

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
IX КРАЕВОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В КРАСНОДАРСКОМ КРАЕ»**

26 октября 2021 года

Краснодар, 2021

УДК 376
ББК 74.5
Сб 23

Сб 23 Сборник материалов IX краевой научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития системы непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае» (Краснодар, 26 октября 2021 г.) / под ред. Л.П. Кузмы, О.О. Бахтиновой, А.В. Смахиной, И.С. Извариной – Краснодар: ГБОУ ИРО, 2022. – 120 с.

В сборник научно-практической конференции вошли статьи, посвященные актуальным проблемам развития системы непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также анализу практического опыта обучения и воспитания детей с различными нарушениями психического развития.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Все материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 376
ББК 74.5

© Министерство образования, науки и
молодежной политики Краснодарского края, 2021
© ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1 РАННЯЯ ПОМОЩЬ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	5
Атаманюк С.Ю. Опыт работы учителя логопеда в сопровождении детей с ОВЗ	6
Савченко Ю.С., Танич И.И., Бондаренко И.В. Построение воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего процессов в дошкольной образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья	8
Шкрыкина Е.Д. Организация коррекционной работы по формированию навыков употребления простых синтаксических конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи	10
Тришканевская Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями	14
Першина А.А., Журавлева Е.Ю. Готовность дошкольников с нарушениями интеллектуального развития к обучению в школе	17
Фалькова Ю.А. Современные подходы к формированию фонетической стороны речи у дошкольников с легкой степенью дизартрии	20
Полянская Т.И., Шевченко В.С., Смахтина А.В. Буккросинг как средство формирования импрессивной стороны речи у детей с ТНР	24
Рахманова А.А. Формирование произвольной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	26
Газимагомедова Э.Р. Особенности развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	29
Новожилова И.П., Смахтина А.В. Использование дидактического набора «Дары Фрёбеля» в работе учителя-логопеда с детьми с ТНР	33
Зуенко А.С. К вопросу о трудовом воспитании детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития в семье	34
Ефанова Р.Г. К проблеме развития активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	38
Алтунина С.И. Игровые технологии в сенсорном развитии детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	41
Изварина И.С. Опыт работы по использованию системы О. Вайнгольц «Я хочу и могу говорить»	47
Андреева С.Г. Ранняя диагностика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья	47
2 ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	51
Кузма Л.П., Лучшева Г.А., Приходько М.А. Особенности формирования личностных и коммуникативных базовых учебных действий у школьников с умственной отсталостью	51
Спирева Н.А. Опыт преемственности дошкольного и начального школьного образования в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ	57
Андреева С.Г. Формирование личностных и коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью на уроках	61
Семенчук И.Г. Социализация обучающихся коррекционных школ	66

Шестакова А.В. Особенности формирования лексической стороны речи детей с интеллектуальными нарушениями средствами дидактической игры	71
Макуха Л.С., Шумилова Е.А. Информационно-компьютерные технологии в диагностической работе дефектолога	74
Дудкина Е.А., Махалова И.М, Шарипова З.Р. Организация взаимодействия специалистов службы сопровождения и педагогов в МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска»	80
Арустамян К.К. Особенности личностной и ситуативной тревожности обучающихся подросткового возраста с задержкой психического развития	83
Холина И.А. Использование методов и приемов нейролингвистического программирования в развитии учащихся с задержкой психического развития	88
Деркач Т.Е. К вопросу о формировании связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью	91
Шумилова Е.А., Водяно Д.Х. Особенности представлений обучающихся начальных классов с задержкой психического развития об одноклассниках	94
Гайдарова Л.А. Особенности нарушений чтения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями	99
Крошка А.А., Журавлева Е.Ю. Роль представлений о предметном мире в психическом развитии детей с интеллектуальными нарушениями	103
Бочкарева А.В. Нарушение письменной речи у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией	105
Назарова В.В. Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушениями интеллекта	107
Абасова М.Э. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в общеобразовательном учреждении сельской местности	112
Шестакова А.В. Особенности психолого-педагогической коррекции тревожности у обучающихся с умственной отсталостью	115

ВВЕДЕНИЕ

В пункте 8 третьей статьи Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одного из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования указано, что право на образование обеспечивается в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности. При этом предусматривается адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека.

Реализация этого принципа предполагает создание условий для непрерывности и преемственности всех уровней образования в том числе для обучающихся с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности, к которым относятся максимально раннее начало коррекционной работы; необходимость использования специальных методов, приёмов и средств обучения; дифференциация и индивидуализация обучения; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; максимальное расширение образовательного пространства и др. Этот принцип непосредственно связан с понятием инклюзивного образования, под которым в ФЗ «Об образовании в РФ» понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В настоящее время все больше возрастает роль дефектологических знаний как ресурса развития педагогических работников, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья. Важнейшими направлениями развития непрерывного образования для лиц с ОВЗ также являются:

1. Привлечения внимания всего профессионального сообщества работников образования к проблеме создания условий для развития непрерывного образования детей с ОВЗ, начиная с ранней помощи и до получения профессионального образования (профессионального обучения) включительно.
2. Необходимость решения проблем с кадровым обеспечением образовательных организаций специалистами для работы с детьми с ОВЗ, а также необходимостью совершенствования системы их подготовки и повышения квалификации.
3. Внедрение и развития успешных практик инклюзивного образования лиц с ОВЗ и детей-инвалидов.
4. Важность распространения успешного опыта организации различных форм специального и инклюзивного образования и его содержательных технологий, имеющийся на настоящий момент.
5. Необходимость консолидации усилий профессиональных образовательных организаций и специальных (коррекционных) школ в части организации профессионально-трудового обучения, профориентационных мероприятий интересных и посильных для детей с разными стартовыми возможностями на основе расширения сетевого сотрудничества.

Представленные в сборнике статьи, посвящены наиболее актуальным проблемам развития непрерывного образования лиц с ОВЗ. Рассматриваемые в сборнике вопросы могут быть интересны научным, руководящим и педагогическим работникам образовательных организаций, осуществляющих обучение детей с ОВЗ.

1 РАННЯЯ ПОМОЩЬ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

С. Ю. АТАМАНЮК,
учитель-логопед

Тбилисский район, станция Тбилисская

Аннотация. В статье обобщается и передаётся опыт работы учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющих тяжёлые нарушения речи. Приведены примеры работы по развитию социально-коммуникативных навыков, социализации детей в обществе, развитию патриотического и нравственного воспитания, работы с родителями.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, группа компенсирующей направленности, социально-коммуникативные навыки, социализация, патриотическое воспитание, нравственное воспитание.

Согласно ФГОС ДОО инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы, их всестороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации [3].

Что даёт детский сад ребёнку? Главное преимущество детского сада – наличие детского общества, благодаря которому создается пространство социального опыта ребёнка. Дошкольник с ограниченными возможностями здоровья познаёт себя в сравнении с другими детьми, присваивает способы общения и взаимодействия, адекватные различным ситуациям, преодолевает присущий ему эгоцентризм (направленность на самого себя, восприятия окружающего исключительно с собственной).

Внутренний мир ребёнка сложен. Дети неуверенные, замкнутые, не могут выразить свои желания словом. В силу этого коррекционная работа с ними требует особого подхода. Создание комфортной среды помогает социализации. Социализация детей и детей с ОВЗ предполагает возможность ориентироваться в окружающей жизни, соблюдая определенные правила и нормы поведения, проявлять творческие способности. Эти аспекты помогают и направляют деятельность работы педагога [2].

Основными задачами учителя-логопеда является создание условий для проявления речевой коммуникации; совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи; развитие диалогической и монологической речи; активизация словарного запаса, формирование обобщающих понятий; развитие навыка контроля речевой коммуникации; воспитание нравственных качеств: доброты, взаимопомощи, терпимости.

Создание оптимальных условий, обеспечивающих социализацию и развитие личности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в нашем дошкольном образовательном учреждении, осуществляется в рамках проектной деятельности. Воспитанники детского сада принимают активное участие в районной научно-практической конференции. Дошкольники группы компенсирующей направленности становились победителями в номинациях: гуманитарное направление, естественнонаучное.

