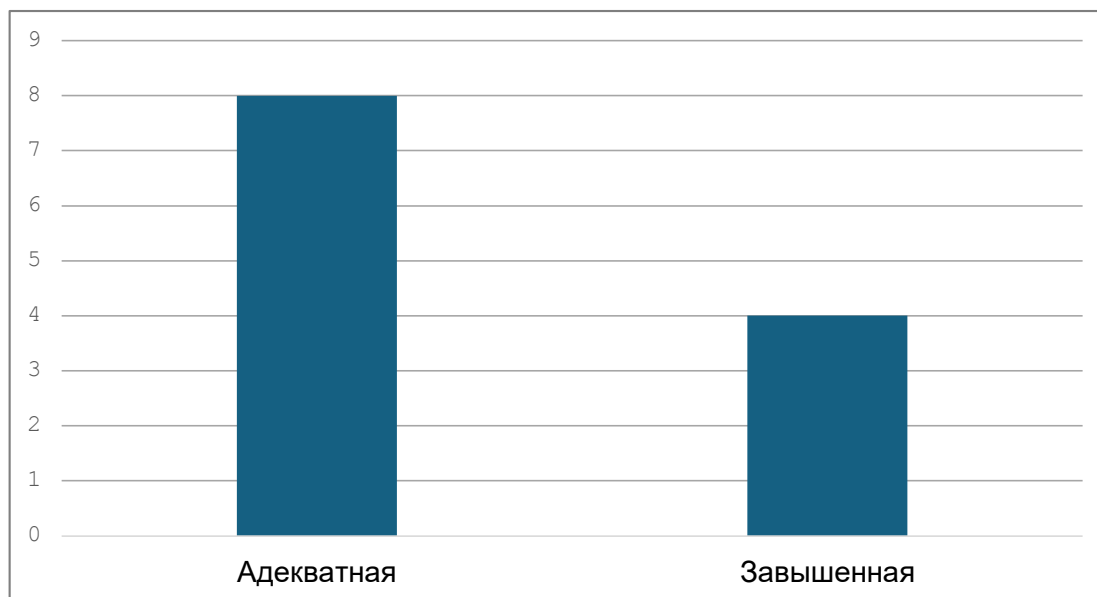


Рисунок 1. Уровень самооценки подростков с умственной отсталостью (по результатам методики «Лесенка»)

Далее рассмотрим результаты проективного теста «Автопортрет», который применяется с целью изучения самооценки, тревожности, страхов и агрессивности). Нам удалось выявить ряд интересных взаимосвязей между характеристиками рисунков и эмоциональным состоянием подростков.

Например, практически все подростки рисовали себя в ярких цветах, что соответствовало их общему позитивному настроению и удовлетворенности жизнью. Немногие же представляли себя в более темных тонах, что могло указывать на их депрессивное настроение. Также были замечены и другие особенности. Некоторые подростки рисовали себя намного меньше по размеру, чем это было в реальности, что может говорить о их низкой самооценке или чувстве незначительности. С другой стороны, больше половины подростков рисовали себя намного больше, чем в реальности, что может указывать на их завышенную самооценку или желание быть замеченными. Очевидно, что рисунки могут многое рассказать о внутреннем мире умственно отсталых подростков.

Эффективность педагогической деятельности по коррекции и развитию самосознания умственно отсталых подростков в значительной мере будет зависеть от сотрудничества участников коррекционно-образовательного процесса (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-предметников, родителей).

Оптимизация самосознания у умственно отсталых подростков имеет большое значение для их психического развития и социальной адаптации [1, 2, 3, 4 и др.].

В коррекционно-развивающей работе для достижения этой цели мы учитывали несколько ключевых аспектов:

1. Психологическая поддержка педагогов, специалистов логопедов, психологов и родителей. Важно создать специальную эмоционально комфортную среду, которая способствует развитию самосознания умственно отсталых подростков.

2. Коррекционно-развивающие технологии по оптимизации самосознания. Это применение специальных коррекционно-развивающих методик и технологий, которые способствуют формированию положительного самосознания, повышению самооценки и развитию умений самопознания.
3. Работа по формированию социально-коммуникативных навыков. Важно помогать умственно отсталым подросткам развивать социальные навыки, эмоциональный интеллект и умение взаимодействовать с окружающими. Это также способствует формированию позитивного самосознания.
4. Индивидуальный подход. Предполагает понимание индивидуальных особенностей каждого школьника и работа с ними с учетом уровня их развития, личностных черт и потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т.А. Формирование самосознания умственно отсталых подростков в условиях коррекционной школы // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 6. С. 34–38.
2. Конева И.А., Карпушкина Н.В. К проблеме коррекции самосознания подростков с умственной отсталостью // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 51-54.
3. Кущеева Е.Л. Реализация идей Л.С. Выготского о гуманной педагогике в развитии специального образования в России // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве: Сб. науч. трудов международной научно-практической конференции (г. Краснодар 15-16 апреля 2021 г.). Краснодар, КубГУ, 2021. С. 130-133.
4. Носкова Е.В. Система коррекционно-развивающей работы по формированию самосознания умственно отсталых подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 133–139.
5. 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.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОСЖ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Петросова Любовь Александровна

(E-mail: lubacha1968@mail.ru)

ГБОУ школа № 9

г. Новороссийска, Россия

Учитель

Аннотация: В статье рассматривается применение информационно-коммуникативных технологий на уроках ОСЖ с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения. Приведены результаты использования ИКТ на примере мультимедийных презентаций, использование которых способствует повышению социализации детей с особыми образовательными потребностями, дает им возможность усилить усвоение и запоминание изучаемого материала на более глубоком уровне.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), социализация, ОСЖ, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, индивидуальное и дифференцированное обучение, компьютерные технологии.

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN OSH LESSONS WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Petrosova Lyubov Alexandrovna

(E-mail: lubacha1968@mail.ru)

GBOU school No 9

Novorossiysk, Russia

Teacher

Abstract: This article discusses the use of information and communication technologies in OSH lessons with students with intellectual disabilities. The results of the use of ICT are presented on the example of multimedia presentations, the use of which contributes to the improvement of the socialization of children with special educational needs, gives them the opportunity to strengthen the assimilation and memorization of the studied material at a deeper level.

Key words: information and communication technologies, socialization, OSH, students with intellectual disabilities, individual and differentiated learning, computer technologies.

Учебный курс «Основы социальной жизни» представляет собой специальные коррекционные занятия, направленные на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации и повышению общего развития. Этот предмет направлен на преодоление трудностей в социальной адаптации детей, обусловленных их психическим недоразвитием и недостаточной познавательной деятельностью [1].

ИКТ позволяют улучшить качество образования и повысить мотивацию учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Они делают учебный процесс более интересным и динамичным благодаря использованию анимации и игровых элементов, а также за счет реалистичного и живого изображения. Применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность усилить усвоение и запоминание изучаемого материала на более глубоком уровне, затрагивая такие каналы восприятия, как аудиальный и зрительный, что способствует усвоению и запоминанию на более долговременный срок.

Слова древнейшего мыслителя и ученого Конфуция: «Скажи мне, и я забуду, Покажи мне, и я запомню», очень точно и ярко характеризуют специфику восприятия детей с нарушением интеллекта. Но и они же являются источником знаний и вдохновения в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.

Информационно-коммуникативные технологии позволяют проводить уроки ОСЖ, более интересно и углубленно. Внедрение инновационных педагогических методов существенно повышает эффективность и качество образовательного процесса.

Использование компьютеров в сфере образования стало нормой. Особое внимание уделяется техническому обеспечению учебного процесса, что приводит к широкому распространению ИКТ в школах и быстрой цифровизации образования [2].

Безусловное преимущество применения и использования ИКТ подтверждается на уроках сбора и обработки информации. Для детей с ограниченными возможностями здоровья ИКТ становится неотъемлемым инструментом в усвоении новых знаний, стимулировании интереса к обучению и одним из способов взаимодействия с окружающим миром.

Использование современных образовательных технологий на занятиях по Основам Социальной Жизни способствует проведению образовательного процесса на современном уровне, обогащает учебный процесс разнообразными, творческими и познавательными методами [1].

Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях ОСЖ является обязательной составляющей их успеха. Для детей с особыми образовательными потребностями ИКТ становится неотъемлемым инструментом для усвоения нового материала, стимуляции мотивации и способом социализации [3].

К числу ключевых принципов использования информационно-коммуникативных технологий на уроках ОСЖ относят: учет психоэмоциональных и физиологических особенностей обучающихся; ИКТ как реальная возможность для индивидуального и дифференцированного обучения; выполнение по образцу и неоднократное повторение действий развивает психологические функции, повышаются возможности соблюдения основных принципов образования от нарушения до сохранения.

Применение компьютерных технологий в образовании имеет большое значение в обеспечении индивидуализированного обучения для каждого ученика в классе. Это позволяет подстроить темп и методы обучения под конкретные потребности каждого ребенка, давая возможность самостоятельно и продуктивно учиться при градуированной поддержке. Одним из ключевых преимуществ использования ИКТ является возможность использования наглядных методик обучения, что способствует более эффективному усвоению материала [4]. К. Д. Ушинский сказал: «Детская природа требует наглядности» и благодаря современным информационным коммуникационным технологиям открываются широкие перспективы улучшения процесса образования.

Важность применения компьютерных технологий в образовании заключается в обеспечении возможности индивидуализированного обучения для каждого обучающегося в рамках класса, где каждому ученику предоставляется персонализированный темп и метод обучения для более эффективного усвоения знаний и развития самостоятельности. Одним из

ключевых преимуществ использования информационно-коммуникационных технологий является возможность применения наглядных методов обучения, что способствует более глубокому пониманию материала [5]. Современные компьютерные технологии открывают широкие перспективы для развития образовательного процесса. Использование наглядных средств в учебном процессе играет важную роль в развитии ключевых навыков учащихся, таких как наблюдательность, внимание, речь и мышление. Компьютерные технологии способны качественно изменить содержание, методы обучения и организацию учебного процесса, а также благоприятно влиять на развитие когнитивных способностей и заполнение пробелов в знаниях. Важно использовать компьютерные средства в учебном процессе, особенно для детей с различными особенностями развития, учитывая их индивидуальные потребности [там же].

Использование ИКТ на уроках помогает ученикам лучше усвоить материал, при этом задействованы каналы восприятия: слуховой, зрительный. Также можно отметить, что изменяется не только учебная мотивация, но и темп работы учащихся. При этом динамика наблюдается положительная.

Многие разделы учебного курса, такие как: «Домашняя экономика», «Транспорт», «Питание», «Личная гигиена», «Торговля», требуют использования презентаций, многие из которых разрабатываются учителем самостоятельно, учитывая специфику обучения и контингент обучающихся. Так же используется опыт других педагогов, накапливается личный материал в разработке уроков и презентаций. Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках ОСЖ становится неотъемлемой частью для достижения более глубокого запоминания и изучения материала. Урок становится более выразительным, усиливает эмоциональное воздействие на учащихся. Тем не менее, все эти этапы урока остаются сохранными, структура урока не нарушается. Увеличивается этап мотивации и несет в себе познавательную нагрузку.

Использование ИК-технологий не только восполняют недостающие знания и умения, но и положительно влияют на эмоциональную составляющую интеллекта обучающихся с особыми образовательными потребностями. На уроках в коррекционной школе чаще всего применяется индивидуальная, фронтальная и групповая формы организации познавательной деятельности обучающихся. Восприятие изучаемого материала происходит на более глубоком уровне. Включаются все виды памяти: слуховая, моторная, зрительная, ассоциативная. Наблюдается высокая концентрация внимания у учащихся и все это, благодаря внедрению и использованию ИКТ на уроках ОСЖ [6].

Очень актуально использование виртуальных экскурсий тогда, когда нет возможности дать полного представления по теме. Например, когда надо посетить железнодорожный вокзал или аэровокзал. Презентация в этом случае позволяет увидеть, как производится таможенный осмотр, как выглядит аэропорт, как проходит регистрация и посадка пассажиров на борт самолета. Можно «побывать» в кабине пилота [4].

Во время просмотра презентации по теме «Торговля», учащиеся быстрее могут отличить рынок от ярмарки, а магазин от рынка. При этом решаются не только потребительские задачи, но и экономические. Ученики самостоятельно делают выводы и обобщения по теме.

Благодаря внедрению ИКТ, процесс обучения стал более эффективным, интересным и увлекательным. Такие уроки вызывают живой интерес у обучающихся, что способствует достижению основной цели - социализация и интеграция детей с интеллектуальными нарушениями в общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкая В.В., «Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений 8 вида». Издание 2-е. Методическое пособие. М., «Издательство НЦ «ЭНАС», 2006. 354 с.
2. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. 2006. №4. С. 61-65.
3. Калачикова О.М. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 316. С. 174-177.
4. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: методическое пособие. 2-е изд., испр. и доп.- М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
5. Щербакова А.М. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида / А.М. Щербакова – М.: НЦ ЭНАС, 2001. 184 с.
6. Шумилова Е. А., Журавлева Е. Ю., Гордеева Д. С. Потенциал цифровизации в инклюзивном образовательном пространстве. // Инновации в образовании. 2022. № 9. С. 108-117.

ЗДОРОВЬЕ-СБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Пинчук Анна Николаевна

(E-mail: annazeltuhina202@gmail.com)

ГБОУ школа № 21

г. Краснодара, Россия

Учитель

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования здоровьесберегающих технологий для повышения качества урока с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Приведены результаты эмпирического исследования по применению здоровьесберегающих технологий с младшими школьниками с умственной отсталостью.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), здоровьесберегающие технологии, рациональная организация урока, гигиенические навыки, динамические паузы, кинезиологические упражнения.

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Pinchuk Anna Nikolaevna

(E-mail: annazeltuhina202@gmail.com)

GBOU school № 21 of

Krasnodar, Russia

Teacher

Abstract: The article discusses the features of using health-saving technologies to improve the quality of the lesson with students with intellectual disabilities. The results of an empirical study on the use of health-saving technologies with younger schoolchildren with mental retardation are presented.

Key words: students with mental retardation (intellectual disabilities), health-saving technologies, rational lesson organization, hygiene skills, dynamic pauses, kinesiological exercises.

Самое дорогое, что есть у человека от природы – это его здоровье. Состояние здоровья молодого поколения отражает не только текущее благополучие общества и государства, но и предсказывает его бедующее развитие. Поэтому очень важно учить подрастающее поколение заботиться о своем здоровье для того, чтобы обеспечить устойчивое и процветающее будущее.

По данным статистики наблюдается тенденция на увеличение количества детей с хроническими заболеваниями и сокращение числа здоровых выпускников школ. Создание целостного подхода к решению проблемы здоровья детей и подростков позволит повысить

качество жизни детей и обеспечит здоровое развитие общества. Одной из важных составляющих, позволяющих научить ребенка беречь и заботиться о своем здоровье, является использование на уроках здоровьесберегающих технологий. Особое внимание уделяется проблеме сохранения здоровья у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Дети с нарушением интеллекта – одна из самых многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Для них характерны нарушения познавательной деятельности: ограниченность восприятия, нарушение всех мыслительных процессов, низкая концентрация внимания и запоминания учебного материала; имеют место проблемы с усидчивостью, нарушения моторики и другие. У большинства обучающихся наблюдаются сложности в адаптации к школе, страх ответа перед классом, замкнутость, сниженная активность либо гиперактивность – все это отрицательно сказывается на психофизическом здоровье детей с интеллектуальными нарушениями, обуславливает низкую успеваемость.

Перед учителем младших классов стоит задача не навредить здоровью обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), а научить их бережно относиться к нему. Важно учитывать индивидуальные и психологические особенности, физические возможности, интересы и предпочтения каждого ребенка с интеллектуальными нарушениями при планировании и реализации элементов здоровьесберегающих технологий на уроках.

При проведении уроков с использованием здоровьесберегающих технологий применяются разнообразные методики и формы работы. Использование игровых элементов, интерактивных заданий, физкультурных пауз и групповой работы позволяет повысить мотивацию и вовлеченность детей данной категории в учебный процесс.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии играют важную роль в формировании здорового образа жизни у детей с умственной отсталостью, помогая им сохранить и улучшить свое психическое и физическое здоровье, а также развить навыки самостоятельного управления своим здоровьем в будущем [1, 3].

Работая с детьми с ОВЗ важно не только сочетать умственную нагрузку с физической, но также, учитывать: гигиенические условия в классе: чистота, свежий воздух, соблюдение температурного режима, правильное освещение кабинета и школьной доски, отсутствие неприятных запахов и звуковых раздражителей. Соблюдение этих простых условий влияет на утомляемость обучающихся и снижает риск психологических расстройств.

Создание благоприятного психологического климата, правильной мотивации, положительного настроения обучающихся обеспечивает успешное проведение урока. Это может быть четверостишие, подсказывающее тему данного урока либо элементы психогимнастики. Так, например, стихотворение, которое сопровождается соответствующими движениями помогает организовать детей в начале урока, развивает их речь, память, двигательную активность и задает позитивное настроение в начале урока.

Рациональная организация урока является важной составной частью здоровьесберегающей работы в коррекционной школе. На данном этапе правильное чередование нескольких видов учебной деятельности за урок способствует снижению утомляемости обучающихся и повышению их работоспособности.

Важную роль в организации учебного процесса играет использование визуального расписания, которое в схематической форме отображает последовательность учебных предметов, режимных моментов дня и помогает школьникам повысить уровень самоорганизации, социальной адаптации.

Каждый урок целесообразно начинать с проговаривания правил поведения учащихся на уроке. Этот этап урока подкреплен схематическими изображениями правил, что позволяет

учащимся постепенно, день за днем запоминать основные правила поведения на уроке и стараться их придерживаться.

Кроме этого, например, на уроке математики демонстрируется на доске схема и условие задач, примеры для устного счета, различные задания с геометрическим материалом. На уроках чтения и речевой практики изучение чистоговорок, слоговые таблицы, сложные слова для понимания подкрепляются изображением на доске или презентации в интересной и доступной, для детей данной категории, форме.

Нестандартные уроки вызывают интерес у ребят: уроки-путешествия, уроки-соревнования, уроки-сказки и т.д.

Учитывая особенности обучающихся с нарушениями интеллекта, их гиперактивность или наоборот пассивное безразличное поведение на уроке, а так же слабую познавательную восприимчивость и низкую продуктивность воспроизведения предъявленной информации требуют от учителя подачи материала в доступной нестандартной форме, чаще всего – это дидактическая игра. Через игру дети учатся сравнивать, анализировать, запоминать названия предметов. Примеры игры: «Потерялась цифра», «Найди слово», «Собери картинку», «Найди и раскрась» и т.д. Введение в урок персонажей сказок, мультфильмов, которых знают ученики, кукольных либо пальчиковых героев, а так же использование масок сказочных героев стимулирует и развивает эмоционально – волевую сферу, укрепляет мотивацию на изучение предмета детей с умственной отсталостью, помогает вызвать положительные эмоции, увидеть индивидуальность каждого ребёнка данной категории и окрашивают процесс обучения положительным эмоциональным фоном.

Яркая, четкая, настоящая наглядность в обучении детей с умственной отсталостью, разнообразный демонстрационный материал, который использует учитель на уроке в коррекционной школе должен быть максимально реалистичным. Это помогает обучающимся конкретизировать понятия и предметы, расширить их словарный запас, воображение, память.

Динамические паузы (физкультминутки, минутки релаксации, артикуляционные упражнения, пальчиковая гимнастика) помогают предупреждению и снятию умственного утомления детей с умственной отсталостью. Заметим, что в коррекционной школе рекомендовано проводить в 1-м классе 2-3 физкультминутки, во 2-4-м классах – 1-2 физкультминутки за урок. Длительность их проведения 3-5 минут. Комплекс физкультминуток может состоять из 7-9 упражнений [2]. Большинство детей с удовольствием выполняют танцевальные, ритмические, физминутки в стихах, которые сопровождаются не только двигательными упражнениями, но и демонстрацией движений на экране мультимедийной доски. Примером могут служить: упражнения с «Супер-крабом», с «Пандочкой», «Ми- ми-мишками» и другие.

Активное использование на уроках русского языка и математики разнообразных комплексов пальчиковой гимнастики помогает снять нервно-психическое напряжение, напряжение в руке, развивает одновременно мелкую моторику и речь обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Дети с большим удовольствием выполняют такие упражнения, как «Туки, туки молотком, строим, строим новый дом. Будет он большой, как ель. Будут окна, будет дверь. Всех в него я поселю: мышку, зайчика, лису», «Дом-Ёж Замок» и другие.

Очень полезно чередование гимнастики для пальчиков с кинезиологическими упражнениями. Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, направленных на активизацию межполушарного взаимодействия, что помогает улучшить память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и общую моторику, снизить утомляемость, повысить способность к произвольному контролю. Такие нейроупражнения, как «Коза –

Заяц», «Один – Два», «Два - Три», «Ладонь – Ребро – Кулак», «Заяц – Колечко» снижают моторную возбудимость, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма детей с ОВЗ.

Регулярное проведение гимнастики для глаз полезно в целях профилактики нарушения зрения, снятия напряжения с глаз. Комплекс упражнения такой гимнастики должен состоять из 6 – 8 упражнений и длиться не более 4-5 минут.

Правильное отношение к своему здоровью формируется и на воспитательных мероприятиях. Это традиционные «Дни здоровья», выходы на природу, классные часы на тему: «Здоровым быть модно», «Наши лучшие друзья - Солнце, Воздух и Вода », «В гостях у светофора Моргай-ка», на котором дети учат Правила дорожного движения и применяют их во время прогулок и походов.

Таким образом, здоровье сберегающие приемы и технологии на уроках с учетом особенностей детей с интеллектуальными нарушениями позволяют создать благоприятные условия для их обучения и развития, обеспечивают увеличение жизненных сил учеников и стремление к здоровому образу жизни [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Здоровьесберегающие (коррекционные) педагогические технологии в работе с особыми детьми // СДО. 2015. №9 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayushchie-korrektсионnye-pedagogicheskie-tehnologii-v-rabote-s-osobymi-detmi> (дата обращения: 14.03.2024).
2. Брунов Б.П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии : Учебное пособие. Красноярск, 2006. 153 с.
3. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. М. : Академия, 2012. 160 с.
4. Яговкина, Е. А., Журавлева Е. Ю. К вопросу о социально-личностной компетенции младших школьников с умственной отсталостью // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : Сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, Ялта, 25–27 мая 2023 года / Под научной редакцией Ю.В. Богинской. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 383-386.

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

Попова Софья Валерьевна

(E-mail: psofia2000@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Букирева Татьяна Анатольевна

(E-mail: i.s.07@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.филол.н, доцент

Аннотация: В статье рассматривается специфика формирования познавательной деятельности у школьников с задержкой развития на примере урока географии, применение современных методов обучения, которые способствуют лучшему усвоению материала и развитию когнитивных способностей учащихся. В рамках статьи анализируются методы, компоненты и результаты познавательной деятельности, которые способствуют преодолению трудностей в обучении детей данной категории.

Ключевые слова: Методы формирования, школьный возраст, задержка психического развития, познавательная деятельность, урок географии.

**MODERN METHODS OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN PUPILS
WITH MENTAL RETARDATION AT GEOGRAPHY LESSONS**

Popova Sofia Valeryevna

(E-mail: sofia2000@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Bukireva Tatiana Anatolyevna

(E-mail: i.s.07@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Philology, Associate Professor

Abstract: The article deals with the specifics of formation of cognitive activity in schoolchildren with developmental delays on the example of a geography lesson, the use of modern teaching methods that contribute to better learning and development of cognitive abilities of students. The article analyzes the methods, components and results of cognitive activity, which contribute to overcoming difficulties in teaching children of this category.

Key words: Formation methods, school age, mental retardation, cognitive activity, geography lesson.

Важными характеристиками познавательной деятельности ребенка являются критическое и логическое мышление, способность к анализу и синтезу информации, умение задавать вопросы, формулировать гипотезы, экспериментировать и делать выводы на основе полученной информации.

Дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) могут испытывать трудности в усвоении информации, восприятии окружающего мира и в освоении новых навыков. Поэтому познавательная деятельность играет особенно важную роль для таких детей, помогая им развивать когнитивные процессы, улучшать способности к анализу, синтезу, формированию представлений о мире и развитию интеллектуальных способностей [2, 3].

Предмет «География» ориентирован на развитие интереса к окружающему миру - его прошлому, настоящему и будущему, что подчеркивает значимость данного предмета в формировании личности ребенка. Урок географии способствует углублению представлений о всестороннем научном видении мира, об отношениях человека и природы, связи между человеческой деятельностью и состоянием окружающей среды, а также о важности бережного отношения к нашей планете. Ученик должен научиться не только накапливать впечатления от прогулок и путешествий, но и уметь делиться ими с другими людьми, тем самым активизируя познавательные функции. Изучение географии способствует формированию не только представления о мире, но и осознанию своего места и роли в обществе [1].

Дети с задержкой развития сталкиваются с трудностями, связанными с их познавательными возможностями и объемом учебного материала, необходимого для изучения и усвоения. В учебном процессе педагогу важно адаптировать объем и характер учебного материала таким образом, чтобы ученики с особыми образовательными потребностями могли воспринимать и понимать географию как необходимую дисциплину. Ключевым аспектом обучения школьников с особыми образовательными потребностями является пошаговое изучение учебного материала и использование визуальных средств воспроизводства информации, нацеленность на чередование различных видов деятельности, способных активизировать анализаторы. Важно также структурировать материал с помощью создания графических схем с отмеченными критериями для классификации и заполнения их примерами [5].

Изучая значение познавательной деятельности, ученые И. Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили классификацию методов, эффективно развивающих познавательные функции: «объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) метод и исследовательский метод». Рассмотрим подробно ожидаемые результаты каждого из перечисленных методов.

Объяснительно-иллюстративный метод используется для трансляции учебного материала с применением визуальных средств. Школьники усваивают новые знания, изучая готовые иллюстрации. При восприятии и осмысливании фактов, суждений и гипотез, они придерживаются репродуктивного мышления, т.е. формируется навык решать задачи,

опираясь на уже известные алгоритмы рассуждения, знаний и умений. Этот метод является основополагающим для приобретения базовых знаний, необходимых для дальнейшей самостоятельной деятельности [4].

Ожидаемые результаты использования объяснительно–иллюстративного метода для учащихся с задержкой развития:

- улучшение понимания учебного материала: благодаря визуализации дети более точно усваивают информацию, представленную в объясняемом материале;
- стимулирования интереса к обучению;
- развитие навыков самостоятельного мышления: интерактивные задания и поэтапные объяснения способствуют формированию критического мышления и умению самостоятельно решать учебные задачи;
- улучшение запоминания информации на длительный срок.

Таким образом, использование объяснительно-иллюстративного метода в работе с детьми с ЗПР способствует успешному обучению, улучшает понимание учебного материала и развивает когнитивные способности.

Использование в практике репродуктивного метода предполагает применение изученного на основе образца или правила, позволяющего легче усвоить пройденный материал. Работа учащихся носит последовательный характер и осуществляется по инструкции или образцу, предложенному преподавателем. Существенной чертой данного метода является воспроизводство знаний, умений и навыков, и повторение способа деятельности по плану преподавателя [4].

Результаты использования репродуктивного метода у детей с ЗПР могут быть следующими:

- улучшение запоминания информации;
- развитие памяти;
- развитие навыков воспроизведения: ребенок может стать более опытным в воспроизведении информации по запросу, что способствует улучшению его умения коммуникации и общения;
- повышение уровня внимания;
- формирование базовых навыков и знаний;

Репродуктивный метод является инструментом для развития познавательных процессов у детей с ЗПР и способствует достижению положительных результатов в их образовательном и жизненном процессе.

Метод проблемного изложения предусматривает использование различных источников и средств для выявления педагогом определенной проблемы или познавательной задачи. Через систему доказательств, с подсказкой педагога, посредством наводящих вопросов, ребенок, сравнивая различные решения, должен уметь выбрать оптимальный. Так ученики становятся свидетелями и соучастниками поиска новых знаний и развитию уже имеющихся.

Процесс обучения данным методом основан на создании проблемной ситуации, которая способствует активизации познавательной деятельности. Школьники с ЗПР преодолевают противоречия между имеющимися знаниями и новым заданием путем самостоятельной когнитивной и практической деятельности. Идея данного метода заключается в демонстрации сложного пути познания, представлении образцов системного мышления, а точнее мышления, направленного на понимание связей между объектами, предметами и явлениями [4].

Результатами применения метода проблемного изложения для детей с ЗПР могут быть улучшение когнитивных способностей, повышение уровня самооценки и уверенности в собственных силах, а также развитие коммуникативных и социальных навыков. Активизируется мыслительная деятельность школьников, развивается творческое мышление.

Суть частично-поискового метода заключается, главным образом, в организации активного поиска решения познавательных задач под наставлением преподавателя или на основе самостоятельного нахождения ответов на поставленные вопросы. Процесс мышления приобретает более продуктивный характер, однако, педагог последовательно направляет и координирует использование технологий обучения посредством различных программ, (включая компьютерные), и учебных средств. Основная задача этого метода заключается в развитии способности учеников усваивать отдельные аспекты познания самостоятельно. Этот метод, одним из видов которого является беседа, считается эффективным способом стимулирования мыслительных процессов [4].

К результатам применения метода относятся:

- улучшение когнитивных способностей: дети становятся более внимательными, способными к самостоятельной работе над учебными задачами;
- развитие коммуникативных навыков: школьники учатся выражать собственные мысли, вступать в диалог и сотрудничать в группе;
- повышение уровня самооценки и уверенности.

Исследовательский метод предполагает развитие у учащихся в процессе анализа учебного материала умения самостоятельно изучать литературные источники, наблюдать, измерять и выполнять другие действия, нацеленные на поиск информации и развитие механизмов познавательной деятельности. Следовательно, этот метод создаёт «поле» для развития инициативы, самостоятельности и творческого мышления [4].

Результаты применения исследовательского метода для детей с ЗПР включают:

- улучшение познавательных способностей: ученики развивают навык самостоятельного и целенаправленного поиска информации, ее анализа и применения в своей деятельности;
- развитие социальных навыков: совместная работа в группе над исследовательскими проектами способствует развитию коммуникативных навыков, сотрудничеству, а также умению слушать, слышать и уважать точку зрения других;
- улучшение адаптивных навыков.

Исследовательский метод оказывает существенное влияние на различные компоненты познавательной деятельности у детей с задержкой развития, способствуя их всестороннему развитию и улучшению когнитивных функций.

Использование данных методов в изучении учебного предмета «География» способствует формированию пространственного мышления, развитию когнитивных способностей, навыков саморегуляции и социальной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития М. : Педагогика, 1984. 256 с.
2. Мизенко Е.Н. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития

- [Электронный ресурс]: Краснодар, 2022. 694 с. URL: <https://school48suworov.ru/files/doc-esp/sv-2022-2023/09/s15-09-22.pdf> (дата обращения 14.04.2024).
3. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]: учеб. пособие для спо 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 328 с. URL: <https://urait.ru/bcode/542641> (дата обращения: 14.04.2024)
 4. Сухоруков В.Д. Методика обучения географии [Электронный ресурс]: учеб. и практ. для вузов 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 365 с. URL: <https://urait.ru/bcode/536709> (дата обращения: 14.04.2024)
 5. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения 2-е изд., испр. и доп. М.: Аркти, 2004. 222 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Потемкина Софья Сергеевна

(E-mail: potemkinasofja@yandex.ru)

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

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития общей и мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Проведено комплексное научно-теоретическое исследование, основное внимание в котором сконцентрировано на особенностях организации моторного функционирования таких детей. Описываются проблемы в формировании крупных и мелких моторных движений, а также методы и способы коррекционной работы нацеленной на усвоение и дальнейшее использование детьми с РАС правильных моторных комплексов.

Ключевые слова: моторика, расстройства аутистического спектра, дошкольники, особенности развития.

TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF GENERAL AND FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Potemkina Sofya Sergeevna

(E-mail: potemkinasofja@yandex.ru)

Kuban State University, Krasnodar, Russia
Undergraduate student

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Abstract: The article is devoted to the current problem of the development of general and fine motor skills in preschoolers with autism spectrum disorders. A comprehensive scientific and theoretical study has been conducted, the main attention of which is focused on the peculiarities of the organization of the motor functioning of such children. The problems in the formation of large

and small motor movements are described, as well as methods and methods of correctional work aimed at the assimilation and further use of correct motor complexes by children with ASD.

Key words: preschool children, motor skills, autism spectrum disorders, developmental features.

Проблема коррекции моторных функций у дошкольников с расстройствами аутистического спектра отражена в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых. Это обосновано спецификой нарушений в структуре дефекта детей данной нозологической группы. При подобном диагнозе именно в области моторных функций возникает множество разнообразных расстройств. В рамках рассматриваемого возраста стоит обратить внимание на неравномерность моторных формул, на проблемы с координацией, а также на особенности работы групп мышц, которые необходимы для ходьбы и иных комплексных движений. При наблюдении практически у каждого дошкольника с расстройствами аутистического спектра стоит отметить неравномерность шага, также нередко присутствует ходьба на носочках. Стоит обратить внимание на отсутствие содружественных движений конечностей [2].

Есть ряд актуальных проблем, которые касаются затруднений при перешагиваниях, а также в процессе поворотов, также при положении стоя есть некоторая неустойчивость. Наличие расстройства аутистического спектра увеличивает вероятность левшества, равномерного использования обеих рук, а также есть существенный риск в том, что у детей наблюдается серьезное отставание в процессе обучения и воспитания, в том числе в области овладения навыками самообслуживания. Также в вопросе ориентирования в пространстве необходимо учитывать, что лучше всего развита ближайшая ориентировка, на внушительной площади такие дети могут потеряться.

На основании представленных конкретных особенностей для дошкольников с расстройствами аутистического спектра можно отметить внушительное значение коррекционной работы. Ее основная задача заключается в том, чтобы обеспечивать полноценное развитие моторных функций, а также стимулировать восстановление тех, которые были изменены. Важно, что подобная работа должна обязательно производиться комплексно, в частности для этого рассматривается работа ряда специалистов, среди них педагоги, психологи, массажисты, а также методисты лечебной физкультуры. Необходимо отметить, что в процессе занятий обязательно уделяется большое внимание аспектам, которые касаются массажа в первую очередь, а затем отработки конкретных отдельных навыков.

С течением времени внедряется комплекс упражнений, настроенный на решение разнообразных задач. В том числе это может быть выбрасывание и выкладывание предметов, прицельное метание, а также огибание, раскачивание. Повышенной эффективностью отличаются занятия, которые проводятся в воде, они дополнительно стимулируют мышцы [3].

Для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра обязательно нужно отметить, что есть ряд актуальных принципов, чтобы проводить эффективные занятия. Важно, что с каждым движением необходимо ознакомить ребенка: в первую очередь оно демонстрируется, а затем подробно объясняется. Для большинства упражнений актуально постепенное их освоение по частям. Это дает возможность представлять отдельные части с наглядным показом, демонстрировать и объяснять необходимые действия, а также их определенный порядок. Лишь после усвоения каждой части отдельно, есть возможность обеспечивать объединение всех частей движения в единое целое. Для дошкольников часто

этот процесс связан с их основной деятельностью, а именно с игрой, это дает возможность в полной мере почувствовать вовлечение и мотивацию. Необходимо уделять большое внимание мотивации и стимулированию ребенка. В том числе стоит обратить внимание на поощрения даже после частичного выполнения задания [5].

Дополнительно необходимо рассматривать вопросы общей моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В процессе коррекции на начальном этапе актуально использовать стимулирующую музыку. При этом в качестве актуальных проблем отмечается нарушение плавности, ритмичности, последовательности, для детей характерно периодически отказываться от занятий. Трудности может вызывать ходьба, движения конечностями, соблюдение определенного ритма. Также нередко есть сложности, которые касаются ориентирования в пространстве, в частности это построение, движение по кругу. Стоит начинать с простых движений, например ходьбы по направлению за воспитателем, зеркальном отражении конкретных движений [1].

Для детей с таким диагнозом важно, что переход с одного движения на другое может вызывать серьезные проблемы, а также трудности вызывает подключение речи. Стоит отметить, что важно подключать регулярные занятия с логопедом, которые соответствуют программе. Самое главное в общей моторике обязательно тщательно соблюдать поэтапность, которая позволяет в результате соединять воедино все действия.

При подробном рассмотрении мелкой моторики важно отметить в первую очередь подражание, а также основные особенности, которые касаются восприятия. Стоит учитывать, что тут уделяется внимание рукам, глазам, вся коррекционная программа обязательно должна учитывать множество деталей. Для работы в данной области стоит рассматривать ряд работы специалистов. В том числе речь идет о том, что в действительности подключаются не только методисты по лечебной физкультуре, но и психиатры, логопеды, дефектологи, массажисты. Обязательно родители вовлекаются в данный процесс. Для подобных дошкольников коррекционная работа в области развития мелкой моторики обязательна в рамках любой обучающей программы. С ее помощью удастся осваивать самообслуживание, письмо, изобразительные навыки – мелкая моторика незаменима в каждой ситуации. В случае проблемы с мелкими движениями стоит рассматривать развитие мышц, координации, нередко даже возникает проблема с атрофией мышц из-за их небольшой активности [4].

Также обращать внимание необходимо на психический тонус, самоконтроль и стимулирование действий. В данной сфере большого успеха удастся добиться с помощью упражнения для пальцев рук. Важно, что при этом обеспечивается контроль за действиями со стороны зрения. Используется множество разнообразных упражнений, в том числе это: выкладывание различных предметов с использованием почтовых ящиков, досок Сегена, мозаик; развитие хватания кистью щепотью (тремя пальцами) и формирование соотносящих действий при этом, удерживание предметов, отщипывание кусочков пластилина, глины, бумаги; шитьё по проколам. Плетение полосок бумаги. Корзин; нанизывание бус, колец пирамидок; свинчивание и закручивание гаек и болтов различного диаметра; резание ножницами. Очень важным моментом является развитие щипкового захвата с использованием большого, указательного и среднего пальцев руки, как основы будущего конструирования, рисования, письма.

Полноценное внимание к вопросам общей и мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра дает возможность добиться внушительных результатов работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багауова А.Ф. Развитие коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Научные труды магистрантов и аспирантов. 2020. М. С. 69-72.
2. Гостунская Я.И., Шпилова Е. В., Трущелёва А. В. Особенности развития навыков социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №. 67-4. С. 101-103.
3. Конева И.А., Полякова А.В. Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №. 79-3. С. 137-139.
4. Маханькова Е.В. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дошкольного образования // Вестник современных исследований. 2020. №. 8-9. С. 13-18.
5. Сакаева А.Н., Боброва В.В., Жукова А.А. К вопросу о внедрении программного обеспечения в процесс психофизического развития детей с расстройством аутистического спектра посредством элементов гимнастики // Педагогическая наука и практика. 2022. №. 1 (35).

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ОСВОЕНИЯ ГРАМОТЫ

Прохненко Анастасия Викторовна

(E-mail: anastasya_prohnenko@mail.ru)

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

Яровая Анна Семеновна

(E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

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

Аннотация: В данной статье рассматриваются процессы формирования фонематических представлений у дошкольников. Акцентируется внимание на важности формирования фонематических представлений в ходе развития связной речи и внимания как психических аспектов, а также развития звукового слуха. Сформированные фонематические представления детей рассматриваются как базовое условие развития предпосылок освоения ими навыков письма и чтения. Определены условия формирования фонематических представлений детей старшего дошкольного возраста и эффективные методы логопедической работы по их развитию. К условиям формирования отнесены наличие соответствующих образовательных программ, методик и подходов к обучению. В качестве методов формирования фонематических представлений описаны игровая деятельность, работа со звуковой картиной языка и работа со стихами и чистоговорками.

Ключевые слова: логопедическая работа, фонематические представления, фонематические процессы, старшие дошкольники, освоение грамоты.

THE FORMATION OF PHONEMIC REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF LITERACY

Anastasia Viktorovna Prokhnenko

(E-mail: anastasya_prohnenko@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student

Yarovaya Anna Semenovna

(E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

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

Abstract: This article examines the processes of formation of phonemic representations in preschoolers. Attention is focused on the importance of the formation of phonemic representations during the development of coherent speech and attention as mental aspects, as well as the development of sound hearing. The formed phonemic representations of children are considered as a basic condition for the development of prerequisites for their mastering writing and reading skills. The conditions for the formation of phonemic representations of older preschool children and effective methods of speech therapy for their development are determined. The conditions of formation include the availability of appropriate educational programs, methods and approaches to learning. The methods of forming phonemic representations are described as playing activities, working with the sound picture of the language and working with poems and pure phrases.

Key words: speech therapy, phonemic representations, phonemic processes, senior preschoolers, literacy.

Формирование фонематических представлений является важным этапом развития ребенка и становится основой для успешного освоения грамоты.

Фонематические представления – это способность различать и анализировать звуки в словах. Они играют ключевую роль в формировании навыков чтения и письма, поскольку позволяют детям распознавать и связывать звуковые символы с буквами. Именно на этом этапе начинается процесс осознания системности языка и возможности его передачи через письменную форму.

Важно отметить, что формирование фонематических представлений у детей требует определенных условий: наличия соответствующих образовательных программ, методик и подходов к обучению. В статье будут рассмотрены различные методики работы с звукоподражанием, слуховыми играми, а также использование материалов для тренировки фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста [1].

Целью данной статьи является выяснение эффективных способов формирования фонематических представлений у старших дошкольников и определение технических инструментов обучения, которые помогут достичь наилучших результатов. Полученные результаты будут полезны не только специалистам в области дошкольного образования, но и родителям, желающим помочь своим детям успешно овладеть грамотой.

Возраст старших дошкольников является важным периодом в развитии фонематических представлений, так как ребенок активно осваивает грамоту и начинает осознавать звуковую структуру речи. Формирование фонематических представлений у старших дошкольников является основой для успешного освоения грамоты и развития глубокого понимания речи [5].

Старшие дошкольники характеризуются более развитыми фонетическими возможностями и большим словарным запасом, поэтому они уже способны улавливать и различать буквы и звуки в словах. Однако существуют некоторые особенности в формировании фонематических представлений у данной возрастной группы.

Рассмотрим особенности формирования фонематических представлений [4]:

1. Первая особенность заключается в том, что старшие дошкольники все еще могут допускать замены графем и фонем из-за недостаточного овладения знаниями. Поэтому важно проводить игровые упражнения, направленные на усвоение основных звуков и букв русского языка.

2. Вторая особенность заключается в том, что старшие дошкольники могут иметь проблемы с артикуляцией некоторых звуков.

Старшие дошкольники должны уметь различать и анализировать звуки, образующие слова, так как это является основой для развития навыков чтения и написания.

Они должны понимать, что замена одного звука в слове может привести к изменению его значения. Например, замена звука "к" на звук "т" в слове "кот" превращает его в слово "тот". Понимание этой связи между звуками и значениями слов является основой для дальнейшего освоения правил чтения и правописания.

Формирование фонематических представлений требует систематического обучения и тренировки. Важно использовать разнообразные игры, упражнения и задания, которые помогают детям осознать и различить звуки в словах. Например, можно проводить игры-загадки, где дети должны угадать слово по звукам, или игры, где необходимо заменить один звук в слове и образовать новое слово.

Однако формирование фонематических представлений необходимо комбинировать с развитием других навыков чтения и написания.

Немаловажную роль в формировании фонематических представлений и освоении грамоты у старших дошкольников играют психологические аспекты. Рассмотрим эти аспекты подробнее [2]:

1. Одним из психологических аспектов формирования фонематических представлений является развитие речи ребенка. У старших дошкольников наблюдается усиление способности различать и анализировать звуки, а также повышение скорости и плавности произношения. Они начинают понимать, что слова состоят из отдельных звуков и могут разбивать их на составные части.
2. Другим важным аспектом является развитие звукового слуха и внимания у ребенка. Старшие дошкольники должны учиться не только различать звуки, но и выделять их из речевого потока. Отсутствие внимания и слабый звуковой слух могут затруднять формирование фонематических представлений и затем усложнять процесс грамотного чтения и письма

Методы развития фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста являются важным компонентом освоения грамоты детьми [3]. Нами были проанализированы основные методы и приемы, способствующие развитию фонематического слуха и способностей ребенка к фонематическому анализу и синтезу.

1. Первым методом является игровая деятельность, направленная на развитие фонематических представлений. В играх дети учатся различать звуки, выделять и сравнивать их, а также выполнять задания на анализ и синтез звуков. Например, ребенку предлагается составить слово из звуков, разделенных на слоги, или назвать слово, начинающееся на определенный звук.
2. Вторым методом – работа со звуковой картиной языка. Детям предлагается слушать и различать звуки в словах, а также выполнять задания на сегментирование слов на звуки. Для этого используются звуковые таблицы, карточки с изображением предметов и звуками, а также различные звуковые игры.
3. Одним из важных методов является работа с рифмами и стихами. Чтение и рассказывание рифмовок, считалок, чистоговорок и стихотворений способствует развитию фонематических представлений у детей.

Правильное освоение грамоты связано с умением различать и анализировать звуки в словах, что в свою очередь требует развития фонематических представлений. Используя в логопедической работе с детьми дошкольного возраста данные методы, можно добиться правильного формирования фонематических представлений. Как следствие, освоение грамоты будет проходить в соответствии с возрастными нормами.

Дети с развитыми фонематическими представлениями имеют более высокий уровень грамотности, лучше справляются с чтением и письмом. Это позволяет им успешно овладевать грамматическими навыками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: Астрель, 2007. 220 с.
2. Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Флинта: Московский психолого–социальный институт, 2004. 232 с.
3. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие / С. Е. Большакова. М.: ТЦ Сфера, 2017. 56 с.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. М.: АСТ: Астрель, 2018. 158 с.
5. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2019. 168 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Руденко Галина

(E-mail: galya.rudenko.02@gmail.com)

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

Цику Зара Ибрагимовна

(E-mail: zara65@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
к.псих.н., доцент

Аннотация: В статье описаны особенности развития фонематического слуха и восприятия у старших дошкольников с нормой и общим недоразвитием речи. Описано становление фонематической стороны речи в онтогенезе. Представлены мнения отечественных педагогов, учёных и исследователей по данной теме. Рассмотрены нарушения в развитии фонематических процессов и предложены рекомендации по их коррекции.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонематический слух, фонематическое восприятие, дети с общим недоразвитием речи, онтогенез, нарушенное звукопроизношение.

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PHONEMIC PROCESSES IN OLDER
PRESCHOOL CHILDREN WITH NORMAL SPEECH DEVELOPMENT
AND WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Rudenko Galina

(E-mail: galya.rudenko.02@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Tsicu Zara Ibragimovna

(E-mail: zara65@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
PhD in psychology

Abstract: The article describes the features of the development of phonemic hearing and perception in older preschoolers with normal and general speech underdevelopment. The formation of the phonemic side of speech in ontogenesis is described. The opinions of Russian teachers, scientists and researchers on this topic are presented. Violations in the development of phonemic processes are considered and recommendations for their correction are proposed.

Key words: phonemic processes, phonemic hearing, phonemic perception, children with general speech underdevelopment, ontogenesis, impaired sound reproduction.

По мнению В.К. Орфинской: «становление фонематической системы начинается с одного года и длится до семи лет. К функциям фонематической системы относятся: смысловоразличительная функция; слухопроизносительная функция; дифференциация фонем; фонематический анализ» [6].

Речеслуховой анализатор человека играет важную роль в распознавании и понимании звуков речи. Проводниковый отдел, состоящий из слухового нерва и различных участков коры мозга, помогает человеку не только воспринимать звуки речи, но и интерпретировать их, чтобы понимать произносимые слова, выражения и фразы.

Звуковая информация, поступающая через слуховой аппарат, проходит через сложный путь обработки в мозге, где она анализируется и связывается с другими знаниями и опытом человека. Неисправности или нарушения в работе речеслухового анализатора приводят к различным проблемам со слухом, речью и пониманием речи [6].