Дети, имеющие тяжёлые и общие нарушения речи с большим интересом, проводят исследовательскую деятельность по нравственно-патриотическому направлению, робототехни-

ке, проводят опыты, исследования в области медицины. Защищая свои проекты, ребята стирают тем самым границы своих комплексов, становятся более уверенными, успешными.

Педагоги совместно с родителями организуют встречи с ветеранами и тружениками тыла, работниками библиотеки, посещают музей, проводят экскурсии по достопримечательностям станицы. Проводят встречи с работниками полиции, пожарной части.

Непосредственное участие ребёнка в акциях помогает пробуждать добрые чувства. Дети в ходе социально-педагогической акции и по окончании, делают собственные выводы и открытия: делая добро, получаешь добро взамен, положительные эмоции и добрые слова окружающих очень приятны. А если наши воспитанники это поняли, то всё что мы делаем не напрасно.

В нашем детском саду особое внимание уделяется участию в акциях: «Свеча памяти», «Окна Победы», «Мы - будущее России!», «С Днём Победы» (конкурс стихов, рисунков).

Для участия в общероссийской акции «Дарите книги с любовью» был организован сбор книг детской литературы. Самые активные участники - воспитанники группы компенсирующей направленности, они были отмечены благодарностями. Собранные детьми книги, передали сотрудникам центральной детской библиотеки.

Дети группы компенсирующей направленности - постоянные участники православного фестиваля «Рождественская звезда», участники экологического проекта «Крышечка в радость», организованного Краснодарской краевой общественной организацией родителей детей-инвалидов «Радость жизни», города Новороссийск.

Профессиональная деятельность педагогов детского сада является открытой социальной системой, способной гибко реагировать на изменения внутренней и внешней среды, на изменяющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности, и запросы родителей воспитанников. Грамотно организованное и продуманное взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения с родителями привело к положительным результатам. Чем больше и чаще дети с ограниченными возможностями здоровья, родители воспитанников, педагоги совместно участвуют в различных мероприятиях, тем больше стираются границы с обычными детьми. Ребята не обращают внимания на свои «недостатки», радуются, совершенствуются, стремятся к лучшему. Воспитанники детского сада с ограниченными возможностями здоровья легко и спокойно переходят на следующую ступень развития. Став школьниками, легко адаптируются к новым условиям.

Только взаимодействие в работе всех специалистов дошкольного образовательного учреждения, родителей, способствует успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями в среде их сверстников.

Библиографический список

1. Алехина, С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: сборник статей / отв. ред. Т. Н. Гусева. — Москва: Центр «Школьная книга», 2010. — № 4, с. 85–97.
2. Казакова, Е. Искусство помогать: Что скрывается за термином «Сопровождение развития детей» // Лидеры образования. — 2004. — № 9–10. — с. 95–97.
3. Приказ Министерства образования и науки России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

ПОСТРОЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю. С. САВЧЕНКО,

педагог-психолог,

И. И. ТАНИЧ,

старший воспитатель,

И. В. БОНДАРЕНКО,

инструктор по физической культуре,

г.Краснодар, МАДОУ МО г.Краснодар

«Детский сад комбинированного вида «Сказка»,

структурное подразделение №150.

Аннотация. В статье представлен опыт организации воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего процессов в дошкольной образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду комбинированного вида «Сказка» (структурное подразделение №150).

Ключевые слова: взаимодействие специалистов, родительско-педагогический коллектив, сотрудничество с социальными институтами, развивающая предметно-пространственная среда.

В детском саду комбинированного вида «Сказка» четырнадцать структурных подразделений различной компенсирующей направленности: с общим недоразвитием речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с нарушением зрения, нарушением питания, группы «Особый ребенок». Наше структурное подразделение №150 работает по направлениям коррекции для детей, имеющих нарушения в развитии опорно-двигательного аппарата, общее недоразвитие речи и сочетание множества сложных дефектов группы «Особый ребенок».

Имея большой спектр коррекционной направленности, перед нами, в первую очередь, становится задача, выстроить коррекционно-развивающий и воспитательно-образовательный процессы, чтобы воспитанники и их родители получали наиболее компетентную, качественную и эффективную помощь. Для этого в нашем детском саду расширен круг специалистов. Это не только педагоги групп, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, но и учителя-логопеды, педагоги-психологи, учителя-дефектологи. Под непосредственным руководством старшего воспитателя, между всеми специалистами выстраивается тесная взаимосвязь. Кроме рекомендаций педагогам и родителям, специалисты проводят «открытую» образовательную деятельность: мастер-классы, семинары-практикумы, тренинги, круглые столы, организован университет для родителей.

По нашему глубокому убеждению, эффективная помощь воспитанникам не может быть оказана без постоянного обмена опытом и создания единого образовательного пространства, в которое родители включены как равные партнеры. Родительско-педагогический коллектив нашего детского сада работает слаженной и сплоченной командой. Но как эту команду сформировать? Как заручиться доверием родителей, детей с особыми образовательными потребностями? Проблема включения родителя, как равного партнера в процессы образования и воспитания, привела нас к постановке одной из задач годового плана нашего структурного подразделения: «Повышение уровня педагогической компетентности родителей на основе использования практических форм взаимодействия».

Традиционными в нашем детском саду стали проводимые круглые столы для родителей, которые проясняют для специалистов проблемы, возникающие у родителей при воспитании «Особых» детей, те пробелы, которые имеются у них в знаниях о процессах развития и особенностей протекания определенных коррекционно-развивающих процессов. Понимание проблематики дает возможность так построить взаимодействие с родительским коллективом, чтобы запросы родителей не остались без внимания, а дети получили эффективную и компетентную помощь не только в ДОО, но и дома. По инициативе родителей организуются открытые показы и мастер-классы по интересующим их направлениям работы специалистов. Это совместные занятия инструктора по ФК с педагогами, учителями-логопедами и учителями-дефектологами, где родители вместе с детьми выполняют все упражнения, обучаясь правильному исполнению элементов для дальнейшего грамотного закрепления их с детьми. При необходимости, наличия рекомендаций «Центра «Детства» и имеющегося пакета документов у родителей, им предоставляется возможность сопровождать ребенка на протяжении всего пребывания в детском саду.

Наши родители имеют возможность не просто услышать и увидеть работу специалистов, но и принять в ней активное участие вместе с детьми, получая практические навыки для организации воспитания и образования в домашних условиях, тем самым делая эти процессы непрерывными и повышая их эффективность. Для успешной реализации поставленной задачи коллектив находится в постоянном поиске инновационных форм и методов работы, повышая профессиональную компетентность, обогащая свою педагогическую практику в сотрудничестве с различными социальными институтами: Краснодарским краевым институтом дополнительного профессионального педагогического образования; Отделом анализа и поддержки дошкольного образования МКУ КНМЦ; Электронным журналом для чтения и развития «Няня.РФ»; Домом детского творчества «Созвездие» (МБОУ ДО ДДТ «Созвездие»); Городским центром диагностики, коррекции и психологической помощи детям и подросткам «Детство»; краевым лечебно – физкультурным диспансером.

Развивающая предметно-пространственная среда, в нашем структурном подразделении оставаясь безопасной, мобильной, многофункциональной и трансформируемой, тем не менее, имеет свои особенности. Постоянно пополняется оборудованием компании «ЭЛТИ-КУДИЦ», стажировочной площадкой которой мы являемся. При проведении коррекционно-оздоровительных занятий с инструктором по ФК активно используются: для развития вестибулярного аппарата и координации – pedalные каталки и балансиры различного вида («Облачко», «Массажные диски», «Подушка», «Путь шара» и др.); для коррекции и профилактики деформаций нижних конечностей (плоскостопие и плоско - вальгусная установка стоп) и фиксации осанки – коррекционно-развивающий набор «Луна».

При проведении образовательно-воспитательных занятий педагогов и специалистов активно применяются тренажеры для развития зрительного восприятия, мелкой моторики, органов дыхания, снятия эмоционального и мышечного напряжения: баланsir «Подуй на шарик», тренажеры для глаз «Путь шара», «Лепесток лотоса», «Змейка», «Улитка», комплекты мягких модулей, сухой бассейн. Дидактическими пособиями «Дары Фребеля», представленными в полном объеме и активно применяемые учителями-логопедами и дефектологами при работе с детьми группы «Особый ребенок» в индивидуальной форме. Интерактивными досками компании «DIOSKIDS», используемыми для коррекции в развитии высших психических функций, социализации как в свободное от образовательной деятельности время, так и непосредственно в ней. Эффективно используются столы для игр с песком и игр в сухих бассейнах.