Формирование фонематической стороны речи в онтогенезе происходит постепенно и начинается с самого раннего возраста. Фонематический слух начинает формироваться у ребенка уже с первых часов его жизни. Способность различать фонемы является ключевой для дальнейшего развития речи и языковой коммуникации.

Вследствие этого, мы убеждены, что полноценный слух является крайне важным в развитии речи ребенка. У маленьких детей орган речи инертный, но постепенно начинает подражать окружающим звукам. В связи с этим, Е.А. Бушинская подчёркивает значимость первых членораздельных звуков, слышимых ребенком [2].

У новорожденных детей наблюдаются различные реакции на звуковые раздражения. Первые реакции на звуковые стимулы могут включать в себя напряжение, расширение зрачков, застывание или задержку дыхания, а также некоторые движения, такие как моргание или вздрагивание. Ближе ко второй недели жизни младенцы начинают проявлять более целенаправленные реакции на звуки, включая реакцию на голос. Они могут остановить плач и начать прислушиваться к речи, например, к музыкальной мелодии или к пению. Это связано с развитием слуховой системы и способности ребенка воспринимать и откликаться на звуковые стимулы.

Двухмесячный малыш способен уже определить направление звучания, поворачивает голову в сторону говорящего, следит за ним глазами. Интонация начинает нести семантическую нагрузку в возрасте ребёнка от 3 до 6 месяцев. В течение этого периода малыш способен дифференцировать интонации и проявлять на них свои переживания (например, на резкую – плачь, на ласковую - оживление) [4].

В полгода ребенок начинает проявлять подражательное поведение в произношении звуков и слогов, повторяя отдельные звуки, слоги или звукосочетания, такие как "ма-ма-ма", "ба-ба-ба", "па-па-па". Со временем он начинает различать окружающие звуки и голоса людей. Однако в этом возрасте ребенок все еще воспринимает слово как единый звук, имеющий определенную ритмическую и мелодическую структуру. Он может воспринимать звуки диффузно и иногда заменять их другими акустически сходными звуками [4].

На втором году жизни ребенок уже владеет более точными навыками различения звуков речи и звукового состава слов. Развитие фонематического слуха и способности различать слова, отличающиеся лишь одним звуком (например, "горка" и "корка"), является важным этапом в языковом развитии ребенка.

Навык слухового контроля развивается у ребёнка от трёх до семи лет, он способен регулировать собственное произношение и при необходимости исправлять его [5].

Четырёхлетний нормотипичный ребенок уже дифференцирует все звуки, определяет звуковой состав слова. В этот период завершается становление правильного звукопроизношения.

Отечественный логопед Н.Х. Швачкин выделил 12 фонематических рядов, которые формируются у ребёнка поочередно. По мнению Н.Х. Швачкина: «из всех видов анализа речевого потока (деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки) самым сложным является фонематический анализ слов. С 4-х лет ребёнок способен выделить звук на фоне слова. С 5-ти лет – выделить ударный гласный в начале слова. С 6-ти лет: 1) определить первый согласный звук в слове (дом, булка и др.); 2) определить последний звук в слове (сыр); 3) определить согласный в середине; 4) определить последовательность звуков в слове (мак); 5) определить количество звуков в слове» [9].

Основываясь на выше изложенном, следует констатировать, что в процессе онтогенеза становление фонематических функций проходит определенные этапы своего развития. Непременным условием успешного формирования речи является фонематический слух, ребёнок начинает говорить благодаря тому, что слышит речь окружающих.

По мнению Н.И. Жинкина: «генерация речи невозможна без наличия у человека способности анализировать и синтезировать речевые звуки, обеспечивающей его фонематический слух, который вырабатывается в процессе речевого развития и без него» [3].

Нарушение звукопроизношения у детей с ОНР тесно связано с нарушением фонематических процессов и определяется характером и степенью выраженности проявлений артикуляционных, дыхательных и голосовых расстройств.

У старшего дошкольника с ОНР особенно ярко проявляются нарушения в фонематике, несформированность основ языковой системы (звуковой, лексической и грамматической). Без осуществления звукового анализа и мыслительной классификации звуковых последовательностей (слогов и слов), формирование высокого уровня фонематического восприятия невозможно [1].

Недоразвитие фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи можно наблюдать в смешении или замене предложенных звуков со схожими, например, при распознавании звука при выполнении звукового анализа. При выполнении более сложного звукового анализа, например, придумывания слов на заданный звук, данная категория детей может смешивать заданные звуки с другими звуками, которые схожи по каким-либо признакам [8].

Кроме того, дети с общим недоразвитием речи часто недостаточно чётко произносят звуки, наблюдается неактивная артикуляция и сложности с определением правильной артикуляционной позиции, что является причиной искаженного произношения. Описанные нарушения относят к категории фонетических [7].

Рассмотренные выше нарушения в развитии фонематических процессов необходимо корректировать и преодолевать посредством логопедической работы. Так, для успешной работы по развитию фонематических процессов у детей важно совмещать усилия

логопеда и других специалистов. Путем комплексного подхода и систематической работы над этими аспектами можно значительно улучшить фонематическое восприятие и развитие речи у детей с нарушениями в этой области [3].

Эффективная методика развития фонематического слуха и восприятия включает выполнение специальных упражнений и игр, направленных на дифференциацию звуков и звуковых комбинаций. Рассмотрим некоторые из них:

1. Упражнения по дифференциации существительных с одним отличающимся звуком в названии, таких как "мишка – миска". Для этого можно использовать карточки с иллюстрациями объектов и просить детей выделить различия в произношении слов.
2. Упражнения с существительными, где несколько звуков отличаются, но слова имеют сходную звуковую структуру, например, "ослик – козлик". Для тренировки этого навыка можно предложить детям составлять пары слов, где звуки похожи, но различаются определенные звуки.
3. Упражнения с глаголами, сходными по звучанию, например, "купает – покупает". Здесь можно проводить тренировки на распознавание и различение звуков в словах, используя аудиозаписи или игры на устное воспроизведение слов.

Такие упражнения помогают развить у детей фонематический слух, аналитические навыки и улучшить аудиальное восприятие речи, что важно для успешного обучения грамоте и развития коммуникативных навыков [3].

При работе над формированием слогового анализа с использованием вспомогательных средств, рекомендуется проводить следующие упражнения:

1. Отхлопывание слова по слогам и подсчет их количества. Это поможет детям визуализировать и звуково разделить слово на части, что способствует лучшему пониманию его структуры.
2. Выделение гласных звуков в слове. Детям предлагается упражнение на определение гласных звуков в слове, что поможет им различать звуки и осознавать их наличие в слове.
3. Усвоение основного правила слогового деления. Детям объясняется и демонстрируется, как правильно делятся слова на слоги в соответствии с правилами слогового деления (например, после гласного звука и т. д.).

Такие упражнения помогают развить у детей навыки анализа и синтеза звуков в словах, улучшить их аудиальное и визуальное восприятие, а также подготовить их к освоению навыков чтения и правильного произношения слов.

Подводя итог вышеизложенного, можно констатировать, что при общем недоразвитии речи наблюдаются: смазанное произношение звуков; возможно присутствие тахилалии или брадилалии; сложности в определении артикуляторно правильной позиции; трудности звукового анализа слов; трудности в определении позиции звука в слове; сложности в придумывании и отборе картинок на заданный звук; ошибки при выделении ударного звука в слове. Все вышеописанные нарушения, без коррекционной работы, приводят к сложностям коммуникации, снижению мотивации к общению, а в будущем - к недостаточной готовности к школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаянц Л.А. Отличительные черты речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Молодой ученый. 2022. № 48 (443). С. 385-386.
2. Бушинская Е.А. Роль фонематических процессов в усвоении норм словообразования и словизменения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Концепт. 2020. Вып. 2. С.1-9.
3. Горбенко Е.Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 20-23 февраля 2012 г.). Т. 2. СПб, 2012. С. 262-264.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 188 с.
5. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. С.312 - 230.
6. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Тр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена. 1946. Т.3 С.44-52.
7. Попова О.С. Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум», 2020.
URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016025652> (дата обращения: 08.04.2023).
8. Чевелева Н.А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. 1986. №3. С. 57-61.
9. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика : Хрестоматия. Учебное пособие / Сост. К.Ф. Седов. М. : Лабиринт, 2004. 330 с.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ В ВОЗРАСТЕ 11-13 ЛЕТ

Саблина Екатерина Сергеевна

(E-mail: ekaterinasablina7007@gmail.com)

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

Цику Зара Ибрагимовна

(E-mail: zara-65@mail.ru)

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

Аннотация: В данной статье исследуются особенности коррекции дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет, потому что формирование письменной речи играет ключевую роль в учебном процессе. Рассматриваются различные методики и подходы, направленные на улучшение навыков письма у данной возрастной группы. Особое внимание уделяется психологическим и педагогическим аспектам коррекции дисграфии, а также вопросам комплексного и индивидуального подхода к работе с детьми, страдающими данным нарушением.

Также описывается, почему эффективная коррекция возможна благодаря совместным усилиям школы, родителей и логопеда, почему важно поддерживать ребенка, создавать условия для развития и помогать ему справляться с трудностями, ведь только объединенные усилия всех сторон сделают коррекцию максимально эффективной, обеспечат положительные результаты.

Ключевые слова: коррекция дисграфии, подросток, логопедия, нарушения письма, причины дисграфии.

FEATURES OF DYSGRAPHY CORRECTION IN SCHOOLCHILDREN AGED 11-13 YEARS

Sablina Ekaterina Sergeevna

(E-mail: ekaterinasablina7007@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Tsicy Zara Ibragimovna

(E-mail: zara-65@mail.ru)

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

Abstract: This article examines the features of correcting dysgraphia in schoolchildren aged 11-13 years, because the formation of written speech plays a key role in the educational process. Various techniques and approaches aimed at improving writing skills in this age group are considered. Special attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of correcting dysgraphia, as well as issues of a comprehensive and individual approach to working with children suffering from this disorder.

It also describes why effective correction is possible thanks to the joint efforts of the school, parents and a speech therapist, why it is important to support the child, create conditions for development and help him cope with difficulties, because only the combined efforts of all parties will make the correction as effective as possible and ensure positive results.

Key words: correction of dysgraphia, teenager, speech therapy, writing disorders, causes of dysgraphia.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Дисграфия является распространенной проблемой, с которой сталкиваются школьники в возрасте 11-13 лет. Это нарушение письма, которое проявляется в трудностях с написанием и орфографией слов, что может существенно затруднять академическую успеваемость и социальное развитие ребенка, поэтому коррекция этой проблемы является важной задачей для педагогов, родителей и специалистов.

Исследование А.С. Турчина показывает, что определенный процент учащихся сталкивается с трудностями в изучении русского языка. В 6-х классах это 14%, в параллели 7-х классов – 11%, в общеобразовательных классах – 39% и 37% соответственно. Согласно полученным результатам, стандартные методы коррекции дисграфии оказываются неэффективными, что приводит к психологическим и экономическим потерям, а также увеличению временных и финансовых затрат на преодоление этой проблемы. [7]

Цель коррекции дисграфии заключается не только в правильном написании слов, но и в повышении самооценки и уверенности ребенка. Методы коррекции должны быть индивидуально разработанными для каждого школьника, учитывая его особенности развития. Множество подходов коррекции дисграфии уже существует, от тренировок мелкой моторики до использования компьютерных программ. Важно помнить, что успешность коррекции зависит от понимания причин дисграфии и использования эффективных методик.

При дисграфии возникают проблемы с написанием слов в соответствии со звуками (фонемами), используемыми в устной речи. Это означает, что звуки, которые мы произносим, представляются определенной последовательностью букв в написанной форме. Однако применение данного принципа ограничено ситуациями, когда все фонемы слова находятся в сильном положении, появляется много специфических ошибок, связанных с написанием буквы и с последовательностью написания. Мнение об нарушениях письма было развито в работах ряда специалистов, включая Р.Е. Левину, Н.А. Никашину, Л.Ф. Спинову, А.К. Маркову, Г.И. Жаренкову и других. В их исследованиях нарушения интерпретируются как проявление речевого недоразвития в рамках системного подхода к патологии речи.

Причинами дисграфии могут являться:

1. Физиологические факторы, вызывающие изменения в структуре головного мозга, которые воздействуют на психологические процессы, отвечающие за навыки письма, такие как:
 - генетический фактор и наследственная предрасположенность;
 - патологические изменения или недоразвитие мозга на различных стадиях развития ребенка (пренатальных, перинатальных, постнатальных);
 - различные патологии во время беременности;
 - заболевания, такие как менингоэнцефалит;
 - проблемы с зрением или слухом;
 - тяжелые соматические заболевания, инфекции и прочее.
2. Социально-психологические причины:
 - ограниченность наличия речевых контактов;
 - недостаточная педагогическая поддержка;
 - раннее начало обучения письму и чтению без учета психологической готовности ребенка;
 - чрезмерные требования, неправильный темп и методы обучения

Важно отметить, что особенности дисграфии могут быть различными у каждого ребенка, и необходимо провести индивидуальный анализ для определения конкретных причин. Это позволит разработать эффективную стратегию коррекционных мероприятий и помощи ребенку в преодолении трудностей. [1]

Основные методы коррекции дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет включают в себя целый комплекс мероприятий, направленных на улучшение письменного навыка. В первую очередь, необходимо провести диагностику и определить основные причины дисграфии у каждого конкретного ребенка. [4] После этого можно приступать к выбору методов коррекции.

Основные направления логопедической работы включают:

- стимулирование развития способности к различению звуков как на слух, так и в письменной форме речи, что способствует укреплению фонематического восприятия при вовлечении речевого аппарата;
- коррекцию произношения звуков;
- развитие умений анализа и синтеза звуков, включая разбиение слов на слоги и звуки, создание схемы предложения, дополнение букв и слогов, классификацию слов по слогам и составление слов по заданным звукам в паре с противоположными звуками;
- пополнение словарного запаса и обучение его практическому использованию через различные методы образования новых слов, такие как добавление приставок к глаголам или подбор слов с общей корневой основой;
- развитие навыков грамматического строя речи;
- содействие развитию связной речи как устной, так и письменной формы.

Важной частью коррекции дисграфии является работа с психоэмоциональным состоянием ребенка.

Одной из основных особенностей коррекции дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет является необходимость применения индивидуального подхода. Каждый ребенок, страдающий от этого нарушения письма, имеет его собственные проблемы и потребности, поэтому важно учитывать их при разработке программы коррекционных занятий. [3,5]

При выборе методик и материалов для занятий нужно учитывать уровень письменной подготовки ребенка. Возможно, ему потребуется начать с основных навыков: правильного удержания ручки, формирования букв и составления предложений. Для этого можно использовать специальные методики, например, постепенное формирование графической основы письма.

Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Некоторые дети, например, могут иметь проблемы с моторикой рук, а другим может быть сложно запоминать правила правописания. Поэтому важно проводить диагностику и определять основные проблемы каждого ребенка, чтобы адаптировать программу коррекционных занятий под его потребности.

В современном мире, особенно среди подростков, мемы стали значительной частью культурного лексикона, приобретая популярность благодаря социальным медиа и интернету. О.Г. Ивановская провела исследование и доказала, что использование мемов в логопедической работе с подростками с дисграфией может быть ключевым элементом успешного обучения и развития навыков письма. [2]

Кроме того, индивидуальный подход предполагает учет мотивации и интересов ребенка.

Семья и школа играют важную роль в процессе коррекции дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет. Родители должны обращать внимание на развитие письменных навыков у ребенка и помогать ему в преодолении трудностей, связанных с дисграфией. Это может включать в себя постановку дополнительных занятий по письму, использование специальных обучающих материалов и постоянную поддержку со стороны семьи. [6]

Школа также играет ключевую роль в коррекции дисграфии у подростков. Учителя должны быть осведомлены о специфике данного нарушения и способах его преодоления, а также готовы использовать различные методы и техники, которые помогут детям развивать письменные навыки. Школа может предоставить дополнительные уроки, курсы или индивидуальные занятия с педагогом-логопедом, чтобы помочь школьникам справиться с трудностями в письме.

Коррекция дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет является важной задачей, которая требует комплексного и индивидуального подхода к каждому ребенку. В данном возрасте формирование письменной речи играет ключевую роль в учебном процессе, поэтому важно своевременно выявить и эффективно исправить нарушения.

Основные методы работы с нарушением письменной речи у подростков в этом возрасте включают в себя использование специальных методик и упражнений, направленных на развитие навыков правильного написания.

Важно помнить, что успешная коррекция дисграфии у школьников в возрасте 11-13 лет возможна благодаря совместным усилиям школы, родителей и логопеда. Важно поддерживать ребенка, обеспечивать ему надлежащие условия для развития и помогать ему преодолевать трудности с письменной речью. Только объединенные усилия всех сторон сделают процесс коррекции максимально эффективным и приведут к положительным результатам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / МПСИ. М., 2001. С. 7-20.
2. Ивановская О.Г. Мемы в логопедической работе с подростками, имеющими нарушения письма // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2019. №4. С. 149-157.

3. Ивановская О.Г., Куликова Н.С., Хвостова О.А., Щукина Д.А. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников: учеб.-метод. пособие. М.: ФОРУМ, 2018. 160 с.
4. Покровская С.В., Турчин А.С. Особенности затруднений подростков в освоении письменной речи понятий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. 2008. №1. С. 114-118.
5. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма, 2017. 280 с.
6. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.: ТЦ Сфера, 2002. 48 с.
7. Турчин А.С. Проблема нарушений письменной речи подростков-школьников // Экономика образования. 2015. №1. С. 160-163.

АНАЛИЗ КЛИНИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССИФИКАЦИЙ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Савченко Аэлита Сергеевна

(E-mail: aelitasavcenko@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Магистрант

Кузма Левонас Прано

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Канд. психол. наук., доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация:. В статье рассматриваются отечественные классификации задержки психического развития у детей. Проанализированы особенности клинического и психологического подходов к дифференциации задержки психического развития, а также возможности их использования при организации образования таких детей и осуществления с ними коррекционной работы.

Ключевые слова: синдром, психический инфантилизм, пограничная интеллектуальная недостаточность, астения, типология.

ANALYSIS OF CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL CLASSIFICATIONS OF MENTAL RETARDATION

Savchenko Aelita Sergeevna

(E-mail: aelitasavcenko@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Kuzma Levonas Prano

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Annotation. The article examines the domestic classifications of mental retardation in children. The features of clinical and psychological approaches to the differentiation of mental retardation, as well as the possibility of their use in organizing the education of such children and carrying out correctional work with them, are analyzed.

Key words: syndrome, mental infantilism, borderline intellectual disability, asthenia, typology.

Согласно данным ряда исследований [1, 4, 10] наиболее распространенным вариантом психического дизонтогенеза является задержка психического развития (ЗПР). В отечественной психиатрии и дефектологии под ЗПР рассматриваются разные формы легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие пограничное положение между интеллектуальной нормой и легкой умственной отсталостью.

Дети с ЗПР характеризуются низким уровнем познавательной активности, произвольного внимания, оперативной и долговременной памяти, умственной работоспособности, слабой сформированностью (по сравнению с возрастной нормой) представлений об окружающем мире и мыслительных операций, а также двигательных навыков. Вместе с тем перечисленные выше признаки отмечаются и при других вариантах психического дизонтогенеза, в частности, при легкой умственной отсталости.

С начала прошлого века делались попытки дифференциации легкой умственной отсталости с пограничными формами интеллектуальной недостаточности. Еще в работах Е. Крепелина наряду с тотальной задержкой развития, под которой понималась умственная отсталость, выделялись ограниченные задержки развития, которые автор рассматривал как основу для формирования психопатий. Ограниченная задержка психического развития описывалась уже работами Г. Антона в виде парциального психического инфантилизма. При этом синдром психического инфантилизма рассматривался и как одна из клинических форм умственной отсталости. Описание варианта психического инфантилизма у детей без умственной отсталости представлено в работах М.О. Гуревича (1927) и Т.А. Симсон (1935).

Впервые понятие задержанного темпа развития было использовано в работе одного из основоположников ленинградской научной школы детской психиатрии Н.И. Озерецкого. По его мнению, в связи с отсутствием структурной неполноценности мозга, такие дети при условии осуществления специальной педагогической работы способны догнать своих сверстников в психическом развитии [5].

Понятие временной задержки развития было введено М.С. Певзнер, Т.А. Власовой и С.С. Ляпидевским в работе, посвященной отбору детей во вспомогательные школы [7]. При этом авторы выделяли временную задержку общего развития, а также вторичные задержки развития, возникающие у детей с церебральной астенией, а также при нарушении слуха и речи. В дальнейших публикациях М.С. Певзнер к временной задержке развития относились лишь синдромы психического инфантилизма, его неосложненные и осложненные варианты. Сущность этого синдрома автор понимала прежде всего в личностной незрелости и недостаточности произвольной регуляции поведения. При осложненных вариантах личностная незрелость сочеталась с церебрастенией, более отчетливым отставанием в интеллектуальном развитии, а также с недоразвитием речи.

Видимо, указывая на существование не только временных, но и более стойких вариантов легкой интеллектуальной недостаточности, Г.Е. Сухарева в своих работах стала использовать понятие «задержки психического развития», хотя такой диагноз рассматривала как малоинформативный без раскрытия его клинического содержания, что, по ее мнению, необходимо не только для лечебной, но и коррекционно-педагогической работы [9]. К основным клиническим вариантам ЗПР Г.Е. Сухарева, также как и М.С. Певзнер, относил синдромы психического инфантилизма, его гармонический (или психофизический) и дисгармонический варианты. Следует отметить, что во втором томе «Лекций по детской психиатрии» (1959) автор описывала дисгармонический инфантилизм как сочетание недоразвития эмоционально-волевой сферы с повышенной раздражительностью, лабильностью настроения, отвращением к систематическому труду и др. Такие особенности у детей с дисгармоническим инфантилизмом Г.Е. Сухаревой рассматривались (как и Э. Крепилиным) как проявления формирующейся психопатии. В третьем томе лекций по детской

психиатрии (1965), посвященному клинике олигофрении и других нарушений интеллекта, Г.Е. Сухарева к дисгармоническому инфантилизму относил также инфантилизм с задержкой темпа полового развития и органический инфантилизм, возникающий при раннем поражении головного мозга. Автор выделяла также вторичные задержки умственного развития при алалии, дислексии, дисграфии и дискалькулии, а также интеллектуальные нарушения, возникающие у детей в результате перенесенных травм и инфекций центральной нервной системы.

В работах С.С. Мнухина отмечается, что некоторые из состояний, относимые к задержке психического развития, не следует рассматривать как патологические [4]. Так, в отличие от Г.Е. Сухаревой, он полагал безосновательным относить к этой категории детей, которые не успевали в школе вследствие соматогенной астении, неблагоприятных условий воспитания или психопатии. При этом часть состояний, относимых к органическому инфантилизму, С.С. Мнухин рассматривал как относительно мягкую форму легкой умственной отсталости, названную им как астеническая.

В исследовании К.С. Лебединской было сделано описание различных клинических вариантов, относимых к ЗПР, представлены как спектр различных психопатологических состояний, одни из которых относятся к временной задержке развития (состояния простого психического и психофизического инфантилизма), тогда как другие по структуре дефекта приближаются к легкой умственной отсталости. К.С. Лебединской была разработана одна из наиболее известных классификаций ЗПР, основанная на этиопатогенетическом принципе [1]. В соответствии с этим принципом автором выделялись следующие типы ЗПР:

- конституционального генеза, включающий неосложненный психический, а также психофизический или гармонический инфантилизм;
- соматогенного генеза, где возникновение ЗПР связывалось прежде всего с соматогенной астенией, возникающей в связи с хроническими инфекциями, врожденными или приобретенными пороками развития внутренних органов, а также соматогенным инфантилизмом, обусловленным особенностью воспитания соматически больного ребенка в условиях ограничений и запретов и др.;
- психогенного генеза, при котором основная роль в формировании ЗПР отводилась негативным факторам воспитания (в условиях гипоопеки или гиперопеки), а также психотравмирующим воздействиям, приводящим к патологическому развитию личности по невротическому типу;
- органического генеза, включающего органический инфантилизм и ЗПР с преобладанием нарушений познавательной деятельности (подробный клинико-нейропсихологический сравнительный анализ этих вариантов ЗПР был сделан И.Ф. Марковской).

В.В. Ковалевым [4] клинические варианты нарушения развития, относимые к ЗПР, рассматривались как составная часть состояний пограничной интеллектуальной недостаточностью (ПИН). На основе патогенетического принципа автор разделил все варианты ПИН на четыре группы. Первая группа включала дизонтогенетические формы, возникновение которых связывалось с задержанным или искаженным психическим развитием (неосложненные и осложненные варианты психического инфантилизма; интеллектуальную недостаточность при отставании отдельных компонентов психической деятельности, ПИН у детей с синдромом аутизма). Вторую группу составляли энцефалопатические формы ПИН, при которых преобладали нарушения психической деятельности, связанные с ранним повреждением мозга (ПИН у детей с церебрастенией, сочетающейся с задержкой

формирования школьных навыков; ПИН у детей с церебральным параличом; ПИН у детей с алалией). В третью группу входили варианты ПИН, связанные с нарушением анализаторов. Происхождение форм, относимых к четвертой группе, связывалось недостатками воспитания и дефицитом информации в период раннего детства.

Клиническая группировка вариантов ЗПР была предложена также Г.В. Козловской и А.В. Горюновой, которые выделили:

- первичные ЗПР органического происхождения,
- вторичные ЗПР, возникающие при хронических соматических заболеваниях;
- ЗПР с диссоциированностью и дисгармоничностью развития отдельных психических функций (при синдроме аутизма).

С учетом существующих клинических классификаций в целях решения задач организации обучения и воспитания, а также коррекции развития детей с ЗПР в отечественной дефектологии были разработаны различные психологические и психолого-педагогические типологии этого варианта психического дизонтогенеза.

Так, на основе результатов клинко-физиологических и психолого-педагогических исследований Л.И. Переслени и Е.М. Мастюкова выделили две группы ЗПР, различающиеся по основному фактору в структуре дефекта [6]. К первой группе были отнесены дети с преобладанием нарушений произвольной регуляции поведения, а ко второй были отнесены дети с преобладанием в структуре дефекта недостаточности познавательных процессов, также сочетающейся с нарушениями произвольной регуляции деятельности.

В предложенной М.М. Семаго и Н.Я. Семаго психологической типологии отклоняющегося развития ЗПР характеризуется как замедленный темп формирования когнитивной, регуляторной и эмоционально-личностной составляющих психики [8]. Авторами выделяются следующие варианты ЗПР: темпово-задержанный тип развития и неравномерно задержанный тип развития. По мнению авторов, первому варианту соответствует гармонический психический инфантилизм, тогда как второму – дисгармонический инфантилизм.

В исследовании, проведенном Е.Л. Инденбаум [3], было выделено четыре варианта ЗПР на основе преобладания дефицита познавательных или социальных способностей. Таким образом автором были выделены компенсированный, поведенческий, дискогнитивный и диссоциальный типы ЗПР. Предложенная типология была ориентирована не только на выстраивание дифференцированного подхода при решении основных коррекционных задач, но и выбор оптимального для школьника с ЗПР варианта обучения.

Типология ЗПР, разработанная Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейниковым [2], была направлена на дифференциацию образовательных условий детей этой нозологической группы. В основе этой типологии были определены следующие параметры:

- познавательная деятельность, оценка которой предполагалась по показателю общего интеллектуального развития ребенка и его познавательной активности;
- организация и продуктивность мыслительной деятельности, которая предусматривала оценку таких показателей, как саморегуляция, целенаправленность деятельности ребенка и его умственную работоспособность;
- коммуникация, предусматривала дифференцированную оценку коммуникативных умений ребенка в условиях учебной и вне учебной деятельности.
- обучаемость ребенка, рассматриваемая как индикатор «зоны ближайшего развития» ребенка, предполагала дифференцированную оценку когнитивного и мотивационного компонентов обучаемости.

В соответствии с вышеперечисленными обобщенными базовыми характеристиками Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейниковым были выделены легкая, умеренная и выраженная ЗПР. С учетом количественных и качественных показателей структуры нарушений психической деятельности, а также ресурсами их компенсации у детей с ЗПР авторами были предложены варианты организации их образования и направления коррекционной работы.

Сравнительный анализ отечественных клинических и психологических классификаций ЗПР позволяет отметить, что в первых внимание акцентируется на выделение основного клинического синдрома, обуславливающего ЗПР с учетом особенностей его этиологии и патогенеза. При этом тот или иной клинический синдром, приводящий к ЗПР, может обнаруживаться и у детей, относящихся к другим группам детей с ограниченными возможностями здоровья, например, у глухих или у детей с тяжелыми нарушениями речи. При таких сочетаниях ЗПР может иметь как вторичный (связанный, например, с нарушением речи), так и первичный (вследствие инфантилизма) характер. В психологических же классификациях рассматриваются прежде всего особенности нарушений психической деятельности при ЗПР как отдельном варианте психического дизонтогенеза и самостоятельной категории обучающихся с ОВЗ.

Вместе с тем представляется не только возможным, но и желательным использование как клинических, так психологических классификаций ЗПР для решения задач, связанных с осуществлением дифференцированного и индивидуально-ориентированного подходов в коррекционно-педагогической работе с детьми, относящимися к этой категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Под ред. К. С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. 128 с.
2. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8, № 3. С. 125-142.
3. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис. ... доктора психол. наук. М., 2011. 40 с.
4. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1979. 607 с.
5. Озерский Н. И. Психопатология детского возраста. Учебник для высших педагогических учебных заведений. М.: Издательство Наркомпроса РСФСР, 1934. 232 с.
6. Переслени Л. И., Мастюкова Е. М. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 55-62.
7. Принципы отбора детей во вспомогательные школы. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 291 с.
8. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
9. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3: Клиника олигофрении. М.: Медгиз, 1965. 335 с.
10. Kuzma L. P. Problems of Organizing the Education of Children with Mild Forms of Intellectual Disability in Rural Schools. Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars, 2022, pp. 229-237.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ВОЛОНТЕРСТВУ

Салаватулина Лия Рашитовна

(E-mail: SalavatulinaLr@cspu.ru)

ЮУрГГПУ,

г. Челябинск, Россия.

Доцент, к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии

Гнатышина Екатерина Викторовна

(E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru)

ЮУрГГПУ,

г. Челябинск, Россия.

Доцент, д.п.н., заведующий кафедры педагогики и психологии

Ворожейкина Анфиса Вячеславовна

(E-mail: vorogeykinaav@cspu.ru)

ЮУрГГПУ,

г. Челябинск, Россия.

Доцент, к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии

Аннотация: в статье раскрывается дидактический потенциал тьюторских технологий при подготовке будущих педагогов-дефектологов к инклюзивному волонтерству. Представлены особенности и содержание технологий событийно-ресурсного картирования, моделирования ситуаций сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на волонтерских мероприятиях, сопровождения волонтерских проектов в экосистеме инклюзивного образования, рефлексивного обсуждения. Делается вывод, что тьюторские технологии способствуют активному включению будущих педагогов в инклюзивное добровольчество, обеспечивают интерактивное взаимодействие во всех видах инклюзивной практики, реализуют принципы индивидуализации и персонификации в профессиональной подготовке будущих педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, волонтерство, добровольчество, инклюзивное волонтерство, тьюторство, тьюторское сопровождение, профессиональная подготовка будущего педагога-дефектолога

UPDATING TUTORING TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS FOR INCLUSIVE VOLUNTEERING

Salavatulina Liya Rashitovna

(E-mail: SalavatulinaLr@cspu.ru)

YUrgGPU,

Chelyabinsk, Russia.

Associate Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Gnatyshina Ekaterina Viktorovna

(E-mail: gnatyshinaev@cspu.ru)

YUrgGPU,

Chelyabinsk, Russia.

Associate Professor, Doctor in Pedagogy, Associate Professor

Vorozheikina Anfisa Vyacheslavovna

(E-mail: vorogeykinaav@cspu.ru)

YUrgGPU,

Chelyabinsk, Russia.

Associate Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Abstract: The article reveals the didactic potential of tutoring technologies in preparing future special education teachers for inclusive volunteering. The features and content of technologies for event-resource mapping, modeling situations of accompanying persons with disabilities at volunteer events, supporting volunteer projects in the ecosystem of inclusive education, and reflective discussion are presented. It is concluded that tutoring technologies contribute to the active inclusion of future teachers in inclusive volunteering, provide interactive interaction in all types of inclusive practice, and implement the principles of individualization and personification in the professional training of future special education teachers.

Key words: inclusive education, volunteering, volunteering, inclusive volunteering, tutoring, tutor support, professional training of a future teacher-defectologist

В настоящее время в педагогических вузах России уделяется большое внимание созданию социально-образовательной и воспитательной среды подготовки и актуализации профессиональной направленности будущих педагогов в инклюзивной образовательной экосистеме [4;5]. Одним из факторов профессионального развития является инклюзивное волонтерство, обеспечивающее реализацию профессионально-педагогической деятельности в контексте инклюзивной практики. С целью формирования культуры инклюзивного волонтерства, развития социально-субъектного опыта, компетенций профессиональной деятельности, социальной ориентированности будущих педагогов-дефектологов считаем целесообразным использовать технологии тьюторского сопровождения.

Цель статьи – изучить дидактический потенциал тьюторских технологий в аспекте профессиональной готовности будущих педагогов-дефектологов к инклюзивному волонтерству.

Исследование основывается на анализе и интерпретации психолого-педагогической литературы, в которой раскрываются теоретические и методические аспекты подготовки будущих педагогов к волонтерской деятельности в инклюзивной среде, а также реализации технологий тьюторского сопровождения в процессе их профессионального развития. Кроме того, в ходе исследования применялась рефлексия и обобщение опыта авторов статьи, анализ результатов исследований ученых и практиков.

Анализ теоретических исследований и практического опыта привел нас к пониманию, что в процессе формирования волонтерских компетенций у будущих педагогов-дефектологов используют различный дидактический инструментарий:

- тренинговые формы и включенное обучение [2];

- совместные действия и мероприятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [3];
- технологии социального проектирования [1];
- добровольческие практики [6] и др.

В каждом из этих случаев основным фактором эффективности подготовки к инклюзивному волонтерству является создание условий для эффективного взаимодействия участников инклюзивной волонтерской деятельности, создание профессионально-мотивированной среды с возможностью включения в социально-полезную деятельность и самореализации в добровольческих мероприятиях.

Наш собственный педагогический опыт показывает, что конструирование, педагогический дизайн и практическая реализация волонтерской деятельности будущих педагогов-дефектологов в условиях инклюзивной образовательной среды должны основываться на идеях индивидуализации и персонификации, предполагающие использование тьюторских технологий, с целью выработки ценностно-смыслового взгляда на релевантность инклюзивного добровольчества в будущей профессиональной деятельности, тем самым подчеркивающие многоплановость педагогической профессии.

Технологии тьюторского сопровождения обеспечивают дидактическую дисперсию содержания, средств, методов в динамичном образовательном пространстве, создают условия включения в процесс сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в различных ситуациях волонтерской деятельности, активизируют тьюторское взаимодействие в рамках волонтерской инклюзивной среды, способствуют координации образовательных стратегий развития профессионально-значимых качеств будущих педагогов-дефектологов.

Рефлексия и обобщение педагогического опыта авторов статьи позволили разработать содержание тьюторских технологий с целью трансформации образовательной инфраструктуры подготовки к инклюзивному волонтерству, создающей условия воспроизведения волонтерской деятельности в процессе обучения и овладения основными алгоритмами и практиками добровольчества.

Событийно-ресурсное картирование – направлено на работу с личностными смыслами и интересами, мотивацией организации инклюзивной волонтерской деятельности, планирование образовательного пути при выполнении волонтерского проекта. В ходе работы над картой выявляется образовательный запрос волонтерского сопровождения; осуществляется целеполагание; проектирование добровольческой деятельности; анализ и поиск ресурсов вовлечения в добровольческую деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья; организация волонтерского мероприятия с учетом индивидуализации взаимодействия; рефлексивный анализ деятельности и результатов, стратегическое проектирование следующего этапа инклюзивного волонтерства.

Педагогический дизайн ситуаций сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на волонтерских мероприятиях – направлен на формирование знаний и умений о формах сотрудничества, этических нормах, правилах коммуникации в инклюзивном пространстве. В процессе занятий будущим педагогам-дефектологам предлагаются учебные карточки с описанием индивидуальных, типологических, психологических особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологий. Необходимо предложить варианты включения данной категории лиц в инклюзивные команды волонтерского мероприятия, предложить дидактические решения конструирования и проектирования добровольческих действий в соответствии с запросами и планом работы.

Сопровождение волонтерских проектов в экосистеме инклюзивного образования – погружение в систему добровольческих практик по сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Обобщив эффективные практики и социально-образовательные инициативы, будущие педагоги-дефектологи апробируют алгоритмы тьюторского, психолого-педагогического, менторского сопровождения в добровольческих мероприятиях.

Рефлексивные обсуждения - позволяют осуществить анализ и оценку новых форматов сопровождения в системе инклюзивного волонтерства, трудностей реализации проектов, организации доступной среды, конкретизации корректирующих действий, побуждают к трансферу идей организации добровольческой деятельности с использованием потенциала тьюторского сопровождения.

Вариативность содержания тьюторских технологий позволяет обеспечить открытость образовательного пространства в подготовке будущих педагогов к инклюзивному волонтерству и соответствие компонентам модели волонтерской компетенции. Они предполагают организацию практической подготовки студентов в рамках событийно-обусловленной профессиональной деятельности.

Следует подчеркнуть, что использование технологий тьюторского сопровождения способствует формированию волонтерских компетенций:

- знаний психофизиологических особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;
- умений определять тип и вид добровольческой практики в соответствии с запросами, потребностями, интересами участников волонтерского мероприятия;
- умений организовать волонтерское мероприятие в экосистеме инклюзивной среды;
- владений альтернативными формами взаимодействия, с целью признания индивидуальности и ценности каждого ребенка с нарушениями в развитии;
- умений воспитывать социально-нравственные качества в разнообразных ситуациях инклюзивного волонтерства;
- способности к реализации рефлексивных приемов в ходе осуществления волонтерских инклюзивных программ сопровождения и др.

Таким образом, тьюторские технологии в подготовке будущих педагогов-дефектологов к инклюзивному волонтерству можно рассматривать как инструментарий, обладающий большим дидактическим потенциалом. При этом их использование актуализирует индивидуализацию и персонификацию образования, решает задачу профессиональной подготовки, направленную на создание и поддержание условий конструирования инклюзивного социально-образовательного пространства, а также трансформацию технологических инструментов волонтерской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюсембинова Р.К., Рымханова А.Р., Абильдина С.К., Ранова Г.А. Социально-педагогические условия организации волонтерского движения студентов в рамках инклюзивного образования // Мир педагогики и психологии. 2021. № 10 (63). С. 171-181.
2. Пилипенко А. Ю. Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в Псковском государственном университете // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6 (87). С. 191-199.

3. Серебrenикова Ю. В. Формирование специальных компетенций волонтерской деятельности у студенческой молодежи в области инклюзии // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 202-211.
4. Салаватулина Л. Р., Резникова Е.В. Диагностика готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2(157). С. 83-88.
5. Салаватулина, Л. Р. Дидактические инструменты формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному волонтерству : Учебно-методическое пособие. Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2023. 203 с.
6. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2023624281 Российская Федерация. Добровольческие практики в сфере инклюзивного волонтерства : № 2023624144 : заявл. 20.11.2023 : опубл. 30.11.2023; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сапрунова Яна Евгеньевна

(E-mail: saprunova02@icloud.com)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
доцент ВАК, канд. психол. наук, доцент

Аннотация: В статье исследуются особенности развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируются основные тенденции в формировании лексического и грамматического строя высказываний, выделяются специфические трудности, с которыми сталкиваются дети в данной группе. Исследование также рассматривает возможные методы коррекции и развития связной речи, направленные на улучшение коммуникативных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалог, монолог, связная речь, дошкольники, развитие речи.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Saprunova Yana Evgenievna

(E-mail: saprunova02@icloud.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
student

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Associate Professor of the Higher Attestation Commission,
PhD. Psychology, Associate Professor

Abstract: The article examines the features of the development of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment. The main trends in the formation of the lexical and grammatical structure of utterances are analyzed, and the specific difficulties faced by children in this group are highlighted. The study also examines possible methods of correction and

development of coherent speech aimed at improving the communication skills of preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: general speech underdevelopment, dialogue, monologue, coherent speech, preschoolers, speech development.

Для дошкольных учреждений первостепенной задачей является содействие всестороннему развитию детей, в том числе формированию их коммуникативных навыков для успешной социализации. Связная речь играет ключевую роль в реализации коммуникативной функции. Уровень развития связной речи у старших дошкольников влияет на их самооценку, отношения со сверстниками и взрослыми, а также на их психическое развитие и готовность к дальнейшему образованию.

Исследования показывают, что дети с типичным речевым развитием к старшему дошкольному возрасту достигают высокого уровня монологической речи, правильного звукопроизношения и слоговой структуры слов. Однако у детей с ОНР наблюдаются нарушения во всех аспектах речи, что затрудняет развитие связной речи. Для детей с ОНР необходимо организовывать специальные коррекционные занятия, направленные на устранение лексических и грамматических ошибок, которые мешают развитию связной речи.

Актуальность данной статьи обусловлена следующими факторами:

- Высокая распространенность общего недоразвития речи (ОНР) среди дошкольников. Оно составляет около 40%, что делает ОНР самой распространенной патологией речи в этом возрасте. Кроме того, в последнее время наблюдается значительный рост числа детей с ОНР.
- Отсутствие общей методологической базы для диагностики и коррекции связной речи у детей с ОНР. Методисты и логопеды до сих пор не пришли к единому мнению по этому вопросу. Как отмечает Т.А. Ладыженская, теория речевого развития детей находится в стадии становления, а методические пособия постоянно обновляются.

В связи с этим возникает необходимость в проведении теоретического анализа проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Это позволит глубже изучить данную тему и разработать более эффективные методы диагностики и коррекции.

Различные исследователи подходят к понятию связной речи с разных точек зрения, выделяя разнообразные аспекты этого важного явления языкового развития. Например, Л.С. Выготский подчеркивал важность связности в речи для формирования высших психических функций. Он считал, что развитие связной речи у детей играет ключевую роль в становлении их мышления и общения.

Другие исследователи, такие как Н.Д. Андреева, акцентируют внимание на грамматической структуре связной речи, рассматривая взаимосвязь элементов предложения и их влияние на понимание текста.

Также, современные лингвисты, например, М.М. Бахтин, выделяют социокультурный аспект связной речи, подчеркивая роль контекста и социокультурной среды в формировании смысла высказываний.

Следовательно, понятие связной речи охватывает широкий спектр аспектов, включая когнитивные, грамматические, и социокультурные элементы, что подчеркивает ее многогранность в контексте языкового развития.

Таким образом, связная речь у старших дошкольников развивается благодаря тому, что они овладели следующими аспектами языка:

- Грамматическая структура: дети понимают и используют различные грамматические конструкции, такие как предложения, фразы и словосочетания.
- Фонетика: дети правильно произносят звуки и интонации, что позволяет им ясно и понятно выражать свои мысли.
- Лексика: дети имеют достаточный словарный запас, чтобы выражать свои идеи и мысли в связной речи.

Овладение этими аспектами языка создает основу для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР), несмотря на сохранный интеллект и слух, развитие связной речи протекает нетипично.

Согласно В.П. Глухову, ОНР характеризуется нарушением формирования всех компонентов речи, включая смысловую и звуковую стороны. Для этого расстройства характерны:

- Грамматические ошибки
- Слабый фонематический слух
- Нарушения в структуре слогов, произношении звуков и их образовании
- Задержка в развитии экспрессивной речи
- Трудности или ошибки в построении связных высказываний

Эти особенности указывают на нарушение формирования всех компонентов речи, как смысловых, так и звуковых [1].

Дети с ОНР часто сталкиваются не только с нарушением речи, но и с нарушениями в когнитивных процессах. Такие дети могут испытывать трудности с абстрактным мышлением, формулированием и структурированием мыслей. Эти особенности мышления могут влиять на способность детей с общим недоразвитием речи к успешному общению и усвоению знаний. Это подчеркивает важность комплексного подхода к коррекции, включая не только развитие речи, но и поддержку когнитивных функций.

Общее недоразвитие речи может проявляться в различных степенях тяжести, оценка степени зависит от разнообразных факторов, таких как возраст ребенка, специфика проявления нарушений и общее воздействие на области коммуникации.

Р.Е. Левиной была предложена классификация ОНР, включающая три уровня:

Общее недоразвитие речи (ОНР) 1 уровня: Дети на этом уровне, не обладают развитой связной речью, часто используют лепетные слова и звукоподражание. Они могут применять отдельные существительные и глаголы из повседневной жизни, но связная речь у них отсутствует.

Общее недоразвитие речи (ОНР) 2 уровня: Дети характеризуются более высоким уровнем развития речи, их словарный запас включает качественные прилагательные и наречия. Они пытаются изменять слова по родам, падежам и временам, но часто допускают ошибки. Прилагательные и числительные могут не согласовываться с существительными, и наблюдаются трудности с использованием падежных окончаний и предлогов. Речь ограничена, частицы и союзы часто отсутствуют.

Общее недоразвитие речи (ОНР) 3 уровня: речь, более развернутая по сравнению с предыдущими уровнями. Ошибки в речи становятся более редкими, но сохраняются недостатки в фонетике, грамматике и лексике. Присутствуют ошибки в падежных окончаниях

и временах глаголов. Трудности с анализом и синтезом звуков связаны с недостаточно развитым фонематическим слухом.

Для формирования связной речи у дошкольников ключевым условием является активное общение. Развитие речи у малышей происходит в ходе общения с родными и воспитателями. Помимо влияния дизонтогенетических факторов, недостаток коммуникации и неблагоприятная обстановка могут негативно влиять на развитие речи. Для детей с общим недоразвитием речи необходима грамотная логопедическая работа, с упором на правильное формирование грамматики, расширение словарного запаса, и развитие умения выявлять причинно-следственные связи [3].

В трудах Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой, посвященных проблемам недоразвития речи у детей, выделены важные критерии, которые позволяют более глубоко анализировать степень развития связной речи. Эти критерии представляют собой ключевые компоненты, необходимые для всесторонней оценки языкового развития детей.

Одним из важных аспектов является анализ навыков словообразования и владения грамматикой. Это позволяет оценить не только словарный запас, но и уровень сформированности грамматических структур в речи ребенка.

Для более детального исследования речевого развития, авторы рекомендуют обратить внимание на богатство активного и пассивного словаря. Этот аспект позволяет оценить, насколько широк словарный запас, который ребенок активно использует в общении и его способность понимать и воспринимать разнообразные слова

Особое внимание в трудах уделяется звуковой структуре слов. Анализируется развитие фонематического слуха, что важно для правильного восприятия и произношения звуков. Также рассматривается сформированность слоговой структуры слова, которая имеет значение для четкости и выразительности произношения.

В заключение проводится оценка сформированности связной речи. Этот шаг включает в себя анализ умения строить логические связи между высказываниями, использование связующих слов, а также общую плавность и понятность высказывания.

Такой комплексный подход к оценке развития связной речи детей, предложенный указанными авторами, обеспечивает более глубокое и всестороннее понимание проблем недоразвития речи и способствует разработке эффективных методов коррекции.

Нейрофизиолог Н.Н. Трауготт, стоявшая у истоков изучения связной речи у детей с общим недоразвитием, внесла значительный вклад в понимание этого явления. Ее исследования выявили значительные отличия между простым произнесением фраз и способностью полноценно выражать мысли.

Отмечено, что дети с общим недоразвитием речи часто предпочитали использовать мимику и жесты вместо слов при рассказе о событиях дня или пересказе сказки. Это свидетельствует о том, что у них возникают трудности в переводе мыслей в вербальную форму, что, в свою очередь, оказывает влияние на связную речь.

Трауготт подчеркивала важность не только анализа произнесенных слов, но и визуальных и невербальных элементов, таких как мимика и жесты. Эти элементы могут быть компенсаторными стратегиями для детей с ОНР, которые сталкиваются с трудностями в устной коммуникации.

Р.Е. Левина выделила несколько недостатков монологической речи у дошкольников с ОНР 3 уровня. В числе основных трудностей отмечаются сложности в построении развернутых фраз, что может привести к недостаточной ясности и выразительности высказывания. Ошибки в последовательности изложения мыслей также являются распространенным явлением, что затрудняет понимание хода рассказа и усвоение информации.

Ситуативность и фрагментарность – еще две ключевые характеристики монологической речи у детей с ОНР 3 уровня. Ситуативность означает, что речь детей может сильно зависеть от контекста, и в некоторых ситуациях они могут испытывать трудности в передаче своих мыслей вне привычного окружения. Фрагментарность связана с тем, что дети могут предоставлять отрывочные сведения, затрудняясь в формировании полноценного рассказа.

Понимание этих недостатков позволяет более точно определить проблемные области и разработать индивидуализированные методики коррекции. Работа по развитию монологической речи у детей с ОНР 3 уровня требует системного подхода, включающего в себя понимание контекста, последовательности мыслей и формирование четких, логически связанных высказываний [3].

Старшие дошкольники с ОНР, согласно исследованиям Шаховской, часто проявляют тенденцию к монотонному использованию определенных лексических элементов. Это повторение слов, особенно подлежащего, может свидетельствовать о трудностях в варьировании лексики и стремлении к обеспечению устойчивости речевых конструкций.

Кроме того, отмечается, что старшие дошкольники с ОНР, пересказывая, обычно выражают свои мысли короткими и простыми предложениями. Это может указывать на ограниченность в структуре речи и сложности в формулировании сложных высказываний.

Исследования Е.Г. Корицкой и Т.А. Ткаченко в контексте общего недоразвития речи (ОНР) дополняют картину трудностей, с которыми сталкиваются дети в этой категории. Корицкая отмечает, что для этих детей представляет сложность составление рассказов по сюжетной картинке или серии картин. Это говорит о том, что дети затрудняются в структурировании мыслей и выражении их в форме логически связанных рассказов.

Составление рассказа на заданную тему, по мнению Корицкой, недоступно многим из детей с ОНР. Этот аспект указывает на трудности в формировании идеи и последовательного изложения содержания.

Трудности со всеми видами творческого рассказывания и отставание от детей с нормальным развитием в составлении текстов по образцу, подчеркнутые Т.А. Ткаченко, указывают на обширный характер проблем в развитии речи у детей с ОНР. Недостаточная способность к творческому выражению и отставание в создании текстов по образцу могут затруднять активное участие в разнообразных учебных и социальных сценариях.

Исследования Т.Б. Филичевой в сфере общего недоразвития речи (ОНР), особенно на уровне 3, выявили ряд характерных особенностей в речевом поведении детей. Филичева отмечает, что у детей с ОНР 3 уровня присутствует нарушение логики высказываний, что означает затруднения в последовательном и структурированном изложении мыслей.

Кроме того, Филичева указывает, что дети акцентируют внимание на второстепенных деталях изображения и упускают ключевых моменты сюжета. Это связано с трудностями в фокусировке внимания и анализе информации, которые могут повлиять на понимание содержания и передачу смысла в речи [6].

В.П. Глухов в своих исследованиях фокусировался на самостоятельном умении детей говорить. Важным выводом его трудов стало выявление трудностей не только при пересказе новых историй, но и при воспроизведении уже известных детям сказок.

Основной проблемой, выявленной В.П. Глуховым, стала трудность в начале пересказа, особенно в попытках восстановить порядок действий или появления героев. Это указывает на ограничения в восприятии и внимании у детей с проблемами в развитии речи.

Глухов считал, что недостаточно развитое восприятие и внимание могут привести к пропуску важных моментов и подробностей при составлении рассказа по картинкам. Также он предложил детям рассказать о событиях из их собственной жизни. Результаты

показали, что дети ограниченно использовали высказывания, часто не включали детали и имели трудности с логикой и последовательностью в рассказах. Эти результаты подчеркивают важность интегрированного подхода, который учитывает не только навыки пересказа, но и развивает внимание, восприятие и логическое мышление для эффективной коррекции речи детей.

М.В. Арсентьева изучала, как дети старшего дошкольного возраста с проблемами в развитии речи справляются с пересказом. Она обнаружила, что дети часто меняли местами важные события в сюжете, повторяли один и тот же эпизод несколько раз и не могли закончить пересказ логично. У всех детей пересказ был намного короче исходного текста, а иногда они просто отвечали на вопросы вместо того, чтобы пересказывать.

Кроме того, дошкольники с ОНР редко проявляют инициативу в общении, отмечает Е.В. Шмидт. Они не используют речь в играх и задают меньше вопросов взрослым, чем дети с нормальным речевым развитием. Все это замедляет процесс развития связной речи.

В заключении стоит подчеркнуть, что недостаточное развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) создает серьезные проблемы в области коммуникации. Их ограниченная способность вступать в диалог с взрослыми и сверстниками негативно сказывается на общем развитии, учитывая, что игровая деятельность имеет важное значение на данном этапе развития.

Исследования подчеркивают, что дети с ОНР часто имеют проблемы в общении: игнорируют собеседника, затрудняются выразить просьбы и остаются пассивными в разговоре до тех пор, пока не получают прямое обращение.

Связная речь, выполняя социальные функции, играет ключевую роль в жизни детей. Однако у детей с ОНР речь несформирована из-за недостаточного развития мыслительных операций. Их высказывания часто лишены причинно-следственных связей, содержат лексические и грамматические ошибки, а также характеризуются ограниченным словарным запасом, краткостью и спутанностью событий.

Развитие связной речи играет важную роль в общем развитии детей, и в этом процессе логопеды играют ключевую роль. Они определяют особенности речи детей и создают программы коррекции. Родители также играют важную роль, они должны обращать внимание на грамматические ошибки в речи своих детей, предотвращая возможные проблемы в учебе. Создание данной статьи мотивировано необходимостью всестороннего изучения особенностей развития связной речи с целью разработки эффективных методов коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В.П. Методика формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Издательство: Изд. В. Секачев, 2014. 243 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева, Т.Е. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1998. 345 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967. 325 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета. 2020. Том 8. № 3.
URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1118> (дата обращения 30.03.2024)
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа). М. : Издательство «Альфа», 1993. 87 с.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОНР

Седых Полина Игоревна

(E-mail: desert_rose8@mail.ru)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
канд. психол. наук, доцент

Аннотация: В старшем дошкольном возрасте дети с тяжелыми речевыми нарушениями, в том числе с дизартрией, понимают собственные трудности, испытывают негативные эмоции, замыкаются в себе, сокращают количество социальных контактов. Соответственно, у дошкольников страдает не только речь, но и коммуникация. Стоит отметить, что без этих аспектов ребенок будет хуже развиваться и не сможет успешно социализироваться. Использование арт-терапии в логопедии может значительно помочь детям преодолеть психологические и речевые проблемы, представляя собой один из передовых и эффективных подходов к коррекции.

Ключевые слова: арт-терапия, развитие речи, развитие коммуникации, дизартрия.

ART TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Sedykh Polina Igorevna

(E-mail: desert_rose8@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

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

Abstract: In the older preschool age, children with severe speech disorders, including dysarthria, understand their own difficulties, experience negative emotions, lock themselves in, and reduce the number of social contacts. Accordingly, preschoolers suffer not only from speech, but also

from communication. It is worth noting that without these aspects, the child will develop worse and will not be able to successfully socialize. The use of art therapy in speech therapy can significantly help children overcome psychological and speech problems, representing one of the most advanced and effective approaches to correction.

Key words: art therapy, speech development, communication development, dysarthria.

Дизартрия – это нарушение артикуляции и мышечного контроля, влияющее на качество произношения речи. У детей, страдающих дизартрией, возникают сложности с правильным произношением звуков, слов и фраз, что затрудняет их коммуникацию и самовыражение.

Арт-терапия представляет собой форму терапии, включающую в себя использование художественных материалов, рисования, лепки, музыки, танца и других видов творческой деятельности с целью достижения психологического равновесия и самовыражения. Практика арт-терапии позволяет детям выразить свои мысли, эмоции и чувства через творчество, облегчая им общение и развитие речевых навыков.

Комбинирование методов арт-терапии с логопедическими занятиями может способствовать улучшению артикуляционных навыков, расширению словарного запаса, улучшению интонации и ритма речи у детей с дизартрией. Такой подход направлен на создание благоприятной среды для стимуляции речи и коммуникации, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

О. В. Правдина выделяет следующие структурные компоненты речи [7]:

- 1) артикуляционная моторика;
- 2) звуко-слоговой состав;
- 3) фонематические процессы;
- 4) лексика;
- 5) грамматический строй;
- 6) связная речь.

Коммуникативные навыки детей, в свою очередь, включают в себя:

- 1) взаимоотношения со взрослыми;
- 2) взаимоотношения со сверстниками;
- 3) игровую деятельность.

В процессе общения у детей с дизартрией и ОНР возникают трудности в интонационной и произносительной стороне речи, что затрудняет эффективное общение. Также речевые проблемы сопровождаются нарушениями в работе лицевых мышц во время выражения эмоций, ограниченной эмоциональной выразительностью речи и ограниченным использованием эмоциональной лексики. Дети старшего дошкольного возраста с дизартрией осознают свои проблемы с речью, опасаются непонимания со стороны окружающих, что может привести к усилению тревожности и агрессивности [4].

Для выявления состояния и уровня сформированности структурных компонентов речевой и коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с дизартрией мы предлагаем несколько диагностических методик разных авторов для комплексной диагностики всех компонентов речи и коммуникации детей старшего дошкольного возраста с дизартрией (Таблица 1).

Таблица 1 – Обследование речи и коммуникации у старших дошкольников с дизартрией

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Речь		
Артикуляционная моторика	Статическая и динамическая координация	Методика логопедического обследования В.М. Акименко [1]
Звуко-слоговой состав	Звукопроизношение	Логопедические тесты на соответствие речевого развития ребенка его возрасту (Е. Косинова) [5]
	Воспроизведение слов разных типов слоговой структуры	
Фонематические процессы	Различение звуков	Методика динамического обследования детей с нарушениями речи Г.А. Волковой, М.А. Илюк [2]
	Звуковой анализ и синтез	
Лексика	Словарный запас. Глаголы	Методика логопедического обследования Г.В. Чиркиной [6]
	Антонимы	
Грамматический строй	Словоизменение	Логопедические тесты на соответствие речевого развития ребенка его возрасту (Е. Косинова)
	Словообразование	
Связная речь	Монолог	Альбом О.Б. Иншаковой [3]
	Диалог	Беседа
Коммуникация		
Взаимоотношения со взрослыми	Взаимоотношения со взрослыми	Наблюдение
Взаимоотношения со сверстниками	Инициативность	Наблюдение
	Популярность	Методика вербального выбора «День рождения» (Г.Р. Хузеева) [8]
Состояние игровой деятельности	Состояние игровой деятельности	Методика динамического обследования детей с нарушениями речи Г.А. Волковой, М.А. Илюк

Исследование для выпускной квалификационной работы проводилось на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида №167», группа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для удобства оценки уровня речевых и коммуникативных навыков мы предлагаем трехбалльную систему:

- 3 балла – задание выполнено самостоятельно;
- 2 балла – задание выполнено, но с помощью наводящих вопросов учителя-логопеда;
- 1 балл – задание не выполнено даже с помощью педагога.

В процессе оценивания коммуникативных навыков детей учитывалось следующее:

- если ребенок имеет широкий круг общения, первый вступает в контакт, проявляет лидерские качества, сотрудничает, играет по правилам – 3 балла;
- если ребенок имеет узкий круг общения, в игре является подчиненным или ему требуется стимуляция, чтобы инициировать разговор – 2 балла;
- если ребенок играет один, не общается со взрослыми и другими воспитанниками, не играет по правилам, вызывает конфликты – 1 балл.

Такой показатель, как «популярность», оценивается следующим образом:

- 3 балла, если ребенок относится к категории «звезд» (5 и более выборов);
- 2 балла, если в группе ребенок «предпочитаемый» (3–4 выбора);
- 1 балл, если ребенок «пренебрегаемый» (1–2 выбора) или «отвергаемый» (0 выборов).

По окончании обследования все баллы суммируются.

Речь:

- 27–33 баллов – высокий уровень;
- 19–26 баллов – средний уровень;
- 11–18 баллов – низкий уровень.

Коммуникация:

- 10–12 баллов – высокий уровень;
- 7–9 баллов – средний уровень;
- 4–6 баллов – низкий уровень.

По результатам диагностики речи и коммуникации детей старшего дошкольного возраста с дизартрией выяснилось, что в группе преобладает низкий и средний уровень речевого и коммуникативного развития, а высокий уровень отсутствует (таблица 2, рисунок 1).

Таблица 2 – Результаты констатирующего эксперимента

ФИ ребенка	Уровень речевого развития	Уровень коммуникативного развития
Георгий Ю.	20 б.	9 б.
Алиса К.	24 б.	5 б.
Вера П.	18 б.	6 б.
Демид М.	22 б.	9 б.
Матвей Н.	16 б.	8 б.
Ксения Б.	12 б.	5 б.
Варвара У.	18 б.	5 б.
Арсен Н.	16 б.	6 б.
Каплан С.	18 б.	5 б.
Даниил Г.	23 б.	5 б.



Рисунок 1 - Показатели уровней речевого и коммуникативного развития

Выяснилось, что в экспериментальной группе дизартрия обусловлена общим недоразвитием речи 2 или 3 уровня, поэтому чаще всего воспитанники допускали грубые лексико-грамматические ошибки, например, замена антонимов синонимами, неправильный подбор лексических средств, отсутствие согласования между определяемым словом и определением. В речи детей преобладали нераспространенные предложения, простые глаголы. Большинство детей были не в состоянии правильно воспроизвести слова со сложной слоговой структурой, ошибались в различении на слух фонем, в звуковом анализе и синтезе. Дошкольники затруднялись составить рассказ по серии сюжетных картин (опускали смысловые элементы рассказа, с ошибками излагали последовательность событий). В то же время в диалоге дети охотнее принимали участие и допускали меньше ошибок при его построении.

Стоит отметить, что в экспериментальной группе отсутствуют «звезды» (самые популярные дети). Большую часть составляют «пренебрегаемые», одного воспитанника отнесли к «предпочитаемым» и двоих – к «отвергаемым». В основном, дошкольники малообщительны, малоинициативны, не умеют следовать правилам игры, грамотно строить диалог, в котором участники договариваются и взаимно уважают друг друга.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что речь и коммуникация у детей с дизартрией старшего дошкольного возраста недостаточно сформированы. С целью их развития нами предлагается коррекционная программа, включающая в себя подгрупповые логопедические занятия с включением элементов арт-терапии.

Направления логопедической работы:

1. Развитие артикуляционной моторики с использованием игрушек-говорушек (куклотерапия).
2. Развитие звукопроизношения в процессе рисования пластилином, красками или природными материалами, например, на этапе автоматизации звуков (изотерапия).
3. Развитие слоговой структуры слова через логоритмику (кинезитерапию).
4. Развитие фонематических процессов с помощью музыкотерапии (например, различение на слух звучания разных музыкальных инструментов).
5. Расширение лексики через сказкотерапию.
6. Развитие грамматики с помощью игротерапии.
7. Развитие связной речи с применением сказкотерапии.
8. Развитие коммуникации через драматерапию.

Дети с дизартрией и ОНР сталкиваются со значительными трудностями во всех компонентах речи и коммуникации. Это подчеркивает необходимость использования эффективных методов коррекции, таких как арт-терапия.

Лечение искусством, как один из инновационных подходов, позволяет не только развивать речевые навыки, но и способствует общему эмоциональному и психологическому благополучию детей. Ее применение дополняет и усиливает продуктивность коррекционной работы учителя-логопеда.

Таким образом, научная статья является ценным исследованием, подчеркивающим не только сложности, с которыми сталкиваются дети с дизартрией, но и эффективные стратегии и методы для успешного преодоления этих трудностей. Комбинация грамотной коррекционной работы учителя-логопеда и использование арт-терапии представляют собой мощный инструмент для развития речи и коммуникации у детей с дизартрией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/ Д: Феникс, 2015. 45 с.
2. Волкова Г.А, Илюк, М.А. Методика динамического обследования детей с нарушениями речи. СПб., 2002.
3. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М. : ВЛАДОС, 2022. 279 с.
4. Ипполитова Н.Н. Преодоление речевой тревожности у детей дошкольного возраста с дизартрией // Интеллектуальные ресурсы региональному развитию, Южный университет (ИУБиП), 2019. Т. 5. № 2. С. 385-389.
5. Косинова Е.М. Тесты. Определяем уровень развития речи ребенка. М. : Эксмо, 2024. 64 с.
6. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М. : АРКТИ, 2003. 240 с.
7. Правдина О.В. Логопедия : Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : «Просвещение», 1973. 272 с.
8. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника. «ВЛАДОС», 2014. 230 с.

**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ У ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Соби́на Елена Сергеевна

(E-mail: sobina-es@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Студентка МЗ 14.1/РАС.

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Доктор педагогических наук, профессор.

Аннотация:. В статье авторами рассматривается социально-коммуникативное взаимодействие как педагогический феномен. Обсуждается роль и значение этого взаимодействия в педагогическом процессе. Авторами обосновывается необходимость организации постоянного образовательного процесса в отношении ребенка с РАС и значимость профессионального психолого-педагогического сопровождения в рамках социально-коммуникативного развития.

Ключевые слова: социально-коммуникативное взаимодействие, расстройство аутистического спектра, социализация и коммуникация детей с РАС, образование, педагогический процесс.

**SOCIAL-COMMUNICATIVE INTERACTION IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON**

Sobina Elena Sergeevna

(E-mail: sobina-es@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student MZ 14.1/RAS.

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Abstract: In the article, the authors consider social-communicative interaction as a pedagogical phenomenon. The role and significance of this interaction in the pedagogical process is discussed. The authors substantiate the need to organize a continuous educational process for a child

with ASD and the importance of professional psychological and pedagogical support within the framework of social and communicative development.

Key words: social and communicative interaction, autism spectrum disorder, socialization and communication of children with ASD, education, pedagogical process.

Обретение и развитие социального взаимодействия и навыков коммуникации являются ключевыми элементами социализации детей любого возраста. Авторами предпринята попытка рассмотреть ключевые понятия такие как: социально-коммуникативное взаимодействие детей с расстройством аутистического спектра, социализация и коммуникация детей с РАС, педагогический процесс как феномен формирования социально-коммуникативных навыков у детей с РАС. И провести обзор тех возможностей, современных методов, которые существуют сегодня в науке и практике комплексной помощи детям с расстройством аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нарушение развития, которое может вызвать серьезные социальные, коммуникативные и поведенческие проблемы. Слово «аутизм» произошло от греческого слова «autos», что означает «сам». Термин «спектр» относится к широкому спектру симптомов, навыков и уровней нарушений, которые могут быть у людей с РАС. Степень тяжести РАС может различаться по выраженности от легкой до тяжелой, проявляясь как общими симптомами в виде стойких затруднений в установлении социальных связей, так и различиями в сроках манифестации, сочетании, выраженности проявлений, а также наличии либо отсутствию иных сочетанных нарушений. Общая симптоматика и интенсивность проявлений с возрастом могут варьировать.[13].

Для детей с РАС социально-коммуникативное взаимодействие может вызывать трудности из-за особенностей их развития. Данные трудности обусловлены отсутствием эмоционально окрашенного взаимодействия с ближайшим окружением, низкой значимостью общественной среды. Спонтанная социализация для детей с аутизмом практически невозможна в связи с отсутствием у них потребности в общении, проблемами в эмоционально-волевой и поведенческой регуляции. Они тяжело вступают в социальные контакты, в отличие от их здоровых ровесников. Некоторые дети с РАС не способны общаться с помощью речи или языка, а у некоторых могут быть очень ограниченные разговорные навыки. У других может быть богатый словарный запас, и они могут очень подробно говорить о конкретных темах, но не переводить это в диалог. У многих возникают проблемы со смыслом и ритмом слов и предложений. Они также могут быть неспособны понимать язык тела и значения различных голосовых тонов. [3] Отсутствие навыка эмпатии не позволяет детям с РАС быстро научиться распознавать желания, чувства, эмоции, реакции других людей, что в свою очередь затрудняет общение с нормально развивающимися детьми того же возраста. [7] У нормативно развивающихся детей при адекватном воспитании навык социально-коммуникативного взаимодействия вырабатывается самопроизвольно, в отличие от детей, имеющих различные нарушения в развитии познавательных процессов, сенсорных систем и личностных качеств. Полноценная социальная адаптация и формирование коммуникативных умений у таких детей без направленного коррекционного воздействия крайне затруднены. Для этого необходимо специальное целенаправленное обучение и необходимость организации комплексной помощи. [4]

Изучением особенностей формирования социально-коммуникативного взаимодействия детей с РАС занимались многие ученые и психологи: Е.Р. Баенская, В.М. Башина, К. Гилберт, И.А. Костин, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг,

О.С. Никольская, С.А. Морозов, А.В. Хаустови др. В работах Е.Р. Баенской, И.В. Леоновой, О.С. Никольской и других авторов описываются разнообразные методы и приёмы коррекционной работы, направленные на минимизацию, и даже, при оптимальном исходе, устранение аутистических дефицитов. Психолого-педагогическое вмешательство предполагает решение прежде всего таких коррекционных задач, как создание и поддержание положительного эмоционального фона в процессе общения, минимизация сенсорной сензитивности, преодоление и предупреждение нежелательных моделей её поведения в виде агрессии, негативизма, формирование коммуникативных навыков, социализации в обществе, развитие педагогического взаимодействия в процессе обучения, игры или других доступных видов деятельности и так далее. [7]

Социальные навыки у всех детей развиваются во взаимодействии с другими детьми, поэтому интеграция в среду типично развивающихся сверстников очень важна. Такой средой для них являются детские сады, школы и другие образовательные учреждения и центры. Программы развития социальных навыков с участием сверстников показали высокую эффективность в различных исследованиях. Интеграция детей с РАС в образовательную среду – одна из важных и сложных проблем теории и практики сопровождения этой группы детей.

В процессе организации образовательной деятельности с детьми, имеющими РАС, реализуется комплексный подход. Обучение и коррекция осуществляются в ходе тесного взаимодействия и сотрудничества команды, состоящей из специалистов различного профиля: учителя (для школ), воспитателя (для детских садов), педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагогов дополнительного образования разных направлений, тьютора, врача-психиатра, педиатра. Ключевое значение имеет взаимодействие специалистов и родителей. Изучение характерных черт ребенка, составление комплекса мероприятий, направленных на преодоление трудностей в освоении образовательной программы, социализации и адаптации детей с РАС, а также, реализация этих мероприятий осуществляется общими усилиями.

В настоящее время в нашей стране сделан ряд успешных шагов по организации специальных образовательных условий для детей с РАС:

- принят Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, в котором за детьми с РАС, наравне с другими детьми с ОВЗ, зафиксировано право на получение образования по адаптированным основным общеобразовательным программам, предусматривающим создание специальных образовательных условий.
- Центром психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ, Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ, Институтом коррекционной педагогики РАО, Институтом психолого-педагогических проблем детства РАО, Фондом «Обнажённые сердца» и др. разрабатываются методические пособия, методические рекомендации, способствующие созданию специальных образовательных условий для детей с РАС.
- созданы организации, подразделения организаций, специализирующиеся в течение продолжительного времени на предоставлении образовательных услуг и оказании психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с РАС.
- в большинстве детских садов и школ, сделаны успешные шаги по созданию специальных условий для организации образовательной деятельности с детьми, имеющими РАС:
- образовательная деятельность с детьми с РАС дошкольного возраста организуется в рамках стандартов дошкольного образования и в группах компенсирующей и комбинированной направленности по адаптированным образовательным программам.

- для детей с РАС школьного возраста образовательная деятельность организуется в классах, где осуществляется обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях, учитываются особые потребности детей с РАС и создаются специальные образовательные условия, необходимые для них.

Федеральный государственный образовательный стандарт точно устанавливает требования к среде образовательных организаций, а также к образовательной программе, реализуемой с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Программа ориентирована на создание предметно-пространственной среды, в ней представлена система условий социализации и развития детей с РАС, включает пространственно-временные (гибкость режимных моментов, транспортируемость предметно-пространственной среды) и социальные (формы сотрудничества, общение, отношение всех участников процесса в образовании детей, педагогов, родителей, детей и руководства).

Благодаря этому у детей с РАС появляется возможность посещения образовательных учреждений и получения дошкольного, начального общего и основного общего образования. Создание специальных образовательных условий служит инструментом преодоления трудностей в обучении по общеобразовательным программам, адаптации и социализации детей с РАС в общеобразовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях инклюзии.

Так же ведется значительная подготовка специализированных педагогов, тьюторов и социальных работников для такого вида нарушения как расстройство аутистического спектра. Специалистов по коррекции и формированию специфических особенностей детей с РАС.

На сегодняшний день, для формирования социально-коммуникативного взаимодействия у детей с РАС существует множество научных исследований и разработанных методов влияния на развитие этих навыков. Такие как:

- применение альтернативных и дополнительных средств коммуникации – карточки PECS (система визуальных коммуникационных карточек, применяемая для обучения и облегчения общения у людей с ограниченными возможностями в области языка и коммуникации. Эти карточки содержат изображения предметов, действий и эмоций, которые помогают людям с аутизмом, расстройствами речи или другими нарушениями коммуникации выражать свои мысли, желания и потребности. Карточки PECS помогают улучшить способность к общению и самостоятельности у людей, испытывающих трудности в общении словами.); [2]
- эмоционально-смысловой подход О. С. Никольской, Р. Е. Баенской, М. М. Либлинг и др.; метод DIRFT («Floortime» – метод детской терапии, представляет собой систему взаимодействия с детьми с аутизмом и другими расстройствами развития, которая помогает стимулировать и развивать их эмоционально-социальные навыки. Основная идея метода - развивать недостающие социальные и коммуникативные навыки через игровое и эмоциональное взаимодействие с ребенком, исходя из его интересов и уровня развития.); [11; 7, 3]
- когнитивно-поведенческий метод А. В. Хаустова (в рамках когнитивно-поведенческой терапии аутизма, специалисты помогают пациентам развить навыки саморегуляции, адаптации и социального взаимодействия. Они также учат пациентов распознавать и контролировать свои эмоции, развивать навыки общения и улучшать социальные навыки.); [12]

- метод, основанный на «принципе имитации и следования за ребенком»: программа Son-Rise Б. Кауфман и С. Кауфман (Специализированная программа, основанная на принципе полного положительного принятия (UnconditionalAcceptance), программа Son-Rise помогает родителям и специалистам создать непосредственную, понимающую и любящую среду, которая способствует развитию и социализации детей. Основные принципы программы включают в себя индивидуальный подход к каждому ребенку, поощрение его интересов и потребностей, а также активное привлечение его к общению и социальным взаимодействиям.); [8]
- модель развития прелингвистических навыков Мелье (PrelinguisticMilieuTeaching PMT, YoderandWarren – метод формирования социально-коммуникативных навыков основан на стимулировании раннего развития языка и коммуникации у детей до формирования речи. Предполагается, что прелингвистический период является критическим для развития социально-коммуникативных навыков); [12]
- прикладной анализ поведения (АВА-терапия – включает в себя использование методов и принципов поведенческой психологии для изменения нежелательного поведения и развития социальных навыков у детей с расстройствами аутизма. Эта терапия основана на принципе поощрения желательного поведения и играет важную роль в решении проблем социального взаимодействия и коммуникации у таких детей.) И. Ловааса, программа TEACCH (TreatmentandEducationofAutisticandRelatedCommunicationHandicappedChildren, EricSchopler, TEACCH, в свою очередь, более фокусируется на организации окружающей среды и структурировании задач для улучшения социально-коммуникативных навыков детей с аутизмом. Она помогает им развивать навыки самостоятельности, обучать социальному взаимодействию и улучшать способности к общению.); [14; 15; 6]
- методы, основанные на сенсорной интеграции, телесно ориентированной терапии и др. (Сенсорная интеграция направлена на совместную работу различных сенсорных систем организма, что помогает улучшить общую координацию и управление движениями. Телесно ориентированная терапия, в свою очередь, фокусируется на использовании тела и движений для облегчения стресса, улучшения эмоционального состояния и развития социального взаимодействия.);[1; 10; 13]

Таким образом, образование – относительно контролируемая социализация человека, осуществляемая посредством создания специальных условий для освоения и воспроизводства им культуры общества, накопления опыта поведения, деятельности и коммуникации, в целях обеспечения роста, развития и формирования человека. Роль образования для детей с РАС заключается в том, что с проблемой особенного ребенка работают множество специалистов, с учетом особенностей проявления нарушений и комплексным подходом коррекции и формирования необходимого развития. Современные возможности диагностического инструментария для выявления расстройств аутистического спектра актуализировали научные исследования и разработку методов комплексной коррекции и компенсации дефицита социально-коммуникативного взаимодействия. Следовательно, создание специальных условий становится главной целью и задачей образовательных организаций для приобретения и развития коммуникативных возможностей и социальных навыков детей с РАС.

В случае проблем с обучением у детей с РАС существует необходимость постоянного образовательного процесса в течение всей жизни. Профессиональное взаимодействие педагогов с ребенком с РАС в образовательном учреждении, является важным шагом к социальному развитию ребенка. Следующим шагом должна стать социализация в обществе за пределами учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Юлии Даре. 5-е изд. М.: Теревинф, 2018. 272 с.
2. Гилберт, К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. О. В. Деряевой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 144 с.
3. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М. : Теревинф, 2017. 512 с.
4. Детский аутизм. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психологических и медицинских учеб. заведений / сост. Л. М. Шипицина. Издание 2-е, перераб. и доп. СПб.: Дидактика Плюс, 2006. 196 с.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие. М : Изд-во Московского университета, 1985. 144
6. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М. : Медиапресс, 2013. 363 с.
7. Никольская, О.С., Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. М. : Либлинг. Теревинф, 2016. 288 с.
8. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / сост. Н. Л. Холмогорова. М. : Центр лечебной педагогики, 2005. 96 с.
9. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 1. С. 4–14.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие. М. : Генезис, 2007. 474 с.
11. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М. : Теревинф, 2011. 416 с.
12. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М. : ЦПМСДиП, 2010. 87 с.
13. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. В. Ю. Баскакова. М : Институт Общегуманитарных исследований, 2004. 224 с.
14. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет) : сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH / пер. с нем. Т. Ключко. Минск : Изд-во БелаПДИ «Открытые двери», 1997. 178 с.
15. Шрам Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. 208 с.

СОСТОЯНИЕ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Соломатина Галина Николаевна

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д.пед. н., доцент

Ковалевская Анастасия Александровна

(E-mail: miss.tkacheva@inbox.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

магистрант

Аннотация: Актуальной проблемой в современной коррекционной педагогике остается нарушение смысловой речи у детей с задержкой психического развития. Настоящая статья посвящена изучению особенностей развития смысловой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье раскрывается сущность смысловой стороны речи, являющейся наиболее важным компонентом в речевом развитии ребенка, онтогенетические закономерности развития смысловой стороны речи у детей. Результаты экспериментального исследования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития показали неоднородность нарушений смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Особенности формирования смысловой стороны речи является: недостаточное понимание сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций; трудности в понимании содержания рассказов со скрытым смыслом, затруднения процесса декодирования текстов (трудности в процессе восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа); нарушение последовательности в изложении текстов, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения, что свидетельствует о недостаточности развития данного компонента речи.

Ключевые слова: задержка психического развития, смысловая сторона речи, онтогенез, закономерности развития речи, диагностика речевого развития, дети с задержкой психического развития, значение слов.

THE STATE OF THE SEMANTIC SIDE OF SPEECH IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Solomarina Galina Nikolaevna

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kovalevskaya Anastasia Alexandrovna,
(E-mail: miss.tkacheva@inbox.ru)
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
undergraduate

Abstract: An urgent problem in modern correctional pedagogy remains the violation of semantic speech in children with mental retardation. This article is devoted to the study of the peculiarities of the development of the semantic side of speech of older preschool children with mental retardation. The article reveals the essence of the semantic side of speech, which is the most important component in the speech development of a child, the ontogenetic patterns of the development of the semantic side of speech in children. The results of an experimental study of the semantic side of speech in older preschool children with mental retardation have shown the heterogeneity of violations of the semantic side of speech in older preschool children with ASD. The peculiarities of the formation of the semantic side of speech are: insufficient understanding of complex, multi-step instructions, logical and grammatical structures; difficulties in understanding the content of stories with hidden meaning, difficulties in the process of decoding texts (difficulties in the process of perception and comprehension of the content of stories, fairy tales, texts for retelling); violation of inconsistency in the presentation of texts, semantic inconsistency of parts of the utterance, their distortion, which indicates a lack of development of this component of speech.

Key words: mental retardation, the semantic side of speech, ontogenesis, patterns of speech development, diagnosis of speech development, children with mental retardation, the meaning of words.

В современных социально-экономических условиях, а также в ситуации функционирования Федерального государственного стандарта дошкольного образования возросли требования к содержанию и характеру коррекционно-развивающего процесса в образовательных учреждениях. Данные требования актуальны для всех детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе для одной из самых многочисленных категорий, которую составляют дети с задержкой психического развития.

По данным Всемирной организации здравоохранения, задержка психического развития фиксируется почти у 40 % детей, поступающих в дошкольные и школьные образовательные организации. При этом современные исследователи в области специальной педагогики и психологии отмечают, что распространённость указанного нарушения как первичного или самостоятельного выявляется у 15–20 % детей, а в остальных случаях наблюдается в структуре других психофизических нарушений развития [3].

Согласно определению, данному исследователями, изучающими особенности проявления нарушения, задержка психического развития характеризуется снижением темпа психического развития ребенка, которое выражается в отставании отдельных психических функций от возрастной нормы. При этом важно отметить тот факт, что в современной коррекционной педагогике не представлено как четких диагностических рамок ЗПР, так и единого мнения о возрасте, до которого правомерен данный диагноз. А возникающие в процессе диагностики ошибки обуславливают неверную траекторию обучения и воспитания данной категории детей, что в дальнейшем оказывает негативное влияние на их общий психический, интеллектуальный и речевой уровень развития. Все вышеупомянутое обуславливает актуальность данного исследования.

Речь человека включает в себя несколько основных взаимосвязанных компонентов – фонетический, грамматический и лексический, которые влияют на полноценное развитие языковой способности. Лексические и грамматические структуры имеют семантическое выражение, которое позволяет выстроить систему высказываний, состоящих из адекватно подобранных слов и выражений, что составляет смысловую сторону речи, являющейся наиболее важным компонентом в речевом развитии ребенка. При этом грамматическое значение слова выражает отношения, существующие между словами, или указывает на субъективное отношение говорящего к называемым предметам и явлениям. Лексическое значение слова выражает представление о каком-то элементе действительности, его свойствах, признаках, состоянии. Поэтому, изучая семантическую сторону речи, отечественные ученые чаще всего, обращают внимание на лексический аспект. Авторами подчеркивается, что в процессе речевого общения слово обеспечивает понимание содержания речевого высказывания.

Развитие смысловой стороны речи, в свою очередь, во многом зависит от сформированности представлений и знаний об окружающем мире, поскольку значение слова отражается в действительности. Ребенок в процессе неречевой и речевой деятельности постепенно знакомится с окружающим миром, постепенно овладевая словарным запасом. Условием этого процесса является непосредственное взаимодействие с предметным миром через активное общение с близкими взрослыми. Манипулятивная предметная деятельность ребенка при участии взрослого является важным фактором обогащения, активизации и уточнения словаря ребенка через чувственное восприятие окружающего мира. Вторым фактором развития словаря и, соответственно смысловой структуры слова является непосредственная речевая деятельность. Поначалу речевые средства, используемые взрослым при общении с ребенком, представляют собой простейшие формы речи, понятные ребенку для понимания и связанные с конкретной ситуацией общения. По мере накопления словаря ребенок активно приобщается к знаковой системе родного языка при его включении в речевое взаимодействие [5].

Работе И.Ю. Кондратенко подчеркивается, что по мере овладения ребенком языковыми средствами происходит развитие смысловой стороны речи. Изначально создаются определённые эталоны, которые позволяют отразить смысл и обобщить наиболее важные в плане значения элементы той или иной речевой ситуации. Данный процесс становится следствием увеличения языкового потенциала и основой для дальнейшего развития смысловой стороны речи [4].

В работах Л.С. Выготского впервые представлено развитие и дифференциация словаря по смысловому содержанию, которое происходит с определенной последовательностью. Сначала ребенок многократно произносит только одно слово, постепенно многократно модифицируя его в соответствии с собственными простейшими представлениями о предметном мире. Затем он начинает обозначать этим же словом предметы схожие с первоначальным по какому-либо признаку, что приводит к формированию так называемого «ассоциативного комплекса» на основе общего признака с другим элементом. Постепенно значение слова развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному смысловому употреблению [2].

В трудах современных исследователей и педагогов обозначены два подхода к изучению проблемы развития смысловой стороны речи у детей с ЗПР.

В исследованиях таких авторов, как Т.Н. Волковская, Т.А. Фотекова, О.А. Безрукова и Е.В. Хорошавина и др., описаны особенности семантических нарушений с точки зрения дифференциальной диагностики нарушений в развитии при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития. При этом многие авторы отмечают, что у детей с задержкой

психического развития преобладают нарушения смысловой стороны речи, вербальные парафазии речи. У детей с общим недоразвитием речи в большей степени выявляются нарушения грамматического оформления высказывания [1].

Исследуя особенности и объем словарного запаса, Е.В. Хорошавина установила, что у данной категории детей количество слов растет в достаточном темпе, однако их системная организация значительно запаздывает по сравнению с нормой речевого развития [6].

Второй подход рассматривает проблему развития смысловой стороны речи в контексте готовности к обучению в школе. Так, например, в исследованиях О.В. Шичаниной отмечена необходимость развития смысловой стороны речи, как одной из важнейших предпосылок к успешному освоению школьной программы [7].

Авторы подчеркивают, что специфика развития смысловой стороны речи детей с задержкой психического развития обусловлена недостаточным развитием познавательных способностей, в частности недостаточным развитием мыслительной деятельности, восприятия, внимания, памяти, низким уровнем саморегуляции различного вида деятельности. В связи с чем у детей с ЗПР не формируется достаточный для каждой возрастной ступени объем знаний, как интеллектуального, так и практического характера, что препятствует решению мыслительных задач, с которыми справляются их ровесники с нормотипичным развитием. Эти особенности психической деятельности наряду со снижением мотивации к любой мыслительной работе нарушают процесс овладения смысловой стороной речи.

Для изучения особенностей развития смысловой стороны речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих диагноз задержка психического развития, авторами настоящей статьи было осуществлено эмпирическое исследование. Изучение психолого-педагогической документации позволило сформировать экспериментальную группу, в состав которой вошли дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, имеющие выраженные нарушения речи (20 человек).

Для диагностики уровня развития смысловой стороны речи была составлена диагностическая карта, в основу которой легли следующие методики:

- психолингвистические методики обследования речи (авторы А.Р. Лурия, А.М. Шахнарович);
- логопедические методики (авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибова);
- методики обследования речи детей с ЗПР (авторы Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко).

Выбор данных диагностических методик обусловлен тем, что смысловая сторона речи отражает лексико-семантическую систему языка, охватывающую значения слов и образующую систему понятий, которыми оперирует язык. Единицей смысловой стороны речи является слово со всей совокупностью значений, разнообразных связей и отношений с другими словами, т.е. структура смысловой стороны речи определяется совокупностью сигнификативного, денотативного, коннотативного компонентов и включенностью слова в разные виды отношений деривационные, синтагматические, парадигматические.

Таким образом диагностическая карта состояла из шести разделов, в которые были включены определенные серии заданий, при этом все они были объединены общим игровым сюжетом.

Раздел 1 направлен на изучение связной речи и коммуникативных навыков с целью выявления особенностей лексико-семантического наполнения высказываний у детей с ЗПР.

Раздел 2 предполагает изучение активного и пассивного словарного запаса с целью определения объема и характерных особенностей словарного запаса детей с ЗПР.

Раздел 3 направлен на изучение парадигматических отношений на лексическом уровне, целью которого является выявление особенностей смысловой стороны речи средствами антонимии, синонимии, многозначности.

Раздел 4 направлен на изучение синтагматических отношений на лексическом уровне с целью выявления особенностей лексической сочетаемости слов, относящихся к разным частям речи.

Раздел 5 предполагает изучение родовых понятий с целью выявления особенностей и определения уровня сформированности родовых понятий, их конкретизацию на зрительной и слуховой основе.

Раздел 6 направлен на изучение значения слова с целью выявления основной стратегии при объяснении значения слова.

Анализ результатов, полученных при выполнении детьми заданий из разделов 1–5 показал, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР в ходе работы проявляют излишнюю эмоциональность (часто негативного характера) в тех случаях, когда задание связано с отложившимися в памяти переживаниями или ситуациями. В тех же случаях, когда задание не связано с чувственным опытом, обнаруживается низкий уровень заинтересованности, вялость поведения и односложность ответов.

При этом испытуемые часто отказывались от выполнения заданий, повторяли одни и те же слова, использовали в речи большое количество междометий и размытых по смыслу высказываний. В их ответах редко прослеживалась смысловая связь с поставленным в задании вопросом, выявлено значительное количество аграмматизмов. В процессе речевой деятельности часто возникали длительные паузы, уход от темы беседы на посторонние предметы, что обуславливало незаконченность высказываний, а также чрезмерно активное использование невербальных форм речи (жесты, мимика).

Выявленные у детей экспериментальной группы специфические особенности и нарушения смысловой стороны речи свидетельствуют о разной степени отставания от нормы речевого развития. По этой причине в процессе их обучения возникают серьезные препятствия и обнаруживается низкий уровень готовности для перехода на следующую ступень обучения и освоения школьной программы.

Для анализа результатов диагностики по шестому разделу была использована концепция о преобладающем типе мышления и уровне развития понимания значения слова (А.Р. Лурия). По этой причине в качестве критериев оценки использовались определенные варианты объяснения смысла слов. Среди них выделены следующие:

- полный или частичный отказ ребенка от объяснения;
- неверное объяснение смысла слова в связи с формальным владением данной лексической единицей;
- объяснение значения с опорой только на внешние признаки;
- объяснение значения с опорой только на выполняемые функции;
- объяснение значения на основе обобщения.

При этом 5 % детей отказались выполнять задание, 5 % детей представили неадекватный ответ, не соответствующий предъявленному заданию; 10 % детей объяснили значение слова с опорой на внешние признаки; 70 % детей представили объяснение значения слова с опорой на функциональный признак; 10 % детей произвели обобщение слова на основе обобщения.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для детей с ЗПР основным является вариант, при котором выделяется наиболее значимый признак. Так, при объяснении смысла слов испытуемые не могут точно описать понятие, а способы описания характеризуются наличием бытового или близкого опыту ребенка контекста («туфли – их в садике надеваю»). В ответах детей ярко выражена неопределённость, неточность описываемого действия («парикмахер – тот, кто волосы вот так делает»), замена конкретного функционального признака более общим («масло – его на хлебе едят»). Также испытуемые достаточно часто демонстрируют способность определять значение с помощью функционального признака, но при объяснении проявляется «рассеянность» понимания и недостаточность словарного запаса («отвёртка – ею там крутят»),

Таким образом, анализ результатов диагностического исследования позволяет сделать выводы об особенностях и уровне развития смысловой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Критериями выделения уровней послужили – наличие способностей к коммуникации, сформированность продуктивного и рецептивного словарного запаса в пределах возрастной нормы, освоение парадигматических и синтагматических отношений, осознанное владение лексическими единицами, обозначающими родовые понятия, развитие всех компонентов структуры значения слова. Оказалось, что 60 % обследуемых детей имеют низкий уровень развития смысловой стороны речи, 40 % - средний уровень, что свидетельствует о необходимости комплексной коррекционно-развивающей работы по развитию смысловой стороны речи у детей с ЗПР.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о неоднородности нарушений смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Среди наиболее благополучных показателей можно выделить наполненность пассивного словарного запаса и синтагматические отношения. Продуктивный словарь, парадигматические отношения (синонимия, антонимия и многозначность), а также структурный компонент речи развиты недостаточно для данного возраста. Особенности формирования смысловой стороны речи является: недостаточное понимание сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций; трудности в понимании содержания рассказов со скрытым смыслом, затруднения процесса декодирования текстов (трудности в процессе восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок, текстов для пересказа); нарушение последовательности в изложении текстов, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения, что свидетельствует о недостаточности развития данного компонента речи.

Наличие выявленных особенностей смысловой стороны речи у детей с ЗПР является показателем необходимости проведения комплексной коррекционно-развивающей работы с использованием дифференцированного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васницкая И.Е. Логопедическая работа по формированию смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3 ч. Пенза, 2020. С. 107–110.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Издательство Юрайт, 2023. 432 с.

3. елина Д.А. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) / Д.А. Емелина, И.В. Макаров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2018 № 1. С. 4-12.
4. Кондратенко И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с ЗПР, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология. 2001. № 6. С. 41-48.
5. Соломатина Г.Н. Онтогенетические закономерности развития речи у детей. Ставрополь : Бюро новостей, 2014. – 98 с.
6. Хорошавина Е.В. Основы комплексного анализа речевых нарушений различного генеза у детей дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия: педагогика и психология. 2011. С. 102-108.
7. Шичанина О.В. Некоторые особенности объяснения значения слова детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Дефектология. 2008. № 1. С. 20-26.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Соломатина Галина Николаевна

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д.пед.н., доцент

Коленко Ирина Александровна

(E-mail: irina.ru001@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Аннотация: Статья посвящена изучению связной монологической речи, поскольку она оказывает непосредственное влияние на социальное, речевое, познавательное, личностное, эстетическое развитие. Уровень развития связной речи определяет успешность дальнейшего школьного обучения. У детей с ОНР за счет ограниченности словарного запаса, недоразвития грамматического строя речи и произносительных навыков наблюдаются значительные трудности в построении связного монологического высказывания. Проведенное исследование по изучению навыка пересказа, как одной из форм монологической речи, позволило выделить особенности навыка пересказа у детей с ОНР, а также определить направления логопедической работы.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь, монологическая речь, пересказ.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RETELLING SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Solomatina Galina Nikolaevna

(E-mail: g_solomatina@mail.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor in Pedagogy, Professor of the Department of Defectology and Special Psychology

Kolenko Irina Alexandrovna

(E-mail: irina.ru001@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Abstract: The article is devoted to the study of coherent monologue speech, since it has a direct impact on social, speech, cognitive, speech, personal, and aesthetic development. The level of development of coherent speech determines the success of further school education. Due to a limited vocabulary, underdevelopment of the grammatical structure of speech and pronunciation skills, children with ODD have significant difficulties in constructing a coherent monologue utterance. The study conducted to study the skill of retelling, as one of the forms of monologue speech, made it possible to highlight the features of the skill of retelling in children with ODD, as well as to determine the directions of speech therapy work.

Key words: preschoolers, general speech underdevelopment, coherent speech, monologue speech, retelling.

В настоящее время развитие связной речи детей является целевым ориентиром дошкольного образования, что обозначено в Федеральном государственном образовательном стандарте. В дошкольный период ребенок должен овладеть большим объемом словарного запаса, усвоить языковые нормы и речевые правила, уметь правильно и целесообразно использовать речь в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия. В процессе обучения и воспитания дошкольников важную роль играет связная речь, т.к. эта форма речи. Связная речь выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, так как она выступает не только средством получения знаний, но и средством контроля за их приобретением.