Воспитанники групп компенсирующей направленности находятся в отдельных групповых помещениях, развивающая предметно – пространственная среда которых, соответствует специфике коррекционной работы, является стимулирующим пространством, содержит сенсорные, речевые уголки, дидактические игры и пособия, предназначенные для полноценного развития дошкольников, создаёт благоприятные условия для роста резервов развития ребёнка.

ка. Для детей с различными двигательными возможностями используются все различные пандусы, вертикализаторы и горизонтальные стойки, широкие дорожки и дверные проемы для детей – колясочников, создается доступная среда на всей территории ДОО. Всевозможные «дорожки здоровья», нетрадиционное спортивное оборудование, изготовленное по нашим чертежам, искусственные перепады высот дают возможность проведения упражнений на профилактику нарушений осанки и плоскостопия: босохождение по траве, песку, гальке, камням, ребристой доске. Т.е. используются все возможности терренкура как для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так и в профилактических целях.

Благодаря творческому подходу педагогов и их умению организовать работу родителей создается эксклюзивное оборудование из экологически-чистых материалов (дерево) для коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата: плоскостопие, Х-образной деформация нижних конечностей и плоско - вальгусной установки стоп – двускатная доска (угол 60 градусов), ребристые доски разной конфигурации; при О-образной деформации нижних конечностей и варусной установки стоп – дорожка «Елочка» (угол 45 градусов). Данное оборудование не имеет массового производства, но крайне эффективно при работе с данными нарушениями ОДА. Для коррекции в развитии эмоционально-волевой сферы и тактильного восприятия созданы авторские бизборды.

Такие формы работы имеют свои положительные результаты и множество благодарных отзывов родителей. Родители с доверием и спокойствием приводят ребенка в детский сад, зная какой важной частью его жизни он является.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОСТЫХ СИНТАКТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е. Д. ШКРЫКИНА,

студентка 5 курса ЗФО КубГУ

факультета педагогики, психологии и коммуникативистики,

кафедры дефектологии и специальной психологии

г. Краснодар

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы и принципы к организации коррекционной работы по формированию навыков употребления простых синтаксических конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи. Представлены основные этапы организации коррекционной работы с данной категорией дошкольников и показаны основные методы формирования навыков употребления простых синтаксических конструкций.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, простые синтаксические конструкции, синтаксис.

Речь играет ведущую роль в развитии всех психических процессов человека, а также является основным способом коммуникации и инструментом познания окружающей действительности. Функционирование речевой деятельности невозможно без освоения ребенком всей системы языка. При построении высказывания говорящий использует весь словарный запас и усвоенные правила из этой системы. Становление человеческой речи начинается с

синтаксиса, с осознания его законов, с усвоения правила построения и употребления в речи синтаксических единиц.

Основой синтаксической единицей является предложение. Ребенок общается с окружающим миром с помощью речи, используя различные языковые средства. Для формулирования своих мыслей ребенок применяет высказывания – предложения. Следовательно, можно сделать вывод, что основной целью организации логопедического воздействия на ребенка с речевыми нарушениями является осознание им языковой системы в целом, понимание им правил построения синтаксических конструкций и формирование навыков их употребления.

Успешность построения и употребления собственных речевых высказываний в коммуникативной деятельности ребенка с окружающими зависит от уровня сформированности у него фонологических, морфологических, синтаксических и семантических языковых средств.

При общем недоразвитии речи нарушены все звенья речевой системы, как звуковой, так и смысловой ее стороны. А также зарегистрирована задержка возникновения речи, низкий уровень сформированности словарного запаса, в речи присутствуют грамматические ошибки, нарушения звукопроизносительной стороны речи. Недоразвитие речи проявляется у детей в разной мере, от лепетной до развернутой речи, с различной долей фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития [1].

В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, В.К. Орфинская, Т.Б. Филичева и С.Н. Шаховская в своих исследованиях указывали на специфику нарушений развития синтаксической системы языка у дошкольников с общим недоразвитием речи. Несформированность синтаксических операций влияет на процесс развития познавательных процессов.

У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушены как смысловое, так и грамматическое оформление синтаксических конструкций. Нарушение процесса языкового оформления мыслительной деятельности заставляет детей использовать в речи простыми и аграмматичными предложениями, в структуре которых отсутствуют отдельные лексические единицы [2].

Простые синтаксические конструкции это-простые предложения, которые формируются при условии наличия у ребенка навыков построения словосочетаний [3].

В основу организации коррекционной работы по формированию навыков употребления простых синтаксических конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи включаются следующие принципы:

- 1) принцип комплексности, направленный на формирование смыслового и грамматического оформления простых синтаксических конструкций в их тесной взаимосвязи;
- 2) онтогенетический принцип, обеспечивающий развитие навыка употребления синтаксических конструкций в соответствии нормативными представлениями о онтогенезе речевой деятельности;
- 3) принцип коммуникативно-ориентированного подхода, направленный на формирование у детей с общим недоразвитием навыков самостоятельного построения и употребления в естественных ситуациях речевого общения различных синтаксических конструкций.

Система коррекционной работы по формированию навыка употребления синтаксических конструкций должна строиться с учётом уровня общего недоразвития речи у дошкольника. Коррекционная работа должна включать в себя несколько взаимообусловленных этапов.

Первый этап коррекционной работы должен быть направлен на формирование первых интенциональных форм высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи. Работа на данном этапе должна быть нацелена на решение следующих задач:

- 1) расширение объёма понимания фразовой речи;
- 2) овладение умением осуществлять элементарный анализ неречевой ситуации;

3) развитие у ребёнка потребности в речевом общении и формирование минимального средства удовлетворения этой потребности, а именно однословного предложения.

Развитие внутренней речи ребенка отталкивается от понимания целого предложения, которое далее расчленяет выраженную одним словом мысль на ряд отдельных связанных между собой значений. Следовательно, работу по формированию навыка употребления простых синтаксических конструкций необходимо уже начинать на ранних стадиях развития речевой деятельности ребенка. Возникающая при этом способность воспроизводить синтаксические единицы, является базой для запуска процесса развития всей речевой системы в целом. Основными направлениями коррекционной работы на данном этапе являются:

1) многократное проговаривание речевых ситуаций, с которыми дошкольник сталкивается ежедневно в целях расширения объема понимания фразовой речи ребенком с опорой на наглядную конкретную ситуацию;

2) оречевление действий, совершаемых дошкольником в ходе режимных моментов с целью формирования категории предикативности;

3) обогащение пассивного глагольного словаря при работе с сюжетными картинками путем понимания вопросов по ее содержанию.

Переход от употребления в речи дошкольником односоставных предложений к двусоставным, возможен при наличии в активном словаре ребёнка определённого набора существительных и глаголов.

Второй этап реализации коррекционной работы должен быть направлен на овладение дошкольниками с общим недоразвитием речи синтаксической структуры простого предложения. Основными направлениями логопедической работы на этом этапе являются:

1) усвоение дошкольниками структурно-семантической модели простой синтаксической конструкции;

2) усвоение языковых средств передачи семантических отношений в рамках употребления простой синтаксической конструкции.

Первоначально необходимо организовать работу по формированию основного структурного компонента простой синтаксической конструкции-словосочетания. Основными моделями словосочетаний являются «предикат–объект» и «предикат–локатив», которые формируются вокруг глаголов 1-го лица настоящего времени или глаголов в побудительной форме. В данных моделях ведущим словом является глагол, а зависимым имя существительное в форме косвенного падежа.

При подборе лексического материала, используемого для построения синтаксических конструкций необходимо акцентировать внимание на сложных по звуко-слоговому составу глаголах и прилагательных. Вместе с этим необходимо продолжать работу над звуко-слоговой структурой употребляемых слов, особенно предикатов.

С момента появления в самостоятельной речи дошкольника с общим недоразвитием речи словосочетаний у него начинает активно развиваться морфологическая система языка.