В связной речи отчетливо выступает взаимосвязь развития речи и мыслительной деятельности человека. При построении связного монологического высказывания ребенок должен достаточно четко определить для себя предмет или объект рассказа, определить последовательность событий рассказа, установить причинно-следственные и временные связи и другие отношения между героями, предметами излагаемых событий, выделить и отобрать свойства, качества объектов рассказывания. Эти навыки являются выражением сложной умственной деятельности ребенка, что и обуславливает значимость работы по развитию речи детей дошкольного возраста [6].

Связная речь имеет важную социальную направленность, что связано с тем, что в процессе речевого общения с окружающими людьми ребенок учится устанавливать социальное взаимодействие с детьми и взрослыми, учится соблюдать нормы поведения, регулировать собственное поведение, словесно обозначать собственные действия и понимать поступки других людей. Перечисленные коммуникативные навыки являются важнейшим условием как для социального, так и личностного развития ребенка.

Навыки владения связной монологической речью оказывают влияние и на эстетическое развитие ребенка, т.к. в связных монологических высказываниях используются образные слова и выражения из художественных текстов, которые украшают речь и обогащают эстетический опыт ребенка [1].

Таким образом, трудно переоценить роль связной монологической речи в социальном, речевом, познавательном, речевом, личностном, эстетическом развитии ребенка. Все последующее развитие ребенка будет опираться на навыки, сформированные в дошкольном возрасте.

Одной из форм связной монологической речи является пересказ, который является репродуктивным последовательным, осмысленным изложением содержания прочитанного текста. М.М. Алексеева, Б.И. Яшина полагают, что пересказ представляет собой вид связного монологического высказывания, основанного на изложении содержания художественного текста при использовании готовых авторских речевых форм [1].

В научных работах исследованиях В.К. Воробьевой, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других показано, что овладение связной монологической речью у ребенка с нормотипичным речевым развитием происходит только в процессе обучения. Спонтанное развитие ребенка с нормотипичным развитием не позволяет ему достигнуть такого уровня, который позволил бы успешно овладевать знаниями в школьном возрасте [2, 3, 4].

У детей ОНР наблюдаются еще большие трудности в овладении навыками связной речи, что связано с недостаточным и ограниченным словарным запасом, недоразвитием грамматического строя речи и произносительных навыков. Обозначенные нарушения речи ребенка с ОНР приводят к невозможности выражать свои мысли вербально.

Исследования известных отечественных ученых таких, как В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие, показывают, что трудности усвоения навыком монологической речи у детей с ОНР связаны и с особенностями их психической деятельности. В дальнейшем недоразвитие связной монологической речи оказывает значительное влияние на подготовку детей к обучению в школе.

Несмотря на то, что пересказ является репродуктивной формой монологического высказывания, у детей данной категории затруднен навык овладения пересказом. Известно, что обучение связной монологической речи детей с ОНР начинается с овладения навыком пересказа, что позволяет постепенно от репродуктивной формы перейти к продуктивным формам речевого высказывания.

С целью выявления особенностей овладения навыком пересказа было проведено экспериментальное исследование, которое проходило на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения центра развития ребенка - детский сад №18 г. Кропоткин. В исследовании приняли участие 15 дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

Для оценки уровня развития навыка пересказа были использованы диагностические задания в соответствии с методикой В.К. Воробьевой и О.С. Ушаковой.

Исследование состояния навыка пересказа у детей с ОНР дошкольного возраста включало в себя изучение следующих компонентов:

- уровень умения воспроизводить прослушанный текст;
- умения последовательно пересказывать текст, соблюдая целостность, связность текста;
- уровень возможности связного последовательного пересказа текста по цепочки с наглядной опорой в виде сюжетных картин.

Для диагностики уровня развития навыка пересказа использовались три текста: один текст – знакомый ребенку, второй – незнакомый, третий – незнакомый текст с вопросами для обсуждения содержания текста. При пересказе данных текстов оценивается способность ребенка к речевым высказываниям разной формы, лексико-грамматического оформления высказывания, смысловая целостность текста, самостоятельность выполнения задания. Для количественного и качественного анализа ответов детей использовалась бальная оценка от 1 до 4, на основе которой определялся уровень развития навыка пересказа и выделено четыре уровня развития навыка пересказа:

Первый уровень – ребенок выполняет задание самостоятельно, без помощи экспериментатора, правильно воспроизводит смысловые отрезки пересказываемого текста, использует авторские лексические средства, демонстрирует богатый словарный запас, правильные грамматические конструкции, смысловую завершенность и логичность.

Второй уровень – средний – ребенку требуется помощь экспериментатора при пересказе, в речевых высказываниях ребенка присутствует незначительное количество лексических и грамматических ошибок, соблюдается смысловая последовательность текста, наблюдается смысловая завершенность и логичность высказывания.

Третий уровень – низкий – пересказ текста возможен только с помощью экспериментатора, тема пересказываемого текста раскрыта частично, наблюдается смысловая незавершенность высказывания.

Четвертый уровень – очень низкий – ребенок перечисляет отдельные события и действия героев текста, отсутствует логика и изложения, смысловая завершенность.

Количественный анализ результатов исследования позволил представить результаты исследования графически (см. рисунок 1).

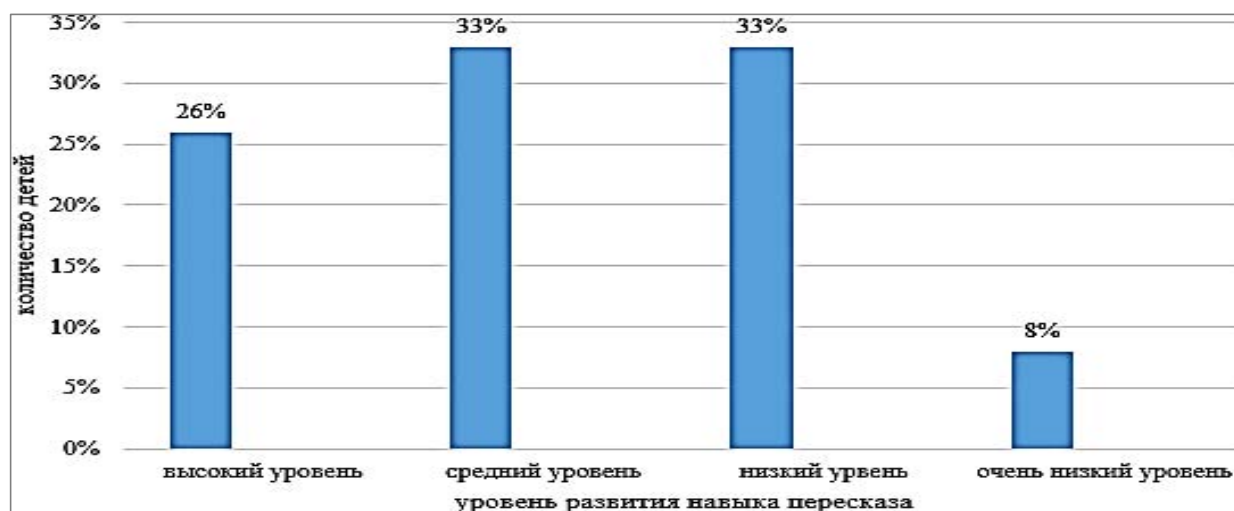


Рис. 1 – Уровень развития навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи

Рисунок 1 отражает уровень сформированности навыка пересказа у детей с ОНР: только у 4 дошкольников (26%) выявлен высокий уровень; у 5 детей (33%) – средний, у 5 детей (33%) – низкий, у 1 ребенка (8%) – очень низкий.

Качественный анализ выполненных заданий показал, что почти все дети с ОНР испытывают трудности при пересказе: наблюдается пропуск слов или неточное использование слов, нарушающий логичность текста, ошибки в структурировании предложений. Например, при пересказе знакомой сказки «Репка» трое детей забыли назвать отдельных персонажей сказки, последовательность изложения устанавливалась только с помощью экспериментатора. При выполнении второго и третьего заданий требовалось дополнительное прочтение текстов для пересказа, наблюдалась стереотипность и примитивность использования лексико-грамматических средств.

Таким образом, дети с ОНР в своем большинстве демонстрируют средний и низкий уровень сформированности навыка пересказа, что проявляется в недостаточном уровне интереса детей, как к тексту, так и к его пересказу, в невысокой степени активности и самостоятельности, в неточном использовании предлогов, в отсутствии связи между элементами высказывания, в перефразировании, в использовании жестов для передачи содержания текстов, в отсутствии навыка установления причинно-следственных связей. Поэтому в структуру занятий по формированию лексико-грамматических средств речи у дошкольников с ОНР необходимо включать задания по развитию навыка пересказа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 448 с.
2. Воробьёва В.К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьёва. М.: Астрель, 2007. 158 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : АКТИ, 2015. 142 с.
4. Коррекция нарушений речи : программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / авторы программ: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, А.В. Лагутина ; автор-составитель: Г.В. Чиркина]. 6-е изд. М. : Просвещение, 2017. 204 с.
5. Нищева Н.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. М. : Детство Пресс, 2009. 288 с.
6. Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия. М. : ТЦ Сфера, 2005. 64 с.
7. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. 256 с.

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сухая Екатерина Владимировна

(E-mail: suhaya07e@gmail.com)

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

Куцеева Елена Леонидовна

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

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

Аннотация:. В статье рассмотрена проблема школьной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития, анализ результатов коррекционно-развивающей работы по формированию адаптационных механизмов. В исследовании были выявлены дезадаптационные критерии и план улучшения адаптации первоклассников с задержкой психического развития благодаря применению коррекционных мероприятий. Этот процесс способствовал повышению их успешному вхождению в новую ситуацию межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: дезадаптация, социальная ситуация, учебная мотивация, межличностные отношения, психологические средства коррекции.

PREVENTION OF SCHOOL MALADJUSTMENT IN FIRST-GRADERS WITH MENTAL RETARDATION

Sukhaya Ekaterina Vladimirovna

(Email: suhaya07e@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna

(E-mail: lenagutkov@mail.ru)

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

Abstract. The article examines the problem of school maladaptation in first-graders with mental retardation, analyzes the results of correctional and developmental work on the formation of adaptation mechanisms. The study identified maladaptation criteria and a plan to improve the adaptation of first-graders with mental retardation through the use of corrective measures. This process contributed to their successful entry into a new situation of interpersonal interaction.

Key words: maladaptation, social situation, educational motivation, interpersonal relationships, psychological means of correction.

В 90-е XX века отмечался возрастающий интерес к проблеме нарушений школьной адаптации. Понятие «адаптация» подразумевает приспособление субъекта к изменяющимся внешним условиям, так же это приспособленность человека к гармоничной жизнедеятельности в обществе, которая объединяет необходимость соответствовать требованиям социума и собственные потребности, мотивы, интересы. Социально-психологическая адаптация характеризуется осознанием необходимости для личности постепенных изменений отношений с социальной средой через овладение новыми способами поведения, а также становлением новых приспособительных механизмов, ориентированных на гармонизацию отношения личности со средой. Адаптация человека к окружающей среде реализуется как социальный процесс их взаимодействия и взаимообусловленности.

В литературе широко освещен вопрос о критериях успешной школьной адаптации. Мы упомянем только подходы двух авторов.

Так, Э.М. Александровская [1] использует четыре критерия:

- эффективность учебной деятельности (прежде всего это учебная активность и качество усвоения знаний);
- усвоение школьных правил поведения;
- межличностная коммуникация со сверстниками и учителями;
- эмоциональное благополучие.

Т.В. Дорожевец [4] описала следующие критерии и показатели адаптации ребёнка к школе:

1. *Показатели, характеризующие академическую адаптацию:* соответствие поведения первоклассника нормам школьной жизни.
2. *Показатели, характеризующие социальную адаптацию:* взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в новой социальной среде.
3. *Показатели личностной адаптации:* развитие самосознания и уровня притязаний в школьной сфере, сформированность позиции «Я – школьник» и стремления к самоизменению и др.

В литературе для обозначения состояний, характеризующихся как нарушение адаптации, используются два варианта написания: с приставкой «дез», выражающей утрату адаптации, и с приставкой «диз», указывающую на расстройство, временный характер нарушения адаптации к тем или иным условиям.

В исследованиях психологов и педагогов школьная дезадаптация (или в употреблении многих авторов – дизадаптация) понималась как один из вариантов нарушения социальной адаптации, проявляющейся прежде всего в неуспеваемости и расстройствах поведения. Так, в определении И.А. Коробейникова и Н.Г. Лускановой [3] школьная дезадаптация определяется как комплекс проявлений, которые свидетельствуют о несоответствии социально-психологического и психо-физиологического статуса ребенка ситуации школьного обучения, вследствие чего овладение этой ситуацией становится затруднительным или невозможным. В исследованиях врачей внимание уделялось роли нарушений со стороны соматического и нервно-психического здоровья в возникновении школьной дезадаптации, а также ее клиническим проявлениям.

Анализ литературы позволяет отметить, что в качестве основных проявлений школьной дезадаптации указываются следующие:

- устойчивые трудности в усвоении содержания учебной программы и неуспеваемость по основным учебным предметам;
- нарушение правил поведения на уроке и в школе;
- низкий интерес к учебе или его утрата;
- конфликтные отношения с учителем и (или) одноклассниками;
- возникновение беспокойства, тревоги и страхов, связанных с учебой;
- ухудшения со стороны нервно-психического и соматического здоровья.

Исследования показывают, что состояния школьной дезадаптации могут возникать у детей как с нормотипичным, так и с нарушенным развитием. При этом дети с нарушениями психического развития составляют основную группу риска по возникновению школьной дезадаптации.

Согласно данным литературы наиболее многочисленной категорией обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития (ЗПР) [2]. Активное изучение этого варианта психического дизонтогенеза в нашей стране началось в 50–60-е годы прошлого века, когда в центре внимания педагогов и врачей стала проблема школьной неуспеваемости. Именно в этот период была выявлена структура нервно-психических расстройств, обуславливающих возникновение устойчивых школьных трудностей у детей. Было показано, что наиболее часто у неуспешных в обучении детей обнаруживаются синдромы психического инфантилизма и астения [2]. Эти синдромы являются либо проявлением (в случае психического инфантилизма) либо приводят к задержке психического развития (при астении). В дальнейших клинических и клинико-психологических исследованиях было показано, что ЗПР представляет собой очень разнородную группу состояний пограничной интеллектуальной недостаточности, различающихся по клиническим проявлениям, этиологии, патогенезу, динамике и прогнозу дальнейшего развития.

Среди особенностей психического развития детей с ЗПР, обуславливающих высокий риск возникновения школьной дезадаптации, выделяют следующие:

- личностная незрелость, проявляющаяся в несформированности социальной позиции «ученика», осмысления ее функций, ответственности, а также в неспособности к волевой регуляции своего поведения, его подчинения правилам учебной ситуации;
- низкий уровень сформированности регулятивных функций (целеполагания, планирования, контроля и др.);
- несоответствующие возрасту запас знаний и уровень развития мышления;
- недостаточность психических процессов, обеспечивающих операциональный компонент различных видов учебной деятельности (чтения, письма, счетных операций и др.);
- низкий уровень психической работоспособности, связанный с повышенной психической истощаемостью и др. [2].

Следует отметить, что выраженность и сочетание перечисленных нарушений психического развития, а, следовательно, и риск возникновения школьной дезадаптации у детей могут быть разными в зависимости от клинического варианта ЗПР.

Так, при неосложненных вариантах психического инфантилизма преимущественно отмечается эмоционально-волевая незрелость, тогда как при органическом психическом инфантилизме более выраженная недостаточность регулятивных функций, оперативной

памяти, тонкой моторики, пространственного анализа и синтеза, психической работоспособности.

Возможность своевременной профилактики школьной дезадаптации у детей с ЗПР зависит от как можно более раннего выявления у них нарушений психического развития, проведения комплексного обследования в психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и определения соответствующего их особым образовательным потребностям образовательного маршрута.

Вместе с тем даже в случае своевременного обследования ребенка с ЗПР в ПМПК, рекомендуемой обучение его по специальной образовательной программе, сохраняется риск возникновения (или нарастания) у него школьной дезадаптации при отсутствии в образовательной организации специальных образовательных условий, необходимых для обучения такого ученика, а также без постоянного мониторинга динамики его развития.

К специальным образовательным условиям относятся не только наличие адаптированной образовательной программы, но также возможность (особенно в условиях инклюзивного обучения) и готовность (сформированность необходимых профессиональных компетенций) педагогических работников работать с такими детьми.

Отслеживание динамики обученности и психического развития детей с ЗПР может осуществлять посредством мониторинга универсальных учебных действий с использованием различных диагностических методов (стандартизированного наблюдения, экспериментальных методов, беседы и др.) [6]. По данным литературы, у детей с ЗПР, в частности, отмечаются устойчивые трудности формирования регулятивных УУД [7]. При этом, причины и характер нарушений регулятивных действий может быть различным.

Анализ литературы показывает, что для проведения такого мониторинга могут использоваться:

- методика нейропсихологического обследования;
- беседа на тему: «Что мне нравится в школе?»;
- карта экспертной оценки социально-психологической адаптации (модифицированный вариант карты наблюдений Д. Стотта);
- тест школьной тревожности Филлипса и др.

Важно, чтобы в проведении такого мониторинга, участвовали разные специалисты: учитель-дефектолог, педагог-психолог, логопед, учитель начальных классов. На основе результатов этого может быть разработана комплексная программа профилактики или преодоления школьной дезадаптации у детей с ЗПР. В психолого-педагогической литературе описаны основные требования к организации педагогического процесса в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [5 и др.]. В качестве основных направлений этой комплексной программ можно выделить: разработку и реализацию индивидуального учебного плана, организация щадящего режима обучения, проведение индивидуальных коррекционных занятий с учителем-дефектологом, логопедом, педагогом-психологом и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1988. С. 32-43.
2. Винокуров Л.Н., Кузма Л.П. О первых результатах исследования уровня распространенности и клинико-психологической структуры школьной дезадаптации

- среди учащихся младших классов сельских школ Костромской области // Вопросы психического здоровья детей и подростков : научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин / Ред. Н.М. Иовчук. 2008. № 2 (8). С. 103-106.
3. Диагностика школьной дезадаптации : научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов / ред. С.А. Беличева, И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина. Москва: Социальное здоровье России, 1993. – 128 с.
 4. Дорожевец Т. В. Диагностика школьной дезадаптации / Т. В. Дорожевец. Витебск, 1995. 154 с.
 5. Куцеева Е.Л. Реализация идей Л.С. Выготского о гуманной педагогике в развитии специального образования в России //Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве: Сб. науч. трудов международной научно-практической конференции (г. Краснодар 15-16 апреля 2021 г.). Краснодар, КубГУ, 2021. С. 130-133.
 6. Шумилова Е. А., Кузма Л. П., Макуха Л. С. Использование цифровой программы мониторинга образовательных достижений для выявления типологических различий обучающихся с легкими формами интеллектуальной недостаточности // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 422-438.
 7. Шумилова Е. А., Кузма Л. П. Мониторинг универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2023. № 6. С. 363–385.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Сухова Татьяна Сергеевна

(E-mail: tynch2002@gmail.com)

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

Власенко Валерия Сергеевна

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.
канд. психол. наук, доцент

Аннотация: В статье обоснован выбор оптимальных путей логопедической диагностики речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Анализ результатов диагностики свидетельствует: у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией нарушена длительность неречевого и фонационного выдоха, вследствие слабости артикуляционных мышц, наблюдаются неконтролируемые задержки дыхания и дополнительные вдохи при речи. Для преодоления выявленных несовершенств речевого дыхания необходимо комплексное систематическое логовоздействие. Коррекционная работа по нормализации дыхания включает в себя два направления: развитие физиологического и речевого дыхания. В качестве основополагающей технологии нами выбрана логотехнология, разработанная Л. И. Беляковой с соавторами.

Ключевые слова: дизартрия, речевое дыхание, дошкольный возраст, обследование, воздушная струя, методика.

THE STUDY OF SPEECH BREATHING IN CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DYSARTHRIA

Sukhova Tatiana Sergeevna

(E-mail: tynch2002@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
student

Vlasenko Valeria Sergeevna

(E-mail: vs.vlasenko@mail.ru)

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

Abstract. The article substantiates the choice of optimal ways of speech therapy diagnosis of speech respiration in older preschool children with dysarthria. The analysis of the diagnostic results indicates: in older preschool children with dysarthria, the duration of non-verbal and phonation exhalation is impaired, due to weakness of articulatory muscles, uncontrolled breathing delays and additional breaths during speech. To overcome the identified imperfections of speech breathing, a comprehensive systematic logotherapy is necessary. Correctional work on the normalization of breathing includes two directions: the development of physiological respiration and speech respiration. We have chosen logotechnology, developed by L. I. Belyakova and co-authors, as the fundamental technology.

Key words: dysarthria, speech breathing, preschool age, examination, air jet, methodology.

Введение. Один из признаков дизартрии является нарушение речевого дыхания. Дизартрия определяется как расстройство произносительной стороны речи, которое связано с поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Данный речевой дефект определяется в период наиболее активного речевого формирования функции речи у детей в возрасте от 2 до 6 лет. Основываясь на этом, Флоренская Ю.А., определила данное нарушение как эволюционная дизартрия, а Беккер К.П., Совак М., Белякова Л.И., Дьякова Е.А. – дизартрия развития. У детей с дизартрией столь существенно проявляется нарушение речевого дыхания, что большая часть авторов предпочитают относить причину дизартрии к нарушению регуляции дыхательной функции. [1]. Таким образом, постановка правильного дыхания выделяется как особый раздел работы с детьми, у которых выявлена дизартрия [7,8].

У детей с дизартрией чаще всего страдает фонационное дыхание. Такие дети могут задышаться, так как у них не хватает воздуха на все предложение. Они могут задерживать дыхание и разговаривать на вдохе, потому что добирают воздух в процессе речи. Также у детей с дизартрией наблюдается спастичность (напряжение), гипотония (снижение тонуса) и дистония (неконтролируемые сокращения) артикуляционных мышц, гнусавость речи. Благодаря коррекции фонационного дыхания у детей нормализуется плавность речи, формируется правильное дыхание и богатство просодической стороны речи.

Некоторые авторы придают большое значение исследованию физиологии речевого дыхания у детей с нарушениями речи, такие как Е. Ф. Архипова, Л. И. Белякова, Е. Н. Винарская, Н. Н. Волоскова, А. И. Максаков, О. Г. Приходько, М. В. Фомичева [1,7].

База и цель исследования

Исследование проводилось на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 215» в подготовительной группе. Испытуемыми были дети старшего дошкольного возраста с дизартрией в количестве 10 человек. При проведении исследования мы опирались на методику А.И. Максакова [8].

Данная методика позволяет определить целенаправленность и силу воздушной струи, длительность внеречевого выдоха, длительность фонационного выдоха, дифференциацию носового и ротового дыхания.

Цель исследования заключается в выборе оптимальных путей логопедической диагностики и проектирования этапов коррекции речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Методы исследования

К теоретическим методам исследования относятся: анализ педагогической литературы и речевых карт, прогнозирование.

К эмпирическим методам исследования относятся: обследование и наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Результаты исследования

Обследование детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по методике А.И. Максакова [8] включает в себя 4 компонента (таблица 1):

- целенаправленность и сила воздушной струи (слабая, средняя, сильная);
- длительность внеречевого выдоха (в секундах);
- длительность фонационного выдоха (количество забора воздуха);
- дифференциация носового и ротового дыхания.

Благодаря этому обследованию можно определить состояние речевого дыхания дошкольников по трем уровням:

- достаточный уровень: состояние речевого дыхания в норме;
- удовлетворительный уровень: состояние речевого дыхания отстаёт от нормы;
- неудовлетворительный уровень: состояние речевого дыхания грубо отстаёт от нормы.

Первое обследование мы провели, используя ватку-шарик и самодельные футбольные ворота. Испытуемым предлагалось подуть на ватку-шарик как можно сильнее, чтобы загнать её в ворота, набрав большой запас воздуха в легких.

Второе обследование проводилось с зондозаменителем «вертушка». Испытуемые должны были дуть на вертушку по времени.

В третьем обследовании испытуемым давалось стихотворение Надежды Радченко:

«Мой веселый мячик прыгает и скачет:

Прыг-скок – в уголок, а потом обратно.

Вот как мы вечерок провели приятно!» [9].

Они должны были проговорить его на одном выдохе по времени.

Четвертое обследование заключалось в том, могут ли дети отличать носовое дыхание от ротового. Испытуемые дули на ватку-шарик сначала носом, при этом закрывая рот, а потом дули ртом, закрывая нос.

Таблица 1 – Результаты обследования, проведенного в момент констатирующего эксперимента по анализу речевого дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Исследуемые	Показатели			
	сила воздушной струи	длительность внеречевого выдоха (в секундах)	длительность фонационного выдоха (количество заборов воздуха)	дифференциация носового и ротового дыхания (+/–)
Ребенок №1	средняя	5,26	3	+
Ребенок №2	средняя	4,40	3	+
Ребенок №3	средняя	5,59	3	+

Ребенок №4	слабая	3,48	3	+
Ребенок №5	слабая	3,59	3	+
Ребенок №6	слабая	2,27	3	–
Ребенок №7	слабая	3,84	3	+
Ребенок №8	средняя	5,34	3	+
Ребенок №9	слабая	4,02	3	–
Ребенок №10	средняя	4,89	3	+

В результате обследования детей были выявлены следующие нарушения речевого дыхания:

- у 5 детей наблюдается средняя сила воздушной струи, у 5 детей – слабая;
- у 9 детей длительность внеречевого выдоха короткая;
- 10 детей не смогли прочесть стихотворение на одном выдохе. Они делали три остановки, чтобы набрать ещё воздуха для окончания стихотворения;
- 2 ребенка не могут дифференцировать носовое и ротовое дыхание.

Результаты качественного анализа переведены в количественные, предложена балльная шкала оценивания показателей речевого дыхания испытуемых, где каждый показатель оценивается от 0 до 4 баллов:

- 0 баллов – показатель отсутствует;
- 1 балл – показатель присутствует эпизодически;
- 2 балла – показатель диагностируется недостаточно;
- 3 балла – показатель сформирован удовлетворительно;
- 4 балла – показатель сформирован достаточно.

Результаты констатирующего эксперимента представлены наглядно в виде гистограммы (рисунок 1).

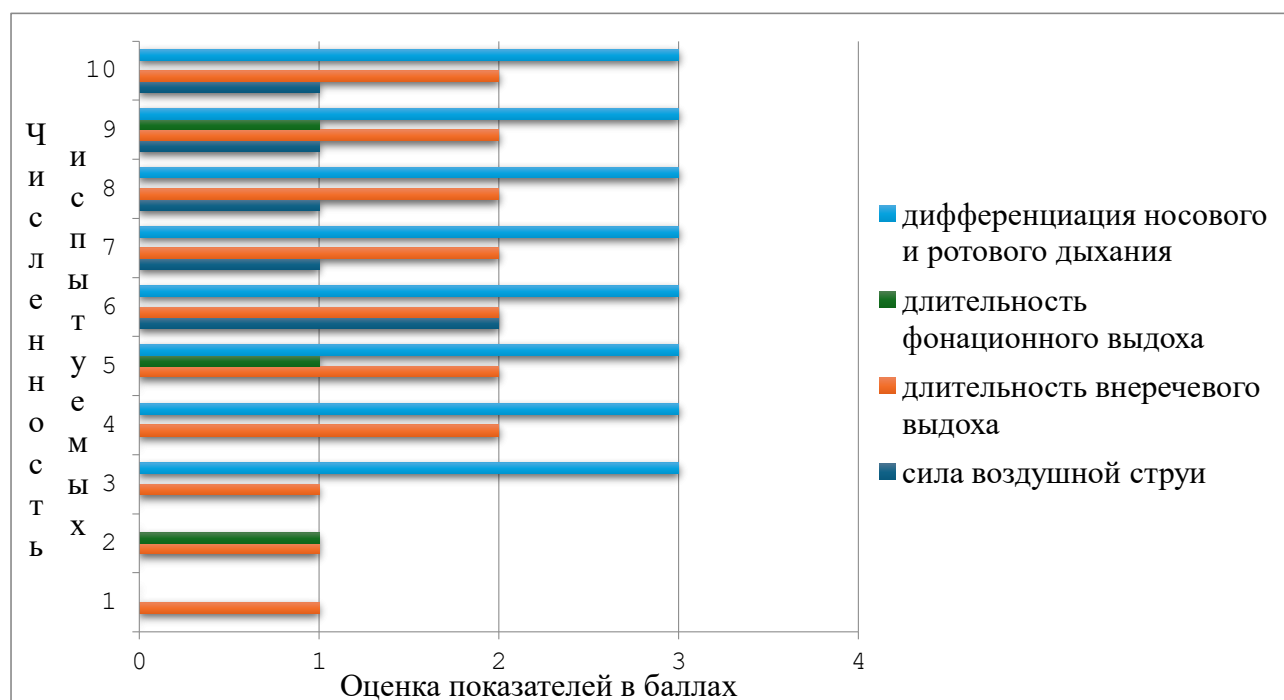


Рисунок 1 – Уровни сформированности показателей речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Разделяя на группы детей по уровням сформированности речевого дыхания нами установлено, что 6 детей, принимающих участие в констатирующем исследовании, имеют неудовлетворительный вариант развития речевого дыхания, у 4 детей констатировался удовлетворительный вариант развития речевого дыхания. Достаточный уровень сформированности речевого дыхания не был диагностирован в группе испытуемых.

Итог исследования показывает, что необходимо применить коррекционно-педагогическую помощь по развитию речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Причем, по мнению большинства авторов, работа должна проектироваться в двух направлениях: развитие физиологического и развитие речевого дыхания [1, 2, 5]. За основу коррекционной работы выбрана здоровьесберегающая технология, разработанная Л. И. Беляковой с соавторами [2, 3]. Логопедическая технология по развитию речевого дыхания состоит из пяти этапов:

- I этап — подготовиться к развитию грудобрюшного типа дыхания по традиционной методике;
- II этап — развивать грудобрюшной тип дыхания с включением элементов дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой;
- III этап — развивать речевой выдох;
- IV этап — развивать фонационное дыхание;
- V этап — развивать фонационное дыхание в процессе произнесения стиха или короткого текста [3].

Мы предполагаем, что систематическое логовоздействие позволит сформировать у детей с дизартрией предпосылки для нормального звукопроизношения и развить плавность и выразительность интонационной стороны речи.

Заключение

В констатирующем исследовании были обследованы 10 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией по методике Александра Ивановича Максакова. Анализ результатов диагностики свидетельствует: у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией нарушена длительность неречевого и фонационного выдоха, вследствие слабости артикуляционных мышц, неконтролируемых задержек дыхания и дополнительных вдохов при речи. Для преодоления выявленных несовершенств речевого дыхания необходимо комплексное систематическое логовоздействие.

Коррекционная работа по нормализации дыхания включает в себя два направления: развитие физиологического дыхания и речевого дыхания. В качестве основополагающей технологии нами выбрана логотехнология, разработанная Л. И. Беляковой с соавторами.

Последующие научно-практические исследования будут посвящены проведению формирующего эксперимента и сравнению результатов до и после коррекционно-педагогического вмешательства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. М.: Астрель, 2008. 152 с.
2. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л. И. Беляковой. М. : Книголюб, 2006. 56 с.

3. Белякова Л. И., Гончарова Н.Н., Филатова Ю.О., Хатнюкова-Шишкова Т.Г. Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей. Формирование речевого дыхания. М. : Национальный книжный центр, 2017. 80 с.
4. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: Астрель, Хранитель, 2006. 141 с
5. Гуськова А.А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2011. 143 с.
6. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений, 2-е изд. М. : Мозаика Синтез, 2005. 156 с.
7. Максаков А.И. Развитие речевого голоса у дошкольников // Дошкольное воспитание. 1988. № 1. С. 31-38.
8. Максаков А.И. О развитии вне- и речевого дыхания дошкольников // Дошкольное воспитание. 1992. № 1. С. 45-52.
9. Радченко Н. Короткие стихи для малышей. Для ребят дошколят. URL: <https://stihi.ru/2010/11/18/4034> (дата обращения 30.03.2024)

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Тимоненко Екатерина Александровна

(E-mail: eekaatii@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Доктор пед. наук, профессор кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье рассматривается вопрос развития личностных качеств подростков с нарушением интеллекта с помощью художественной литературы. В данной статье представлены результаты теоретического анализа роли художественной литературы в развитии личностных качеств подростков рассматриваемой категории. Авторами рассмотрена тенденция спада интереса к художественной литературе среди подростков с нарушением интеллекта из-за появления интернет-ресурсов, которые приводят к низким показателям развития личностных качеств.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, личностные качества, подростки с нарушением интеллекта, художественная литература, развитие читательского интереса.

THE ROLE OF FICTION IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QUALITIES OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Timonenko Ekaterina Alexandrovna

(E-mail: eekaatii@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Doctor ped. sciences, Professor of the Department of Defectology and Special Psychology

Abstract: the article examines the issue of developing the personal qualities of adolescents with intellectual disabilities through fiction. This article presents the results of a theoretical analysis of the role of fiction in the development of personal qualities of adolescents in this category. The authors consider the tendency of a decline in interest in fiction among adolescents with intellectual disabilities due to the emergence of Internet resources, which lead to low indicators of personal qualities development.

Key words: intellectual disability, personal qualities, adolescents with intellectual disability, fiction, development of reading interest.

В настоящее время наблюдается большой спад интереса к художественной литературе среди подростков из-за появления интернет-ресурсов, которые нашли широкое применение. Этот фактор приводит к негативным последствиям, а именно у детей, в первую очередь, начинает страдать речь, затем грамотность, рушится нравственное воспитание в семье, а самое главное интеллект.

И все же несмотря на особенности развития подростков с нарушением интеллекта они уверенно пользуются социальными сетями, поисковыми приложениями Интернет, а также другими видами электронных сервисов. Однако необходимо учитывать, что интернет-ресурсы могут также представлять опасность для подростков с нарушением интеллекта. Неконтролируемый доступ к контенту, который может быть вредным или негативно влиять на их развитие, может привести к негативным последствиям, поэтому важно обеспечить адекватное контролирование и мониторинг доступа подростков с нарушением интеллекта к различным интернет-ресурсам, а также обучить их навыкам критического мышления и безопасности в сети. В целом, интернет-ресурсы могут быть полезным и эффективным инструментом в развитии подростков с нарушением интеллекта, если они используются правильно и с учетом их особых потребностей и возможностей.

Навыки осознанного, грамотного, функционального и осмысленного чтения формируются очень затруднительно. Развитие навыков чтения относится не только к личностным качествам, также они влияют и на развитие всей познавательной сферы, стимулируют познавательный интерес ребенка, формируют мышление, память, восприятие.

В специальной (коррекционной) школе перед учителем встает нелегкая задача, которая включает в себя поиск методов, форм, приемов, технологий, которые помогли бы активизировать читательский интерес у подростков с нарушением интеллекта. Реализация данной задачи остается и сейчас достаточно актуальной и приобретает особую теоретическую и практическую значимость.

По мнению Е.А. Киселёвой, чтобы научить ребенка понимать текст прочитанного, нужно сформировать (привить) читательские навыки и умения: читать текст про себя и вслух, отрабатывать навыки выразительного чтения, научиться работать с разными видами текста, находить самостоятельно нужную информацию в разных источниках (справочники, энциклопедии, словари и т.д.), также нужно вести большую работу над пониманием прочитанного и прослушанного текста. Когда эти читательские навыки и умения будут сформированы, учащиеся смогут понимать и получать эстетическое удовольствие от чтения литературы различных жанров [2].

М.Р. Львов отмечал, что восприятие художественного текста носит чрезвычайно активный характер. Благодаря словам и воссоздающему воображению в сознании ребёнка возникают образы, которые должны вызвать эмоциональную реакцию читателя, заставить сопереживать героям и автору, а следствием этого является понимание произведения и понимание своего отношения к нему [1].

Роль художественной литературы в развитии личностных качеств подростков с нарушением интеллекта играет значительную роль. ЛИТЕРАТУРА предлагает подросткам с нарушением интеллекта возможность расширить свой кругозор, развить воображение и эмоциональное восприятие, улучшить навыки чтения и письма, а также расширить словарный запас.

Отечественные и зарубежные исследователи З.Н. Клопертанец, Г. Нил, А.В. Пионтек, Н.Н. Черевичная, В.П. Ягункова, П.М. Якобсон, рассматривали художественную литературу как средство интеллектуального развития, считали, что она формирует нравственные чувства и эмоциональную сферу, эстетическое восприятие. О.В. Ткаченко считает, что чтение художественных произведений решает следующие задачи: расширяется и углубляется кругозор ребенка; посредством книги усиливается воспитательное воздействие на ребенка; книги способствуют обогащению и развитию языка [3].

Художественная литература играет важную роль в развитии личностных качеств подростков с нарушением интеллекта. Вот несколько значимых аспектов, подчеркивающих влияние художественной литературы на развитие подростков:

1. Развитие эмоционального интеллекта: художественная литература позволяет подросткам с нарушением интеллекта погрузиться в мир эмоций и чувств. Через истории и персонажей они могут узнать о различных эмоциях, научиться их распознавать и выражать. Это помогает развивать у них эмпатию и лучше понимать себя и других людей.
2. Развитие критического мышления: чтение художественной литературы требует анализа и интерпретации текста. Подростки с нарушением интеллекта могут развивать свои когнитивные навыки, а также учиться критически мыслить и аргументировать свои мысли. Они могут обсуждать истории, выражать свои мнения и делать выводы на основе прочитанного.
3. Развитие воображения и творческого мышления: художественная литература стимулирует воображение и творческое мышление подростков. Они могут представить себя в роли героев историй, создавать свои собственные истории и персонажей. Это помогает им развивать свою фантазию и креативность.
4. Развитие коммуникативных навыков: чтение художественной литературы может стимулировать общение и дискуссии. Подростки с нарушением интеллекта могут обсуждать прочитанное с другими людьми, выражать свои мысли и идеи, а также учиться слушать и уважать точку зрения других.
5. Развитие самосознания и самооценки: художественная литература может помочь подросткам с нарушением интеллекта лучше понять себя и свои чувства. Они могут идентифицироваться с героями историй, узнавать о своих сильных и слабых сторонах, а также развивать свою самооценку и уверенность в себе.

Таким образом, художественная литература играет важную роль в развитии личностных качеств подростков с нарушением интеллекта, помогая им развивать эмоциональный интеллект, критическое мышление, воображение, коммуникативные навыки, а также самосознание и самооценку.

И. Н. Чакова утверждает, что благодаря художественной литературе у подростков обогащается словарный запас, что помогает ему выражать свои мысли в устной и письменной форме, и понимать сказанное другими людьми, грамотно строить предложения [5].

Благодаря чтению художественной литературы подростки с нарушением интеллекта могут также улучшить свои навыки чтения и письма. Книги предлагают разнообразный словарь, нестандартные структуры предложений и разнообразные стили письма, что помогает развивать лингвистические навыки и когнитивные способности. Чтение и анализ текстов также помогает развивать критическое мышление и способность к анализу и интерпретации информации.

Книги, стихи, истории и сказки могут стать не только источником развлечения, но и инструментом для развития различных навыков, способностей и качеств характера

Л.В. Щерба, Л.А. Ясюкова говорят, что у «начитанных» детей гораздо реже возникают проблемы с грамотностью, как в устной, так и в письменной речи, «врожденная грамотность» тоже результат начитанности человека [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что художественная литература действительно важна в развитии личностных качеств подростков с нарушением интеллекта. Она помогает им расширить кругозор, развить эмоциональное восприятие, улучшить навыки чтения и письма, а также сформировать личностные черты, такие как сопереживание, эмпатия и критическое мышление.

Таким образом, можно проследить, что роль художественной литературы в умственном развитии подростков с нарушением интеллекта является неоспоримой.

Художественная литература служит разносторонне развивающим средством: развивается интеллект, речь, творческое воображение, моральные и этические качества. Подростки с нарушением интеллекта должны понимать, что книга имеет особое значение в жизни людей, и что интерес к чтению является необходимым элементом культуры каждого человека. Это становится основой для развития читательских умений.

В связи с этим, главной целью педагога специальной (коррекционной) школы должно быть приобщение детей с нарушением интеллекта к миру книг и развитие интереса к чтению, стремления слушать литературные произведения и наблюдать за развитием их сюжета.

Открытие для себя мира литературы может стать для подростков с нарушением интеллекта не только увлекательным занятием, но и ценным опытом, который сделает их сильнее и увереннее в себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурдаева Н. А., Кобякова Г. Н. Особенности понимания художественных текстов младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современное педагогическое образование. 2019. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ponimaniya-hudozhestvennyh-tekstov-mladshimi-shkolnikami-s-normalnym-i-narushennym-rechevym-razvitiem> (дата обращения 12.04.2024).
2. Киселёва Е. А. Преодоление трудностей понимания художественного текста на уроке литературного чтения в начальной школе / Е. А. Киселёва, Т. В. Царькова // Молодой ученый. 2015.– № 22.1 (102.1). С. 58-60. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23185/> (дата обращения 12.04.2024).
3. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы М.: Книга, 1972. 152 с.
4. Романова И. И. Роль художественной литературы в интеллектуальном развитии младшего школьника // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 154-156.
5. Цицкун В. В. Опосредованное влияние интернета на грамотность современной молодежи // Вестник Ленинград. гос. универ. им. А.С. Пушкина. 2015. № 4. С. 158-165.

**СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЕЙ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ
КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Трофименко Екатерина Владимировна

(E-mail: Katya0898@yandex.ru)

МБДОУ №164 «Улыбка» МО

г. Краснодар, Россия

Воспитатель

Аннотация: В статье рассматривается сотрудничество с семьей как один из факторов оптимизации коррекционно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, анализируются основные принципы и подходы к взаимодействию педагогов и родителей для достижения наилучших результатов в коррекционной работе с детьми, исследуется активное участие родителей в образовательном процессе, которое может способствовать успешной коррекции различных образовательных потребностей детей с особыми образовательными потребностями. Авторы представили различные формы и методы взаимодействия педагогов и родителей, исследуют их влияние на повышение эффективности образовательной работы с детьми. Результаты исследования подтверждают, что активное взаимодействие семьи и педагогов способствует более полному и глубокому удовлетворению образовательных потребностей детей и создает условия для их развития и успешной адаптации в образовательной среде. Предлагаются эффективные методы и стратегии сотрудничества, которые могут быть применены в дошкольных учреждениях. Эта статья будет полезна педагогам, специалистам в области коррекционной педагогики и родителям, которые интересуются оптимизацией процесса обучения и развития детей в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: Оптимизация, коррекционно-образовательный процесс, сотрудничество с семьей, методы взаимодействия.

**COOPERATION WITH THE FAMILY AS A FACTOR IN OPTIMIZING
THE CORRECTIONAL EDUCATIONAL PROCESS IN A PRESCHOOL INSTITUTION.**

Trofimenko Ekaterina Vladimirovna

(E-mail: Katya0898@yandex.ru)

MBDOU Kindergarten No. 164,

Krasnodar, Russia

Kindergarten teacher

Abstract: This article examines cooperation with the family as one of the factors in optimizing the correctional educational process in a preschool institution. The work analyzes the basic principles and approaches to the interaction of teachers and parents to achieve the best results in correctional work with children, explores the active participation of parents in the educational process, which can contribute to the successful correction of the various educational needs of children with special educational needs. Various forms and methods of interaction between teachers and parents are

analyzed and their influence on increasing the effectiveness of educational work with children is explored. The results of the study confirm that active interaction between family and teachers contributes to a more complete and profound satisfaction of the educational needs of children and creates conditions for their development and successful adaptation in the educational environment. Effective methods and strategies of cooperation are proposed that can be applied in preschool institutions. This article will be useful to teachers, specialists in the field of correctional pedagogy and parents who are interested in optimizing the learning process and development of children in preschool institutions.

Key words: Optimization, correctional and educational process, cooperation with family, methods of interaction.

Сотрудничество с семьей играет важную роль в оптимизации коррекционно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Взаимодействие педагогов и родителей способствует эффективному развитию детей и помогает создать благоприятную образовательную среду. Семья является первым и основным окружением для ребенка, где он получает первоначальные знания, навыки и ценности. Поэтому включение семьи в образовательный процесс позволяет учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка и создать условия для его полноценного развития. Благодаря сотрудничеству педагогов и родителей можно эффективно организовать подходы к коррекции различных нарушений развития, таких как задержка речевого развития, нарушение мелкой моторики или социальной адаптации.

Одной из важных составляющих успешного коррекционно-образовательного процесса в дошкольном учреждении является вовлечение семьи. Рассмотрим преимущества и возможности вовлечения семьи в коррекционно-образовательный процесс.

В первую очередь, сотрудничество с семьей позволяет эффективнее организовывать работу с ребенком. Родители и близкие лица лучше знают особенности и потребности своего ребенка, их наблюдения и знания могут стать ценной информацией для педагогов. Благодаря взаимодействию семьи и педагогов возможно более точное и качественное планирование коррекционных занятий и индивидуальных программ.

Кроме того, сотрудничество с семьей способствует развитию и поддержке эмоционально-личностной сферы ребенка. Родители являются главным примером для детей, их поддержка и участие в образовательном процессе укрепляют чувство безопасности и принадлежности ребенка к семье. Регулярные встречи, консультации и обратная связь с родителями позволяют создать благоприятную психологическую атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и мотивированно к развитию. Вовлечение семьи также позволяет улучшить коммуникацию между сотрудниками учреждения и родителями. Открытое общение и совместные действия создают возможность для обмена опытом и идеями, что способствует повышению профессионального уровня педагогов и осознанности родителей в вопросах воспитания и образования. Семья также может стать активным участником коррекционного процесса, внося собственный вклад в обучение и развитие ребенка. В рамках сотрудничества семьи и учреждения возможно проведение совместных мероприятий, тренингов или обучающих программ, в которых активно участвуют не только педагоги, но и родители. Это помогает создать единое образовательное пространство, где

семья и учреждение объединены общей целью - максимального развития и успешного адаптирования ребенка [1].

Взаимодействие между педагогами и родителями позволяет создать условия для полноценного развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Родители являются важными источниками информации о своём ребёнке – они знают его особенности, интересы, предпочтения. На основе этой информации педагоги могут адаптировать образовательные программы и методики работы с каждым ребенком. Кроме того, сотрудничество с семьей способствует эффективной организации работы между педагогами и родителями. Педагоги могут регулярно общаться с родителями, обсуждать проблемы и успехи ребенка, планировать дальнейшую работу. Такое сотрудничество позволяет своевременно определить индивидуальные потребности ребенка и корректировать образовательную программу в соответствии с этими потребностями [2].

Важным аспектом сотрудничества с семьей является также создание доверительных отношений между педагогами и родителями. Когда семья видит, что педагоги проявляют интерес к ребенку, предлагают помощь и поддержку, родители ощущают себя важной частью образовательного процесса. Это укрепляет доверие и способствует лучшему взаимопониманию между всеми участниками. Все эти меры сотрудничества с семьей способствуют оптимизации коррекционно-образовательного процесса в дошкольном учреждении. Они позволяют создать условия, при которых каждый ребенок может полноценно развиваться и обучаться в соответствии со своими особыми потребностями. Взаимодействие между педагогами и родителями помогает эффективно организовать работу, формировать индивидуальные программы и достигать наилучших результатов в развитии детей [3].

Качественное взаимодействие между дошкольным учреждением и семьей имеет принципиальное значение для эффективности коррекционно-образовательного процесса. Ведь именно сотрудничество с родителями позволяет создать благоприятные условия для всестороннего развития ребенка и его успешной социализации. Рассмотрим практические аспекты сотрудничества семьи и дошкольного учреждения, а также методы и инструменты, способствующие оптимизации данного процесса.

Один из ключевых методов взаимодействия семьи с дошкольным учреждением – это организация семейных мероприятий. Такие мероприятия могут проводиться как внутри учреждения, так и за его пределами. Например, родители могут приглашаться на праздники, концерты или выставки, организованные для детей [5]. Это позволяет семье более глубоко познакомиться с деятельностью дошкольного учреждения и увидеть достижения своего ребенка. Кроме того, продуктивное взаимодействие с семьей возможно путем организации родительских собраний и консультаций. Родители получают информацию о текущей работе учреждения, новых методиках и подходах. Они имеют возможность высказать свои пожелания и предложения, а также задать вопросы педагогам. Такие собрания и консультации позволяют поддерживать прозрачность работы дошкольного учреждения и содействуют пониманию всех сторонами процесса образования. Кроме того, педагоги могут использовать социальные сети для коммуникации с родителями [3, 4]. Создание группы или страницы дошкольного учреждения на популярной социальной платформе позволяет оперативно информировать родителей о текущих событиях, делиться полезными материалами и дискутировать по вопросам детского развития. Это помогает укрепить взаимосвязь и поддерживать постоянную связь с семьей.

В связи с этим хочется отметить, что практические аспекты сотрудничества с семьей в дошкольном учреждении играют важную роль в оптимизации коррекционно-образовательного процесса. Организация семейных мероприятий, проведение родительских собраний и консультаций, использование электронных инструментов общения – все это способы содействия взаимодействию семьи с дошкольным учреждением. Качественная коммуникация между педагогами и родителями способствует успешному развитию и социализации ребенка, что является основной целью коррекционно-образовательной работы в дошкольных учреждениях.

Изучение и анализ практики сотрудничества с семьей в дошкольных учреждениях имеет существенное значение для оптимизации коррекционно-образовательного процесса. Признание роли и важности семьи в воспитании и развитии ребенка является ключевым компонентом успешного партнерства между дошкольным учреждением и семьей. В процессе изучения и анализа практики сотрудничества с семьей в дошкольных учреждениях можно обратить внимание на различные аспекты и примеры, которые могут быть полезными для оптимизации коррекционно-образовательного процесса. Важно рассмотреть и оценить эффективность различных форм и методов сотрудничества, таких как родительские собрания, консультации, совместные мероприятия и другие.

Один из успешных примеров сотрудничества с семьей в дошкольном учреждении это организация тематических родительских собраний. На таких собраниях родители могут получить информацию о специфике работы дошкольного учреждения, об образовательных программах, методиках и принципах воспитания и обучения. Также на собраниях родители могут задать вопросы и обсудить важные для них темы с педагогами и администрацией учреждения.

Еще один пример сотрудничества с семьей -это организация совместных мероприятий и праздников. Такие мероприятия позволяют участникам взаимодействовать, сотрудничать и обмениваться опытом. Они также способствуют созданию благоприятной атмосферы в дошкольном учреждении, что имеет положительное влияние на образовательный процесс.

Дополнительно к примерам практики сотрудничества с семьей, можно использовать рекомендации. Рекомендации основаны на успешных практиках и исследованиях в данной области.

Первая рекомендация - активное и регулярное информирование родителей об образовательной программе, прогрессе и достижениях ребенка. Например, путем организации индивидуальных консультаций или рассылки родителям информационных писем.

Вторая рекомендация - создание условий для участия родителей в образовательном процессе. Это может быть организация мастер-классов, тренингов, групповых занятий или приглашение родителей к проведению уроков.

Третья рекомендация - разработка и распространение информационных материалов для родителей по темам, связанным с развитием и воспитанием детей. Это могут быть брошюры, памятки, видеоролики.

Четвертая рекомендация - установление эффективной обратной связи с родителями. Регулярные встречи, опросы или анкетирование могут помочь выявить пожелания, проблемы и потребности родителей, что в свою очередь позволит улучшить образовательный процесс и работу учреждения в целом.

В заключение, сотрудничество с семьей является важным фактором оптимизации коррекционно-образовательного процесса в дошкольном учреждении. Оно позволяет эффективнее организовывать работу с ребенком, развивать его эмоционально-личностную

сферу, улучшать коммуникацию и вносить собственный вклад в образовательный процесс. Вовлечение семьи в коррекционно-образовательный процесс открывает большие возможности для сотрудничества и активного взаимодействия, что способствует более полному и гармоничному развитию каждого ребенка.

Таким образом выводы, сделанные на основе изучения и анализа практики сотрудничества с семьей в дошкольных учреждениях, могут служить основой для оптимизации коррекционно-образовательного процесса. Примеры и рекомендации, представленные выше, помогут учреждениям разработать и внедрить эффективные методы работы с семьей, что будет способствовать успешному воспитанию и развитию детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т. А. Взаимодействие педагога с родителями как условие успешного социально-коммуникативного развития дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2016. № 8. С. 104-112.
2. Доронова Т. Н., Глушкова Г. В., Гризик Т. И. и др. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей. М. : Просвещение, 2006. 191 с.
3. Журавлева Е. Ю. Новые компетенции педагога и родителя в условиях цифровой образовательной среды // Цифровая среда дошкольного детства : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 февраля 2021 года. Том Выпуск 7. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. С. 37-39.
4. Зверева О.Л. Современные формы взаимодействия ДООУ и семьи // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2009. № 4. С. 74-83.
5. Любчик С. А. Основные формы организации взаимодействия ДООУ и семьи // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2013. № 6. С. 36—47.

**ФОРМИРОВАНИЕ У ВОСПИТАННИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ РАЗВИТИЯ**

Фиалова Татьяна Васильевна

(E-mail: tatijna_f@mail.ru)

МБДОУ детский сад № 18,

г. Краснодар, Россия

Учитель-логопед

Аннотация: В статье раскрываются активные формы работы учителя-логопеда, которые могут быть использованы в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, с целью формирования у воспитанников познавательного интереса к речевой деятельности.

Ключевые слова: речевые нарушения воспитанники, активные формы развития, речевая деятельность, повышение мотивации к речевой деятельности.

**FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN SPEECH ACTIVITY IN PUPILS WITH
SPEECH DISORDERS THROUGH THE USE OF ACTIVE FORMS OF DEVELOPMENT**

Fialova Tatyana Vasilievna

(E-mail: tatijna_f@mail.ru)

MBDOU kindergarten No. 18,

Krasnodar, Russia

Teacher speech therapist

Abstract: The article reveals the active forms of work of a speech therapist teacher, which can be used in working with children with speech disorders in order to form students' cognitive interest in speech activity.

Key words: speech disorders in pupils, active forms of development, speech activity, increasing motivation for speech activity.

В поисках решения вопроса по обогащению речи детей с речевыми нарушениями и расширению у них представлений об окружающем мире, умению свободно и грамотно строить свои высказывания, повышения мотивации к речевому высказыванию мною стали использоваться активные формы развития.

Для этого они включаются в речевую деятельность. Активными называют формы, при использовании которых образовательная деятельность носит творческий характер, что помогает детям обогащать эмоционально-чувственный опыт через элементы познавательно-исследовательской деятельности в процессе непосредственного общения с предметами, явлениями, людьми.

Активные формы формируют познавательный интерес, когда ребенок познает новое, выясняет, интересуется, стимулирует к общению и в коллективных видах деятельности. Существует много активных форм работы, которые применяются мною и в начале занятия, в режимных моментах, во время беседы, наблюдения, в индивидуальной работе, и даже при подведении итогов. Раскрою несколько своих любимых приемов при организации активной деятельности.

Отличный способ не только настроить работу детей, но и создать эмоциональный комфорт для общения – это ритуал начала занятия.

Привлекая к себе внимание хлопками, начинаю задавать вопрос по лексической теме недели: «Какого типа вопросы я задаю, вы узнаете, продолжая активно работать»:

«Один, два, три, четыре, пять

– Хочу вопрос один задать:

А что будет, если исчезнут все птицы?

Или задаю интригующий вопрос:

«Один, два, три, четыре, пять –

Правильно ли говорят?

Кожа белых медведей – черного цвета, а шерсть прозрачная.

Задаю «открытые» вопросы, начинающиеся со слов: КАК? КОГДА? ЧТО? ЗАЧЕМ? ПОЧЕМУ?

– «Почему Дед Мороз приходит к нам в гости и не снимает шубу?»

Применяю «Закрытые вопросы», они предполагают ответ «да» или «нет»:

– «Лед растает в ладошке или нет?»

Прошу сравнить, сопоставить, найти отличия, либо общее? Как работает? Как устроена? Почему так произошло?

– Почему небо голубое (почему трава зеленая, откуда берется дождь)?

Или задаю провокационный вопрос: «зачем мыть руки?»

Можно задать и глупые вопросы:

– Сколько на осине яблок, если на ней восемь сучков, а на каждом сучке по пять яблок? (На осине яблоки не растут).

Говоря об интеллектуальном развитии, наверняка вам на ум приходят навыки чтения, письма и счета. На самом деле, развитие интеллекта происходит на более глубоком уровне. Здесь уделяется внимание таким мыслительным процессам, как внимание, память, логика, пространственное и критическое мышление, анализ. Это фундамент, от которого зависит, насколько просто ребенку будут даваться знания и дальнейшее обучение.

У нас в группе «Лист ожидания» крепится на дверь, каждый ребенок после ознакомления с ним может подойти и нарисовать свое предположение. В режимном моменте мы обязательно возвращаемся к нему и обсуждаем.

Любая активность предполагает заинтересованность детей. Предлагаю игру «Как ты думаешь?»

Перед началом занятия прикрепляю картинку с вопросом, по соответствующей лексической теме. Под картиной размещаю 3 варианта ответов, читаю их и прошу оставить свое мнение, написав плюсики около выбранного варианта ответа. Ответы можно оставлять и в течение режимных моментов. Затем во время занятия вновь обращаюсь к картинке – обсуждаем выбранные варианты ответа. Такая форма работы позволяет развивать психические процессы, смелость, умение аргументировать свой ответ.

В любой деятельности должен главенствовать интерес. В этом нам помогают современные технологии: например, прием – задачка со звездочкой.

Не обязательно выполнять предложенное упражнение, сидя за столом. Можно наклеить на линолеум задание и попросить его выполнить. В следующий раз ребята будут снова и снова просить задачки со звездочкой.

Автором ТРИЗ – секретные пакеты является Л.В. Круглова, элементом которых стало внедрение фразеологизмов на своих занятиях.

Следующий прием «Бег ассоциаций». По теме подбираются картинки, далее прошу команду воспитанников рассмотреть и зарисовать ассоциации. Некоторые ребята могут также подписать свои ассоциации.

Проблемные вопросы – еще один вид активности, который помогает объединить ребят в группы, научиться мыслить вслух, иногда спорить с целью поиска правильного ответа. В эту деятельность включаются и родители.

Следующее задание – «Зашифрованное письмо» – разгадывание пиктограмм, ребусов, головоломок.

Детям очень нравится «Секрет обычной коробки». После прочтения рассказ В.Ю. Драгунского «Заколдованная буква», мы сделали из коробки ящик, положили полоски бумаги рядом и предложили детям, которые уже умеют писать – напечатать слова, начинающиеся на заданный звук, а затем бросить листочек в коробку. В конце недели мы вынимаем все полоски и читаем слова.

При работе над лексической темой «Мой город» ребята с воспитателем раскрасили карту города, приклеили фотографии с изображением достопримечательностей. После ребята с удовольствием наклеили карту на коробку, и получился макет города. Дома построили из деталей конструктора, расставили дорожные знаки. Таким образом, совместили знакомство с темой недели, вспоминали адрес проживания, повторили правила дорожного движения, эти задания также позволяют развивать мелкую моторику. А интерес к деятельности способствовал сплочению детей, развитию речи.

Следующим направлением, где применяются активные формы, является социальное развитие. Оно заключается в постоянном общении ребенка в кругу семьи и в окружении. Для эмоционального развития мы создаем в группе и просим в семье создать доверительную атмосферу, обсуждать эмоции и переживания друг друга. Ребенок должен знать, что он всегда может рассчитывать на нас.

Актуальной проблемой остается создание атмосферы для непринужденного общения детей. В каждой группе есть малообщительные дети, которые не сразу начинают самостоятельно выходить на контакт с другими детьми и со взрослыми. К таким детям мы подобрали ключик: на листе бумаги предложили каждому ребенку группы нарисовать первую

букву своего имени, а на рисунке рядом – свои увлечения. Рисунки разместили на дверцах шкафчиков. Так появились картинки из серии «Кто я», благодаря которым ребята узнают об увлечениях друг друга, о внутреннем мире каждого. Это первый шаг к установлению близкого контакта с каждым воспитанником и детей между собой. Когда дети рисовали картинки, один ребенок предложил познакомиться с детьми из соседней группы. Ему очень понравился мяч, который нес мальчик. Так возникла идея провести в саду акцию «Живые письма». Мы собрали все рисунки с изображением увлечений, написали письмо и отправили ребятам по нашей местной почте. Дети из другой группы с радостью откликнулись на наше предложение дружить.

Теперь в планах у нас познакомиться с ребятами из других групп, а затем подружиться со сверстниками из других садов города и района. Ждите от нас письма!

С целью духовного развития обсуждаем с ребятами темы морали и нравственности, наша цель – привить им любовь, сострадание, доброту, милосердие, честность, другие общечеловеческие ценности.

Следует направить ребенка, сформировать те социальные качества, которые будут полезны во взрослой жизни, в этом помогают акции – еще одна активная форма работы, позволяющая всесторонне развивать ребенка, в том числе личностные и моральные качества, обеспечить взаимодействие ребенок-взрослый-педагог.

Мудрость учит: «Скажи мне – я забуду. Покажи мне – я запомню. Дай мне действовать самому – и я научусь». На основе этого принципа, при формировании познавательного интереса к речевой деятельности используется активная деятельность. Поэтому, внедрение активных форм работы на разных этапах жизни ребят в детском саду является средством повышения результативности в работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илюхина Ю.В. Секреты интересного занятия: метод. пособие для педагога детского сада. Краснодар : Экоинвест, 2018. 95 с.

ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ПОДХОДЫ К ИХ ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Филькина Вероника Александровна

(E-mail: filkina.veronika@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Студентка МЗ 14.1/РАС

Кузма Левонас Прано

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

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

Канд. психол. наук., доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация:. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы особенности нарушений коммуникации и их связь структурой дефекта при аутизме. Рассмотрены основные подходы в формировании коммуникативных навыков у детей с аутистическими расстройствами.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, дифференцированный подход, деятельностный подход, эмоционально-смысловой подход, прикладной поведенческий анализ АВА, средовой подход TEACCH.

THE PROBLEM OF IMPAIRED COMMUNICATION SKILLS AND APPROACHES TO THEIR FORMATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Filkina Veronika Aleksandrovna

(E-mail: filkina.veronika@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Student MZ 14.1/RAS

Kuzma Levonas Prano

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

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

Abstract. The article deals with the problem of formation of communication skills in children with autism spectrum disorders. The features of communication disorders and their relationship to the defect structure in autism are analyzed. The main approaches to the formation of communication skills in children with autistic disorders are considered.

Key words: autism, autism spectrum disorders, communication skills, differentiated approach, activity approach, emotional and semantic approach, applied behavioral analysis of ABA, environmental approach TEACCH.

Трудности с речью и общением у людей с аутизмом (как у говорящих, так и у невербальных) – базовые, наиболее характерные, специфичные и патогномичные качества аутизма. Проблема формирования коммуникативных навыков (вербальных и невербальных) у людей с РАС находится в центре внимания исследователей и является одним из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции. Согласно действующим клиническим руководствам и основным диагностическим критериям по МКБ-11, РАС относятся к расстройствам нейropsychического развития и одними из ведущих, выраженных ключевых диагностических симптомов являются: стойкое снижение способности инициировать и поддерживать социальные взаимодействия, а также нарушения коммуникации [1].

Согласно современным представлениям расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой неоднородную по проявлениям, этиологии и патогенезу клиническую группу, характеризующиеся как варианты искаженного первазивного нарушения развития. Еще в 80-е годы прошлого века L.Wing в качестве основных диагностических критериев аутизма как отдельного клинического синдрома были обозначены нарушения социального взаимодействия и коммуникации, недостаточность процессов символизации, а также ограниченные интересы, повторяющиеся и стереотипные формы поведения [5].

Неврологические исследования показывают, что в основе аутизма лежит специфический дизнейроонтогенез, обусловленный нарушением связей на клеточном межнейронном уровне, уровне локальных нейронных сетей, а также дефицит внутримозговых связей между отдаленными отделами мозга, дезинтеграция между анализаторами различной модальности. Отмечаются при РАС нарушения функций подкорково-диэнцефально-стволовых структур, префронтальных отделов субдоминантного полушария, а также нарушения межполушарной дифференцировки нервно-психических функций и др. В исследованиях С.С. Мнухина, а затем В.В. Лебединского была отмечена роль нарушения общего, в том числе психического тонуса в клинко-психологической структуре аутизме [6].

Анализ литературы показывает высокую частоту различных (психических, соматических, неврологических, генетических) коморбидных нарушений при РАС. При этом патогенетическая связь этих нарушений с аутизмом является предметом дискуссий. При разных клинических вариантах РАС обнаруживаются в разной степени выраженности проявления других видов психического дизонтогенеза. Наиболее частыми коморбидными с РАС нарушениями являются: расстройства развития экспрессивной и импрессивной речи, умственная отсталость, синдром дефицита внимания с гиперактивностью [5].

Особенности психического дизонтогенеза при аутизме, а также сочетанные с ним нарушения отражаются как в характере, так и в выраженности нарушений коммуникации у лиц с этим расстройством. В психологии коммуникация рассматривается как перманентный, самосовершенствующийся процесс, движущей силой которого является генетически детерминированная коммуникативная потребность, это двустороннее осознанное общение индивидуумов, посредством передачи звуковых вербальных и невербальных знаков, символов. Коммуникация, как антропологическая функция, начинает свое развитие уже в

натальном периоде с формирования двигательной активности (как своеобразного «заявления» о себе) и появления дифференцированной ответной реакции плода на голос и эмоции матери и отца, в отличие от посторонних звуков и в последствии постнатально качественно трансформируясь, через речь и последовательное усложнение общения с ровесниками и взрослыми людьми [6].

С позиций деятельностного подхода коммуникация понимается как деятельность, имеющая определенную структуру, включающая различные компоненты: потребность в общении; ориентировку в коммуникативной ситуации и личности коммуниканта; планирование общения, его содержания, средств и форм; установление контакта с партнером по общению; восприятие и оценка его ответной реакции, обратная связь с ним; коррекция в ходе общения его направления, используемого стиля и средств, способов взаимодействия и др. [2].

У детей с аутизмом может быть нарушен любой из перечисленных компонентов. При этом общей особенностью практически при всех клинических вариантах РАС является нарушение базальной потребности в общении, возникающее вследствие патологии в эмоциональной и интеллектуальной сферах психики. Еще в работах Э. Блейлера введенный им термин аутизм понимался как особенности мышления, оторванного от реальности, погружение больного в мир фантазий, грез и иллюзий. При разных клинических вариантах аутизма отмечаются отгороженность от окружающего, низкая доступность (или недоступность) для общения и еще большие трудности социального взаимодействия («социальная инвалидность»). Эти проявления обнаруживаются при аутизме (особенно при тяжелых его формах) уже на самых ранних этапах психического онтогенеза [4].

Так, для многих детей с РАС характерны отсутствие фиксации на лице другого человека, отсутствие комплекса оживления, протодиакризис (отсутствие дифференциации живого и неживого), безразличное отношение к окружающим, невыносимость длительного зрительного контакта, отсутствие потребности в ласке со стороны близкого человека и др. При отсутствии потребности в коммуникации у детей с аутизмом нарушается также формирование ее средств и форм. Следует отметить, что уровень речевого развития детей с РАС варьирует в широком диапазоне – от мутизма до свободной речи. Наиболее часто встречающиеся особенности речи у лиц с РАС: автономность речи, эхолалии, отсутствие обращений в речи, низкая способность использовать речь в диалоге и др. В речи лиц с РАС отмечаются аграмматизмы, неправильное использование личных местоимений, перенасыщенность неологизмами и контаминациями, наличие «штампованных» фраз, склонность к резонёрству [1].

По мнению С.А. Морозова, именно нарушения коммуникации, их выраженность затрудняют процесс обучения и воспитания детей с РАС и обуславливают необходимость начала коррекционной работы с установления эмоционального контакта. При этом преодоление или смягчение коммуникативных нарушений требует использование (хотя бы на начальном этапе) индивидуальных форм коррекционной работы [3].

В настоящее время, в литературе представлены различные подходы к формированию коммуникативных навыков у детей с РАС.

Так, представители психоаналитического направления (Bettelheim, 1967; Ekstein, 1964) не считали необходимым осуществление специальной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Исходя из своей концепции, аутизм, они полагали, что речь у таких детей может развиваться по мере преодоления их внутренних

психических конфликтов. К настоящему времени большинство специалистов не разделяют представления сторонников психоаналитического подхода о понимании природы аутизма и связанных с ним коммуникативных нарушений.

Согласно психолингвистическому подходу основной акцент в коррекционной работе должен делаться на формирование взаимосвязи компонентов речевого, когнитивного и социального развития, овладение ребенком структурой речевого высказывания, семантикой, а также использованием речевой коммуникации в различных социальных ситуациях (Tager-Flusberg, 1985) [7].

В качестве основных направлений коррекции аутизма и связанных с ним коммуникативных нарушений, в настоящее время, выделяют поведенческие и развивающие подходы.

Среди поведенческих подходов наибольшее распространение получили Прикладной поведенческий анализ поведения (АВА) Ивара Ловааса и программа терапии и обучения детей с аутизмом и имеющих коммуникативные нарушения (ТЕАССН) Эрика Шоплера и Гэри Мезибова. С позиций поведенческих подходов формирование коммуникативных навыков должно осуществляться посредством создания внешних стимулов, поддерживающих условий, включающих социальное окружение и материальную среду. Так, в АВА коррекционная работа направлена на формирование у ребенка социально-нормативных форм поведения, закрепление с помощью поощрений социальных и коммуникативных навыков, без акцентирования внимания на степени осмысленности выполняемых ребенком действий. В основе программы ТЕАССН лежит структурированное обучение с использованием системы обучающей среды. В этой системе при формировании коммуникативных навыков активно используются зрительные опоры, благодаря которым выделяются значимые детали, необходимые для коммуникации [4].

К развивающим подходам относят разработанную Стенли Гринспеном концепцию DIR и эмоционально-смысловой подход О.С. Никольской. Согласно разработанной на основе теории Дж. Боулби концепции DIR и методики Floortime (Floortime – «время на полу») специалисты и родители ребенка с РАС должны выстраивать с ним взаимодействие на основе присоединения к его стереотипному поведению, постепенно втягивая ребенка в коммуникативные эмоционально окрашенные отношения, придавая стереотипиям характер совместной игры. В ходе коррекционной работы родители и специалисты открывают и закрывают так называемые «круги коммуникации», представляющие собой замкнутые циклы взаимодействия. Например, взрослый приветствует ребенка, пожимая ему руку и эмоционально сопровождая свое действие. Так открывается коммуникативный круг. При ответном пожатии ребенком с РАС руки взрослого – коммуникативный круг закрывается (цикл замкнулся) [3].

В соответствии с концепцией О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг овладение ребенком с РАС навыками коммуникации возможно посредством развития его аффективного, когнитивно гибкого отношения к окружающему миру, формирование у него мотивации и потребности в общении. Коррекционная работа согласно этому подходу предполагает постоянное сопровождение любого действия ребенка, даже стереотипий, насыщенным эмоциональным смысловым окрашиванием, эмоциональным поощрением. Формирование у детей с РАС речевой коммуникации авторами подхода предлагается проводить дифференцированно с учетом их уровня аффективного развития [4].

Несмотря на отмеченные методологические различия рассматриваемых поведенческих и развивающих подходов, представляется возможным использовать их в сочетании при решении определенных задач по формированию коммуникативных навыков у детей с РАС. Выбор того или иного подхода зависит прежде всего от структуры нарушений у ребенка с РАС, а также направленности и этапа коррекционной работы [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Богдашина О. Б. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера: Говорим ли мы на одном языке? М.: Наш Солнечный мир, 2016. 304 с.
2. Кузма Л. П., Шевченко Л. Е., Клещева Л. А. Методологические основы и технологии реализации федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. 153 с.
3. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. 540 с.
4. Никольская О. С. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 295 с.
5. Симашкова Н. В., Ключник Т. П. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. 288 с.
6. Скворцов И.А. Детский аутизм в неврологии. М.: МЕД пресс-информ, 2023. 592 с.
7. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЗАМЕЩАЮЩЕГО
ОНТОГЕНЕЗА ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

Франчук Юлия Константиновна

(E-mail: yufran@ya.ru)

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

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
Д-р пед.наук, профессор

Аннотация: В статье рассмотрена технология замещающего онтогенеза как способ коррекции фонетической стороны речи у дошкольников. Проанализированы методы и приемы логопедической работы по развитию координации движений, музыкального слуха и чувства ритма, а также то, как перечисленные способы работы позволяют улучшить произношение и понимание речи.

Ключевые слова: технология замещающего онтогенеза, ритм, нейростимуляция, музыка, фонетическая сторона речи, дошкольник, дизартрия.

**THE USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF SUBSTITUTION ONTOGENESIS IN
THE CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOLERS
WITH DYSARTHRIA**

Franchuk Julia Konstantinovna

(E-mail: yufran@ya.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia
Dr. of Pedagogy, Professor

Abstract: The article considers the technology of substitution ontogenesis as a way to correct the phonetic side of speech in preschoolers. The methods and techniques of speech therapy for the development of coordination of movements, musical hearing and sense of rhythm, as well as how these methods of work can improve pronunciation and understanding of speech, are analyzed.

Key words: technology of substitution ontogenesis, rhythm, neurostimulation, music, phonetic side of speech, preschooler, dysarthria.

Тесная взаимосвязь между речевым, моторным, сенсорным и интеллектуальным развитием обуславливает формирование речи как целостной психической функции. Поэтому коррекция при дизартрии должна затрагивать не только звукопроизношение, но и все аспекты речи в комплексе с активацией развития сенсорных и психических функций.

Педагогическая технология коррекции фонетической стороны речи у дошкольников с дизартрией методом замещающего онтогенеза представляет собой комплекс методов и приемов, направленных на преодоление нарушений звукопроизношения, обусловленных дизартрическими расстройствами. В работе логопеда классические способы коррекции дизартрии дополняются вспомогательными технологиями и методами. Рассмотрим некоторые из них.

Технология замещающего онтогенеза является одним из способов коррекции дизартрии. Технология замещающего онтогенеза основана на использовании механизмов компенсации и перестройки речевого аппарата. Она предполагает создание новых путей передачи информации от мозга к мышцам, которые отвечают за артикуляцию звуков. Технология включает в себя упражнения на развитие артикуляционных движений, тренировку мышц речевого аппарата, а также работу над правильным произношением звуков и слов.

Эта технология предполагает использование приемов, направленных на стимуляцию и развитие различных функций организма, которые могли быть нарушены в результате дизартрических расстройств.

Основные принципы замещающего онтогенеза при коррекции дизартрии включают:

- Развитие сенсорных функций: зрительных, слуховых, тактильных, вестибулярных, проприоцептивных. Это включает в себя упражнения для развития зрения, слуха, равновесия, координации движений и тактильной чувствительности.
- Стимуляция моторного развития: развитие общей и мелкой моторики, улучшение координации и регуляции мышечного тонуса. Этот аспект включает в себя занятия на развитие крупной моторики (ходьба, бег, прыжки, танцы), а также мелкой моторики (рисование, лепка, письмо, использование мелких предметов).
- Коррекция речевых нарушений: развитие артикуляционного аппарата, дыхания, голоса, фонематического слуха, формирование правильного звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи.

Одним из примеров применения технологии замещающего онтогенеза в коррекции дизартрии является сенсорная интеграция. Этот метод основан на идее, что дисфункции сенсорной системы могут привести к нарушению развития моторных навыков и речи. Сенсорная интеграция включает в себя различные упражнения, направленные на стимуляцию сенсорных систем, таких как зрение, слух, осязание, проприоцепция и вестибулярный аппарат.

Другой пример - метод нейромоторной реабилитации, который использует упражнения для улучшения координации, баланса и контроля над движениями. Эти упражнения могут включать в себя танцы, йогу, пилатес и другие виды физической активности, которые помогают улучшить нейромышечную связь и координацию движений.

Также замещающий онтогенез может включать использование методов логопедической терапии, таких как артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, работа над голосом и интонацией, а также развитие фонематического слуха и лексико-грамматических навыков.

Важно отметить, что метод замещающего онтогенеза должен проводиться под руководством специалиста, такого как логопед или реабилитолог. Он должен быть адаптирован к индивидуальным особенностям пациента и проводиться в соответствии с его возможностями и потребностями. Рассмотрим некоторые из направлений работы.

Работа над мелкой моторикой

Корковые зоны, связанные с иннервацией речевого аппарата и мышц рук, расположены близко друг к другу, что позволяет одновременно корректировать нарушения артикуляции и развивать мелкую моторику при дизартрии. М. М. Кольцова отмечает, что развитие моторики пальцев рук предшествует формированию устной речи, и только после достижения определённого уровня точности начинается развитие словесной речи. Для формирования кинестетического ощущения артикуляционной позы необходимо стимулировать проприоцепцию и опираться на разные анализаторы, такие как зрительный (использование зеркала для контроля) и слуховой (выполнение упражнений по речевой инструкции).

По мнению Цвынтарного В.В.: «выполняя пальцами руки различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики, благоприятно влияющей на развитие речи и подготовку к рисованию и чтению». [5]

Использование этих игр в рамках индивидуальных коррекционных занятий стимулирует развитие мелкой моторики и высших психических функций (памяти, мышления, внимания, воображения и восприятия), что важно для детей. Кроме того, такой подход положительно влияет на развитие речи и подготовку руки к письму.

Логоритмика

Логоритмика может использоваться как один из методов замещающего онтогенеза для коррекции нарушений речи у детей. Этот метод основан на сочетании речи, движения и музыки и помогает улучшить координацию движений, развить музыкальный слух и чувство ритма, а также улучшить произношение и понимание речи. [1] Занятие по логоритмике может состоять из трех частей.

В первой части проводятся упражнения на развитие общей моторики, координации движений и чувства ритма. Во второй части используются упражнения на развитие мелкой моторики и артикуляционной гимнастики. Третья часть включает в себя пение, игру на музыкальных инструментах и релаксационные упражнения. Ударение, интонация, ритм, темп и громкость речи на логоритмических занятиях корректируются посредством упражнений, помогающих детям научиться контролировать свои голосовые и дыхательные мышцы, что является важным навыком для развития просодики.

Развитие общей и мелкой моторики может проводиться параллельно с сенсорной интеграцией, которую логопед внедряет в занятие посредством использования сенсорных коробок. Сенсорные коробки стимулируют мелкую моторику, что положительно сказывается на развитии речи. Кроме того, они помогают улучшить коммуникативные навыки и снизить уровень стресса у ребенка.

Также в структуру занятия могут быть включены элементы логопедического массажа или самомассажа для снятия гипертонуса при дизартрии. [3] Массаж можно делать с помощью различных массажеров (вибромассажер, мячиков разных размеров для укрепления различных групп мышц) или воздействуя различными температурными агентами (лед, снег, теплая или горячая вода, настой трав). Массаж и сенсорное насыщение посредством различных средств используются для создания новых ощущений, соответственно, новых нейронных связей, которыми в последствии ребенок сможет оперировать. Приходько О. Г. подчёркивает, что применение этих методов значительно повышает эффективность логопедических занятий, улучшает произносительную сторону речи и, в итоге, благотворно сказывается на коммуникативных навыках детей с дизартрией. [4]

Рассмотренные методы могут дополнить работу логопеда по коррекции произносительной стороны речи у детей с дизартрией дошкольного возраста, повысить эффективность логопедических занятий и развить коммуникативные навыки ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М.: «Сов. Россия», 1973. 159 с.
3. Приходько О. Г. Логопедический массаж: при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : Изд-во КАРО, 2010. 157 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М. : Академия, 2002. 232 с.
5. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб. : Лань, 1997. 32 с.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Хлынина Инна Геннадьевна

(E-mail: inna.hlynina@yandex.ru)

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

Филипиди Татьяна Ивановна

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Аннотация: в статье обоснована важность применения информационных технологий с целью обучения и воспитания школьников с задержкой психического развития. На конкретных примерах описан функционал различных программ и проектов, существующих в настоящее время и нацеленных на помощь детям с ОВЗ. Перечислены основные технологии, применяемые в дошкольных, школьных образовательных организациях. С помощью анализа научной литературы подробно описаны отклонения в здоровье лиц с ОВЗ, а также степень их влияния на восприятие новой информации. Выявлены факторы, которые могут ускорить внедрение информационных технологий в современную систему образования. Обозначена роль государственной поддержки в сфере внедрения новых образовательных технологий, подчеркнута важность повышения квалификации преподавателей, а также оснащенность образовательного пространства вспомогательным оборудованием.

Ключевые слова: обучение, инновационные технологии, лица с ограниченными возможностями.

**MODERN TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND UPBRINGING OF PERSONS WITH
DISABILITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Inna Gennadievna Khlynina

(E-mail: inna.hlynina@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna

(E-mail: lugua@mail.ru)

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

Abstract: The article substantiates the importance of using information technology for the purpose of training and education of schoolchildren with mental retardation. Specific examples are used to describe the functionality of various programs and projects that currently exist and are aimed at helping children with disabilities. The main technologies used in preschool and school educational organizations are listed. Using an analysis of scientific literature, deviations in the health of persons with disabilities, as well as the degree of their influence on the perception of new information, are described in detail. Factors that can accelerate the introduction of information technologies into the modern education system have been identified. The role of state support in the implementation of new educational technologies is outlined, the importance of improving the qualifications of teachers, as well as equipping the educational space with auxiliary equipment, is emphasized.

Key words: training, innovative technologies, persons with disabilities.

В настоящее время система образования представляет собой ключ к экономическому росту и социальному развитию. Обучение помогает людям получить необходимые навыки и знания для построения успешной карьеры и участия в жизни общества. Развитая система образования позволяет формировать критическое мышление, бороться с бедностью и неравенством, получать достойную работу.

Целью исследования является обоснование необходимости внедрения инновационных технологий в процесс обучения и воспитания лиц с ОВЗ, которые будут соответствовать их особенностям. Инновационные технологии смогут помочь детям с ОВЗ в проявлении личностных качеств, формировании морального базиса, совершенствовании навыков. Исследование основано на изучении работ ведущих педагогов, психологов: К.Д. Ушинского, Л.Р. Булатовой, Л.И. Акатова и других исследователей. В ходе изучения применяются эмпирические методы, методы логического анализа, мета-анализ.

Стоит отметить, что результаты ряда исследований подтверждают, что любой человек, имеющий какие-либо дефекты развития, способен при соответствующих условиях приобрести необходимые навыки, развить таланты, стать полноценной личностью, духовно совершенствоваться, обеспечивать себя в материальном аспекте и быть полезным в обществе. Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связаны со многими факторами. Особенности развития проявляются в следующем:

- 1) физические особенности. Нарушения зрения, слуха, речи, моторики и координации движений могут привести к трудностям в выполнении повседневных задач, таких как одевание, еда, ходьба и общение с окружающими;
- 2) когнитивные особенности. Интеллектуальное развитие детей с ОВЗ может варьироваться от легкой задержки до глубокой умственной отсталости. Нарушения функций головного мозга ведут к замедлению восприимчивости. Так, процесс узнавания предметов, сопоставления чего-либо оказывается сложнее, чем для здоровых детей;
- 3) эмоциональные особенности. Людям с ОВЗ присуща частая смена настроения и психологическая нестабильность. Дети порой могут упрямиться, испытывать страх перед чем-то новым, им свойственны различные эмоциональные нарушения, такие как депрессия, тревога, агрессия и нарушения привязанности. Чем старше становится человек с ОВЗ, тем труднее справиться с проявлениями его поведения, поэтому важно с ранних лет не предъявлять к ребенку завышенных требований, не гневаться на него, а принимать его и направлять в благоприятный вектор развития мягкими методами.

Развитие умственно отсталого ребенка, как и нормального, совершается главным образом за счет развития высших психических функций [3];

- 4) социальные особенности. Люди с ОВЗ могут иметь проблемы с пониманием и соблюдением социальных норм, что зачастую приводит к конфликтам и трудностям в общении. Порой у таких детей нет мотивации к познанию чего-то нового. Они часто не способны изучить опыт сверстников. Освоение окружающей действительности дается с трудом, потому что у людей с ОВЗ повышен уровень тревожности.

Первичный дефект вызван влиянием биологических факторов, а вторичный – недоразвитие высших психических функций – обусловлен им. Исходя из сказанного, стоит отметить, что важно в начале коррекционной работы на ранних стадиях ослабить проявление первичного дефекта, а также вовремя предупредить развитие вторичных нарушений.

Социальная адаптация ребенка с интеллектуальными нарушениями чаще всего зависят от воспитания и обучения [1]. В первый год жизни у детей с ОВЗ ведущей деятельностью становится непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым, с матерью. Это позволяет почувствовать состояние защиты, опоры. В возрасте от 1 года до 3 лет ведущей является предметная деятельность, а от 3 до 7 лет – игровая. После 7 лет на главный план выступает учеба, а в подростковом возрасте важнейшую роль играет эмоционально-личностное взаимодействие со сверстниками.

Специальные образовательные организации и школа не должны отставать от требований научно-технического прогресса [2]. Одной из целей Министерства образования и науки России является улучшение, модернизация национальной системы образования, которая сможет быть доступной для каждого гражданина с различными особенностями здоровья. Основными задачами, стоящими перед Министерством образования и науки в РФ, являются формирование индивидуального подхода к обучению, дифференциация, повышение квалификации педагогов. Детям с ОВЗ материал следует преподносить в особой, игровой форме, а инновационные технологии в сфере образования должны помогать в осуществлении самоконтроля в учебной деятельности, визуализировать сложную информацию в более благоприятных и простых для восприятия формах, усиливать мотивацию, раскрывать способности каждого ребенка.

Инновационные технологии образовательной среды в современном мире представлены модернизированными системами, способными упрощать деятельность человека в процессе обучения. Использование виртуальной реальности может помочь людям с нарушениями зрения или моторики лучше понимать и взаимодействовать с окружающим миром. Компьютер очень привлекателен для детей, а применение анимации, слайдовых презентаций, просмотр кинофильмов позволяет сконцентрировать внимание детей на изучаемых явлениях. Инновации в образовании лиц с ОВЗ, прежде всего, должны быть направлены на развитие всесторонней личности, настроенной на желание применить все свои способности в разных образовательных областях [5].

В настоящий момент популярны системы адаптивного обучения, представляющие собой технологию построения индивидуального плана занятий. Они являются эффективным инструментом передачи знаний в системе дошкольного и школьного образования. Адаптивное обучение построено на взаимодействии с учеником в режиме реального времени. Система оценивает уровень знаний и навыков конкретного обучающегося, подстраивается под него и подбирает комплекс задач, соответствующих его уровню развития. Психолог Л.Н. Ланда сформулировал понятие «алгоритма умственных действий», а П.Я. Гальперин создал теорию их поэтапного становления. Именно она стала основой принципов программированного адаптивного обучения.

Применение технологии eViasat в качестве замены или в дополнение к простой компьютерной мыши в процессе обучения лиц с ОВЗ на компьютере станет особенно полезно. Такая альтернатива обыкновенной мыши поможет детям в работе на компьютере, потому что управление технологией осуществляется за счет движения головой, а не наведением курсора рукой. Эта программа действительно станет прекрасным элементом обучения для детей с моторными нарушениями, у которых отмечается амиотрофический склероз, костные травмы, мышечная дистрофия и прочие нарушения.

В России довольно активно начинают применять инновационные технологии в сфере обучения для лиц с ОВЗ. Примерами тому служит проект «Московская электронная школа», использующий системы улучшения качества образования. В арсенале проекта имеется электронный дневник с месячным расписанием, вкладка «Цифровой репетитор», содержащая сведения о бесплатных и платных внеурочных занятиях, которые организует сама школа. Так, если ребенок не понял какую-то тему, родитель может записать его на дополнительное занятие в целях закрепления материала. В системе есть также библиотека, доступная для каждого ученика, раздел «Портфолио», отображающий достижения ученика в учебе, спорте, творчестве. Через данную технологию можно легко и быстро заказать справку об обучении в личном кабинете. Так, проект «Московская электронная школа» стал отличным инструментом в обучении детей всех категорий, однако пока что данная система применяется в образовательной среде только в школах Москвы.

«Проектория» — это платформа, которая предоставляет доступ к образовательным ресурсам для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Она включает в себя видеоуроки, интерактивные задания и многое другое. Такая система поможет лицам с ОВЗ определиться с выбором профессии, найти для себя вектор развития. Для таких людей это особенно важно, ведь работа тесно связана с характером их заболевания. На платформе проводятся конкурсы, опросы, интеллектуальные задания, трансляции. Что действительно важно, так это ориентация на подбор профессии в соответствии с моральными установками человека, его целями и ценностями. Здесь каждый может познакомиться с недавно зародившимися специальностями.

В дошкольном образовании квест-технологии распространяются с каждым годом все шире. Они связаны с решением задач, командной работой и применением имеющихся у детей навыков. Такая игра особенно будет полезна для лиц с ОВЗ, ведь она обеспечит художественно-эстетическое развитие ребенка. Путешествуя, выполняя разного рода задания, находя ключи к определенным вопросам, дети почувствуют уверенность в своих силах. Важно, чтобы игры являлись безопасными, а все споры между ребятами решались исключительно мирным путем.

Таким образом, выявлено, что со временем информационные технологии получают широкое распространение на всех ступенях образовательного процесса. Важно учитывать особенности каждого ребенка и применять новейшие программы обучения, которые смогут обеспечить ребенку условия для благоприятного развития. Людям с ОВЗ необходим особый подход, учитывающий их биологические особенности. В настоящий момент существует много информационных технологий в сфере обучения, однако они неравномерно распространяются по регионам России. Факторами, способными повлиять на их ускоренное внедрение, являются меры государственной поддержки, а также процессы повышения квалификации преподавателей. Специальные (коррекционные) образовательные организации и школа не должны отставать от требований научно-технического прогресса [6].

Также необходимо использовать современные технологии, такие как интерактивные доски, специализированные программы и приложения, которые смогут обеспечить доступ к инновационным технологиям. Одним из важнейших факторов является психологическая

готовность педагога к их применению. Ряд исследований подтверждают, что эффективное пользование новейшими программами возможно при наличии особой группы навыков и умений рефлексивно-аналитического и практического порядка. Применение инновационных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение и воспитание детей с ОВЗ [4]. Поэтому для улучшения внедрения инновационных технологий в сфере образования лиц с ОВЗ необходимо также проводить регулярные обучающие семинары и тренинги для педагогов, обеспечивать доступ к необходимому оборудованию и программному обеспечению, а также оказывать содействие в разработке индивидуализированных образовательных программ. Кроме того, важно сотрудничать с родителями учащихся с ОВЗ и профессиональными сообществами, чтобы обеспечить поддержку и консультирование по внедрению инноваций в образовательную практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Н.Ш., Тамабаева М.К., Мухажанова А.Ж., Никитина В.А., Ульянова М.А. Использование инновационных методов в процессе обучения детей с ограниченными возможностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-4. С. 574-577.
2. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12-15.
3. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости: собрание сочинений, т 5. М. : «Педагогика», 1983. С.231-256.
4. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2014. 95 с.
5. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика: учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. 250 с.
6. Улыбин В.С. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2021. № 51 (393). С. 415-416.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хорошева Елизавета Витальевна

(E-mail: horosheva.liza2003@yandex.ru)

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

Цику Зара Ибрагимовна

(E-mail: zara-65@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
к.псих.н., доцент

Аннотация: В статье рассматривается использование фонетической и логопедической ритмики в процессе коррекции речевых нарушений, их эффективность и значение. Особое внимание уделяется коррекционной фонетической ритмике, которая активно используется в качестве формы терапии для коррекции нарушений речи.

Ключевые слова: звукопроизношение, фонетическая ритмика, логопедия, речевые нарушения

THE USE OF PHONETIC RHYTHMICS IN THE CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION IN PRESCHOOL CHILDREN

Khorosheva Elizaveta Vitalievna

(E-mail: horosheva.liza2003@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Tsicu Zara Ibragimovna

(E-mail: zara-65@mail.ru)

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

Abstract: the article discusses the use of phonetic and speech therapy rhythmic in the process of correcting speech disorders, their effectiveness and significance. Special attention is paid to correctional phonetic rhythmic, which is actively used as a form of therapy for correcting speech disorders.

Key words: sound reproduction, phonetic rhythmic, speech therapy, speech disorders

Изучением процесса коррекции речевых нарушений занимаются много российских ученых, при этом многие из них отмечают эффективность применения в работе логопеда фонетической и логопедической ритмики. В 50-е годы 20 века хорватский ученый Петар

Губерина представил, разработанный им, метод верботональной реабилитации людей с нарушением слуха. Позже, в 1961 году, Петар Губерина основал Центр «СУВАГ», находящийся в Загребе, с целью начала практического применения разработанного метода. Фонетическая ритмика – отдельная технология верботональной системы. В России фонетическую ритмику начала применять группа педагогов, во главе которых находилась Э. И. Леонгард.

В 80х годах прошлого столетия кандидатом педагогических наук А. Н. Пфафенродт было дано определение фонетической ритмики как «системы двигательных упражнений в сочетании с произнесением определенного речевого материала» [1]. При этом, по мнению Т.М.Власовой, фонетическая ритмика необходима для «формирования правильного произношения у лиц с нарушением слуха» [1].

Постоянное развитие логопедической практики привело к появлению коррекционной фоноритмики, которая в настоящее время выступает одной из активных форм терапии в системе коррекции речевых нарушений. Фоноритмика представляет собой систему, состоящую из следующих элементов: упражнений, музыкального сопровождения и произнесения речевого материала. При этом, для произнесения подбирается специальный речевой материал, состоящий из фраз, слов, слогов и звуков. Фоноритмика, в совокупности с логопедическими занятиями, помогает достичь хороших результатов в коррекции нарушений речи у детей и подростков с нарушением речи. Основное воздействие фоноритмики при коррекции речевых нарушений представлено на рис. 1.



Рис. 1 - Воздействие фоноритмики при коррекции речевых нарушений [2]

Анализируя литературу по данному вопросу можно выделить объект фонетической ритмики - структура речевого дефекта, неречевые и речевые нарушения у лиц с речевой патологией.

Устная речь человека состоит не только из звуков, но и из мимики, жестов, что указывает на взаимосвязь между развитием движений и формированием правильного произношения. Положительное влияние фонетической ритмики в системе логопедической работы над произношением было доказано в отечественной литературе. В результате развития общих двигательных навыков создаются предпосылки для формирования высших психических функций, в частности, речи. Выполнение движений тела и органов речи в комплексе помогает избавиться от монотонности речи: ритмизирует, придает интонационную выразительность, привлекает мимику и жестикуляцию.

Целью фонетической ритмики является развитие общей моторики для предупреждения и коррекции имеющихся речевых нарушений у детей.

На занятиях фонетической ритмикой реализуется ряд основных задач, таких как:

- способствовать развитию навыка слухового восприятия, необходимого для формирования или коррекции произносительных навыков;
- объединить работу слухового и речедвигательного анализаторов с развитием общей моторики;
- способствовать формированию интонационно окрашенной и ритмичной речи в процессе перехода общей моторики к речедвигательной.

Благодаря комплексному воздействию на ребенка трех компонентов (эмоциональному, двигательному и речевому), формируется правильное дыхание, ритм речи, плавность и органичность движений, умение выражать эмоции с помощью интонации и мимики.

В настоящее время количество детей с речевыми нарушениями увеличивается. Поэтому значимость и востребованность коррекционной работы по устранению речевых нарушений у детей задает вектор поиска тех или иных технологий, позволяющих повысить уровень эффективности логопедической работы с детьми дошкольного возраста.