В формируемых на данном этапе простых синтаксических конструкциях семантические отношения получают морфологическое оформление с помощью окончаний и предлогов.

Формирование структуры простого предложения с двумя главными членами можно начинать при наличии у него умения выделять и обозначать субъект действия.

Усложнение формируемых простых синтаксических конструкций в самостоятельной речи дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлено структурированием семантических признаков между субъектом действия и предикатом. Данная тенденция обуславливает включение этих элементов в глубинный синтаксический уровень с приписыванием им соответствующих семантических функций.

Работу по данному направлению необходимо начинать с привлечения внимания дошкольника к непосредственному наблюдению за совершаемыми действиями окружающих его людей. В дальнейшем работу по оречествлению этих действий в простых синтаксических

конструкциях необходимо продолжать в процессе работы над сюжетной картинкой, а именно ответах на вопросы по ее содержанию и составлении предложений по заданной структуре.

Также в целях повышения эффективности организации коррекционной работы в нее необходимо включать систему заданий, направленных на формирование «сетки значений», а именно, на установление лексико-семантических связей между субъектом и предикатом действия. К этим заданиям относятся:

- 1) самостоятельное называние лиц, совершающих определённые действия на предъявленной картинке;
- 2) самостоятельное называние предметов, которые могут совершить названное действие без подкрепления наглядным материалом;
- 3) самостоятельное соотношение названий предметов и действий.

Далее должна быть проведена работа по расширению синтаксической структуры простого предложения посредством включения в нее однородных членов.

К концу реализации второго этапа коррекционной работы дошкольники с общим недоразвитием речи должны уметь употреблять в самостоятельной речи простые распространённые предложения. Также в процессе употребления в самостоятельной речи простых синтаксических конструкций дети должны уметь изменять отдельные хорошо знакомые глаголы по лицам и числам, использовать морфо-синтаксические средства языка (предлоги, флексии) для выражения синтаксических отношений с минимальными ошибками согласования и управления.

Таким образом, своевременная организация коррекционной работы по формированию навыков употребления простых синтаксических конструкций позволит предупредить нарушения темпов развития познавательной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи, а также обеспечит успешность организации работы по подготовке их к освоению школьной программы в целом.

Библиографический список

- 1.Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) [Текст]: кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н. С. Жукова. – М.: соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.
3. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя [Текст] / Д. Э. Розенталь. – М: Просвещение, 1985. – 399 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т. В. ТРИШКАНЕВСКАЯ,

педагог-психолог МАДОУ

МО г. Краснодар «Центр -детский сад № 199»

Аннотация. В статье обсуждается актуальная проблема создания целесообразных, педагогически эффективных условий, способствующих раскрытию у дошкольников потенциальных ресурсов, стимулирующих к речевому развитию. Обосновывается авторский подход к реализации поставленной педагогической задачи через использование арт-терапевтических методик.

Ключевые слова: педагогический процесс, дошкольный возраст, арт-терапия, речевое развитие, комплексный подход, развивающая программа.

В настоящее время категории детей с ограниченными возможностями здоровья являются предметом исследования различных отраслей научных знаний, поэтому носят междисциплинарный характер. В психологии, педагогике, дефектологии и других социальных науках к данной категории относят детей, имеющих трудности в психическом, речевом развитии и социализации в общем. Известно, что дети с недостатками речи составляют наиболее многочисленную группу дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Необходимость не только своевременного выявления детей с проблемами в речевом развитии, но и создание особых психолого-педагогических условий для их коррекции является актуальной задачей в дошкольном образовании. Психологическое сопровождение является необходимым условием специальной помощи детям с недостатками речи. Этому вопросу посвящены работы многих исследователей: Н.М.Аксариной, В.П.Балабановой, О.Е.Громовой, Н.М.Матвеевой, Т.Б. Филичевой и др. [3,4].

Изучив специальную литературу по этой проблеме, нами обнаружено некоторое противоречие между необходимостью коррекционно-педагогической работы по профилактике нарушений речевого развития детей группы риска дошкольного возраста и недостаточной разработанности методического материала для психологов - педагогов дошкольного образовательного учреждения.

На основании изученной литературы мы сформулировали проблему, обсуждаемую в настоящей статье: каковы особенности психолого-педагогического сопровождения дошкольников с речевыми нарушениями в образовательной среде ДОО? Наша педагогическая идея состоит в создании благоприятных образовательных условий для стимулирования речевого развития дошкольников посредством методов арт-терапии в совместном проекте психолога, логопеда, родителей. Для реализации этого проекта нами была составлена программа по профилактике и коррекции речевого развития детей дошкольного возраста методами арт-терапии.

В результате теоретического анализа нами выявлено, что методы арт-терапии обладают скрытыми возможностями не только творческого, но и речезыкового развития личности дошкольника. Например, этой проблеме посвящены работы Л.А. Аметовой, Г.В. Бурковского, М.Е. Бурно, А.И. Копытина, Л.Д. Лебедевой, Е.Г. Макаровой и др [1].

Главной особенностью организуемого нами психолого-педагогического сопровождения является комплексный подход к формированию навыков правильной речи дошкольников. Это включает такие направления работы:

- логопедом: диагностическое изучение ребёнка на момент его определения в речевую группу (группу компенсирующей направленности для детей с ТНР), изучение его возможностей и особенностей;

– психологом: занятия интегрированного характера с включением методик арт-терапии, речедвигательных и нейродинамических упражнений, стимулирующих межполушарное взаимодействие;

– родители: вебинары и онлайн- практикумы для родителей по речевому развитию дошкольников. Цель работы с родителями - это повышение педагогической компетенции родителей в вопросах развития и активизации словаря детей старшего дошкольного возраста.

Реализация нашего проекта носит дифференцированный характер, осуществляется по спирали: по мере освоения детьми и их родителями упражнений и заданий занятия усложняются, в каждом новом виде деятельности добиваемся закрепления полученных навыков.

Таким образом, осуществляемое нами психолого-педагогическое сопровождение по коррекции и профилактике речевого развития дошкольников проводится в три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный, целью которого является выявление динамики в речевом и психическом развитии дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Изучение речевого развития осуществлялось логопедом нашего детского сада по методике Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Психологом дошкольного учреждения осуществлялась диагностика психических процессов дошкольников речевой группы: память, мышление, внимание, воображение. А также изучались особенности мелкой и крупной моторики, навыка пересказа. Как развивающие нами использованы игры на развитие мышления, внимание, памяти. Мы проводим с дошкольниками сравнение предметов, выделение ведущих признаков, группировку по ситуации, по значению, по признакам.

С родителями проводился цикл психолого-педагогических мероприятий: консультации, онлайн- вебинары и практикумы по развитию речевых навыков у детей. Профилактико - просветительская работа с родителями организуется через консультации педагога-психолога, оформление информационных стендов. В любой такой консультации содержатся конкретные рекомендации, которые могут быть успешно использованы родителями в воспитании и обучении своих детей. Вот некоторые из них: «Влияние родительских установок на развитие детей», «Как помочь эмоциональным детям?» «Психологические особенности детей с ОНР», «Психологическая готовность ребенка к школе», «Леворукий ребенок», «Избалованные дети» и т.д.

Изучив особенности речевого и психического развития дошкольников старшей группы 5-6 лет (количество 10 чел.) МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 199», осуществив анкетирование родителей по изучаемому вопросу, нами были составлены диагностические карты на каждого ребёнка.

Результаты логопедического обследования уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста показали такие значения (использована диагностика Филичевой Т. Б.)

Нерезко выраженные отклонения в овладении речью обнаружены у 50% обследуемых; 20% – задержка речевого развития; 20% – это выраженные отклонения в овладении речью и 10% – резко выраженное отклонение в овладении речью. Психологическое обследование дошкольников выявило, что только 40% детей имеют небольшие особенности, отстающие от нормы, по уровню развития памяти, внимания, воображения, мелкой и крупной моторики. 50 % дошкольников проявили выраженные значительные особенности, требующие коррекции и развития всех психических функций. 10% испытуемых выявили особенности, требующие консультации невролога.

Эти результаты зафиксированы в диагностических картах, для родителей проведены консультации по каждому ребёнку.