Одним из направлений логопедической работы по коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста является коррекция звукопроизношения. Под коррекцией звукопроизношения понимается процесс исправления нарушений произношения звуков.

При реализации коррекционных программ в системе коррекционной работы в дошкольном учреждении, помимо формирования основных двигательных навыков и коррекции психомоторных функций у ребенка, также происходит закрепление пройденного и усвоенного звукового материала.

Рассмотрим комплекс упражнений, которые применяются на занятиях фонетической ритмики.

Основу таких упражнений составляют упражнения для тренировки дыхания. Проведение дыхательных упражнений необходимо для оптимизации кровообращения, снабжения головного мозга кислородом. Проведение дыхательных упражнений позволяют ребенку успокоиться, сконцентрировать внимание.

Следующими упражнениями в программе коррекционных упражнений являются растяжки. Выполнение данных упражнений помогает растянуть, придать эластичность и расслабить отдельные группы мышц. При выполнении растяжки добавляется артикуляция гласных, например [3]:

- на гласную «а» поднимаем руки перед собой;
- на гласную «у» разводим руки в стороны;
- на гласную «о» поднимаем руки вверх, и т.д.

Работа по знакомству детей со звуками должна иметь определенную последовательность. Сначала изучаются гласные звуки, следующими – согласные звуки, а последними – йотированные гласные. Внутри каждой из этих групп, звуки распределены по возрастанию сложности в произношении.

После знакомства детей с гласными и согласными звуками, педагог начинает знакомство с йотированными гласными ([я], [ѐ], [ю], [е]). Существуют правила работы по знакомству и формированию правильного произношения йотированных гласных:

1. Формирование навыка правильного произношения йотированных гласных начинается с многократного повторения сочетания гласных звуков. Постепенно пауза, между двумя произносимыми звуками, сокращается, и два гласных звука произносятся как один йотированный гласный.

2. Йотированные гласные могут отрабатываться только в начале слов и слогов или в позиции после гласных первого ряда.

Существуют три исходных положения, с которых могут начинаться движения, сопровождающие звук. Все исходные положения представлены на таблице 1.

Таблица 1 Исходные положения для выполнения упражнений по фонетической ритмике

	Все звуки, кроме [и], [к], [л], [р]	Звуки [и], [к], [л]	Звук [р]
Положение тела	Встать	Встать	Встать
Положение ног	Ноги вместе	Ноги вместе	Ноги вместе
Положение рук	Руки согнуты на уровне груди, локти опущены	Руки согнуты в локтях и подняты до уровня плеч, локти разведены в стороны	Руки вытянуты вперед на уровне груди

Важно отметить, что весь речевой материал для проведения фонетической ритмики необходимо подбирать индивидуально для каждого ребенка исходя из решения поставленных задач и возможностей ребенка, его индивидуальных особенностей (работа над интонацией, работа над темпом и т.д.).

Помимо представленных выше упражнений при коррекционной работе можно применять кинестетические и кинетические упражнения. Такие упражнения позволяют тренировать нижнюю челюсть, губы и мышцы языка. Важной особенностью данных упражнений является и то, что они направлены на развитие ловкости, которая при коррекции звукопроизношений у детей дошкольного возраста является одной из важных задач развития и коррекции психомоторных навыков [4].

Еще одним видом упражнений, применяемой в фонетической ритмике – пальчиковая гимнастика, направленная на развитие тонкой моторики. Гимнастика включает в себя статические и динамические упражнения для пальцев и кистей. Благодаря развитию мелкой моторики и координации движений рук, происходит коррекция и развитие таких высших психических функций как речь, память и внимание.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что коррекция речевых нарушений является важным направлением работы логопеда, и использование фонетической ритмики является эффективным методом. Фонетическая ритмика помогает формировать правильное произношение у людей с нарушением слуха, а также активно используется в терапии для коррекции речевых нарушений у детей и подростков, помогая получить хорошие результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика: пособие для учителя / Т. М. Власов, А. Н. Пфафенродт. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. 240 с.

2. Жулина Е. В., Кадикина М. В. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2.
3. Жулина Е. В., Теремец И. Н. Значение фонетической ритмики в коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2.
4. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2018. 111 с.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОО**

Чернышенко Нина Сергеевна

(E-mail: tamanskay@inbox.ru)

МАДОУ детский сад комбинированного вида №8 «Гармония»,

г. Новороссийск, Россия

Старший воспитатель

Аннотация: В статье представлены современные подходы обеспечения непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО в условиях муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск. Показана результативность и устойчивость инновационно-проектной деятельности.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие педагогических работников, инклюзивная дошкольная образовательная организация, организационно-педагогические условия.

**MODERN APPROACHES TO ENSURING CONTINUOUS PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Chernyshenko Nina Sergeevna

(E-mail: tamanskay@inbox.ru)

MADOU Kindergarten No. 8 “Harmony”,

Novorossiysk, Russia

Senior teacher

Abstract: The article presents modern approaches to ensuring the continuous professional development of teaching staff in an inclusive preschool educational institution using the example of a municipal autonomous preschool educational institution of a combined type kindergarten No. 8 “Harmony” of the municipal formation of the city of Novorossiysk. The effectiveness and sustainability of innovation and project activities is shown.

Key words: continuous professional development of teaching staff, inclusive preschool educational organization, organizational and pedagogical conditions.

Вопросы непрерывного профессионального развития педагогических работников являются областью инновационных изысканий профессиональных коллективов всех уровней образования, в том числе дошкольного. Особенно актуализированным данное направление стало с появлением ряда нормативных документов. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в пункте 3.2.6. указано, что «В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для: *профессионального развития педагогических и руководящих работников*, в том числе их дополнительного профессионального образования...». [3]

Но только в 2020 году, а позднее с изменениями в 2022 году появился новый документ, предпосылками создания которого послужили: Национальный проект «Образование», Федеральный проект «Учитель будущего», Национальная система учительского роста. Речь идет о «Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». Документ создан для научно-методической общественности, для административных и педагогических работников дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) является ориентиром методического, организационного, понятийного уровня. Так, в документе представлена единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а также уточнены понятия: *профессиональные компетенции, индивидуальный образовательный маршрут, непрерывное профессиональное развитие, неформальное образование*. [2]

Профессиональные компетенции отражены в профессиональных стандартах: педагог, педагог-психолог, педагог-дефектолог; специалист в области воспитания (тьютор). В новом профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог» направления деятельности логопедов, дефектологов дифференцированы на восемь разных профилей. Таким образом, это указывает на обязательное прохождение обучения или курсы повышения квалификации, если меняется профиль или направление деятельности. [1] Что соответственно указывает на необходимость в непрерывном профессиональном развитии.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №8 «Гармония» муниципального образования город Новороссийск (далее – МАДОУ №8 «Гармония») с 2018 года работает в инновационном режиме. Сначала творческая группа определила проектное направление по теме: «Инновационная модель профессионального развития педагогических работников ДОО» и по мере активного развития, реализации проекта произошло приращение лексем «непрерывное» и «инклюзивная ДОО». А с 2023 года МАДОУ №8 «Гармония» является краевой стажировочной площадкой по теме: «Создание организационно-педагогических условий непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО».

Остановимся на инновационной модели профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО, представленной на рисунке 1.

Модель демонстрирует режим непрерывного образования и показывает направленность на развитие профессиональных компетентностей: профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств (далее – ПЗЛК) и повышении эффективности реализации профессиональных видов деятельности. Данное направление обеспечивается диагностическими процедурами, необходимым инструментарием и созданием организационно-педагогических условий.

Последующим переходом, как результат непрерывного профессионального развития, является успешная процедура аттестации педагогических работников. И наивысшую плоскость модели представляет профессиональная карьера – вертикаль-горизонтальное продвижение педагогического работника.



Рисунок 1. Инновационная модель профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО.

Остановимся на механизмах модели. Именно они являются определяющими и обеспечивают режим непрерывного профессионального развитие педагогических работников инклюзивной ДОО. К основным таким механизмам мы отнесли *организационно-педагогические условия*, включающие:

- методические сети, как система взаимодействующих организаций, обеспечивающих условия для непрерывного профессионального развития: рост компетенций, эффективности профессиональных видов деятельности, ПЗЛК. В этом контексте мы выделяем методическую муниципальную службу – Центр развития образования муниципального образования город Новороссийск.
- режим непрерывного образования. Обеспечивается планированием с указанием систематических форм обучения: формального, неформального, информального.
- программно-методическое обеспечение. В данном случае выделяем методическое пособие - ИМПАКТ-программу с включенными в нее: диагностикой профессионального развития, интерактивными формами развития ПЗЛК, ИМПАКТ-технологию, формуляры персонифицированной карты профессионального развития.

Для повышения эффективности инновационной деятельности мы опираемся на следующие современные подходы.

1. Научно-методический подход. Организация научной составляющей методической поддержки педагогических работников инклюзивной ДОО (научный руководитель с 2018 года – Шумилова Е.А., д.п.н., профессор).
2. Персонифицированный подход. Предполагает сопровождение непрерывного профессионального развития педагогических работников инклюзивной ДОО: обеспечивается портфелями методических материалов, диагностикой, персонифицированными картами, ИМПАКТ-Программой.
3. Ресурсный подход. Связь между педагогическими работниками и индивидуальными маршрутами непрерывного профессионального развития (персонифицированные карты); нивелирование «сопротивления педагогических работников инклюзивной ДОО

обновлению методов обучения, воспитания развития; развитие системы мотивации (занятия по развитию ПЗЛК); обеспечение режима непрерывного образования (партнерство с ВУЗами, площадками неформального образования, стажировочными площадками).

4. Сетевой подход. Учитывает сетевое взаимодействие между профессиональными педагогическим сообществами (результатирующий эффект от соединения, обмена и использования ресурсов партнеров-организаций для разработки, апробации, внедрения инновационных моделей, продуктов деятельности).
5. Цифровой подход. Развитие цифровой экосистемы: использование дистанционных смешанных форм обучения, транслирования и масштабирования опыта, использование цифровых платформ для диагностики, работы с персонифицированными картами.

Продукты, которые явились результатом инновационной деятельности учитывают обозначенные подходы и доступны на сайте МАДОУ №8 «Гармония» по ссылке: <https://www.dsgarmonia.ru/page/kip-2019---2021-gg/>

Таким образом, подтверждением вышесказанного являются следующие достижения и устойчивость результатов инновационной деятельности: в режиме непрерывного профессионального развития находятся 100% педагогических работников МАДОУ №8 «Гармония»; каждый педагог оснащен портфелем методических материалов, совершенствуется в области собственных профессиональных изысканий, эффективен в профессиональных видах деятельности (активно транслирует и масштабирует опыт, участвует в конкурсах профессионального мастерства, имеет методические издания с положительной рецензией). А самое главное, наше понимание сути актуальных направлений, условий, понятий, подходов созвучно с содержанием современной концепции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «13» марта 2023 г. № 136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». URL : <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения: 15.03.2024).
2. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации № Р-303 от 15.12.2022 года «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерством просвещения РФ № Р-174 от 16.12.2020 г.» URL : <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-15.12.2022-N-R-303/> (дата обращения: 15.03.2024).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ред. от 21.01.2019). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения 15.03.2024).

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ПРИРОДОВЕДЕНИЯ

Шагрова Нелли Николаевна

(E-mail: nelsha@mail.ru)

ГБОУ ШКОЛА № 21 г. Краснодара,

г. Краснодар, ул. Мира, д. 52, Россия

Учитель биологии и природоведения I категории

Аннотация: В статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности учащихся 6-7 классов с интеллектуальными нарушениями на уроках биологии и природоведения. Особое внимание уделяется особенностям организации учебного процесса с учетом характеристик интеллектуальных нарушений, затрагивающих не только познавательную сферу, но и личность в целом. Исследуются дидактические и коррекционные принципы обучения, такие как наглядность, доступность материала, индивидуальный и дифференцированный подход, практико-ориентированность и коррекционно-развивающая направленность. Предлагается комплекс методов, средств и организационных форм, способствующих развитию наблюдательности, аналитического мышления, практических умений учащихся. Подчеркивается необходимость применения разнообразных наглядных пособий, лабораторных опытов, экскурсий для обогащения чувственного опыта. Рассматривается использование системы познавательных задач биологического содержания для стимулирования активной мыслительной деятельности и познавательных интересов детей.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, интеллектуальные нарушения, обучение биологии, специальное образование, дидактические принципы, коррекционная педагогика, дифференцированное обучение

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN BIOLOGY AND NATURAL SCIENCE LESSONS

Shagrova Nelly Nikolaevna

(E-mail: nelsha@mail.ru)

GBOU SCHOOL No. 21 Krasndara,

Krasnodar, Mira str., 52, Russia

Teacher of Biology and foresight and categories

Abstract: The article deals with the problem of activating the cognitive activity of students in grades 6-7 with intellectual disabilities in biology and natural science lessons. Special attention is paid to the peculiarities of the organization of the educational process, taking into account the characteristics of intellectual disabilities affecting not only the cognitive sphere, but also the personality as a whole. The didactic and correctional principles of teaching are studied, such as visibility, accessibility of material, individual and differentiated approach, practice orientation and correctional and developmental orientation. A set of methods, tools and organizational forms is

proposed that contribute to the development of observation, analytical thinking, and practical skills of students. The necessity of using a variety of visual aids, laboratory experiments, excursions to enrich the sensory experience is emphasized. The use of a system of cognitive tasks of biological content to stimulate active mental activity and cognitive interests of children is considered.

Key words: activation of cognitive activity, intellectual disabilities, biology education, special education, didactic principles, correctional pedagogy, differentiated education

В современных реалиях общество претерпевает стремительные изменения, что выдвигает новые требования к образовательной системе и компетенциям обучающихся. Одним из ключевых приоритетов школы сегодня становится создание условий для развития у детей активной познавательной деятельности и исследовательского духа как базовых качеств личности, необходимых для дальнейшей самореализации. Данный приоритет закреплён в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения (ФГОС), которые акцентируют важность формирования у учеников разносторонних навыков - критического мышления, самостоятельности, умения применять знания на практике. Особую значимость приобретает задача стимулирования познавательной активности у детей с особыми образовательными потребностями, в частности, с интеллектуальными нарушениями. Вместе с тем, существующие методики обучения зачастую являются сконцентрированными на предметном содержании, а не на личностном развитии. Они могут быть малоэффективными в плане возбуждения истинного познавательного интереса учеников, как у нормально развивающихся, так и с особенностями развития. В этой связи проблема активизации познавательной деятельности приобретает особую остроту применительно к ученикам с интеллектуальными нарушениями в рамках современной специальной педагогики.

В дефектологии под интеллектуальным нарушением подразумевается «стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга» [5]. С.Д. Забрамная, рассматривая тему интеллектуальных нарушений, отмечает, что это состояние не только затрагивает познавательную сферу, но и оказывает комплексное воздействие на личность в целом. По ее словам, органические повреждения центральной нервной системы приводят к качественным изменениям во всей психике человека, включая эмоциональную, волевую, поведенческую сферы, а также физическое развитие [3]. Вышеперечисленные особенности затрудняют процесс познавательной деятельности, которая, по определению В. А. Сластенина, представляет собой «единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности» [6].

Применительно к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями, активизация обучения подразумевает целенаправленные усилия педагога по разработке и использованию такого содержания, методов, форм и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности и вовлеченности этих детей в учебный процесс [4]. Таким образом, активизация познавательной деятельности учащихся с нарушениями интеллекта становится ключевой задачей педагога, которая реализуется за счет грамотного проектирования учебного процесса с применением специальных активизирующих методов и средств.

Т. Н. Юрок отмечает важность соблюдения ряда дидактических принципов коррекционно-педагогической работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями (см. рисунок 1).

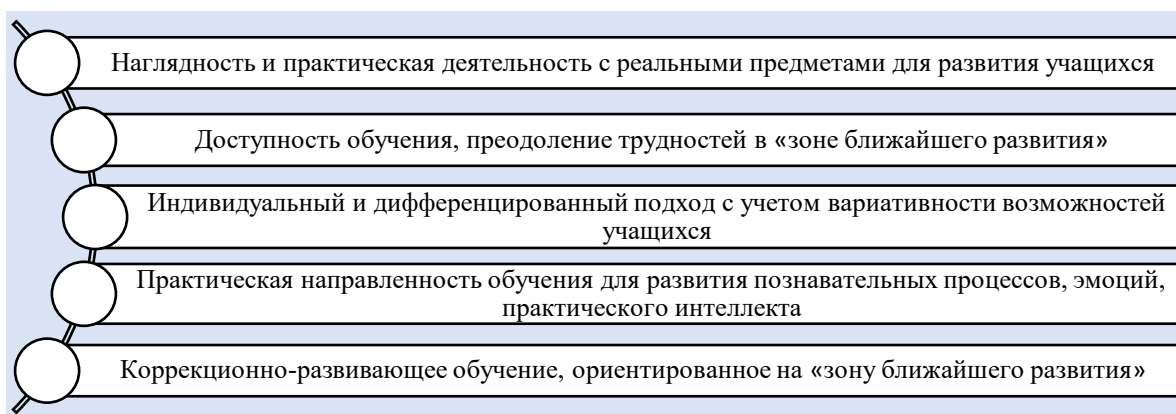


Рисунок 1 – Дидактические принципы коррекционно-педагогической работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями [8]

Прежде всего, обучение должно опираться на наглядность и практическую деятельность с реальными объектами и моделями, что обеспечивает более эффективное развитие познавательных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, важен принцип доступности обучения, предполагающий преодоление учениками посильных для них трудностей. Уровень сложности заданий должен соответствовать «зоне ближайшего развития» – быть достаточно трудным, но выполнимым при грамотной педагогической поддержке. Согласно концепции Л.С. Выготского, зона ближайшего развития представляет собой расхождение между актуальным и потенциальным уровнем развития ребенка, т.е. определяет задачи, которые ученик пока не может решить самостоятельно, но способен справиться с ними при поддержке педагога или в сотрудничестве со сверстниками [1]. Нельзя не учитывать и необходимость индивидуального, дифференцированного подхода, поскольку дети с нарушениями интеллекта обладают большой вариативностью познавательных возможностей. Подбор методов и приемов обучения должен соотноситься с особенностями познавательной и эмоционально-волевой сфер конкретного ученика.

Принцип практической направленности также имеет большое значение. Решение практико-ориентированных задач, лабораторные опыты, наблюдения в природе способствуют более прочному усвоению знаний и развитию практического интеллекта школьников с интеллектуальными нарушениями.

Наконец, обучение должно носить коррекционно-развивающий характер, ориентируясь на актуальный уровень развития ребенка и помогая ему продвигаться в ближайшую зону развития, обеспечивая его максимально возможное личностное развитие.

Соблюдение данных принципов в совокупности с применением разнообразных наглядных средств обучения составляет основу эффективной активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках биологии и природоведения. На уроках биологии и природоведения активизация познавательной деятельности имеет особое значение, поскольку эти предметы базируются на наблюдении и изучении живой природы. В таблице 1 наглядно иллюстрируется реализация базовых дидактико-коррекционных принципов путем демонстрации конкретных методических приемов и форм учебной деятельности, применяемых в процессе активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках биологии и природоведения в 6-7 классах.

Таблица 1 – Способы реализации базовых дидактико-коррекционных принципов в процессе активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках биологии и природоведения

Принцип коррекционной дидактики	Примеры практического применения на уроках	Значение для учащихся с интеллектуальными нарушениями
Наглядность и практическая деятельность	Демонстрация видеофрагментов о повадках животных	Развитие наблюдательности, зрительного восприятия, формирование представлений
	Работа с гербарными образцами растений	Развитие тактильных ощущений, конкретизация знаний
	Лабораторные опыты по проращиванию семян	Формирование практических навыков, развитие мелкой моторики
	Рассматривание под микроскопом	Развитие наблюдательности, исследовательских умений
Доступность обучения	Использование крупных наглядных моделей	Компенсация нарушений восприятия, развитие пространственных представлений
	Четкие пошаговые инструкции	Формирование алгоритмов действий, развитие внимания
	Опора на жизненный опыт учеников	Активизация мыслительной деятельности, установление связи с реальностью
	Помощь педагога при затруднениях	Преодоление трудностей, профилактика утомления, фрустрации

Продолжение таблицы 1

Индивидуальный и дифференцированный подход	Задания разного уровня сложности	Соответствие возможностям каждого ученика, профилактика негативных состояний
	Выбор наиболее подходящего учебного материала	Повышение доступности и мотивации к учению
	Дополнительные упражнения для отстающих	Коррекция пробелов в знаниях
	Работа в малых группах по способностям	Учет различий в темпе деятельности, взаимопомощь
Практическая направленность	Создание гербариев и коллекций	Развитие наблюдательности, практических умений, интереса к предмету
	Ведение дневников наблюдений	Формирование навыков фиксации информации, развитие памяти, речи
	Уход за комнатными растениями	Воспитание ответственности, развитие трудовых навыков
	Экскурсии в природу, на школьный двор	Развитие восприятия, обогащение чувственного опыта
	Задания на развитие наблюдательности	Коррекция нарушений восприятия, активизация познавательной деятельности

Коррекционно-развивающее обучение	Упражнения на сравнение и классификацию	Развитие мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения
	Составление описаний, рассказов	Коррекция речевых нарушений, развитие связной речи
	Работа по коррекции речевых нарушений	Преодоление речевого недоразвития, обогащение словаря

Таким образом, комплексное применение рассмотренных дидактико-коррекционных принципов при подборе соответствующих методов, средств и организационных форм обучения является залогом эффективной активизации познавательных процессов учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках биологии и природоведения в 6-7 классах.

Кроме того, на уроках биологии для развития познавательного интереса учителя эффективно используют разнообразные биологические задачи. Л. И. Цветкова приводит следующие типы задач, применяемых на уроках биологии: задачи на логическое мышление, распознавание объектов, выдвижение гипотез, исследовательские задачи, установление связи теории и практики, задачи на самонаблюдение, а также задания с новой информацией [7]. Использование такого арсенала познавательных задач действительно способствует вовлечению учеников в активную мыслительную работу.

При этом, как отмечает М.В. Гусева, в процессе работы по развитию познавательной деятельности с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, вне зависимости от выбранного метода работы, важно учитывать следующие особенности. Прежде всего, необходимо дробное дозированное предъявление нового материала с обязательным его неоднократным повторением и закреплением после каждого тематического блока. Теоретическая информация должна максимально сочетаться с наглядными формами подачи, демонстрациями, использованием современных информационных технологий для облегчения ее усвоения. Не менее важно формировать у учеников с интеллектуальным недостатком учебные навыки и умения постепенно, путем многократных практических тренировок и упражнений. При этом весь изучаемый материал должен иметь явную практическую направленность, отражать реальные жизненные ситуации и потребности, чтобы обеспечить осознание его значимости для дальнейшего развития ребенка [2].

Соблюдение этих принципов в совокупности с применением специальных коррекционно-развивающих методик обучения позволит педагогам эффективно активизировать познавательные процессы у детей с нарушениями интеллектуального развития, вовлекая их в осмысленную самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2023. 161 с.
2. Гусева М. В. Особенности организации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках биологии / М. В. Гусева // Молодой ученый. 2015. № 4 (84). С. 559-563.
3. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение: Владос, 1995. 112 с.

4. Основы педагогики и психологии высшей школы. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 303 с.
5. Пилипенко А. В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Учеб, пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. 45 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-178.shtml?ysclid=ltvkbu04xl772595057 (дата обращения 13.03.2024).
7. Цветкова Л. И. Активизация познавательной деятельности на уроках биологии // Молодой ученый. 2011. № 5 (28). Т. 2. С. 171-173.
8. Юрок Т. Н. Развитие познавательной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью как одна из детерминант их социализации// Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика: материалы Международной научно-практической конференции, Республика Беларусь, Минск, 26–27 ноября 2015 г. Минск: БГУ, 2016. С. 349-352.

МОДЕЛИНГ В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО БЫТОВЫМ НАВЫКАМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шалапина Элина Константиновна

(E-mail: zinovevaelina1@gmail.com)

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

Журавлева Елена Юрьевна

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

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

Кандидат психологических наук, доцент

Аннотация:. В данной статье рассматривается эффективное использование метода моделинга (моделирования) в обучении социально-бытовым навыкам у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Авторы освещают значимость данного метода для формирования необходимых навыков у детей с особенностями развития. В статье подробно описываются этапы моделирования, включая демонстрацию, объяснение, повторение, поощрение, практику и использование игровых заданий. Приводятся примеры практического применения моделирования в обучении социально-бытовым навыкам, а также рекомендации по созданию поддерживающей обучающей среды для детей с интеллектуальными нарушениями. Данная статья является ценным ресурсом для специалистов и педагогов, работающих с дошкольниками с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: моделирование, самообслуживание, дошкольники с интеллектуальными нарушениями.

MODELING IN TEACHING SOCIAL SKILLS TO PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Shalapina Elina Konstantinovna

(E-mail: zinovevaelina1@gmail.com)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yuryevna

(E-mail: schedrova@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract. This article discusses the effective use of the modeling method in teaching social skills to preschoolers with intellectual disabilities. The authors highlight the importance of this method for the formation of necessary skills in children with special needs. The article describes

in detail the stages of modeling, including demonstration, explanation, repetition, encouragement, practice and use of game tasks. Examples of the practical application of modeling in teaching social skills are given, as well as recommendations for creating a supportive learning environment for children with intellectual disabilities. This article is a valuable resource for specialists and educators working with preschoolers with special educational needs.

Key words: modeling, self-care, preschoolers with intellectual disabilities.

Самообслуживание - это способность человека самостоятельно удовлетворять свои основные потребности, такие как прием пищи, одевание, личная гигиена и другие. Для детей дошкольного возраста самообслуживание является одним из важнейших направлений трудового воспитания, которое обуславливает растущий уровень самостоятельности. У дошкольников с интеллектуальными нарушениями развитие навыков самообслуживания протекает особенно сложно.

Моторные трудности затрудняют выполнение таких задач, как застегивание пуговиц, завязывание шнурков или самостоятельное кормление. Нарушения сенсорной организации обуславливают трудности сенсорного развития: способность ощущать и интерпретировать сенсорные сигналы, качественно выполнять задачи по самообслуживанию (одевание или гигиена). Трудности с пониманием инструкций или удержанием последовательности действий особенно затрудняют освоение навыков самообслуживания. Дефициты памяти и внимания приводят к тому, что дети забывают последовательность или теряют интерес к выполнению задачи по самообслуживанию. Социально-эмоциональные нарушения, выражающиеся в заниженной самооценке и отсутствии уверенности, препятствуют новым попыткам при выполнении бытовых задач. Трудности коммуникации не позволяют обратиться за помощью к сверстникам или взрослым [4].

В целом, описанный спектр особых потребностей дошкольников с интеллектуальными нарушениями приводит к снижению качества их жизни: снижение возможности участвовать в мероприятиях и взаимодействовать с другими людьми. Зависимость от посторонней помощи ведет к выученной беспомощности, подрывает становление чувства независимости и самооценки.

Раннее вмешательство оказывает решающее значение на развитие навыков самообслуживания у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Благодаря программам ранней помощи и поддержке потенциал детей значительно растет, они становятся независимыми и уверенными в себе, улучшается качество жизни, сокращается бремя опекунов и членов семьи.

В современных исследованиях В.И. Лубовского, И.Ю. Левченко, Н.М. Назаровой, Н.Н. Малофеева, Т.Н. Симоновой, А.М. Царёва, А.А. Гусейновой и др. подчеркивается необходимость создания специализированных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в необходимости уделять особое внимание формированию у них жизненных компетенций. Жизненные компетенции понимаются как способности использовать полученные знания для решения практических задач в реальных жизненных ситуациях (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова и др.).

Американские психологи Алан Дж. Брайтман и Брюс Л. Бейкер, исследовали последовательность формирования навыков заботы о себе и предложили поэтапную

систему социально-бытового обучения, в основе которой лежит технология разбиения задачи на отдельные мелкие действия и их последовательная отработка [1].

В настоящее время педагоги в дошкольных образовательных организациях, где обучаются дети с интеллектуальными нарушениями, испытывают значительные трудности в технологиях диагностики и формирования социально-бытовых навыков. Понимая, что у дошкольников с интеллектуальными нарушениями элементарные бытовые действия не формируются самопроизвольно, этот сложный и длительный процесс предполагает комплексное решение со стороны специалистов и родителей.

Основные направления коррекционно-воспитательной работы по формированию навыков самообслуживания строятся по принципу последовательности «от простого к сложному», но, как описывает М.В. Переверзева, в такой последовательности, как в реальной жизни - навыки не сформируются сразу в полной мере. Необходимо строить коррекционно-воспитательную работу от уже сформированных действий и постепенно наращивать теми умениями, которые были не до сформированы. Существует такая закономерность - у детей с интеллектуальными нарушениями в первую очередь формируются навыки приема пищи и пользования туалетом, что связано с жизненно важным аспектом и значимым для восприятия окружающих. Затем формируются навыки умывания, причесывания и в последнюю очередь формируется навык одевания-раздевания, так как содержат в себе много операций и требует хорошо развитую мелкую моторику. Успех формирования навыков самообслуживания в значительной степени зависит от уровня интеллектуального развития, остроты зрения, продолжительности обучения и отношения родителей к развитию самостоятельности у ребенка [5].

Исследования отечественных психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдова и др.), свидетельствуют о том, что применение моделирования в обучении имеет ряд преимуществ. Оно не только способствует усвоению знаний, умений и навыков, но и оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие обучающихся. Моделирование помогает совершенствовать ориентировочную деятельность, а также формировать интеллектуальные и практические действия [2, 3].

Приемы выстраивания подходов к моделированию социально-бытовых навыков у дошкольников с интеллектуальными нарушениями могут включать наблюдение, целеполагание, непосредственно моделинг, поддерживающую среду, предусматривать сотрудничество с семьей и др.

Наблюдение и анализ. Наблюдение за поведением ребенка в различных социальных ситуациях. Анализ трудностей и потребности в поддержке. Определение конкретных навыков, которые необходимо развивать.

Установление целей и задач. Разработать четкие и достижимые цели для каждой области социально-бытовых навыков. Установить конкретные задачи, которые помогут ребенку достичь этих целей.

Использование моделей и сверстников. Предоставление ребенку модели поведения, демонстрация желаемых навыков. Включать сверстников в процесс обучения, чтобы создать возможности для практики и социального взаимодействия.

Создание поддерживающей среды. Обеспечить ребенку безопасную и поддерживающую среду, где ему комфортно пробовать новые навыки. Поощрять и признавать его успехи.

Сотрудничество с семьями, чтобы обеспечить последовательность обучения и поддержку дома. Предоставлять семьям информацию и ресурсы по дальнейшему развитию социально-бытовых навыков.

Моделинг (моделирование) как способ формирования желаемого поведения у обучающихся с ментальными особенностями, основанный на наблюдении за демонстрацией желаемого поведения и последующем его повторении, включает ряд приемов:

- 1) прием демонстрации: педагог или другие дети демонстрируют желаемое социально-бытовое поведение, например, правильное мытье рук перед едой;
- 2) прием объяснения: важно сопровождать демонстрацию объяснениями шагов и действий, чтобы дети понимали, что делается и почему;
- 3) прием повторения: после демонстрации дети должны иметь возможность попробовать повторить показанное действие под наблюдением взрослого или более опытного ребёнка;
- 4) прием поощрения: поощрение и поддержка со стороны педагога или других детей после успешного повторения моделируемого действия;
- 5) прием упражнения: после успешного повторения дети должны иметь возможность практиковать и упражнять новый навык в различных ситуациях;
- 6) прием включения в игровые ситуации (социальное моделирование): дети могут моделировать социально-бытовые ситуации в разных условиях (генерализация навыка) [7].

Моделирование позволяет детям наблюдать, повторять и закреплять желаемое социально-бытовое поведение, что способствует развитию и улучшению жизни обеспечивающих навыков.

При включении моделирования в процесс формирования навыков самообслуживания у дошкольников с интеллектуальными нарушениями, учитывается актуальный уровень возможностей (какие навыки уже сформированы), что существенно облегчает и ускоряет процесс обучения.

В практике дошкольного образования имеются доступные примеры игровых ситуаций, в основе которых лежит моделирование, не требующее особой подготовки участников образовательных отношений, так как опирается на типовые жизненные ситуации, на доступный словарь, с определенной частотой повторяются в реальной жизни. Это сюжетные игры «Магазин», «Парикмахерская», «Семейный обед», «Отпуск», «Семья» и др. отличительной особенностью организации и обучению моделирующей игры с старшими дошкольниками с интеллектуальными нарушениями является непосредственное участие взрослого (педагога, родителя) в процессе игры с постепенным «выходом» за контур игрового сюжета [6].

«Магазин»: ролевая игра, где ребёнок может попрактиковаться в выборе продуктов, оплате и упаковке их в сумку. Моделируемые ситуации позволяют развить навыки покупок и управления деньгами.

«Салон красоты»: имитация процедур по уходу за собой, такие как расчёсывание волос, маникюр, умывание лица. Игра способствует развитию навыков гигиены и ухода за собой.

«Ресторан»: ролевая игра, где ребёнок может принимать заказы, сервировать стол, разливать напитки, что позволяет развивать навыки приема пищи, обслуживания членов семьи.

«Путешествие»: игровая ситуация, где ребёнок может попрактиковаться в упаковке вещей, покупке билетов, посадке в «самолёт» или «поезд». Сюжетно-ролевая игра способствует развитию навыков планирования и организации поездки.

«Мой день»: игра, где ребёнок повторяет повседневные задачи (рутины), такие как уборка игрушек, одевание и раздевание, приготовление завтрака. Это помогает закрепить навыки самообслуживания в домашней обстановке.

Использование моделинга в практике работы дефектолога не только позволяет сделать процесс обучения интересным и увлекательным, но и помогает детям с интеллектуальными нарушениями через практическую деятельность и имитацию реальных ситуаций лучше усваивать навыки самообслуживания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брайтман А.Д., Бейкер Б.Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М. : Теревинф, 2000. 320 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М. : Наука, 1966. С. 136-277.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
4. Бабина Л.А., Головчиц А.В. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями / под ред. Л.А. Головчиц. М. : МПГУ, 2019. 288 с.
5. Переверзева М.В. Оценка развития навыков самообслуживания в ходе диагностического обучения // Тифлосурдопедагогика: учебник под ред. Т.А. Басиловой Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой М. : ИНФРА-М, 2019. С. 147-150.
6. Першина А.А., Журавлева Е.Ю. К вопросу о формировании навыков самообслуживания как эффективного средства социализации дошкольников с нарушениями интеллекта // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов II ежегодной Международной научно-практической конференции, Краснодар, 18–19 апреля 2023 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. С. 359-364.
7. Филатова И.А., Каракулова Е.В. Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург. 2019. 134 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗПР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шибуня Ольга Вячеславовна

(E-mail: withtsock@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Букирева Татьяна Анатольевна

(E-mail: i.s.07@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.филол.н., доцент

Аннотация: На основании анализа теоретических источников в статье рассмотрены особенности формирования предложно-падежных конструкций у детей с задержкой психического развития, трудности усвоения предложно-падежных конструкций у дошкольников, сформулирована структура формирования предложно-падежных конструкций у детей с ЗПР.

Ключевые слова: дошкольники, ЗПР, предложно-падежные конструкции, диагностика, лексико-грамматическая сторона речи, формирование, коррекция.

ON THE QUESTION OF FORMATION OF PRE-CASE CONSTRUCTIONS MENTAL RETARDATION IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Shibunya Olga Vyacheslavovna

(E-mail: withtsock@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Bukireva Tatiana Anatolyevna

(E-mail: i.s.07@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Department
of Defectology and Special Psychology

Abstract: The article considers the processes of formation of pre-case constructions in children with mental retardation, difficulties of pre- and case construction assimilation in preschoolers. The authors offer a structure of formation of pre-case constructions in children with mental retardation.

Key words: preschoolers with mental retardation, pre-case constructions, diagnostics, lexical and grammatical side of speech, formation, correction.

Речь неразрывно связана с важными психическими процессами – памятью, восприятием и эмоциями. Поэтому своевременное формирование грамматического компонента языковой системы у детей значимо для благоприятного не только речевого, но и психического развития в целом.

Многие ученые, такие как Н.В. Серебрякова, Р.И. Лалаева, Д.Б. Эльконин и другие отмечают у детей с задержкой психического развития медленный процесс усвоения и понимания грамматических категорий как на морфологическом так и на синтаксическом языковых уровнях [4,5,7]. Нарушение грамматического строя речи у таких детей могут сохраняться на протяжении всей жизни. Из-за этого им трудно овладеть письмом, чтением, математическими представлениями; сложно составлять предложения.

Изучение научных работ таких учёных как Н.Я. Семаго и Н.Н. Семаго, Л.А. Брюховских, Т.А. Фотекова показало, что умение использовать в речи предложно-падежные конструкции (далее- ППК) напрямую связано с развитостью пространственного гнозиса [1].

Среди частых можно отметить такие нарушения грамматического строя как использование неверной падежной формы, использование предлога, не соответствующего падежу существительного, отсутствие предлога в предложной конструкции и другие. Если у ребёнка не сформированы пространственные понятия, то в таком случае имеют место быть и сложности при формировании навыков употребления предлогов правильно.

Значимым методом нашего исследования является метод анализа научной литературы по проблеме освоения детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, навыка использования ППК.

Важнейшим компонентом коррекционной работы, определяющим вектор и содержание, является диагностика уровня сформированности навыка использования ППК. Многие специалисты проводят диагностическое исследование в два этапа. На первом этапе происходит определение уровня понимания значения предлогов. Результаты второго этапа позволяют проанализировать правильность выбора грамматической формы падежа и соответствующего предлога. [6].

В последующей коррекционной работе по формированию навыка использования ППК можно выделить подготовительный и основной этап. Во время первого этапа ведётся работа над созданием навыка ориентации в собственном теле, зрительно-пространственной ориентировки, формируются пространственные представления и понимание детьми тех предлогов, которые обозначают пространственные отношения.

Основной этап предполагает работу по формированию и закреплению навыка использования ППК.

Можно следовать следующей структуре работы, когда изучается навык употребления предлогов:

- Уточнение и расширение понимания значения предлогов;
- При помощи наглядных методов выработать умение задействовать предлог;
- Отрабатывается использование предлога с закреплением в определённом падеже (приобретение навыка);
- Генерирование способности различать предлоги и эксплуатировать их в разных речевых ситуациях.

Такая структура, на наш взгляд, позволяет следовать диалектическому принципу в коррекционной работе.

Для формирования ППК у детей с ЗПР сегодня широко используются следующие методы:

1. Дидактические игры.

Для формирования понимания ребёнком значения предлогов, умения называть предлоги и их дифференцировать, педагог озвучивает предложение с ППК, а ребёнок называет услышанные и понятые предлоги. Для наглядности можно использовать карточки с предлогами, найденные предлоги можно класть на стол для закрепления визуального образа. В качестве примера можно провести несколько игр и упражнений. («Послушай, расскажи», «Придумай предложение», «Прятки») [3].

2. Дидактические упражнения.

Чтобы создать у ребёнка умение составлять предложения, при этом включая ППК, ему предлагается составить предложение из 3-4 слов с использованием определенного предлога («Составь предложение по картинке», «Убираем урожай», «Что куда поставим?») [3].

Для того, чтобы ребёнок овладел умением верно подбирать предлог по контексту, эквивалентно падежным окончаниям, можно использовать такое игровое упражнение как «Выдели предлог» [3]. Педагог читает ребёнку стихотворение или небольшой отрывок из текста (не больше трёх предложений), а ученик должен выделить предлоги, которые услышал.

3. Упражнения по формированию навыка употребления предлогов посредством мелкой моторики, например:

- предлог «из-за»: правая рука устанавливается за левой рукой, сжатой в кулак, как бы «прячется» от обозрения, а затем выводится из этого положения плавным движением в горизонтальном направлении и устанавливается рядом со сжатой рукой или чуть впереди [1];
- предлог «сквозь»: растопыренные пальцы одной руки проходят между растопыренными пальцами другой руки [1].

Изучив теоретические исследования А.Н. Гвоздева, мы выделили последовательность усвоения предлогов, а именно : в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, по, к, до. [2]. Место действия, нахождение предмета, направление действия, взаиморасположение предметов – это функциональная значимость ППК. Однако вариативность значения в разных контекстах является существенным препятствием в овладении навыком использования ППК ребёнком с ЗПР [2]. Если нормотипичный ребёнок может сначала усвоить грамматическое значение какой-либо языковой единицы, затем обобщать и переносить его на ряды других слов по аналогии, то для ребенка с ЗПР это сложная, иногда не решаемая задача. Дети с ЗПР не сразу распознают грамматическую модель и её значение. В этом заключается основная сложность при работе с детьми ЗПР, при формировании навыка употребления ППК.

Проведённое теоретическое исследование свидетельствует о том, что для получения положительного результата в работе по формированию ППК необходимо проводить поэтапную диагностику, включая в коррекционную работу компоненты по развитию оптико-пространственных представлений, формированию аналитических навыков, а также формирующих способность дифференцировать лексическое и грамматическое значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития

- // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. 151 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-Пресс, 2016. 165 с.
 3. Грибова О. Е., Бессонова Т. П. Обследование грамматического строя речи. М.: Владос, 2021. 196 с.
 4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. 2018. С. 56-70.
 5. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Учеб. пособие. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 48-51.
 6. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь: формирование лексико-грамматических представлений. Сб. упр. и метод. рекомендаций для индивидуал. занятий с дошкольниками. М. : ГНОМ и Д, 2001. С. 54-60.
 7. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: (Краткий очерк). Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 46 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ОВЗ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ) МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шкабура Инга Робертовна

(E-mail:Solnishko-115@mail.ru)

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Краснодарского края
специальная (коррекционная) школа №21
г. Краснодара
Учитель-логопед

Аннотация: в статье рассматриваются трудности, возникающие у обучающихся с умственной отсталостью в процессе коррекционной логопедической работы. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению сформированности лексического строя обучающимися с умственной отсталостью с 1 по 4 класс.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью, Биоэнергопластика, Кинезиология, Камешки «Марблс», «Су-джок» терапия, Мнемотехника, информационно-компьютерные технологии.

THE USE OF INNOVATIVE SPEECH THERAPY TECHNOLOGIES IN TEACHING PERSONS WITH DISABILITIES (MENTAL RETARDATION) OF PRIMARY SCHOOL AGE

Inga Robertovna Shkabura

(E-mail:Solnishko-115@mail.ru)

State budgetary educational institution of the Krasnodar region special (correctional) school № 21
of Krasnodar
Teacher speech therapist

Abstract: The article discusses the difficulties that arise for students with intellectual disabilities in the process of correctional speech therapy work. The results of an empirical study on the formation of the lexical structure of students with mental retardation from grades 1 to 4 are presented.

Key words: students with mental retardation (intellectual impairment), Bioenergoplasty, Kinesiology, Marbles Pebbles, Sujok therapy, Mnemonics, Information and computer technologies.

У обучающихся с умственной отсталостью есть определенные особенности, которые влияют на их обучение и развитие речи. Одной из таких особенностей является снижение познавательной активности, что проявляется в замедлении темпа восприятия, обработки и воспроизведения информации. Неустойчивость внимания, проявляющаяся в частой отвлекаемости и затруднениях в концентрации. Повышенная утомляемость и истощаемость ограничивают работоспособность. Отмечается сниженная мотивация к обучению, обусловленная недостатками в развитии познавательной и эмоционально-волевой сферы.

У детей с умственной отсталостью наблюдаются стойкие нарушения речи, которые негативно влияют на их психическое развитие и успех в обучении. Эти нарушения проявляются в затруднениях произношения звуков (свистящих, шипящих, сонорных) и задержке в развитии речи, что приводит к отставанию от возрастных норм. Нарушения ритма и темпа речи вызывают затруднения в формировании плавной и четкой речи. Ограниченный словарный запас и грамматические ошибки затрудняют коммуникацию. Необходимо повышать мотивацию к логопедическим занятиям у обучающихся с умственной отсталостью..

Специфика работы с обучающимися с умственной отсталостью заключается в необходимости многократного повторения речевого материала, что часто приводит к их повышенной утомляемости и потере интереса к занятиям. Поэтому остро встает вопрос об использовании инновационных логопедических технологий для повышения мотивации и эффективности логопедической работы.

Инновационные логопедические технологии представляют собой современные подходы и методы, которые направлены на совершенствование образовательного процесса и повышение эффективности коррекционной работы.

Среди них можно выделить следующие: геймификация – включение игровых элементов в логопедические занятия, чтобы превратить упражнения в увлекательные игры; визуализация – использование наглядных материалов, таких как картинки, карточки и видео для улучшения восприятия и закрепления речевого материала; мультисенсорный подход в обучении заключается в стимуляции различных сенсорных каналов, таких как слуховой, зрительный, тактильный и кинестетический для более эффективного усвоения речи.

Использование информационно-коммуникативных технологий, таких как компьютеры, планшеты и другие электронные устройства, позволяет создавать интерактивные и персонализированные занятия. Метод биологической обратной связи помогает обучающимся получить обратную связь о своих речевых характеристиках, таких как интенсивность голоса и артикуляционные движения.

Использование компьютерных программ и приложений, интерактивных досок, аудио и видеоматериалов, а также специальных устройств и игрушек способствует развитию речи и коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти инновационные методы помогают создать интересные и эффективные занятия, а также обеспечивают индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особенности и потребности.

В результате, дети с умственной отсталостью получают возможность развивать свои речевые и коммуникативные навыки, а также улучшать свою общую психическую активность и социализацию.

Биоэнергопластика – метод направлен на развитие артикуляционной и мелкой моторики, улучшение координации движений, стимуляцию интеллектуальной деятельности и оптимизацию психологических предпосылок для развития речи.

Основной принцип этого метода заключается в совместной работе рук, пальцев и артикуляционного аппарата, имитирующих движения речевых органов. Во время занятий используются: музыкальное сопровождение, персонажи из сказок, перчаточные куклы, счет, стихи и презентационные материалы.

Совместные движения рук и артикуляционного аппарата способствуют активизации естественного распределения биоэнергии в организме, что позволяет развивать координацию движений, мелкую моторику, формировать кинестетические ощущения и улучшать артикуляционные способности.

Одновременно выполняются артикуляционные упражнения и движения рукой:

- а) «улыбка» – губы растянуты в улыбку, ладонь находится в вертикальном положении, пальцы широко расставлены;
- б) «хоботок» – губы вытягиваются в трубочку, ладонь с согнутыми пальцами, образует трубочку.

Кинезиологические упражнения

Цель – активация различных отделов коры больших полушарий для развития памяти, внимания, речи и мышления. Особое внимание уделяется развитию тонких движений пальцев рук, так как от этого зависит уровень развития речи детей.

Развивающая работа направлена от движения к мышлению, помогая синхронизировать работу обоих полушарий мозга, улучшить межполушарное взаимодействие и повысить работу центральной нервной системы.

В упражнения включены различные движения пальцев, кистей и всего тела, такие как разжимание и сжимание кулачков, переплетение пальцев, круговые движения кистями, поочередное постукивание по столу каждым пальцем, марширование на месте с подтягиванием противоположного колена к плечу и ходьба «крест-накрест».

Камешки «Марблс» – это маленькие стеклянные шарики разных цветов, которые могут быть использованы в логопедических занятиях для развития мелкой моторики, координации и развития пространственного мышления. Они помогают улучшить точность и координацию движений, а также пространственную ориентацию, что в свою очередь способствует более эффективному обучению детей.

С помощью камешков Марблс можно проводить различные игры и упражнения для развития детей. Например, можно сортировать шарики по цвету, перекладывать их из одной емкости в другую с помощью щипкового хвата, строить фигуры по образцу или по собственной фантазии, а также выкладывать шариками буквы, цифры и узоры.

Су-Джок терапия с элементами самомассажа – воздействует на биологически активные точки, расположенные на ладонях и стопах. Стимуляция этих точек с помощью специальных массажных колец и шариков оказывает положительное влияние на различные органы и системы организма, включая речевой аппарат.

Занятия терапией Су-Джок включают в себя стимуляцию биологически активных точек на руках и ногах, развитие мелкой моторики и нормализацию мышечного тонуса. Это включает в себя массаж ладоней массажными шариками, надевание массажных колец на пальцы рук и словесные игры с массажными шариками.

Мнемотехника

Целью применения мнемотехники в логопедических занятиях является развитие памяти, улучшение понимания и воспроизведения речи, а также расширение словарного запаса, что в свою очередь способствует успешному преодолению речевых нарушений.

В процессе занятий логопеды используют различные визуальные средства, такие как схемы, графические модели и серии картинок, чтобы помочь детям запомнить и воспроизвести слова и фразы. Например, для запоминания звуков в слове используется мнемодорожка, а для составления рассказа – мнемосхема.

Кроме того, для развития словарного запаса могут использоваться серии картинок, связанные с определенной темой. Применение мнемотехники в логопедической практике позволяет сделать занятия более интересными и эффективными для детей.

Информационно-компьютерные технологии

В своей работе логопед активно использует информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), включая компьютерные программы, интерактивные игры, обучающие видео и презентации.

Использование ИКТ на логопедических занятиях помогает автоматизировать и дифференцировать звуки, развивать фонематический слух, расширять словарный запас, улучшать связную речь и грамматический строй, а также стимулировать познавательные процессы, такие как внимание, память, мышление, восприятие и речь.

Песочная терапия представляет собой увлекательное занятие, в ходе которого дети используют песок для выполнения различных заданий. Во многих случаях игра с песком является основным методом коррекционного воздействия, а в других – дополнительным инструментом, способствующим стимуляции развития сенсомоторных навыков у ребенка.

Влияние игр с песком на развитие ребенка:

- помогают снять мышечное напряжение;
- развивают тактильно-кинестетическую чувствительность и мелкую моторику рук;
- улучшают зрительно-пространственную ориентацию;
- способствуют расширению словарного запаса;
- помогают освоить навыки анализа и синтеза звуков и слогов;
- развивают фонематический слух и восприятие;
- способствуют развитию связной речи и лексико-грамматических навыков;
- помогают в изучении букв, чтении и письме;
- повышают мотивацию работы по произношению звуков и развитию речи в целом.

Логопед может использовать различные приемы, чтобы чередовать виды деятельности, стимулировать мыслительные процессы и развивать речь. Переключение между разными видами деятельности помогает избежать усталости и обеспечивает более полное усвоение материала. Использование новейших логопедических технологий в работе учителя-логопеда позволяет добиться положительных результатов, в том числе использование инновационных методов помогает развивать невербальные психические функции обучающихся. Использование различных технологий способствует развитию памяти, внимания, мышления и мелкой моторики у детей. Расширение детских представлений достигается через использование необычных и современных материалов и подходов, что помогает расширить кругозор и словарный запас учащихся. Для повышения эффективности логопедической работы рекомендуется использовать игровую и увлекательную форму многократного повторения речевого материала. Этот подход способствует формированию устойчивых речевых навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 105 с.
2. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М. : Просвещение, 2002. 80 с.
3. Корнев А.Н. Как научить ребенка говорить, читать и думать. СПб. : Паритет, 1999. 41 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : ВЛАДОС, 2001. 221 с.
5. Степанова М.А. Система работы по развитию мелкой моторики кистей и пальцев рук детей // Логопед, 2009, № 7.
6. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей. М. : Аркти, 2010. 143 с.

**ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
С ПЕДАГОГАМИ ДОУ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ**

Шубина Марина Владимировна

(E-mail: polieva-marina@rambler.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Магистрант 2 курса СДО, направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, программа магистратуры: «Обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья (Коррекционная педагогика)»

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

К.п.н, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: Статья посвящена проблемам современной дефектологии в целом, а также вопросам эффективного взаимодействия учителя-логопеда с педагогами ДОУ по обучению грамоте. Обоснована актуальность поднятой темы. Описаны результаты экспертного опроса о взаимодействии учителя-логопеда и педагогов ДОУ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, коррекционная помощь, обучение грамоте, взаимодействие с учителем-логопедом.

**THE PROBLEM OF INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST
TEACHER WITH TEACHERS OF PRE-SCHOOL LITERACY TRAINING**

Shubina Marina Vladimirovna

(E-mail: polieva-marina@rambler.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

2nd year undergraduate student of the Far Eastern Federal District, training area 44.04.03 Special (defectological) education, master's degree program: «Education and upbringing of persons with disabilities (Correctional pedagogy)»

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: Annlogoped@ya.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Pedagogy, associate professor of the department of defectology and special pedagogy.

Abstract: The article is devoted to the problems of modern defectology in general, as well as to the issues of effective interaction of a speech therapist teacher with teachers of pre-school literacy training. The relevance of the raised topic is substantiated. The results of an expert survey on the interaction of a speech therapist teacher and preschool teachers are described.

Key words: children with disabilities, inclusive education, correctional assistance, literacy training, interaction with a speech therapist.

Образование в современном обществе постоянно меняется, развивается, совершенствуется. Одно поколение сменяет другое: на смену жёстким консервативным взглядами приходят другие – более дипломатичные. Относительно недавно любой процесс, развитие, поведение оценивались параметром: норма, либо не норма. Такое простое примитивное деление было применимо в абсолютно разных сферах будь то воспитание, образование, медицина, или даже промышленность – две категории: качественная продукция и брак. Любая область деятельности и сегодня имеет усредненные показатели нормы, однако взгляд на «анормальность» стал отличаться. Время, в котором мы живём – уникально, приоритеты и взгляды меняются, мы научились ценить человека, его индивидуальность. У истоков воспитания той самой личности педагогика, детская психология, дефектология, которые идут в ногу со временем – убеждения совершенствуются, вместе с ними способы и методы воспитания, подходы к обучению, а главное к обучаемым.

Количество детей, нуждающихся в коррекционной помощи, к примеру учителя-дефектолога, или учителя-логопеда, с каждым годом становится только больше. Изменения, происходящие в системе образования обучающихся с различными видами нарушенного развития, неизбежно влекут за собой изменения в организации и содержании работы специалистов, работающих с такими детьми, а также в системе подготовки кадров. Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что «ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развит, чем его сверстники, он развит иначе» [1,2], и на сегодняшний день это, пожалуй, основная идея современной дефектологии. Мы больше не делим на норму и инвалидов, мы находим всевозможные приёмы, средства и способы, чтобы предотвратить, компенсировать, сгладить, облегчить различные состояния, вызванные нарушениями, и понимаем важность, значимость и необходимость в особых образовательных потребностях.

Российская система образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью активно развивается, однако нуждается в совершенствовании этого направления. Наряду с глобальными изменениями, современная дефектология имеет ряд проблем и трудностей, среди которых проблемы подготовки компетентных специалистов и педагогического взаимодействия между коррекционными педагогами [3].

На сегодняшний день вопрос: «КАК правильно сейчас организовать инклюзию так, чтобы это работало качественно?» остаётся актуальным и требует постоянного внимания. Инклюзивное образование подразумевает доступную и комфортную среду для абсолютно любых детей, с различными нарушениями и потребностями, вне зависимости от их физических и психических особенностей, это означает, что в абсолютно любую школу/сад может поступить совершенно любой ребенок, с которым предстоит работать (вероятнее всего) обычному педагогу, не имеющему должных знаний и навыков. И здесь очевидна проблема подготовки кадров.

Для того, чтобы каждый педагог мог принять абсолютно любого ребенка, он (педагог) должен быть коррекционным – иметь представления о возможных нарушениях, знать

особенности работы, владеть специальными технологиями и методами. Обучение грамоте – это сложный многоступенчатый процесс овладения навыками чтения и письма. Совершенно очевидно, что от степени усвоения этих умений зависит успешность дальнейшего обучения в школе. Следовательно, для проведения качественных и эффективных занятий, воспитателю требуются соответствующие методические и психолого-педагогические знания. Качество образования обусловлено способностью педагогов на первоначальном этапе обучения привить интерес, суметь дать понять сложное, объяснить простым языком. Умение читать и писать – то, без чего невозможно обойтись даже в мире цифровых технологий, и фундамент этих навыков в дошкольном образовании. Поэтому от мастерства педагога-дошкольника зависит все последующее обучение, и значимость обучения грамоте в этом периоде неоспорима.

Согласно данным Минобрнауки в Российской Федерации из около 20 млн детского населения более 1, 5 млн являются детьми-инвалидами или обучающимися с ОВЗ. Практически каждый ребёнок имеет нарушения различного характера и нуждается в специальной помощи. Коррекционная работа подразумевает комплексное воздействие различных специалистов. Именно поэтому все сотрудники образовательного учреждения должны иметь представление о предстоящей работе и возможных трудностях, а также взаимодействовать между собой. И от того, насколько эффективно это взаимодействие, будет зависеть результат и успех в освоении навыков. Залог продуктивной работы – в слаженности действий всех участников образовательного процесса: ребёнок – родители – педагоги (воспитатель – логопед – психолог – дефектолог – музыкальный руководитель – инструктор по физической культуре).

С целью понимания насколько организован процесс между сотрудниками образовательного учреждения для полноценного коррекционного процесса, был проведён экспертный опрос «Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами ДОУ в вопросах обучения грамоте», в котором приняли участие специалисты ДОУ и родители. Число респондентов составило: 53 человека. Организации: МАДОУ детский сад №8 «Гармония», детский центр «Горизонт», детский центр «Алмаз».

В серии вопросов о формах взаимодействия (В чем заключается взаимодействие между учителем-логопедом педагогами ДОУ? Какие формы взаимодействия с учителем-логопедом применяются в образовательном учреждении? Какие формы взаимодействия с учителем-логопедом, по вашему мнению, наиболее удобны - беседы, консультации, лекции, мастер-классы, другие формы взаимодействия (какие)? Какие формы взаимодействия с учителем-логопедом применяете Вы (педагог/родитель) в вопросах обучения грамоте? Как по вашему мнению должно осуществляться взаимодействие между педагогами ДОУ и учителем – логопедом в вопросах обучения грамоте детей с речевыми нарушениями?) мы получили примерно одинаковые ответы и смогли отметить основные (частовстречаемые) способы «общения» специалистов, среди которых выступление логопеда на педсоветах, консультации и индивидуальные беседы, мастер-классы и круглые столы, «уголок логопеда» с актуальной информацией, тетради и журналы взаимодействия, буклеты, обратная связь, посещение занятий.

На вопрос о необходимости взаимодействия учителя-логопеда с остальными участниками образовательного процесса (Имеется ли необходимость взаимодействия учителя-логопеда и педагога/родителя? Почему? Ваше мнение относительно выстроенного взаимодействия между учителем-логопедом и другими специалистами детского сада. Насколько важна модель взаимодействия?) абсолютно все участники подчеркнули важность совместной работы для достижения благоприятных результатов.

Касательно речевых нарушений и их воздействия на процесс обучения грамоте (Какие нарушения речи Вам знакомы? Влияют ли речевые нарушения на процесс обучения грамоте? Как именно? Возможно ли, по вашему мнению, обучить ребенка с речевыми нарушениями грамоте без логопедической помощи? Если да, то как?), все анкетированные (100%) отметили «неблагоприятное» влияние речевых отклонений, а именно «затруднения и замедления в овладении навыками письма и чтения», «вероятное возникновение дисграфии и дислексии», «трудности при звуко-буквенном анализе», «снижение учебной мотивации» при этом 70% опрошенных отметили невозможность обучения грамоте детей с речевыми нарушениями без логопедической помощи, 25% ответили, что «возможно, но мало эффективно», 5% предположили, что такая вероятность имеется, «если проблема только в звукопроизношении».

В конце опроса многие респонденты отказались задавать дополнительные вопросы учителю-логопеду, сославшись на знания в данной области (65%), другие (35%) – выразили интерес («Эффективные приёмы обучения грамоте детей с РАС», «Почему ребёнок читает побуквенно, а не по слогам?» и др.).

Вместе с тем, на вопрос: «Владеете ли вы приёмами, направленными на осуществление речевого развития. Какими?» больше половины респондентов дали отрицательный ответ (60%), оставшиеся 40% анкетированных перечислили различные способы – наглядные, словесные, практические, игровые, дыхательную и артикуляционную гимнастику, однако здесь стоит отметить, что половина из этого количества участников составляют узконаправленные специалисты. Отсюда можем сделать вывод, что только 20% из всех опрошенных воспитателей имеют представление о способах развития речи и, вероятно, применяя их, проводят более качественные занятия.

Много говорится о важности взаимодействия с родителями, об обязательном включении их в образовательный процесс – это бесспорно. Вместе с тем, существенную роль играет взаимодействие педагогов между собой. Каждый из педагогов по отдельности может быть первоклассным специалистом, применять различные техники и приёмы, однако более существенных результатов можно добиться путем совместных усилий. Для этого, как упоминалось ранее, кроме коррекционных, каждый из специалистов должен иметь представление о специфике предстоящей работы.

В нашем опроснике были вопросы подразумевающие ответы о том, как происходит взаимодействие в ДОУ (какие формы используются и применяются), а также несколько вопросов, подразумевающих контроль эффективности вышеупомянутых мероприятий. Всеми специалистами ДОУ было отмечено, что в рамках коррекционно-образовательной работы проводятся педсоветы (с выступлением логопеда), консультации и индивидуальные беседы. Однако на вопросы, подразумевающие контроль/диагностику полученных знаний, большинство воспитателей ответили неудовлетворительно.

Результаты проведенного опроса показали, что большинству педагогов неизвестно многообразие видов речевых нарушений и их влияние на освоение навыков чтения и письма, многие из воспитателей не владеют приёмами, направленными на осуществление речевого развития. Анализируя анкеты, сложно сказать о высоком уровне осведомленности педагогов (в большинстве воспитателей) в основных моментах работы с детьми с нарушениями речи. Отсюда напрашивается вывод о том, что работа проводится, однако её эффективность остаётся под вопросом.

Вместе с тем стоит отметить заинтересованность в профилактике дисграфии и дислексии, и в равной мере «упражнения для улучшения чтения и письма». Кроме того, каждым из специалистов отмечается важность и необходимость во взаимодействии с логопедом.

Таким образом, мы можем сделать вывод, о возможности компенсации роли коррекционных специалистов обычными воспитателями, путем продуктивного взаимодействия. Результаты экспертного опроса о взаимодействии логопеда и педагогов ДОУ в вопросах обучения грамоте, позволили сделать вывод о вероятной необходимости поиска новых способов и путей взаимодействия, возможно доработке/оптимизации существующих. Безусловно все применяемые формы взаимодействия (лекции, мастер-классы, консультации, индивидуальные беседы, буклеты, уголок логопеда, посещение занятий) имеют свою значимость и несут смысловую нагрузку, однако «Всякое развитие обнаруживает со временем все новые и более глубокие трудности» (А. Эйнштейн), и, наверное, есть задача в поиске оптимального способа взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. Зволейко Е. В. Тенденции, проблемы и перспективы развития дефектологической науки и практики в Российской Федерации // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2018. №2.
3. Сажина С. Д., Герцберг М. В. Актуальные проблемы подготовки специалистов специального (дефектологического) образования // Человек. Культура. Образование. 2021. №4 (42).

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Доктор педагогических наук, профессор.

Бабенко Ксения Андреевна

(E-mail: xultimusy@gmail.com)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

студент

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации музыкального воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Авторы анализируют теоретические аспекты проблемы, раскрывают методические подходы к музыкальным занятиям и представляют практические рекомендации по их реализации. Особое внимание уделяется использованию различных форм и методов работы, применению наглядных средств, дифференцированному подходу к обучающимся. Подчеркивается важность взаимодействия педагогов и родителей в музыкальном воспитании данной категории детей. Комплексный подход к организации музыкальных занятий будет способствовать эффективности коррекционно-развивающего процесса и социальной адаптации обучающихся.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, дети с нарушениями интеллекта, младший школьный возраст, формы и методы работы, взаимодействие педагогов и родителей.

FEATURES OF MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

BabenkoKseniaAndreevna

(E-mail: xultimusy@gmail.com)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

"Kuban State University",

Krasnodar, Russia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Abstract: The article discusses the peculiarities of the organization of musical education of primary school children with intellectual disabilities. The authors analyze the theoretical aspects of the problem, reveal methodological approaches to music lessons and present practical recommendations for their implementation. Special attention is paid to the use of various forms and methods of work, the use of visual aids, and a differentiated approach to students. The importance of interaction between teachers and parents in the musical education of this category of children is emphasized. An integrated approach to the organization of musical classes will contribute to the effectiveness of the correctional and developmental process and the social adaptation of students.

Key words: musical education, children with intellectual disabilities, primary school age, forms and methods of work, interaction of teachers and parents.

Музыкальное воспитание детей с нарушениями интеллекта является важным направлением коррекционно-развивающей работы. Эта тема актуальна, поскольку музыка обладает уникальными возможностями для гармоничного развития личности ребенка, коррекции его психических процессов и эмоционально-волевой сферы [7; 8]. Цель данной статьи - рассмотреть особенности организации музыкального воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта [3; 9]. Комплексный подход к музыкальному воспитанию данной категории детей позволит обеспечить их всестороннее развитие и социальную адаптацию.

Дети с нарушениями интеллекта имеют особенности психического развития, которые необходимо учитывать при организации музыкального воспитания. Так, у них отмечаются трудности в восприятии, переработке и воспроизведении музыкальной информации, замедленность формирования музыкальных представлений и образов [3; 5]. Вместе с тем, эмоциональная отзывчивость на музыку, способность к ее переживанию у данной категории детей сохранна [7].

Музыка оказывает положительное влияние на развитие познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер детей с нарушениями интеллекта. Она способствует развитию слухового восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения [2; 4]. Музыкальная деятельность помогает снять психоэмоциональное напряжение, сформировать навыки саморегуляции, расширить коммуникативные возможности [1; 6].

Музыкальное воспитание выступает важным средством коррекции и развития детей с нарушениями интеллекта. Оно должно быть организовано с учетом их психофизиологических особенностей и осуществляться в тесной взаимосвязи с другими направлениями коррекционно-развивающей работы [3; 9].

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали неоднородный уровень развития музыкальных способностей у детей. Всего в исследовании участвовало три ребенка: Алеша, Маша и Коля. Они обучаются по Адаптированной основной образовательной программе образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 2). Алеша демонстрирует недостаточно яркие и устойчивые эмоциональные реакции на музыку, трудности в различении высоких и низких звуков, воспроизведении ритмов и запоминании мелодий. Маша, напротив, проявляет высокий уровень музыкальных способностей: яркую эмоциональную отзывчивость, точное различение звуковысотности, уверенное чувство ритма и хорошую музыкальную

память. У Коли выявлены серьезные нарушения в развитии музыкальных способностей, требующие систематической коррекционно-развивающей работы. Общий вывод: необходимо дифференцированно подходить к развитию музыкальных способностей детей, учитывая их индивидуальные особенности.

При организации музыкального воспитания детей с нарушениями интеллекта важно использовать различные формы и методы работы. Эффективными являются групповые музыкальные занятия, которые проводятся 2–3 раза в неделю [6; 8]. На занятиях целесообразно сочетать пассивное (слушание музыки) и активное (пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения) музицирование [7; 10].

Содержание музыкальных занятий должно быть доступным и интересным для детей. Рекомендуется включать в программу простые по мелодии и ритму песни, хороводы, музыкальные игры, инсценировки [4; 6]. Особое внимание следует уделять развитию музыкально-ритмических движений, так как они способствуют коррекции двигательной сферы, формированию пространственной ориентации и координации [2; 5].

В процессе музыкальных занятий важно использовать наглядные средства (иллюстрации, видеоматериалы, музыкальные инструменты) для облегчения восприятия и понимания музыкального материала детьми [3; 8]. Необходимо также применять дифференцированный подход, учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка [1; 9].

Большую роль в музыкальном воспитании детей с нарушениями интеллекта играет взаимодействие педагогов и родителей. Совместная работа позволяет обеспечить преемственность и закрепление полученных на занятиях знаний и умений в повседневной жизни [2; 6]. Родители могут участвовать в музыкальных праздниках и развлечениях, организуемых в образовательной организации [4; 7].

Комплексный подход к музыкальному воспитанию детей с нарушениями интеллекта, сочетание различных форм и методов работы, тесное взаимодействие специалистов и семьи будут способствовать эффективности коррекционно-развивающего процесса и социальной адаптации данной категории обучающихся [3; 9].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о важности музыкального воспитания детей с нарушениями интеллекта. Музыка обладает уникальными возможностями для гармоничного развития личности ребенка, коррекции его психических процессов и эмоционально-волевой сферы [7; 10]. Комплексный подход к организации музыкальных занятий с применением разнообразных форм и методов работы, использованием наглядных средств и дифференцированным подходом к обучающимся будет способствовать эффективности коррекционно-развивающего процесса [2; 3]. Взаимодействие педагогов и родителей в музыкальном воспитании данной категории детей обеспечит преемственность и закрепление полученных знаний и умений [4; 6]. Дальнейшие исследования в этом направлении позволят расширить представления об особенностях музыкального воспитания детей с нарушениями интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. М. : Логос, 2004. 304 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М. : Просвещение, 1995. - 527 с.

3. Гаврилушкина О.П. Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта. М. : Просвещение, 2007. 256 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М. : Педагогика, 1986. Т. 1. - 320 с.
5. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. М. : Академия, 2008. 480 с.
6. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. М. : Академия, 2002. 224 с.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М. : Владос, 1997. 384 с.
8. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Просвещение, 1994. 223 с.
9. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М. : Просвещение, 1986. 192 с.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М. : Наука, 2003. 379 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Д. пед. н., профессор кафедры дефектологии и специальной психологии

Водянка Дарья Хасеновна

(E-mail: vip.bisenova@inbox.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студент

Аннотация: В настоящей статье рассмотрены сущность и современное состояние проблемы формирования механизмов социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Описаны психологические и педагогические особенности нарушений, характерных для рассматриваемой категории детей.

Особое внимание уделено анализу научных работ различных авторов, посвященных определению понятия «социальное взаимодействие». Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что для младших школьников с расстройствами аутистического спектра характерно не сформированность базовых социальных навыков и реакций. Изучение показало, что процесс формирования механизмов социального взаимодействия является одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.

Проведено экспериментальное исследование, результаты которого свидетельствуют о необходимости поиска современных эффективных методов, приемов и средств по формированию механизмов социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: младшие школьники, инклюзия, расстройства аутистического спектра, механизмы социального взаимодействия, социальные реакции и навыки, коммуникация, социализация.

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF MECHANISMS OF SOCIAL INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Shumilova Elena Arkadyevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

Kuban State University

Krasnodar, Russia

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of defectology and special psychology

Vodyanko Darya Khasenovna
(E-mail: vip.bisenova@inbox.ru)
Kuban State University
Krasnodar, Russia
Student

Abstract: This article examines the essence and current state of the problem of forming mechanisms of social interaction among junior schoolchildren with autism spectrum disorders. The psychological and pedagogical features of disorders characteristic of the category of children under consideration are described.

Particular attention is paid to the analysis of scientific works of various authors devoted to the definition of the concept of “social interaction”. The theoretical analysis carried out indicates that primary schoolchildren with autism spectrum disorders are characterized by undeveloped basic social skills and reactions. The study showed that the process of forming mechanisms of social interaction is one of the most important areas of correctional and pedagogical work with primary schoolchildren with autism spectrum disorders.

An experimental study was conducted, the results of which indicate the need to search for modern effective methods, techniques and means for developing mechanisms of social interaction among primary schoolchildren with autism spectrum disorders.

Key words: primary school children, inclusion, autism spectrum disorders, mechanisms of social interaction, social reactions and skills, communication, socialization.

В настоящее время наблюдается значительное расширение области применения инклюзивной модели образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в России. Реализация данного процесса происходит с опорой на принцип включения каждого ребенка в образовательную среду и предполагает создание психолого-педагогических условий обучения для всех учащихся вне зависимости от их индивидуальных особенностей.

Одним из ключевых компонентов для организации образовательного процесса в рамках инклюзии является федеральный государственный образовательный стандарт, разработанный специально для детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный стандарт определяет цели, задачи, содержание и методы обучения, направленные на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

Инклюзия, как текущее направление современной педагогики, включает в себя сложную систему взаимодействия между различными профессиональными группами (социальные педагоги, классные руководители, учителя-логопеды и т.д.) [2]. Педагогический дефектолог играет важную роль в учебном процессе, предоставляя специализированную помощь каждому ребенку с особенностями развития. Важным аспектом является не только сама коррекционная работа, но и ее интеграция в общую образовательную программу.

Применительно к детям с расстройствами аутистического спектра инклюзивное образование должно включать все необходимые психолого-педагогические условия для максимальной компенсации имеющихся у них нарушений социально-личностного развития [3].

В связи с этим большое значение имеет проблема коррекции и формирования механизмов социального взаимодействия учащихся с расстройствами аутистического спектра с окружающими. Поскольку именно в условиях активного социального взаимодействия происходит становление значимых качеств личности и развиваются социально-

коммуникативные компетенции детей, необходимые для полноценной социализации и интеграции в общество.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками является основополагающим в развитии психики ребенка. На основе усвоенного в процессе общения общественного культурно-исторического опыта, у ребенка формируются значимые виды психической и практической деятельности. Особенно большое значение в этом плане имеет младший школьный возраст детей, когда наиболее активно закладывается фундамент общечеловеческих ценностей и норм поведения, нравственных основ, основных качеств личности, обеспечивающих весь дальнейших сценарий ее развития [4].

Исследования, проводимые экспертами различных областей знания, таких как коррекционная педагогика, психология, социология, медицина и другие фундаментальных наук, подтверждают, что у детей с расстройствами аутистического спектра имеются особые потребности, обусловленные вариативностью дефектов и особенностей психофизического развития. Для эффективной коррекционной работы по формированию механизмов социального взаимодействия, коммуникативных навыков, позитивного и активного отношения к себе и окружающим необходимы специально организованные условия, методы, формы и технологии.

Многочисленные исследования в различных областях знания, таких как коррекционная педагогика, психология, социология, медицина и т.д., подчёркивают уникальную трансдисциплинарную задачу, связанную с обучением и развитием детей с расстройствами аутистического спектра. Данная задача заключается не только в определении особых потребностей, вызванных уникальностью психофизического развития, но и в разработке наиболее эффективных подходов к обучению и адаптации детей рассматриваемой категории [1].

Важность создания специализированных, тщательно организованных образовательных и коррекционных условий для детей с РАС не может быть переоценена. Так, основываясь на специфике их развития, можно выделить несколько ключевых аспектов, требующих внимания:

- разработка и внедрение инновационных методов и технологий коррекционной работы, которые бы способствовали формированию и развитию коммуникативных навыков.
- создание условий для эффективного социального взаимодействия, что включает в себя как адаптацию социальной среды, так и обучение навыкам коммуникации.
- формирование у детей с РАС позитивного отношения к себе и окружающим, что является основой для развития самооценки и уверенности.
- применение индивидуального подхода, учитывающего уникальность каждого ребёнка, для максимально эффективной коррекции [2].

Таким образом, комплексный подход, включающий организацию специальных условий обучения и развития, а также применение продуманных методик коррекционной работы, играет важнейшую роль в обеспечении благоприятных перспектив для детей с РАС.

Таким образом, необходимость поиска современных методов, приемов и средств коррекционной работы по формированию механизмов социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования определяет выбор темы настоящего исследования и ее актуальность.

Социальное взаимодействие является понятием, которое привлекало и привлекает внимание многих ученых как зарубежных, так и отечественных. Междисциплинарный характер данного феномена позволяет рассматривать его с различных точек зрения и в разных аспектах. Работы таких известных зарубежных ученых, как М. Вебер, Дж. Мид, Дж. Хоманс др., а также отечественных исследователей, включая Г.М. Андрееву, В. Н. Панферова и др., вносят значительный вклад в понимание социального взаимодействия. Одним из ключевых

аспектов, который изучают исследователи, является влияние социального взаимодействия на формирование и развитие личности в обществе [4].

В рамках педагогических исследований понятие «социальное взаимодействие» рассматривается с различных точек зрения, некоторые из которых представлены на рисунке 1.

способ усвоения социальных знаний, умений, ценностных ориентаций, выстраивания взаимных отношений
•Е.В. Харитонов
процесс проявления индивидуальных способов действий, направленных на взаимные изменения в деятельности, общении и отношениях
•М.В. Старцев
процесс взаимосвязанных и взаимообусловленных действий с целью освоения и обмена информацией, ценностями и опытом
•Н.В. Ковчина, О.А. Шушерина

Рисунок 1 – Определения понятия «социальное взаимодействие» в педагогических исследованиях

Особое внимание у некоторых авторов уделяется социальной активности личности, ее инициативности, самостоятельности, что подчеркнуто в работах И.Р. Гайнутдиновой и других авторов [2].

Исследование проблемы формирования механизмов социального взаимодействия младших школьников является одним из ключевых направлений в современной научной литературе. В работах таких исследователей как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и других знаменитых ученых, изучаются различные аспекты взаимодействия детей [1].

Важной стороной психологического развития детей в период младшего школьного возраста является развитие социальных навыков и умений взаимодействия с окружающими. В данном возрасте дети активно стремятся к пониманию механизмов социального взаимодействия, овладению ими, что в свою очередь проявляется в установлении дружеских связей с окружающими. Социальные навыки и умения, приобретаемые на данном этапе, позволяют детям успешно взаимодействовать с группой сверстников и учиться находить общий язык с разными людьми. На фоне активного общения и игровой деятельности происходит становление навыков эмпатии, взаимопонимания и сотрудничества.

В структуру, составляющую социальное взаимодействие у младших школьников, входят два основополагающих компонента – общение и взаимодействие со сверстниками, а также общение и взаимодействие со взрослыми. В процессе взаимодействия с различными категориями партнеров (в том числе с учителями и сверстниками) в рамках учебной и внеучебной деятельности у детей происходит развитие навыков общения, что в свою очередь способствует усложнению характера их взаимодействия с окружающими людьми. Осознанность и разносторонность социального взаимодействия начинает проявляться через умение вступать в диалог, выслушивать мнение других, решать конфликты и находить общий язык с различными людьми и т.д.

Исследования показывают, что у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдаются серьезные нарушения социального взаимодействия,

которые проявляются в различных аспектах и имеют отрицательное влияние на их поведение и развитие. Для того, что обеспечить детям рассматриваемой категории реализацию эффективной коррекционно-педагогической работы, необходимо понимать, какие именно нарушения социального взаимодействия могут возникать у детей с РАС [3].

Механизмы социального взаимодействия, особенно у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), вызывают большой интерес у исследователей в области психологии и педагогики. Анализ научных трудов по психолого-педагогическим вопросам позволил выявить специфические характеристики социального взаимодействия, присущих младшим школьникам с РАС. Данные особенности оказывают отрицательное влияние на их поведение и способность к обучению. Некоторые из них представлены на рисунке 2.

– отсутствие адекватной эмоциональной реакции на близких людей,

– неспособность имитировать действия близких людей;

– неспособность к «разделенному/совместному вниманию» (например, не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек);

– непонимание правил социального поведения (как нужно вести себя в различных социальных ситуациях) и соответственно, несформированность социальных навыков.

Рисунок 2 – Специфические особенности социального взаимодействия детей с РАС

Таким образом, изучив теоретико-практический аспект изучаемой проблемы, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день одним из наиболее важных направлений коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с РАС является формирование механизмов социального взаимодействия.

Интеграция детей с РАС в общество и формирование навыков взаимодействия с окружающими играют решающую роль в их адаптации и социализации. Поддержка социального взаимодействия способствует не только повышению качества их жизни, но и созданию более благоприятной среды для их развития в образовательных учреждениях и обществе в целом [4].

Авторами настоящего исследования была проведена диагностика детей с расстройствами аутистического спектра, основной целью которой являлось исследование механизмов социального взаимодействия. В экспериментальном исследовании механизмов социального взаимодействия участвовали 3 ребенка с расстройствами аутистического спектра – учащиеся 1 класса в возрасте 7–8 лет, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе основного общего образования (вариант 8.1).

Исследование механизмов социального взаимодействия у младших школьников с РАС, представляет собой сложную по структуре задачу. В данном контексте, для тщательной оценки и анализа результатов, мы обратились к работе А.В. Хаустова, предлагающего методику «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС», которая стала фундаментом настоящего исследования. Данная методика включает в себя ряд показателей и критериев, которые были разработаны на базе предыдущих работ в этой области, в частности, с опорой на методику «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом».

На рисунке 3 представлен фрагмент диагностируемых механизмов социального взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Блок 1 Умения выражать просьбы / требования	•Просит повторить понравившееся действие •Просит один из предметов в ситуации выбора •Требуется предметы / игрушки •Просьба о еде, воде •Требуется выполнения любимой деятельности •Просит о помощи
Блок 2 Социальная ответная реакция	•Откликается на свое имя •Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности •Отвечает на приветствия других людей •Выражает согласие •Отвечает на личные вопросы
Блок 3 Умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события	•Дает комментарии в ответ на неожиданное событие •Умеет называть различные предметы •Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов •Определяет принадлежность собственных вещей (мой) и др.

Рисунок 3 – Диагностируемые механизмы социального взаимодействия у младших школьников с расстройством аутистического спектра (фрагмент)

На основании результатов экспериментального исследования по каждому отдельному блоку, определяется уровень сформированности механизмов социального взаимодействия у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, анализ количественных и качественных результатов экспериментального исследования свидетельствуют о том, что у младших школьников с РАС наблюдается различный уровень сформированности механизмов социального взаимодействия. Так, для большинства детей (67 %), принимавших участие в исследовании, характерен низкий уровень, и лишь для 33 % детей – средний.

Качественные результаты экспериментального исследования показали, что младшие школьники с РАС, предпочитают играть в одиночку, избегают даже короткого и ситуативного общения со сверстниками, не могут активно вмешаться в действия сверстника. Дети данной нозологической группы не могут в полной мере выражать свое эмоциональное состояние через мимику и движения, не понимают весь спектр чувств и эмоций. Также мы выяснили, что навык помощи партнеру не сформирован у большинства детей с РАС.

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости поиска современных эффективных методов, приемов и средств, а также описания содержания коррекционной работы по формированию механизмов социального взаимодействия младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2002. 378 с.
2. Артемова Е. Э., Ряженова М. А. Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 121–125.
3. Карпова С. Г. Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: автореферат дис. ... канд. социол. н : 22.00.01 / Ин-т соц.-полит. исслед. РАН. М. 2011. 31 с.
4. Никольская О. С., Розенюлюм С. А. Дети с расстройствами аутистического спектра: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 43 с.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Шумилова Елена Аркадьевна

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

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

Газарова Лолита Артуровна

(E-mail: lolita7292@mail.ru)

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

Аннотация: в статье рассмотрена проблема формирования нарушений смысловой стороны речи у младших школьников с нарушениями интеллекта. Акцентируется внимание на трудностях в создании специальных условий, а также в выборе специальных образовательных стратегий в обучении детей с нарушениями интеллекта с учетом их особых образовательных потребностей.

Ключевые слова: нарушения интеллекта, смысловая сторона речи, восприятие, понимание речи, образовательный процесс.

PECULIARITIES OF THE SEMANTIC ASPECT OF SPEECH IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Shumilova Elena Arkadevna

(E-mail: shumilovae2005@yandex.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Gazarova Lolita Arturovna

(E-mail: lolita7292@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Abstract: The article examines the problem of the formation of violations of the semantic aspect of speech in primary schoolchildren with intellectual disabilities. Attention is focused on the difficulties in creating special conditions, as well as in choosing special educational strategies in teaching children with intellectual disabilities, taking into account their special educational needs.

Key words: intellectual impairment, semantic side of speech, perception, understanding of speech, educational process.

Недостатки речи у школьников с нарушениями интеллекта основательно изучены многими учеными: А. Р. Лурия, М. Ф. Гнездилов, Т. А. Власова, Г. М. Дульнев, В. Г. Петрова и Г. Е. Сухарева. Как известно, речевые нарушения у детей с интеллектуальными нарушениями имеют стойкий характер, что в свою очередь оказывает негативное влияние на успеваемость в учебном процессе.

В отличие от обогащенного словарного запаса своих здоровых сверстников словарный запас учащихся с нарушениями интеллекта существенно ниже. Бедный объем словарного запаса ухудшает коммуникативные связи и отрицательно влияет на коммуникативный процесс, поэтому работа по формированию смысловой стороны речи занимает одно из ведущих мест и лежит в основе дальнейшего осмысленного чтения и функциональной грамотности, поэтому важно в дошкольный период сформировать смысловую сторону речи, т. к. она является фундаментом для более сложных операций со стороны устной и письменной речи.

Логопедическая работа в школе с детьми с интеллектуальными нарушениями по развитию смысловой стороны речи имеет большое значение и особое внимание уделяется формированию смысловой стороны высказывания по отношению к различным уровням языка (фонетическому, морфологическому, синтаксическому, текстовому), в том числе владение теми отношениями, с помощью которых языковые единицы объединены в единую систему.

Формирование смысловой связи между словами осуществляется из показателей практического соотношения с объектами. Удерживая предметную связь, значение и уровень устного обобщения видоизменяются, вследствие чего приобретаются новые семантические структуры. Чтобы школьнику с интеллектуальным нарушением выполнить задание на подбор синонимов и антонимов, нужно владеть достаточным словарным объемом и развитым семантическим полем, в состав которого входят: смысл слова, выделение в значении слова отличительный семантический признак, соотнесение слова по главному семантическому признаку. Данные задания будут успешно выполнены при активном процессе поиска слова противоположного или одинакового смысла.

Синонимические и антонимические представления у ребёнка будут сформированы при условии систематизации точного поиска слова. У младших школьников с нарушениями речевого развития можно диагностировать различные ошибки во время выполнения упражнения на подбор антонимов, многие затрудняются с ответом.

Вместо антонимов младшие школьники называют слова семантически подобные с заданным антонимом той же части речи или же ребенок может назвать слово, которое семантически будет подобно и антонимично антониму, но иной части речи. Так же школьники называют слова-стимулы с частицей «не» и слова, которые ситуативно похожи исходному слову.

При выполнении задания ученик сталкивается с рядом трудностей, которые вносят разнообразные препятствия в понимание и правильное использование языка. Одной из таких трудностей является затруднение в выявлении дифференциально-семантических признаков, с помощью которых значения слов противопоставляются друг другу. Это может приводить к неправильному толкованию слов. Кроме того, наблюдается недостаточное развитие мыслительных операций сравнения и обобщения.

Это означает, что ученик с интеллектуальными нарушениями может иметь затруднения в выделении общих характеристик и сходств между объектами или явлениями. Это влияет на способность анализировать и описывать предметы, события и отношения между ними. Также низкая активность в процессе словопоиска может стать причиной неполноты и

неоднозначности выражения мыслей и идей. Младшие школьники испытывают затруднение в поиске нужных слов и соответствующих выражений, что приводит к нечеткому и непонятному изложению мыслей. Часто наблюдается недоразвитие семантических полей, что затрудняет понимание и использование слов в контексте. Семантические связи между словами могут быть недостаточно четкими, что приводит к неправильной интерпретации значения слов. Кроме того, внутри лексической системы языка проявляется неустойчивость парадигматических отношений. Это означает, что связи между словами в рамках одной грамматической категории могут быть неясными или неоднозначными. Это способствует созданию проблемы при образовании форм слов и правильном использовании грамматических правил. Все эти трудности в выполнении заданий требуют особого внимания и дополнительной поддержки со стороны коррекционных педагогов и специалистов, чтобы помочь детям с интеллектуальными нарушениями преодолеть эти препятствия и развить свои навыки понимания и использования языка более эффективно.

При выполнении задания у школьника затрудняется процесс поиска нужного слова из ограниченного объема словаря, что приводит к противопоставлению слова по несущественным признакам. Это приводит к потере цели и сути задания. В соответствии с этим, дети выбирают из своего семантического поля слова не противоположные по друг-другу по значению, а семантически близкие слову-антониму. Отсюда можно утверждать, что дети не умеют дифференцировать основную семантическую составляющую исходного слова.

Типичной ошибкой детей с интеллектуальными нарушениями является воспроизведение слов из другого грамматического разряда. Одной из проблем онтогенеза речи является проблема образования синонимов.

В одном из своих научных трудов профессор Ф. А. Сохин писал, что «слово для ребенка выступает, прежде всего, как средство, носитель смысла». Вначале говорящий ориентируется на семантику при выборе того или иного слова в речевой деятельности и именно ее пытается понять слушатель. Именно поэтому точная передача выбранного слова и правильность высказывания основывается на поиске слова в словаре.

Школьники с нормальным развитием речи часто выбирают правильные синонимы к знакомым им словам и допускают лишь незначительные ошибки, в то же время как дети с интеллектуальными нарушениями в одном и том же возрасте со своими сверстниками с речевой нормой, допускают ошибки при выборе синонимов.

Создание специального раздела в методике словарной работы является неотъемлемой необходимостью. Эта область будет направлена на формирование у детей представления о многозначности слов, о синонимических и антонимических отношениях между ними. Кроме того, она будет способствовать развитию навыков использования слов с семантической точностью в речевой деятельности.

Систематическая логопедическая работа, основанная на данной области, будет способствовать осознанию детьми смысла слова. Это позволит им правильно использовать слова в разных речевых контекстах и сформировать семантическую правильность употребления слов. Такой подход будет особенно полезен для работы с младшими школьниками с нарушениями интеллекта.

В целом, создание специальной области в методике словарной работы вносит значительный вклад в повышение эффективности коррекционной работы. Это поможет преодолеть нарушения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями и улучшить их навыки использования слов в речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова. М. : ВЛАДОС, 1998. 677 с.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // В. кн. Избранные психологические исследования. М, 1956.
3. Жаренкова, Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с недоразвитием речи. М. : ВЛАДОС, 1961. 218 с.
4. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. М.: Лабиринт, 1998.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 211 с.
6. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф М., 1965.
7. Сингаевская О.В., Соболева А.В. Развитие понимания речи дошкольников. М. : Харвест, 2011. С 26-30.
8. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 98-103.
9. Шумилова Е.А. Об организации разновозрастного обучения учащихся с легкой умственной отсталостью / Л.П.Кузма, Е.А.Шумилова // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 38-40.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Щербанева Виолетта Дмитриевна

(E-mail: violetta1201google@mail.ru)

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

Лазаренко Лариса Анатольевна

(E-mail: larisa_bulanova@mail.ru)

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

Аннотация: В данной статье рассмотрена система работы по формированию представлений об окружающем мире у дошкольников с нарушением интеллекта. В данной теме отражены методы и подходы по формированию представлений. Проведено исследование о сформированности представлений об окружающем мире у дошкольников с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: формирование представлений, дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, дошкольная олигофренопедагогика.

FORMATION OF IDEAS ABOUT THE WORLD AROUND PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Shcherbaneva Violetta Dmitrievna

(E-mail: violetta1201google@mail.ru)

Kuban State University,
Krasnodar, Russia

Lazarenko Larisa Anatolyevna

(E-mail: larisa_bulanova@mail.ru)

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

Abstract: This article examines the system of work on the formation of ideas about the world around preschoolers with intellectual disabilities. Methods and approaches on this topic are considered. The research on the formation of ideas about the world around preschoolers with intellectual disabilities is reflected

Key words: formation of ideas, older preschool children with intellectual disabilities, preschool oligophrenopedagogy

Вопросы коррекционной педагогики и специальной психологии приобретают все большее значение в образовании детей с особыми образовательными потребностями. Особое внимание уделяется формированию представлений об окружающем мире у дошкольников с умственной отсталостью. Данная категория детей нуждается в индивидуальном подходе и специально разработанных методиках, которые способствуют их умственному и социальному развитию [1, 2].

Важность формирования представлений об окружающем мире у дошкольников с нарушением влияет не только на интеллектуальное, но и на эмоциональное, психологическое и социальное развитие ребенка. Понимание мира, который их окружает, помогает детям адаптироваться в обществе и успешно социализироваться в будущем. Поэтому, систематический и целенаправленный подходы к формированию таких представлений является основополагающим в работе с дошкольниками имеющими нарушения интеллектуального развития [3].

Главной целью работы являются не только накопление ребенком знаний, но и формирование практических умений, которые он будет применять в повседневной жизни. Достичь данной цели можно через различные формы обучения, включая игровую деятельность, наблюдение, экспериментирование и участие разнообразных жизненных ситуациях. Особое внимание в работе уделено развитию языковой способности, логического мышления, памяти и внимания детей. Методы и приемы работы необходимо выбирать таким образом, чтобы максимально стимулировать активную деятельность детей, использовать их интерес к познанию нового, способствовать развитию самостоятельности [4].

В изучении сформированности представлений об окружающем мире были использованы экспериментальные методы и наблюдение, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Исследование осуществлялось на базе МБДОУ МО « детский сад №214» г. Краснодара. В исследовании приняло участие 6 воспитанников старшей коррекционной группы . Средний возраст детей составлял 6 лет.

Выделено три направления:

- сформированность представлений детей о себе и ближайшем окружении;
- сформированность представлений о: растениях, диких и домашних животных, птицах, насекомых;
- сформированность представлений о времени года и причинах их изменения.

Исследование осуществлялось по следующим этапам:

1. Подготовительный этап- выбор методов и методик проведения диагностики, постановка целей.
2. Основной этап – проведение диагностики с помощью методик и сбор полученных данных .
3. Этап обработки данных – основывается на качественных и количественных данных, полученных во время диагностики
4. Этап анализа и интерпретации результатов исследования

В исследовании уровня сформированности представлений об окружающем мире , были использованы следующие задания:

1. Задание «Представление об окружающем» направлено на выявление уровня ориентировки в окружающем мире, запаса знаний о себе и своей семье.

2. Задание «Представления о временах года» направлено на выявление уровня сформированности представлений о временах года, их последовательности.
3. Задание «Мир животных» направлен на выявления уровня сформированности характерных особенностей представителей мира животных.
4. Задание «Мир растений» направлен на выявления уровня сформированности представлений о растениях.

Уровень сформированности представлений об окружающем мире определялся в соответствии со следующей оценочной шкалой:

Низкий уровень – 3 балла. Ребенок не принимает задание и не понимает его, даже не реагирует. Активная речь не развита, экспрессивная речь не развита; с заданием не справляется.

Средний уровень – 4-8 баллов. Ребенок испытывает трудности в выполнении задания, даже после повтора и объяснения инструкции. Не использует речь, заменяя указательным жестом; может использовать отдельные слоги, упрощает слова по форме и звучанию. Он может назвать предметы или явления, изображенные на карточках, но не знает обобщающих слов. Самостоятельно подбирает 1-3 слова; в своей речи не использует существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Высокий уровень – 9-12 баллов. Ребенок правильно подбирает картинки в соответствии с инструкцией, без подсказок и помощи педагога. Он самостоятельно и без ошибок называет предметы и явления, изображенные на картинках. Знает все предметы и явления правильно называет обобщающее слово для одной группы. Без ошибок подбирает слова, которые обозначают противоположные признаки предметов, а также использует в своей речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Результаты по заданию № 1 «Представление об окружающем» представлены в виде рисунка 1.