Реализация комплекса психолого-педагогических условий по профилактике и коррекции речевых нарушений была следующим этапом нашего проекта. Это были коррекционно-логопедические и психолого-педагогические мероприятия, психологическое просвещение

родителей и их педагогическая поддержка по вопросам речевого развития. В комплекс психологических и развивающих занятий с детьми входили арт-терапевтические игры и нейродинамические упражнения. Поскольку основным видом деятельности дошкольного возраста является игра, мы обеспечивали каждое занятие как образовательной, так и игровой деятельностью с положительно окрашенными эмоциями.

Анализ осуществляемого нами опыта по активизации речи дошкольников позволяет нам выделить несколько видов арт-терапии, которые может использовать как логопед, так и педагог-психолог в своей работе.

Рисование – классический метод арт-терапии, любимый детьми, самый доступный на логопедических занятиях.

Музыкотерапия – прослушивание музыки, игра на музыкальных инструментах, а также ритмичные хлопки руками, логоритмика под музыку и т.д.

Танцевально-двигательная терапия – терапия с использованием элементов танца или танцевальных физкультминуток.

Сказкотерапия – чтение, прослушивание, сочинение детьми сказок, рассказов. В работе с детьми реализую сказки художественные и дидактические. Как элемент сказкотерапии использую в работе психодинамические медитации, которые направлены на выражение и проявление различных эмоций, улучшают и активизируют выразительные средства общения: пластику, мимику, речь, и в целом гармонично развивают личность ребенка. Виды психодинамических медитаций: перевоплощение, пантомимические этюды, погружение в различные стихии, изображение растений, упражнения с зеркалом, танец.



Песочная терапия – это игра песком или рисование на нем. Развивает мелкую моторику, повышает активность ребенка. Также является одним из наиболее популярных видов арт-терапии [3].



В нашей опытной работе мы использовали разнообразные техники, стимулирующие развитие речи дошкольников: техника «кляксография»; пальцевая живопись; техника рисо-

вания листьями, палочками, камушками и т. п.; рисование ладонями. Каждая выполненная ребёнком работа вербально обсуждалась с детьми, что стимулирует речевое развитие.

После завершения коррекционно- развивающей работы было проведено повторное изучение психоречевого развития дошкольников, выявлена удовлетворённость родителями созданной речевой среды в дошкольном учреждении.

Результаты проведённой опытной работы позволяют говорить о незначительной положительной динамике: Нерезко выраженное речевое развитие сократилось с 50 % до 30%. 20% детей выровнялись в речевом развитии до нормативных значений. С задержкой речевого развития диагностируется 40% дошкольников, из них выровнялись дети с выраженным отклонением в речевом развитии. Дети с явным отклонением в овладении речью остались те же – 10%. Незначительные динамические изменения подтверждают актуальность проведённой работы и необходимость долговременного постоянного и комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: АРКТИ, 2002. — 144 с. (Биб-ка практикующего логопеда).
2. Гвоздев, А.Н. «Вопросы изучения детской речи». Издательство: Детство-Пресс, 2017.
3. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. М.: — Просвещение, 1989. — 223с.: ил.
4. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. — М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003. — 112с.

ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

А. А. ПЕРШИНА,

*магистрант 1 курса заочной формы обучения
по направлению подготовки 44.04.03*

*Специальное дефектологическое образование
ФГБОУ ВО КубГУ г. Краснодар*

Е. Ю. ЖУРАВЛЕВА,

*канд. психол. наук, доцент кафедры
дефектологии и специальной психологии
ФГБОУ ВО КубГУ г. Краснодар*

Аннотация. *Статья посвящена изучению вопроса подготовки дошкольников с интеллектуальными нарушениями к обучению в школе. Описаны основные компоненты готовности к обучению в школе, направления работы по подготовке детей с интеллектуальными нарушениями к школьному обучению, а также представлены результаты проведенной диагностики социально-личностной готовности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на базе дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова: *дошкольники, интеллектуальные нарушения, подготовка к обучению в школе, социально-личностный компонент готовности, коррекционная помощь.*

В настоящее время благодаря изменениям в системе образования детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальной недостаточностью, уделяется особое внимание. В отличие от нормативно развивающихся сверстников, у детей с нару-

шениями интеллекта из-за особенностей развития усвоение социально-общественного опыта не происходит спонтанно. Поэтому таким детям необходима целенаправленная психолого-педагогическая и социальная помощь. Особенно остро этот вопрос встает во время подготовки ребенка с нарушением интеллекта к обучению в школе, потому что к концу дошкольного возраста у таких детей без коррекционной помощи готовность к школе самостоятельно не формируется.

Проблема подготовки дошкольников с интеллектуальными нарушениями к обучению в школе, актуальна, ведь дошкольный возраст – наиболее восприимчивый для воспитания и обучения период. Поэтому главная задача специального дошкольного образования обеспечить готовность ребенка к обучению в школе. Это понятие подразумевает собой процессы развития и коррекции познавательных функций, эмоционально-волевой сферы, социально-бытовых навыков, навыков социального взаимодействия и коммуникации. Следовательно, к моменту поступления в школу ребенка необходимо сформировать мотивацию к обучению, привить ему навыки самообслуживания, научить правильному поведению на уроках, сформировать начальные умения адекватно оценивать свою работу, сформировать познавательную деятельность, а также помочь включиться в совершенно новую образовательную и социальную среду.

Готовность к школьному обучению – это достаточный уровень физического, психического, социального, личностного и интеллектуального развития ребенка для эффективного усвоения школьной программы и адаптации в новой образовательной среде. Данное явление представляет собой сложную многокомпонентную структуру, в которой все компоненты взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Структурные элементы готовности к обучению в школе рассматривались разными авторами в разных аспектах, но при этом основные свойства этих элементов схожи. Например, Л.А. Венгер определил два компонента готовности к школьному обучению: физиологическую готовность, психологическую готовность, которая более многогранна и включает в себя интеллектуальную готовность, социально-личностную, эмоционально-волевую.

На основании этих данных Е.А. Стребелева и А.А. Катаева выделили следующие направления коррекционно-педагогической работы по формированию готовности к обучению в школе детей с нарушением интеллекта: физическое воспитание, умственное воспитание, развитие деятельности, формирование способов усвоения общественного опыта, развитие личности. Понимая сущность феномена «готовности к школьному обучению» как многоаспектного явления, характеризующего личность дошкольника с позиции психолого-педагогической, физической, социально-личностной и др. составляющих, на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №72 нами была проведена диагностика уровня социально-личностной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости в количестве пять человек. Обследуемые дети посещали группу компенсирующей направленности, где были созданы все условия для реализации коррекционно-педагогической работы.

В рамках исследуемого компонента готовности у старших дошкольников с умственной отсталостью нами были изучены его составляющие: общая осведомленность, понимание инструкции, способность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками в ходе совместной деятельности, коммуникативные навыки и уровень развития предметного рисунка, уровень понимания нравственных норм и правил поведения в обществе. Для диагностики были использованы методики: Е.А. Стребелевой «Представления об окружающем» и «Представления о временах года», А.Л. Венгер «Рисунок человека», А.А. Катаевой «Совместное рассматривание книги», «Нарисуй целое», А.М. Щетининой и Л.В. Кирс «Неоконченные ситуации».

Для определения уровня социально-личностной готовности старших дошкольников с умственной отсталостью мы ввели систему параметров и обозначили результаты диагностики через количественные данные путем сложения баллов по каждой методике (складывали отдельно баллы по низкому, среднему и достаточному уровню). Суммарный балл по всем

показателям менялся в пределах от 1 до 18. Уровни социально-личностной готовности к школе у старших дошкольников с умственной отсталостью определялись интервалами: достаточный уровень – 15–18 баллов; средний уровень – 11–14 баллов; ниже среднего – 7–10; низкий уровень – менее 7 баллов. Данные представлены на рисунке 1 в процентах.

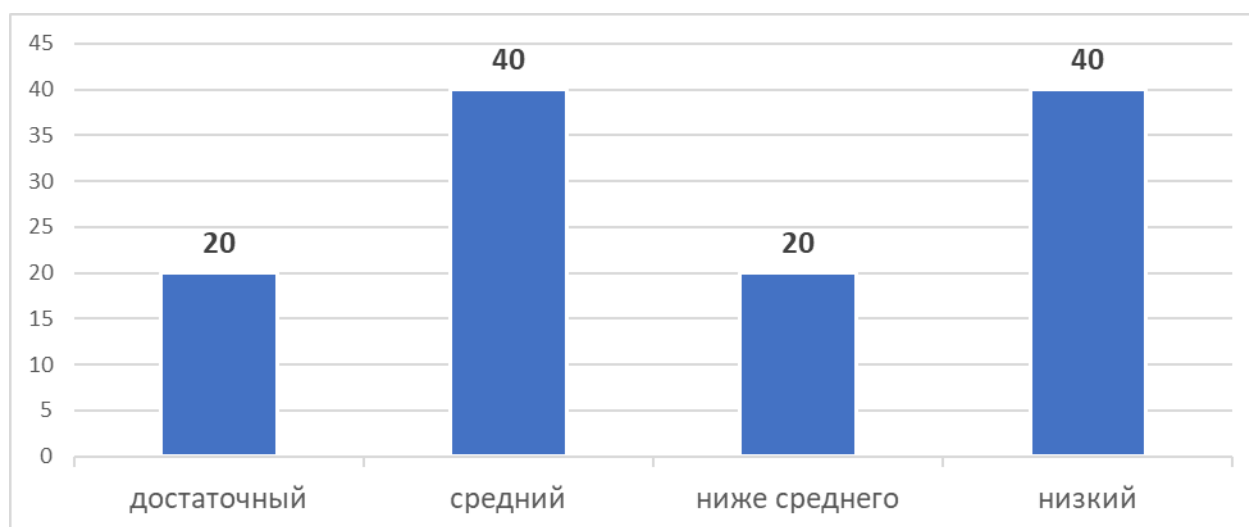


Рисунок 1. Уровень социально-личностной готовности старших дошкольников с умственной отсталостью к обучению в школе (в процентах)

Из таблицы видно, что двое детей находятся на среднем уровне. Эти дети легко шли на контакт со взрослым. У них сформированы первоначальные представления о себе и об окружающем, временные представления. Эти дети не всегда сразу понимали задание, но принимали его, были способны к взаимодействию со взрослым и сверстниками, но по инициативе взрослого. Знали нравственные нормы и правила поведения в социуме, но не могли их аргументировать. Интерес к школе у этих детей связан с внешней атрибутикой. Предметный рисунок сформирован. Внутренняя позиция школьника и познавательный интерес сформированы частично.

Один ребенок – на уровне ниже среднего. Этот ребенок постепенно шел на контакт со взрослым. Как со взрослым, так и со сверстниками взаимодействовал с трудом, был скован и стеснителен в общении. Задания принимал, но понимал после повторного объяснения. У него сформированы первоначальные представления о себе и об окружающем, но не сформированы временные представления. Знал нравственные нормы и правила поведения в социуме, но не мог их аргументировать. Интерес к школе связан с внешней атрибутикой. Внутренняя позиция школьника и познавательный интерес не сформированы. Еще двое детей имеют низкий уровень. Эти дети с трудом шли на контакт со взрослым. У них отсутствовали или были минимальны представления о себе и об окружающем, временные представления не сформированы. Эти дети не понимали задание. Отказывались взаимодействовать как со взрослыми, так и со сверстниками, предпочитали играть одни. Не имели представлений о нравственных нормах и правилах поведения в социуме. Интерес к школе не проявляли. Внутренняя позиция школьника и познавательный интерес не сформированы.

В ходе исследования у всех дошкольников отмечались недостаточный уровень общей осведомленности, несформированность коммуникативных навыков, продуктивной деятельности (предметного рисунка), сложности в понимании инструкций, неготовность вступать в контакт со взрослым и сотрудничать со сверстниками, непринятие и непонимание нравственных норм и правил поведения в обществе. Кроме того, установлено, что более подготовлены к поступлению в школу были те дети, которые в более раннем возрасте поступили в детский сад. Те дети, которые обучались в саду неполный учебный год, показали самые низ-

кие результаты, они нуждались в большей педагогической поддержке и в большем объеме квалифицированной коррекции нарушений социально-личностной сферы, чем дошкольники, обучающиеся по программам дошкольного образования в течение нескольких лет.

Таким образом, никто из обследуемых не готов к школе в полной мере. Такой результат обусловлен прежде всего: структурой дефекта развития при умственной отсталости и недостаточной продолжительностью (в некоторых случаях менее года) пребывания в дошкольной образовательной организации. Проведенное нами исследование еще раз подтверждает тот факт, что детей с интеллектуальными нарушениями в дошкольном возрасте необходимо целенаправленно готовить к обучению в школе. Причем начинать процесс подготовки следует как можно раньше.

Библиографический список

1. Венгер, Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе: учебное пособие / Л. А. Венгер-Москва: Просвещение, 2008. –167 с.
2. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.А. Стребелева, А. А. Катаева. – Москва: Владос, 2001. – 208 с.
3. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя дефектолога / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина.- Москва: Мозаика-синтез, 2016. – 230 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ

Ю. А. ФАЛЬКОВА,

*студент 5 курса кафедры дефектологии и специальной психологии,
направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»,
профиль «Образование лиц с тяжелыми нарушениями речи (логопедия)»
ФГБОУ ВО КубГУ г. Краснодар*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования произносительной стороны речи у детей с дизартрией. Описаны характерные особенности нарушения звукопроизношения, а также причины их вызывающие. На основании анализа современной методической литературы был подобран и описан метод коррекции артикуляционной моторики у детей с дизартрией, основанный на биоэнергопластике.

Ключевые слова: речевые нарушения, дизартрия, артикуляционная моторика, коррекция звукопроизносительной стороны речи, артикуляционная гимнастика, движения руки, биоэнергопластика.

На сегодняшний день учеными и педагогами практиками отмечается рост количества детей с различными когнитивными и речевыми нарушениями. Среди речевых нарушений самым распространенным является дизартрия. При дизартрии у детей нарушается звукопроизношение, голосообразование и просодика. Перечисленные нарушения возникают в результате недостаточной или нарушенной иннервации мышц речевого аппарата, в частности артикуляционного, голосового и дыхательного отделов.

Ведущим нарушением в структуре дефекта при дизартрии является нарушение артикуляционной моторики. Как отмечает в своих работах Е.Ф. Архипова «чем выраженнее нарушение артикуляционной моторики, проявляющееся в неточности, замене движений, нарушении его амплитуды, нарастании или понижении тонуса в мышцах при выполнении артикуля-

ционных поз, тем больше нарушенных групп звуков отмечается у детей в сочетании с нарушением звукослоговой структуры слова, обусловленным недостатком моторной артикуляционной программы» [1]. Данное утверждение легло в основу эмпирического исследования, основная цель которого определение причин, степени выраженности, а также типичных недостатков звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Для логопедического обследования детей экспериментальной группы была использована методика Е.Ф. Архиповой, позволяющая модульно оценить у детей состояние звукопроизношения, общей, мелкой и артикуляционной моторики. В результате проведенного исследования было выявлено следующее:

- обследование звукопроизношения показало, что у большинства детей нарушено более двух фонетических групп звуков; искажения звуков встречаются чаще, чем замены и пропуски. 43% испытуемых имеют межзубное и боковое произношение всех групп звуков, что говорит о стойком нарушении артикуляционной моторики, выражающейся в повышении тонуса при речепорождении. У 33% детей выявлен боковой ротализм и межзубный сигматизм, как группы шипящих, так и свистящих звуков, при этом в некоторых позициях последние произносятся верно. Данное нарушение, обусловлено пониженным тонусом мышц артикуляционного аппарата. Оставшиеся 24% испытуемых показывают разнообразные нарушения звукопроизношения: дефект смягчения, замена переднеязычных звуков заднеязычными, отсутствие сонорных звуков, или их замены на звук. Данный спектр нарушений говорит о повышенном тонусе спинки языка. Также было отмечено, что некоторые испытуемые демонстрируют как правильное произношение звука, так и его искажение. Характер такого произношения зависел от места звука в слове, его длины и сложности слоговой структуры. Дети произносили звук верно, если он стоял в сильной позиции, в начале слова, в коротких словах простой слоговой структуры, в иных условиях звуки искажались;