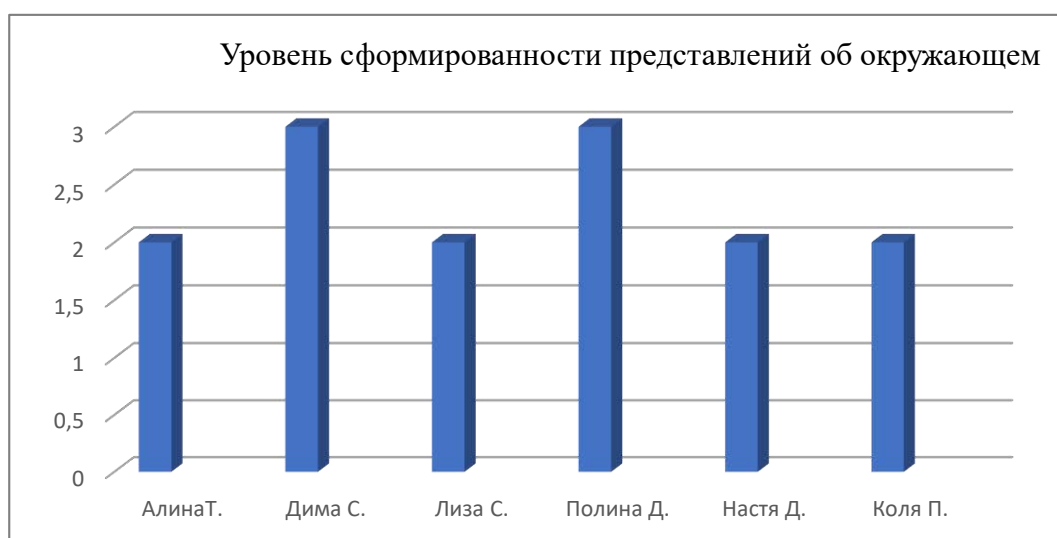


Рисунок 1 – Уровень сформированности представлений об окружающем у старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Результаты по заданию № 2 «Представление о временах года» представлены в виде рисунка 2.



Рисунок 2 – Уровень сформированности представлений о временах года у старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Результаты по заданию № 3 «Представления о животных» представлены в виде рисунка 3

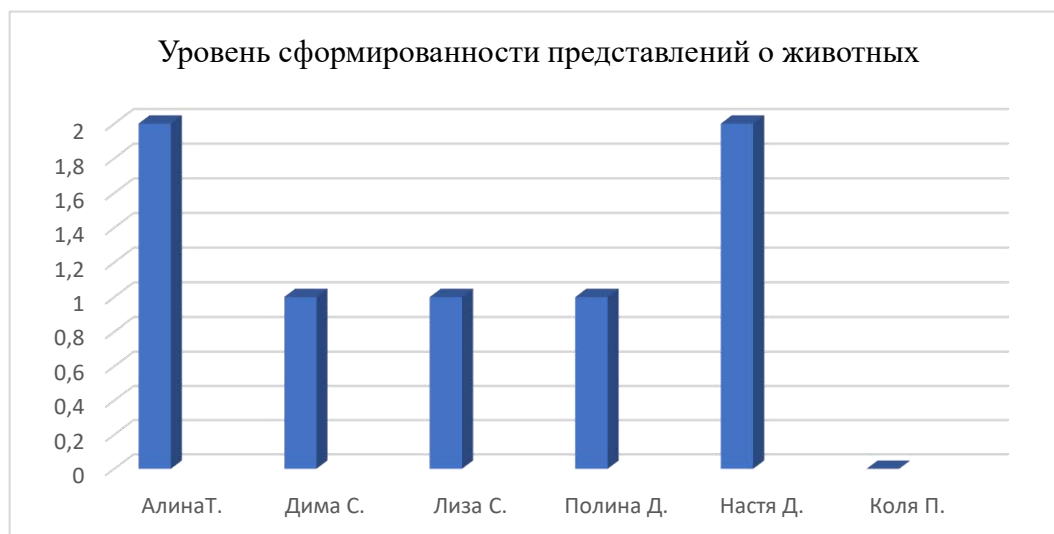


Рисунок 3– Уровень сформированности представлений о животных у старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Результаты по заданию №4 «Представления о растениях» представлены в виде рисунка4



Рисунок 4 – Уровень сформированности представлений о растениях у старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Сводные данные сформированности представлений об окружающем мире у старшего дошкольного возраста, представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Сформированность представлений об окружающем мире старшего дошкольного возраста

№	ФИО ребенка	Задание				Актуальный уровень (кол-ва баллов)
		№1	№2	№3	№4	
1	Алина Т.	2	2	2	1	Средний (7)
2	Дима С.	3	2	1	1	Средний (7)
3	Лиза С.	2	1	1	1	Средний (5)
4	Полина Д.	3	2	1	2	Средний (7)
5	Настя Д.	2	2	2	1	Средний (7)
6	Коля П.	2	1	0	0	Низкий (3)
Процентное соотношение		77%	55%	38%	33%	

Результаты исследования позволили получить следующие выводы:

Во-первых, дети с умственной отсталостью имеют простые и поверхностные представления об объектах и явлениях об окружающем мире по сравнению со сверстниками без задержек в развитии. Они часто прибегают к намекам взрослых.

Во-вторых, дети с умственной отсталостью имеют ограниченное понимание времени и пространства. Некоторые из них не дифференцируют время месяца или года.

Во-третьих, дети с умственной отсталостью имеют ограниченное понимание причинно-следственных связей. Они не всегда могут объяснить, почему происходят определенные события, или определить, как они связаны друг с другом.

В-четвертых, дети с умственной отсталостью в своих представлениях ограничены из-за недостающего опыта и неспособности к абстрагированию. У них сформированы стереотипные представления, которые могут не соответствовать реальности.

Таким образом, исследование представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, позволило выявить особенности их когнитивного развития и затруднения в формировании представлений окружающем мире.

Важнейшую роль в формировании представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью играют не только педагоги, но их родители, с которыми они проводят большое количество времени.

Важное значение для поддержки развития детей с умственной отсталостью - это работа с родителями. Консультирование и тренинги по методам взаимодействия обучения детей в домашних условиях. Объяснение семье о важности ежедневных рутин, последовательности взаимодействий, а также включение ребенка в простые бытовые процессы, играет ключевую роль в формировании целостного понимания мира у него.

Необходимо учитывать, что материал, который будет преподноситься детям, был основан в игровой форме обучения, практической деятельности, визуальных средствах обучения, повторении и систематическом подходе, которые помогут достичь наилучших результатов в работе с детьми с умственной отсталостью по развитию представлений об окружающем мире.

Заключение: Формирование представлений об окружающем мире у дошкольников с умственной отсталостью, должна основываться на индивидуальном подходе и использовании визуальных материалов. Эти методы помогут детям с интеллектуальными нарушениями лучше понять и запомнить информацию о мире вокруг них. Дальнейшие исследования и разработка специальных программ обучения могут значительно улучшить результаты обучения и развития детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баклагина Г.В. Ташлыкова Е.В. Формирование представлений об окружающем мире у дошкольника через дидактическую игру // Молодой ученый. 2018. № 13 (199). С. 113-114.
2. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию: Дидактические материалы для работы с детьми 6 – 7 лет. СПб : «Детство – Пресс», 2020. – С. 3
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью : учебное пособие. М. Просвещение, 2022. 352 с.
4. Стребелева Е.А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушениями интеллекта : монография. М. : ИНФРА-М, 2019. 210 с.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МАРКЕРНОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Юдина Виктория Андреевна

(E-mail: 9628279@bk.ru)

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

Смахтина Анна Владимировна

(E-mail: annlogoped@yandex.ru)

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

Аннотация: В настоящей статье рассмотрены сущность и современное состояние процесса диагностики детей с РАС. Описаны клинические, психологические и педагогические особенности нарушений, характерных для данной категории детей. Особое внимание уделено анализу существующих методик обследования, включая методику маркерной диагностики. По результатам теоретического анализа выявлено, что представленные методики сосредотачиваются на отдельных признаках, что не всегда позволяет делать точные выводы о наличии РАС. Представленный материал позволяет сделать вывод, что большинство существующих методик не способны дифференцировать РАС от других схожих нарушений. Сделан вывод о разработке более точной методики обследования и разработка критериев диагностики.

Ключевые слова: дети с РАС, маркерная диагностика, междисциплинарный подход, дети с РАС, диагностические методики, скрининговые тесты, дети группы риска.

ON THE ISSUE OF USING MARKER DIAGNOSTICS IN THE PROCESS OF EXAMINING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Yudina Victoria Andreevna

(E-mail: 9628279@bk.ru)

Kuban State University
Krasnodar, Russia
Master's Degree student

Smakhtina Anna Vladimirovna

(E-mail: annlogoped@yandex.ru)

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

Abstract: This article examines the essence and current state of the process of diagnosing children with ASD. The clinical, psychological and pedagogical features of disorders characteristic of this category of children are described. Special attention is paid to the analysis of existing examination methods, including the method of marker diagnostics. According to the results of the theoretical analysis, it was revealed that the presented methods focus on individual characteristics, which does not always allow us to draw accurate conclusions about the presence of ASD. The presented material allows us to conclude that most existing techniques are not able to differentiate ASD from other similar disorders. The conclusion is made about the development of a more accurate examination methodology and the development of diagnostic criteria.

Key words: autism spectrum disorders, marker diagnostics, interdisciplinary approach, children with ASD, diagnostic techniques, screening tests, children at risk.

На сегодняшний день одной из центральных проблем в дефектологической науке является применение междисциплинарного подхода в процессе изучения, диагностики и комплексной оценки детей с РАС [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Данный подход позволяет объединить знания и методы различных дисциплин, что способствует более глубокому пониманию и эффективному взаимодействию в работе с детьми рассматриваемой категории. Благодаря интеграции знаний из различных областей возникают новые перспективы и возможности для выявления причин и развития РАС.

В свете новых изменений, обусловленных принятием Международной классификации болезней 11 пересмотра (МКБ-11), ее внедрением во всем мире, РАС в отличие от предыдущих редакций на сегодняшний день обозначается кодом 6A02 – «Расстройство аутистического спектра». При этом, отмечается исключение синдрома Ретта (LD90.4).

РАС являются комплексной патологией, поскольку для детей с данным нарушением характерен ряд специфических особенностей, одним из которых ярко выражено выступает стойкое снижение способности инициировать и поддерживать социальные взаимодействия и коммуникацию с окружающими людьми. Так же свойственным является нарушения поведенческой сферы, что выражается в ограниченных и повторяющихся негибких паттернах поведения, интересов и занятий. Стоит отметить, что данные поведенческие особенности могут быть как нетипичными, так и избыточными для определенного возраста и социокультурного контекста.

Различные нарушения, свидетельствующие о расстройствах аутистического спектра (autism spectrum disorder) в большинстве случаев, отмечаются в раннем детстве, однако некоторые симптомы могут проявиться позже, когда наблюдается рост социальных потребностей. Важно отметить, что вышеперечисленные нарушения оказывают отрицательное влияние на различные сферы жизни – личную, семейную, учебную, профессиональную.

Согласно последнему изданию DSM-5 (диагностическое статистическое руководство по психическим расстройствам), любая форма аутизма теперь объединена под одним общим термином – «расстройства аутистического спектра». Данная реорганизация стала значимой для стандартизации диагностики и классификации данного нарушения. В новой редакции диагностического руководства выделяется всего две группы симптомов, которые определяют РАС: нарушения социальной коммуникации и стереотипное поведение [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Однако, стоит отметить, что учитывая первазивности, когда данное нарушение охватывает все сферы психики, стандартная диагностическая схема становится недостаточно информативной.

Для осуществления диагностики и последующей организации эффективной коррекции нарушений у детей с РАС, необходимо применять комплексный диагностический инструментарий. Очень важно иметь возможность детально оценить все основные функциональные аспекты у детей рассматриваемой категории, чтобы определить наиболее успешные стратегии реализации коррекционной работы. Так, на сегодняшний день, необходимость использования современного и широкого набора инструментов для диагностики РАС становится неотъемлемой частью работы специалистов [4]

Важность комплексной диагностики РАС подчеркивается в работах Н.Л. Горбачевской, где представлены как зарубежные, так и отечественные методики. Среди них – CHAT, M-CHAT, SCQ, ADOS-2, ADI-R, а также нейробиологические исследования с применением МРТ, DTI, fMRI, ПЭТ, NIRS, ЭЭГ и других методов. Автор отмечает, что интерес к рассматриваемой в настоящей статье проблеме обусловлен не только ее социальной значимостью, но и сложностью процесса осуществления диагностики, которая характеризуется последовательностью и продолжительностью. Таким образом, на сегодняшний день усовершенствование методов диагностики РАС является важными направлением дефектологической практики и психологических исследований.

В России диагноз «расстройства аутистического спектра» может быть поставлен только врачом-психиатром. Однако для раннего выявления признаков данного нарушения существуют скрининговые методы, которые доступны для педиатров, невропатологов, педагогов, психологов, социальных работников и родителей (законных представителей). Данные методы не являются средством для окончательной постановки диагноза, но могут способствовать раннему выявлению основных маркеров, свидетельствующих о том, что у ребенка расстройства аутистического спектра и определить его к группе риска, что в свою очередь позволит вовремя начать необходимые коррекционные мероприятия [3]

Понимание признаков рассматриваемого нарушения, а также своевременное обращение к специалисту могут привести к более эффективной коррекции негативных проявлений и повысить качество жизни ребенка. Среди скрининговых тестов, которые применяются с данной целью, наиболее распространенными являются:

- 1) «Модифицированный скрининговый тест на аутизм – M-CHAT»,
- 2) «Диагностическая шкала раннего детского аутизма – CARS»,
- 3) «Шкала расстройств аутистического спектра – CASD»,
- 4) «Социально-коммуникативный опросник – SCQ»,
- 5) «Скрининговый опросник аутистического спектра – ASSQ» [3].

Анализ существующих на сегодняшний день диагностических методик свидетельствует о том, что они, в основном, сфокусированы на оценке определенных аспектов развития или навыков у детей с РАС. Результаты, полученные в ходе традиционных диагностических методик, не позволяют сформировать полноценный психолого-медико-социо-педагогический профиль ребенка. Поэтому, как было указано ранее, для понимания особенностей развития детей с РАС необходимо применять комплексный подход, включающий в себя как логопедические, дефектологические, так и психологические методики, что в свою очередь позволит учитывать все аспекты развития и потребности.

Авторами настоящего исследования была проведена диагностика детей с расстройствами аутистического спектра, основной целью которой являлось выявление особенностей использования маркеров. Для участия в экспериментальном исследовании была осуществлена выборка испытуемых из групп «Особый ребенок». В результате в эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 3 лет имеющих, имеющих предварительно поставленный диагноз РАС.

При выборе методики для осуществления маркерной диагностики мы остановились на шкале CARS (Childhood Autism Rating Scale), которая является одним из наиболее широко используемых инструментов. Данная шкала относится к скрининговым методам и не является основанием для постановки диагноза. Но поскольку в эксперименте принимали участие дети, посещающие группу «Особый ребенок» и прошедшие диагностический этап у разнопрофильных специалистов, то выбор данной методики достаточно обоснован. Также это оправдано целью научно-исследовательской работы, которая заключается в исследовании особенностей маркерной диагностики.

Методика была частично адаптирована, поскольку ограниченность времени проведения экспериментальной работы не позволяют использовать весь перечень заявленных в методике маркеров. В результате были выделены 7 наиболее информативных маркеров, свидетельствующих о нарушениях психических процессов у детей с РАС: вербальная коммуникация, уровень и согласованность интеллектуального ответа, владение телом (моторика), восприятие (зрительное и слуховое), эмоциональный ответ, уровень активности и особенности поведения.

Каждый их перечисленных маркеров предполагает наличие различных вариантов описательной характеристики – от полного соответствия возрасту до серьезной степени нарушения.

Для оценки сформированности того или иного маркера авторами использовалась шкала от 1 до 4,5 баллов. Стоит отметить, что в случае, если поведение ребенка находится посередине между двумя описательными характеристиками, в этом случае используются баллы – 1,5, 2,5 и 3,5.

Для итоговой оценки результатов диагностики все баллы суммируются. Итоговая оценка результатов позволяет выделить следующие варианты проявления рассматриваемого нарушения:

- расстройство аутистического спектра не выявлено,
- проявление расстройства от легкого до среднего (тип высоко функционирующий); ребенок демонстрирует некоторые симптомы в легкой степени; ребенок демонстрирует ряд симптомов или среднюю степень проявления аутизма;
- тяжелый аутизм. Ребенок проявляет много симптомов, либо серьезную степень аутизма.

Теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы и экспериментальное исследование детей с использованием маркерной диагностики позволили нам установить, что данный вид диагностики достаточно удобен с точки зрения небольшого количества временных затрат. Однако требуется проанализировать ликвидность полученных данных, с точки зрения информативности для отнесения ребенка к группе детей с предполагаемыми расстройствами аутистического спектра.

Основываясь на критериях оценки РАС и на специфических особенностях этих детей можно соотнести данные характеристики, как между собой, так и с показателями используемых методик, с целью выделения наиболее существенных маркеров данного расстройства. Фрагмент сравнительных данных представлен на рисунке 1.

Коммуникация (Отношение к людям)

Теория

- трудности при взаимодействии с окружающими;
- отсутствует или снижена способность развивать и поддерживать отношения при непосредственном общении (как со взрослыми, так и с детьми);
- безразличие по отношению к окружающим их людям (в том числе и родителям);
- социальные контакты специфичны (дети не обращают внимания на реакции собеседника);
- уход от реальности в мир собственных переживаний.

CARS

- избегает взгляда взрослому в глаза;
- избегает взрослого;
- не обращает внимания на взрослого;
- демонстрирует отстраненность;
- не иницирует контакт.

Обнаруженные симптомы

- нарушение коммуникации, безразличие к контакту со сверстниками, избегание контактов с детьми;
- в контактах, особенно со взрослыми, не чувствуют дистанции и недостаточно избирательны, способны вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- контакт затруднен.

Рисунок 1 – Основные клинико-психологические характеристики детей с РАС (по данным систематизации теоретических, методических и экспериментальных данных)

Экспериментальное исследование, проведенное по методике CARS, позволило выявить некоторые различия между симптомами, описанными в содержании методики, и фактическими результатами. Авторы исследования пришли к выводу, что общая симптоматика, представленная в данной методике, не всегда позволяет четко разграничить РАС от других нарушений со сходными признаками. Данный факт подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы.

Авторами настоящего исследования была предпринята попытка структурировать и содержательно модернизировать диагностику детей с РАС, уделяя внимание различным аспектам их развития.

1. Коммуникация (вербального и невербального взаимодействия). Важно понимать, что коммуникация включает не только установление и поддержание зрительного контакта, но и множество других аспектов. Например, при диагностике стоит уделять внимание возможным трудностям в установлении и поддержании контактов с окружающими, как со сверстниками, так и со взрослыми. Так же для необходимо учитывать множество факторов, влияющих на успешность взаимодействия таких как эмоциональное состояние, индивидуальные особенности и контекст общения.
2. Развитие речи. Смотрим на наличие на словарный запас ребенка, наличие сенсорной алалии, мутизма, слов-штампов, вокализаций, криков, звукоподражательных слов, аграмматизмов речи, нарушений звукопроизношения, нарушений просодических компонентов речи, а также отсутствие фразовой речи. Замечено, что понимание обращенной речи чаще не нарушены.

3. Развитие сенсорной сферы. Трудности с установлением прямого зрительного контакта, в недостатке восприятия предметности и целостности, чувствительности к различным предъявляемым стимулам и как следствие неадекватные поведенческие реакции.
4. Эмоциональная сфера. Наличие страхов, тревожных реакций, агрессии (в том числе самоагрессии), гиперактивности и импульсивности, неадекватных реакций на сенсорные стимулы, а также отсутствие эмоционального ответа.
5. Развитие моторной сферы. Диагностика рефлексов, а также нарушения в развитии моторной сферы: тики, сниженный мышечный тонус, нарушения координации движений, двигательные стереотипии и ритуалы.
6. Ведущий вид деятельности – предметно-манипулятивная игра. При диагностике необходимо в первую очередь обращать внимание на соответствие возрастному периоду. Далее происходит оценка наличия стереотипных нецеленаправленных манипуляций с какими-либо предметами. В большинстве случаев у детей с нарушениями ведущего вида деятельности отмечается пристрастие к одним и тем же предметам.
7. Важным аспектом психической деятельности человека является способность к адаптации к внешней среде, проявляющаяся в регуляции. Необходимость подстройки собственных реакций и поведения под изменяющиеся обстоятельства отражает сложность взаимодействия между внутренним миром и внешними воздействиями. В данном контексте возникает явление «феномен тождества», когда стремление сохранить стабильность и постоянство может противостоять потребности в изменениях. Для детей с нарушениями регуляции психической деятельности будет характерен низкий уровень адаптации к изменяющимся условиям.
8. Общая активность. Исследуя данный аспект необходимо уделять внимание не только явным признакам, таким как тяжелые нарушения произвольной деятельности, но и более тонким проявлениям, таким как полевое поведение. Часто отсутствие целенаправленной деятельности или равнодушие к окружающему миру могут свидетельствовать о скрытых проблемах, требующих внимания специалистов.
9. Интеллектуальные способности – это одно из ключевых понятий, определяющих способности человека к анализу, обобщению и построению новых знаний. Важно отметить, что интеллектуальные способности человека могут быть ограничены какими-либо факторами, такими, например, как неравномерное развитие различных аспектов интеллекта и интересов. Наличие нарушений в речи может сказываться на уровне вербального интеллекта по сравнению с невербальным. Это означает, что способность выражать свои мысли словами может быть затруднена, в то время как общее понимание, умение обобщать и находить причинно-следственные связи могут оставаться на достаточно высоком уровне. Одним из важных дифференцирующих признаков при определении РАС является наличие познавательной активности у ребенка. Эта способность к активному поиску и усвоению знаний выступает как ключевой фактор при анализе интеллектуальных особенностей детей с различными расстройствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горячева Т. Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции : учебно-методическое пособие. М. : Генезис, 2021. 168 с.
2. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Филимонова Е.А. Понимание расстройств аутистического спектра на основе междисциплинарного подхода // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3. С. 16–22.

3. Калмыкова Н.Ю. Психодиагностическая дифференциация вариантов развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра : дисс. ... кандидата психологических наук. М., 2022. 179 с.
4. Ригина Н.Ф., Танцюра С.Ю. Организация работы с ребенком с аутизмом : взаимодействие специалистов и родителей. М. : ТЦ Сфера, 2019. 64 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яшина Анна Викторовна

(E-mail: anna28042002.yashina@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, Россия

Шевченко Людмила Евгеньевна

(E-mail: sheva_arm@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,
г. Армавир, Россия

Кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация: В статье представлен анализ современных взглядов на акустическую дисграфию. Описан диагностический материал, направленный на исследование устной и письменной речи школьников, и подходы к диагностике. Приведены количественные и качественные результаты экспериментального исследования по выявлению акустической дисграфии у младших школьников. В статье рассмотрены принципы коррекции нарушения письма. Указаны особенности устной речи и психофизиологического развития учащихся, приводящие к возникновению специфических ошибок на письме. Представлена система коррекционно-логопедической работы по преодолению акустической дисграфии у младших школьников. Освещены методы коррекции фонематической дифференциации звуков речи и усвоения правильного буквенного обозначения звуков на письме. В статье представлены результаты исследования эффективности логопедической работы по устранению акустической дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: письмо, акустическая дисграфия, младшие школьники, фонематическое восприятие, ошибки, эксперимент, исследование.

SPEECH THERAPY WORK TO ELIMINATE ACOUSTIC DYSGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Yashina Anna Viktorovna

(E-mail: anna28042002.yashina@yandex.ru)

Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia

Shevchenko Lyudmila Evgenievna

(E-mail: sheva_arm@mail.ru)

Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia

PhD in Pedagogy, Associate Professor

Abstract: The article presents an analysis of modern views on acoustic dysgraphia. The diagnostic material aimed at the study of oral and written speech of schoolchildren and approaches to diagnosis are described. Quantitative and qualitative results of an experimental study on the detection of acoustic dysgraphia in primary school children are presented. The article discusses the principles of correcting the violation of writing. The features of oral speech and psycho-physiological development of students, leading to the occurrence of specific errors in writing, are indicated. A system of correctional speech therapy work to overcome acoustic dysgraphia in younger schoolchildren is presented. The methods of correction of phonemic differentiation of speech sounds and assimilation of the correct letter designation of sounds in writing are highlighted. The article presents the results of a study of the effectiveness of speech therapy to eliminate acoustic dysgraphia in younger schoolchildren.

Key words: writing, acoustic dysgraphia, primary school children, phonemic perception, errors, experiment, research.

Анализ специальной психологической, логопедической литературы показал, что проблема акустической дисграфии актуальна, поскольку в настоящее время акустическая дисграфия часто встречается у школьников с нарушениями речи [1].

Акустическая дисграфия по мнению ряда исследователей: Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. [5], Садовникова И.Н. [8], Парамонова Л.Г., Левина Р.Е. [6], Ястребова А.В. [10], Филичева Т.Б. [9], – это специфическое нарушение письма, когда ребенок пишет слова с фонетическими ошибками, не может правильно обозначить звуки на письме. Ребенок зачастую заменяет буквы на письме. Вместо «п» пишет «б», вместо «т» – «д», неправильно формирует слоги, добавляет лишние буквы, пропускает нужные, пишет несколько слов слитно.

На начальных этапах онтогенеза письма ребенок учится произносить и слышать широкий спектр звуков, которые потом использует в своей речи [4]. Однако, при записывании слов на бумаге многие дети сталкиваются с трудностями, связанными с неправильным переносом звуков в их графические модели.

Особенности проявления акустической дисграфии могут быть различными у детей с нарушениями речи, а именно фонематическими нарушениями речи. Однако, как правило, дети испытывают затруднения с определением порядка звуков в словах, соединением фонетических единиц с буквенными знаками, а также восприятием особенностей звуковой структуры слов. Это, в свою очередь, может сильно затруднять процесс обучения и взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Письмо является одним из наиболее важных и фундаментальных навыков развития человека. Оно позволяет не только управлять своими мыслями, но и передавать их другим людям. Кроме того, умение писать является неотъемлемым элементом успешной социализации, а также одним из показателей развития ребенка. В связи с этим, возникновение проблем с акустической дисграфией у младших школьников с нарушениями речи является недопустимым и требует немедленной коррекционной работы.

Именно поэтому изучение этой темы настолько важно. Как правило, ученики, страдающие акустической дисграфией испытывают большие трудности при написании слов и фраз. Их тексты получаются неразборчивыми и часто бывают непонятными, объяснения, которые они стараются дать, скорее всего будут недостаточными. В результате дети начинают терять уверенность в себе, что сильно негативно воздействует на их речь. Следует также

учитывать, что педагоги и специалисты огромное значение придают первоначальному этапу обучения письму. В последующем любые проблемы будут значительно сложнее исправить.

В рамках данной работы рассматривается проблема особенностей логопедической работы по устранению акустической дисграфии у младших школьников. Цель работы – оценка эффективности существующих методик коррекции акустической дисграфии у младших школьников. Гипотезой исследования является предположение, что проведение специально организованной интегрирующей и индивидуальной работы со школьниками, а также традиционное использование игровых методик будет способствовать нормализации протекания у них фонематических процессов.

Для подтверждения гипотезы и достижения указанной цели нами были поставлены следующие задачи: проанализировать научную литературу по проблеме акустической дисграфии и методам ее коррекции; изучить и систематизировать существующие методики коррекции данного нарушения; определить критерии эффективности логопедической работы по устранению акустической дисграфии; провести экспериментальную работу по апробации разработанной программы.

Объект исследования – особенности проявления акустической дисграфии у младших школьников. Предмет исследования – выступают методики и подходы логопедической работы, направленные на коррекцию акустической дисграфии у младших школьников. Включая анализ эффективности различных техник и упражнений, применяемых для улучшения способности детей правильно воспринимать и воспроизводить звуковую структуру слов, а также развития фонематического слуха и фонематического восприятия.

Анализ научных исследований показывает, что одной из ключевых причин нарушений в письменной речи у детей является акустическая дисграфия, связанная с затруднениями в восприятии и обработке звукового состава слов. Эти затруднения приводят не только к ошибкам в написании слов, но и к общему снижению качества речи. Особенно это заметно у младших школьников, для которых актуален процесс обучения грамоте.

Словарный запас детей с акустической дисграфией, как правило, беднее по сравнению с их сверстниками без подобных нарушений. Это особенно заметно на примере слов, обозначающих части тела и животных, что свидетельствует о значительных затруднениях в восприятии и анализе звуковой структуры слова. Имеющееся недоразвитие фонетико-фонематических функций оказывает влияние не только на устную речь, но и на уровень готовности к освоению грамоты. В этом контексте, задача различения звуков в составе слова и определения их позиции является критической на начальных этапах обучения.

Логопедическая работа, направленная на устранение акустической дисграфии у младших школьников, должна включать не только методы коррекции существующих дефектов, но и комплексные подходы к подготовке к освоению грамоты. Использование аналитико-синтетического метода и знакомство с элементами грамоты должны стать неотъемлемой частью логопедического вмешательства, нацеленного на улучшение фонетико-фонематического восприятия и, как следствие, на преодоление затруднений в письменной речи.

Для достижения значительного прогресса в коррекции акустической дисграфии руководствуются целостным и многоаспектным подходами, способствующими не только улучшению восприятия и анализа звуковой структуры слов, но и общему развитию речи.

На предварительном этапе исследования проведен отбор испытуемых - младших школьников 7 - 10 лет, допускающих ошибки в написании букв, обозначающих звуки, которые звучат похоже друг на друга (обследование их с помощью выбранной методики (констатирующий эксперимент)).

Констатирующая часть эксперимента проводилась по двум направлениям: I направление – исследование состояния процесса письма; II направление – исследование сформированности фонематического восприятия. По I направлению адаптированы комплекс заданий входящих в методики Иншаковой О. Б. [3] и Ахутиной Т. В. с учетом возраста детей. Целью данных заданий было выявление ошибок акустического характера. Диагностический комплекс содержал следующие задания: на списывание с рукописного текста и списывание с печатного текста, а также - слуховой диктант.

По результатам проведенной диагностической работы установлено, что ошибки акустического характера составили 80% от общего их количества у обследованных нами детей.

В процессе констатирующего эксперимента по II направлению использован адаптированный комплекс заданий с учетом возраста детей по методикам, предложенным Н.И. Дьяковой [7]. Комплекс заданий был направлен на выявление сформированности фонематического восприятия и содержал задания: на изучение фонематических представлений; дифференциацию слогов с парными согласными; дифференциацию слов – квазиомонимов; различение на слух оппозиционных фонем; называние звуков в словах по порядку; определение 2,3,4-го звуков в словах.

В результате тестирования нами было выявлено, что у учеников со средним уровнем развития фонематического восприятия, наблюдаются такие ошибки как смешение, замены звуков схожих по акустическому признаку, но при этом в устной речи это не заметно. Такие ошибки обусловлены недифференцированностью восприятия акустически близких звуков (в заданиях на различение слов-квазиомонимов, на дифференциацию фонем в слогах и словах), а отсутствие полноценного восприятия фонем делает невозможным их правильное отражение на письме.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что значительная часть детей (около 70%) имеет низкий или средний уровень фонематического восприятия. Это выразилось в трудностях с различением похожих по звучанию фонем, а также в затруднениях при выполнении заданий на фонематический анализ и синтез. Также анализ письменных работ показал, что дети с низким уровнем фонематического восприятия склонны к допуску большего количества ошибок, связанных не только с орфографией, но и с фонематической структурой слов. Часто встречались замены, опускания и добавления неправильных звуков, что указывает на прямую связь между уровнем фонематического восприятия и качеством навыков письма.

Формирующий этап исследования предусматривал целенаправленную логопедическую коррекцию акустической дисграфии у младших школьников, включающую в себя комплекс упражнений и методик, разработанных на основе работ Ефименковой Л.Н. [2], Ястребовой А.В. [10], Мазановой Е. В. [7], Лалаевой Р.И. [5]. В соответствии с авторскими подходами, коррекционная программа была разделена на два ключевых направления: совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение правильного буквенного обозначения звуков на письме.

1 направление логопедической работы (цель - совершенствование фонематической дифференциации звуков речи) включало:

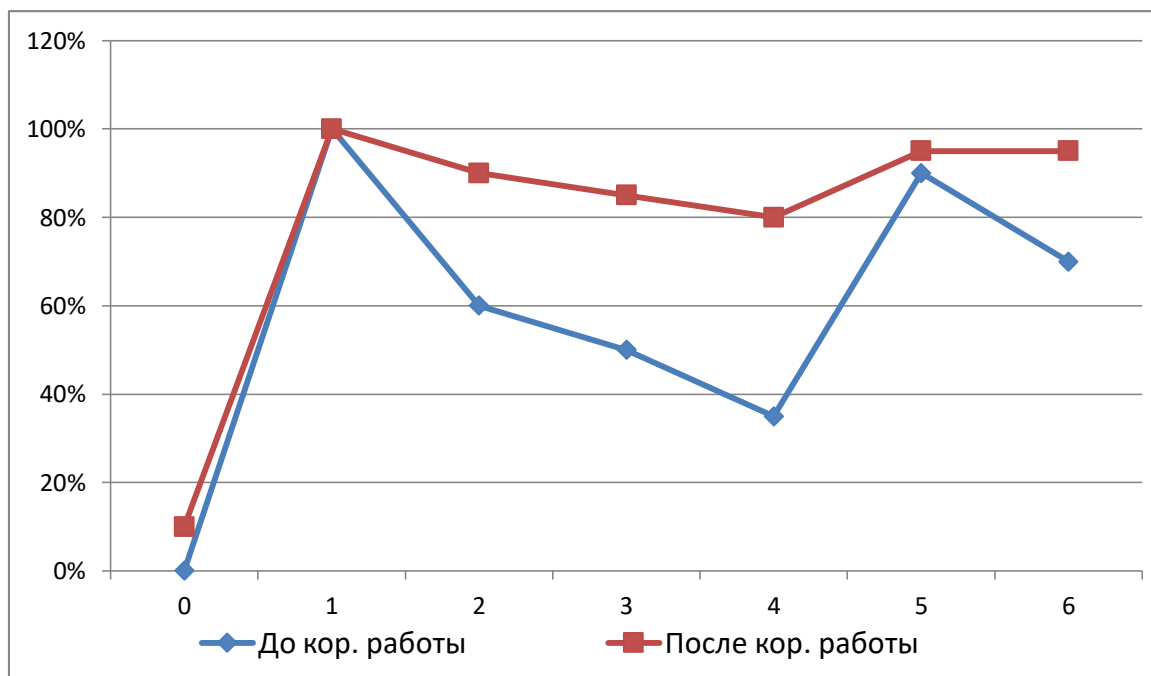
- фонематические игры и упражнения: задания на нахождение слов, начинающихся с определенного звука, выделение и называние первого и последнего звука в слове, различение парных по звонкости/глухости звуков;

- слуховое внимание: упражнения на улучшение способности воспринимать и запоминать звуковую последовательность, использование аудиозаписей с последующим обсуждением услышанного;
- работа с фонематическими карточками: использование карточек с изображением предметов, имена которых начинаются на определенные звуки, для развития способности к дифференциации этих звуков;

2 направление коррекции дисграфии (цель - усвоение правильного буквенного обозначения на письме):

- тренировка правильного написания звуков и букв: упражнения на запоминание и воспроизведение буквенных символов, соответствующих определенным звукам, с использованием разнообразных материалов (письмо в песке, на доске, буквенные карточки);
- игры на ассоциацию звука и буквы: игры на соотнесение звука с соответствующей буквой или слово с его письменной формой;
- создание и использование визуальных и мнемонических подсказок: разработка визуальных ассоциаций и мнемоник для запоминания сложных для ребенка звуков и соответствующих им букв.

Результатом проведенной формирующей части эксперимента явилась положительная динамика, отраженная на рисунке 1.



В целом по результатам коррекционно-педагогической работы по устранению дисграфии у младших школьников отмечены:

- общая сформированность фонематического восприятия составляет от 80% до 100%. В данной области, после коррекционной работы, у исследуемой группы оценка всех заданий на высоком уровне;
- общая картина состояния процесса письма показывает нам значительные изменения; после проделанной коррекционной работы количество ошибок акустического характера значительно уменьшилось от 80% до 25%.

Результаты программы логопедической работы демонстрируют ее эффективность в улучшении как специфических навыков (фонематическое восприятие, письмо), так и общеобразовательных компетенций (чтение, учебная мотивация) у младших школьников с акустической дисграфией. Эти достижения подчеркивают значимость ранней диагностики, адекватной коррекции и поддержки в обучении детей с нарушениями речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дерюгина А.С., Медведева Е.Ю. Современные теоретические представления о дисграфии и проблема ее классификации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya-o-disgrafii-i-problema-ee-klassifikatsii> (дата обращения: 12.04.2024).
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. М. : ВЛАДОС, 2001. 336 с.
3. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М. : ВЛАДОС, 2017. 279 с.
4. Климова О.Ю. Предпосылки дисграфии у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи на основе недоразвития оптико-пространственных представлений // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 4. С. 27-31; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2307> (дата обращения: 12.04.2024).
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону : Феникс, СПб: Союз, 2004. 224 с.
6. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 105 с.
7. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза: конспекты занятий для логопедов. М. : ГНОМ, 2007. 128 с.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. : ВЛАДОС, 1997. 256 с.
9. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
10. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М. : Просвещение, 1984. 159 с.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ ФУНКЦИЙ
И ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Ящик Анастасия Сергеевна

(E-mail: Anastasiya.nastyaa2016@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Студентка МЗ 14.1/РАС

Кузма Левонас Прано

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,

г. Краснодар, Россия

Канд. психол. наук., доцент кафедры дефектологии и специальной психологии

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования произвольной регуляции у детей с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены подходы к проблеме произвольности в отечественной и зарубежной психологии. Выделены особенности внимания у детей с аутизмом.

Ключевые слова: произвольная регуляция, внимание, синдром Аспергера, мотивационный подход, осознанность (сознательность) поведения.

**FORMATION OF THE FUNCTION OF ARBITRARY REGULATION
IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Yashchik Anastasia Sergeevna

(E-mail: Anastasiya.nastyaa2016@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

Student MZ 14.1/RAS

Kuzma Levonas Prano

(E-mail: Lev.kuzma@yandex.ru)

Kuban State University,

Krasnodar, Russia

PhD in Psychology, Associate Professor

Abstract: The article discusses the features of the formation of voluntary regulation in students with ASD. Approaches to the problem of voluntariness in domestic and foreign psychology are considered. Peculiarities of attention in children with ASD are highlighted

Key words: voluntary regulation, attention, motivational approach, awareness (consciousness) of behavior.

К нарушениям, которые наиболее характерны для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), относят несформированность произвольного внимания и регуляции поведения [2,4]. Трудности формирования этих функций у детей с РАС во многом обуславливают возникновение проблем, связанных с организацией обучения и воспитания таких детей.

В зарубежной и отечественной литературе представлены различные подходы к определению понятия произвольная регуляция и произвольное внимание. Произвольная регуляция рассматривалась в связи с такими понятиями как «воля», «волевой контроль», «исполнительные функции». Произвольная регуляция понималась как способность к управлению человека своим поведением, умение подчинить его требованиям ситуации, следовать поставленной задаче, предъявляемым требованиям, возможность начинать, останавливать или изменять вербальные, или двигательные действия и т. д. Под произвольной регуляцией понималась способность контролировать эмоции, внимание и поведение для эффективного реагирования как на внутренние, так и внешние стимулы. В работах Л.С. Выготского и А.Р. Лурии [1] произвольность рассматривалась как важнейшая характеристика любой высшей психической функции (ВПФ). В исследованиях Л.И. Божович. произвольность рассматривалась в непосредственной связи с мотивацией и потребностями человека [3]. Д.Б. Эльконин понимал произвольность как самоуправление своим поведением с помощью сознания, которое предполагает самостоятельность человека не только в принятии решения (свобода воли), но и в инициации действий, их осуществлении и контроле [5]. Он полагал, что произвольное управление является интегральным психофизиологическим процессом, который помимо волевого усилия включает, с одной стороны, такие психологические феномены, как мотивы, интеллектуальную активность, нравственную сферу личности, а, с другой стороны, базируется на физиологических процессах и свойствах нервной системы.

В зарубежной психологии можно выделить два подхода к изучению воли и саморегуляции: мотивационный (Н. Ах, К. Левин, Р. Мэй и др.), в котором воля стимулирует человека к действию или помогает достичь поставленных целей, действуя как дополнительный мотивационный фактор, и регуляционный (А. Бандуа, У. Мишела). В рамках второго подхода используется термин «саморегуляция», что означает способность организовать свое поведение для достижения конкретных целей.

В процессе исследования возрастных особенностей развития регуляции у детей было установлено, что в младшем и среднем дошкольном возрасте поведение ребёнка характеризуется импульсивностью, волевые проявления крайне редки [3]. Трудности с произвольностью и целенаправленностью поведения у детей с различными вариантами ретардации развития во многом связаны с нарушением мотивации, процессов планирования и контроля над своим поведением.

С.А. Морозов отмечает, что при аутизме регулятивные функции нарушены всегда, однако степень их нарушений может существенно различаться [2]. Так, при одних вариантах РАС может отмечаться полевое поведение и отсутствие целенаправленных действий, тогда как при других вариантах аутизма дети оказываются способны к концентрации на таких видах деятельности, которые требуют высокого уровня самоконтроля, координации движений, планирования действий и др. К наиболее типичным нарушениям регуляционно-волевых процессов относят стереотипное, однообразное поведение и нарушение способности к подражанию

В зарубежных исследованиях (J. Dunkan) нарушение способности к произвольной регуляции связывают с дефицитом «исполнительных функций», под которыми понимают когнитивный конструкт, обеспечивающий целенаправленное поведение, торможение реакций, планирование и самоконтроль действий, включающий также оперативную память. По мнению С.А. Морозова, более продуктивным представляется подход к рассмотрению нарушений регулятивных функций с позиций концепции П.К. Анохина об акцепторе действия [2].

В качестве одной из причин трудностей формирования регулятивных функций при РАС выделяют нарушение базальной потребности в социальном взаимодействии у таких детей. Вместе с тем при разных клинических вариантах аутизма отмечаются различия в способности к социальному взаимодействию [6]. Так, у детей с высокофункциональным аутизмом отмечается социальная мотивация (хотя и сниженная), но из-за своей «социальной слепоты» им трудно осуществлять взаимодействие. Они способны к анализу социальной ситуации, принимать и формулировать правила поведения, применять их. У детей с тяжелыми формами аутизма наблюдается несформированность социальных навыков и представлений, совмещенная с отсутствием социальной мотивации.

Нарушения произвольного внимания являются характерным симптомом искаженного психического развития, представленного вариантами процессуального и непроцессуального аутизма. Нарушение внимания еще Э. Крепелиным рассматривалось как один из центральных симптомов шизофрении, обнаруживающихся уже в начальном этапе развития болезненного процесса. При этом автор отмечал относительную сохранность пассивного внимания при выраженных нарушениях произвольного внимания. Э. Крепелин писал, что при внешнем безучастии больные воспринимали все происходящее вокруг, но вместе с тем их внимание с трудом можно было направлять и удерживать на каком-либо объекте.

При эволютивных (непроцессуальных) вариантах аутизма отмечаются другие особенности нарушений внимания. Так, Л. Каннер писал, что у детей с аутизмом не только отсутствует интерес к другим людям, но также обнаруживается неспособность обращать внимание на любые объекты, кроме тех, которые не находятся непосредственно в фокусе их внимания [4]. В 70-е годы XX века Б. Хермлин и Н. О'Коннор подчеркивали, что у лиц с аутизмом внимание либо чрезмерно сфокусировано, либо вовсе не имеет фокуса. В дальнейшем в разных исследованиях неоднократно отмечались суженный фокус и трудности перенаправления внимания при аутизме. Такая предельно ограниченная фокусировка внимания лиц с аутизмом нашла объяснение в теории монотропизма, разработанной Д. Мюррей, В. Лоусон, М. Лессером. По мнению Д. Мюррей, внимание лиц с аутизмом можно сравнить с лучом, интенсивно освещающим очень маленький участок окружающего пространства. Узость и неподвижность фокуса внимания при аутизме приводит к нечувствительности к воздействиям, находящимся вне этого фокуса. В раннем возрасте это может проявляться, в частности, в трудностях развития так называемого «разделенного со взрослым внимания», лежащего в основе формирования всех высших психических функций.

Функция внимания и ее значение в контроле направленной деятельности человека являются одной из самых обсуждаемых вопросов в психологии. Традиционно выделяют пять аспектов внимания: фокусировка, стабильность, емкость, переключаемость, распределенность. Существует непроизвольное внимание - возникает независимо от воли и

сознания, а произвольное внимание поддерживается волевым усилием и требует от человека большой затраты энергии

У детей с аутизмом наблюдается особое внимание к деталям ("eye on details"), усиленное внимание к мелочам (hyper-attention to detail). Данный когнитивный стиль часто определяется слабой центральной когерентностью, что приводит к увеличенному вниманию к деталям вместо общего восприятия образа. Такая детализация может проявляться как в устных заданиях, так и в кратких импровизированных рассказах, а также при решении вербальных задач за счет недостаточного использования контекста предложения.

В.Е. Каган в своей работе отмечает, что дети с аутизмом не умеют использовать произвольное внимание. У них наблюдается низкая устойчивость внимания, легкое отвлечение, их характеризует недостаток активного внимания. К.С. Лебединская и О.С. Никольская выделяют такие специфические особенности внимания как: повышенная кратковременность, легкая отвлекаемость, избирательность, низкий объем. В.В. Лебединский отмечает, что у детей с аутизмом внимание практически всегда неустойчиво: оно либо быстро ослабевает, либо настолько легко отвлекается, что невозможно сосредоточиться. Проблемы с вниманием проявляются быстро даже при выполнении простых задач. Привлечь внимание маленького ребенка с аутизмом можно лишь яркими стимулами, однако удержать его внимание в течение продолжительного времени крайне сложно.

В качестве отдельного аспекта проблемы внимания при РАС выделяется особая избирательность таких детей в выборе в объекте внимания. Отмечается, что у детей с аутизмом внимание фиксируется не на целостном объекте, а на его деталях, часто далеко не существенным. При этом внимание ребенка с РАС трудно направить на аффективно насыщенные объекты и явления. С.А. Морозов пишет, что при рассматривании изображения человека взгляд ребенка с аутизмом скользит по периферии лица (волосы, уши, подбородок, лоб), но практически не затрагивает область глаз [2]. Этот феномен характеризует недостаточность диадического внимания, когда труднее фиксировать внимание на другом человеке, чем на неживых объектах.

Трудности привлечения внимания ребенка с аутизмом (протодекларатив), отсутствие триадического внимания (когда сам ребенок пытается привлечь и направить внимание другого человека на какой-либо объект), нарушение формирования произвольного внимания, гиперпрозексия в стереотипных формах деятельности являются могут обнаруживаться и иметь разную степень выраженности при разных клинических вариантах РАС. С.А. Морозов отмечает, что нарушения внимания при аутизме непосредственно связаны с особенностями восприятия, аффективной сферой, регуляционно-волевыми процессами, которые могут существенно различаться у детей с аутизмом. Кроме того, на аутистическую симптоматику могут наслаиваться особенности внимания, свойственные общему психическому недоразвитию [2].

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет отметить, что у детей с РАС отмечаются разные по характеру и степени выраженности нарушения регулятивных функций и произвольного внимания, возникновение которых связывается с особенностями психического дизонтогенеза при определенном клиническом варианте аутизма и коморбидными с ним расстройствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб. : Питер, 2004. 320 с.
2. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Самара : ООО «Медиа-книга», 2015. 450 с.
3. Семенова Т. С. Изучение воли и произвольности у старших дошкольников // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1042–1046.
4. Строганова Т. А., Орехова Е. В., Галюта И. А. Монотропизм внимания у детей с аутизмом // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 66–82.
5. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.
6. Янина М. С. Психолого-педагогические условия формирования произвольной регуляции поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Стахановские чтения. 2022. С. 300-306.

Научное электронное издание

**Дефектология и образование в наши дни:
фундаментальные и прикладные исследования**

Сборник материалов III ежегодной Международной
научно-практической конференции

(16-17 апреля 2024 года., г. Краснодар)

Компьютерная верстка А.М. Литвинов

Дата подписания к публикации: 27.05..2024
520 стр.

Вышел в свет 30.05..2024