- артикуляционная моторика характеризуется низким уровнем ее развития. У большинства детей отмечается снижение точности, объема и силы при выполнении движений как языком, так и губами. Некоторые артикуляционные позы практически недоступны (упражнение «Иголочка», «Чашечка»); часто возникают синкинезии (например, при выполнении упражнения «Качели» дети дополнительно поднимают и опускают брови, подбородок, закрывают глаза) и саливация. При выполнении статических упражнений на удержание позы наблюдается тремор, девиация языка и губ, а также дыхательная и кислородная недостаточность, проявляющаяся в посинении носогубного треугольника, постоянном доборе воздуха, путем частых неглубоких вдохов. У 70% испытуемых отмечается спастичность как артикуляционных, так и мимических мышц: лицо амимично, при пальпации мышцы напряжены и твердые, губы чаще растянуты в полуулыбке с прижатием верхней губы к деснам, язык при осмотре в покое толстый, комкообразный, без выраженного кончика. У 30% детей наблюдается гипотонус: мышцы при осмотре вялые, мягкие; рот находится в полуоткрытом состоянии, так как челюсть из-за слабости жевательных мышц не фиксируется в правильном положении; уголки губ опущены, язык тонкий, малоактивный;

- общая моторика характеризуется неловкостью, недифференцированностью многих движений. Отмечается ограниченность объема движений как в верхних, так и в нижних конечностях, при выполнении упражнений одной рукой или ногой наблюдаются синкинезии, проявляющиеся в наклонах туловища в сторону конечности, выполняющей движение, или напряженные, сопряженные движения мимическими и артикуляционными мышцами (нахмуривание бровей, высовывание языка, зажим круговой мышцы губ). Наиболее ярко нарушений общей моторики наблюдается при выполнении многоступенчатых двигательных программ или при попытке совершить одновременные движения туловищем и конечностями;

- при обследовании мелкой моторики были отмечены сложности с щипковым пальцевым захватом как крупных предметов, так и мелких. При удержании карандаша у части испытуемых наблюдалось нарастание мышечного тонуса, проявляющегося в чрезмерном сжи-

мании карандаша, сильном нажиме и дрожании линий при рисовании. Реже отмечалась обратная ситуация – слабый захват, выпадение предмета из рук, бледные, нечеткие, прерывистые линии при рисовании. Также практически все дети, принимающие участие в исследовании, испытывали трудности в одевании, особенно при застегивании пуговиц и молний.

В связи с тем, что на сегодняшний день отмечается усложнение структуры дефекта у детей с дизартрией, что подтвердило наше исследование, актуальным становится вопрос поиска эффективных и в тоже время комплексных методов и приемов коррекционной работы, которые способствовали не только улучшению звукопроизводительной стороны речи, но и воздействовали на все ступени моторного развития ребенка в целом. Одним из таких комплексных методов является биоэнергопластика.

Разработка данного метода была основана на исследованиях отечественных физиологов В.М. Бехтерева, М.С. Рузина, М.М. Кольцова, которые доказали взаимосвязь развития мелкой моторики с развитием моторной зоны головного мозга, которая в свою очередь активизирует расположенную рядом речевую зону Брока, а также дает возможность совершенствоваться артикуляционной моторике, подавая сигнал о правильности выполняемой кинестетической позы [4].

Термин «биоэнергопластика» объединяет в себе три базовых понятия: «био» - обозначает человека, как биологический объект; «энергия» - это сила, применяемая для выполнения определенных движений и действий; «пластика» - плавные движения, характеризующиеся непрерывностью, а также эмоциональной выразительностью. В логопедии этот термин применяют при описании комплекса упражнений, направленного на соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кистей рук или общими движениями всего тела.

Впервые в логопедической работе данный метод описали А.В. Ястребова и О.В. Лазаренко [5]. В настоящее время Р.Г. Бушлякова и Л.С. Вакуленко, опираясь на их разработки и методические подходы, определили семь этапов проведения артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой. Продолжительность каждого этапа логопедом определяется самостоятельно, она зависит от степени выраженности нарушения артикуляционной моторики и возраста ребенка [2].

Первый этап предполагает детальное обследование строения и подвижности периферического артикуляционного аппарата с помощью любых, удобных для конкретного специалиста схем, предложенных Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, Г.В. Бабиной, Н.М. Трубниковой и другими. Далее на основе полученных данных составляется комплекс артикуляционной гимнастики с учетом уровня сформированности исследуемого компонента и групп нарушенных звуков. В основе разработки комплекса также лежит принцип от простого к сложному.

На втором этапе происходит разучивание артикуляционных упражнений традиционным способом, через наглядный показ упражнения логопедом, с детальным проговариванием алгоритма его выполнения перед зеркалом. После первичного усвоения артикуляционного движения ребенком, логопед добавляет движение своей руки при очередной демонстрации упражнения, ребенок при этом выполняет только артикуляционную позу, опосредованно запоминая движение руки. На этом этапе рекомендуется использовать перчаточные куклы с подвижным языком для привлечения внимания ребенка и создания игрового сюжета.

Третий этап отличается от предыдущего только введением элементарной перчаточной куклы, демонстрирующей движения языка. Чаще всего используют простую красную варежку, символизирующую язык.

На четвертом этапе логопед уже учит ребенка выполнять совместно с ним движение рукой при выполнении артикуляционного упражнения. При этом на ведущую руку ребенка одевается перчаточная кукла, аналогичная кукле специалиста. Движения в начале подбираются так, чтобы они максимально были похожи на движения языка, например, при выполнении упражнения «Часики» производятся повороты кисти руки вправо и влево, а на упражнение «Жачели» - вверх и вниз. Продолжительность данного этапа для детей с дизартрией должна быть не менее двух месяцев.

На пятом этапе происходит усложнение: к выполнению артикуляционного упражнения добавляется движения обеих рук ребенка, при этом использование дополнительных наглядных стимулов (кукол-перчаток) обязательно.

Шестой этап предполагает выполнение артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой ребенком полностью самостоятельно, без помощи логопеда, с постепенным отказом от зрительного контроля перед зеркалом. Также можно уже включать движения рук, кардинально отличающиеся от движения языка во время выполнения упражнения. На этом этапе добиваются максимально ритмически четкой координации движений рук и органов артикуляции. Также можно подключать для задания определенного ритма музыку или рифмованные стихи, подходящие под конкретные артикуляционные упражнения.

Седьмой этап является заключительным и предполагает совершенствование полученных умений. Итогом работы могут быть придуманные детьми самостоятельно движения рук к артикуляционным упражнениям, разыгрывание пальчиковых спектаклей [3].

Таким образом, применение описанного метода позволит ускорить исправление звукопроизношения у детей с дизартрией, в частности с нарушением кинестетического ощущения, так как движущаяся ладонь и весь кистевой сустав во много раз усиливает импульсы, идущие от периферии (языка) к коре головного мозга. Одновременное выполнение артикуляционных упражнений и ритмических движений ладонью будет способствовать возникновению процессов возбуждения в нервной системе и усилению согласования деятельности речевых зон, а, следовательно, будет способствовать совершенствованию артикуляционной моторики и в конечном итоге формированию правильного звукопроизношения. Также применение биоэнергопластики будет способствовать развитию зрительного и слухового восприятия, концентрации внимания, формированию пространственной ориентировки и мотивации ребенка на занятии, так как данный метод предполагает проигрывание различных ситуаций с ярким дидактическим материалом.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Бушлякова, Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст] / Р.Г. Бушлякова. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 48 с.
3. Бушлякова, Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение [Текст] / Р.Г. Бушлякова, Л.С. Вакуленко. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 169 с.
4. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М.: Сфера, 2001. – 248 с.
5. Ястребова, А.В. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей пяти лет [Текст] / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко. – М.: Арктур, 2001. – 157с.

БУККРОСИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИМПРЕССИВНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТНР

Т. И. ПОЛЯНСКАЯ,

учитель-логопед МАДОУ № 20,
станция Крыловская, Крыловской район

В. С. ШЕВЧЕНКО,

учитель-логопед МАДОУ № 20,
станция Крыловская, Крыловской район

А. В. СМАХТИНА,

ст. преподаватель кафедры коррекционной
педагогике и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края

***Аннотация.** В статье рассматривается технология буккросинга как средство формирования импрессивной стороны речи у детей с ТНР. Описываются основные этапы формирования импрессивной речи через буккросинг. Обозначается социально-культурная, воспитательно-образовательная роль книги в системе дошкольной среды.*

***Ключевые слова:** буккросинг, дошкольный возраст, импрессивная речь, приобщение к чтению, традиции семейного чтения.*

Дошкольный возраст – это период становления и развития всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической, просодической, лексико-грамматической, связной речи. У детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) выделенные элементы речевой деятельности грубо искажены, что позволяет задуматься о эффективных методах, приемах и технологиях коррекции. Особое внимание в работе с детьми, имеющими сложные речевые нарушения, стоит уделять процессам восприятия, понимания речевых высказываний, как устных, так и письменных. В помощь специалисту приходит буккросинг.

Буккросинг (англ. *bookcrossing*, иногда «книговорот») – это обмен книгами [2]. Это явление активно внедряется во все социально-культурные сферы. Своего рода это библиотека, где каждый посетитель может выбрать чтение по душе. Буккросинг имеет множество положительных моментов, но самым значимым является ресурс свободного доступа к книге (А.В. Смахтина), когда читатель может взять книгу на длительное время без обременений [6, с. 21].

В дошкольном окружении буккросинг – это особая атмосфера заинтересованности, где книга и процесс чтения занимает почетное место в коррекционной, воспитательно-образовательной работе специалиста. В такой уникальной среде, обеспечивающей доступность к книгам путем вовлечения родителей, детей и сотрудников учреждения, происходит формирование импрессивной речи, а также возрождение семейного чтения, интереса к книгам и приобщение дошкольников к художественной литературе.

Формирование импрессивной речи с помощью технологии буккросинг строится поэтапно.

На первом этапе воспитанники совместно с родителями приносят свои любимые книги, пишут (с помощью взрослых) сопроводительные письма – записки и выбирают книги для себя. Процесс «Буккроссинга» состоит из простейшего действия, основанного на принципе "Прочитал - отдай другому". Прежде всего на этом этапе важно сконцентрировать внимание на выборе книги. Для детей-логопатов подбираются книжки-малышки, небольшие рассказы. Логопед и родители совместно выстраивают работу над процессом восприятия читаемого произведения, используя опорные схемы, слова-подсказки, игрушки, сюжетные картинки, пиктограммы (рис.1).

Неоценимым моментом является эстетическое формирование вкуса юного читателя, формирование уважительного отношения к книгам и потребности в чтении.



Рис. 1 – Первый этап формирования импрессивной речи с помощью технологии буккросинг

На втором этапе, после прочтения небольшого рассказа книги и составление общей смысловой картины, переходим к работе над пониманием сложных конструкций, пополнением словарного запаса, к иллюстрированию ребенком смыслового контекста. Таким образом, закрепляем понимание отдельных речевых высказываний и текста в общем (рис).

На третьем этапе совместно с воспитанниками создаем буктрейлер – видеоролик рекламного характера, рассказывающий в произвольной художественной форме о книге. Включает в себя самые яркие и узнаваемые моменты книги, визуализирует ее содержание, что позволяет более глубоко воспринимать читаемый текст, анализировать значимые моменты в произведении, а также, используя наглядный образец, обучать умению пересказывать. Конечно, идея роликов – пропаганда чтения, привлечение внимания к книгам с помощью визуальных средств.

Таким образом, с помощью буккросинга создаем основу для формирования экспрессивной речи, связной, осознанной, а также прививаем воспитаннику читательский интерес к книгам.

Такое направление как «буккроссинг» является эффективной практикой в **работе учителя-логопеда** дошкольной образовательной организации на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 20 станицы Крыловской, Крыловского района. «Буккроссинг» позволяет не только приобщать ребенка с дошкольного возраста к книгам, формировать литературный интерес, поддерживать культуру чтения в семье, но и реализовать коррекционное направление в работе с речевыми нарушениями.

Библиографический список

1. Галаева П. В. Книговорот // Справ. руководителя учреждения культуры. – 2013 – № 12 – С. 46–53.
2. История развития буккроссинга [Электронный ресурс]: свободная энциклопедия. URL <http://wikipedia.org> (дата обращения 11.09.21);
3. Новоселова, Е. Охотниками за смыслом // Российская газета. - 2007. - 12 апреля. – С. 9;

4. Организация буккроссинга в публичных библиотеках города Москвы: метод. рек. / сост.: Ю. А. Гриханов, Н. В. Самохина; науч.ред. О. Ф. Бойкова. – ГБУК г. Москвы «ЦУНБ им. Н. А. Некрасова». Москва : ЦУНБ им. Н. А. Некрасова, 2015 – 36 с.

5. Позина, М.В. Явление буккроссинга и возрождение интереса к чтению у студентов педагогического вуза // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2017/03/22522> (дата обращения: 10.09.2021).

6. Смахтина, А.В. Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении у младших школьников // автореферат дис...канд. пед. наук. – Краснодар, 2021. – 26 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. А. РАХМАНОВА

студентка 5 курса, направление подготовки 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование;

профиль: Образование лиц с интеллектуальными нарушениями

(Олигофренопедагогика) степень – бакалавриат;

Кубанский государственный университет.

Аннотация. В статье рассматривается процесс произвольной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также роль педагога в его сопровождении. Представлен анализ основных теорий о взаимосвязи произвольности и волевых качеств, сознания и мотивов. На основе данного анализа выделены основные требования к педагогическому сопровождению процесса формирования произвольной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития; произвольная регуляция поведения; эмоционально-волевая сфера; старшие дошкольники; коррекционный процесс.

В соответствии с определением, сформулированным еще в 60-е годы в отечественной коррекционной педагогике, задержку психического развития можно охарактеризовать как состояние с равномерным или неравномерным отставанием психического развития от определенной возрастной нормы.

Одной из особенностей развития дошкольников с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте выступает нарушение произвольной регуляции поведения, влияющее на уровень познавательной активности, успешность социальной адаптации.

Произвольная регуляция поведения определяется как процесс, задействующий волевые способности для преодоления импульсивных порывов и осознанного подчинения собственных действий для достижения конкретного, социально-одобряемого результата.

По теории, сформулированной Д.Б. Элькониным, Л.С. Выготским, а также К.М. Гуревич и В.К. Калининой, нарушение произвольности напрямую связано с таким понятием, как сознание. Формирование волевых качеств происходит лишь при условии активно развивающегося сознания, на которое в свою очередь влияет социальный опыт дошкольника, характер взаимодействия с окружающими взрослыми. Именно через осуществление контроля деятельности ребенка, руководства ими, родители и педагоги влияют на уровень сформированности сознания, и, как следствие, осознанности.

С учетом первичных функций межличностного и группового общения, средством такого воздействия выступает в первую очередь языковая система. Однако, по утверждению

Д.Б.Эльконина, сформулированного на основе исследований Л.С. Выготского, использования лишь языковых средств для формирования произвольности недостаточно. Важной является и демонстрация деятельностного, практико-ориентированного процесса, с конкретным показом способов действия, наличием образца. Только при совокупности использования данных методов можно говорить о развитии произвольности как опосредованного, осознанного самим ребенком процесса.

Однако, также существует теория о взаимосвязи развития произвольной регуляции поведения с процессом развития мотивационной сферы ребенка. Исследованиями по этому вопросу занимались А.Н.Леонтьев, В.А.Иванников, Т.В.Ендовицкая, а также Л.И.Божович. Основополагающее утверждение было сформулировано С.Л.Рубенштейном. Именно он впервые определил процесс совершения волевых поступков, как преодоление импульсивных, ситуативных побуждений. Мотив в данном случае является побуждающей активностью для совершения самостоятельных волевых действий, влияющих на социальную приемлемость поведения ребенка.

Таким образом, ребенок как бы осуществляет два волевых усилия одновременно: мысленно сопротивляется естественным желаниям и порывам под воздействием мотива, а также осознанно ему следует в выполнении практических действий. Мотивационно-деятельностная теория подводит к тому, что лишь на основе произвольной формы мотивации происходит побуждение к действию, или его торможение, что, собственно, и является произвольной регуляцией поведения.

Не смотря на достаточно большие различия в трактовке истоков произвольности у старших дошкольников с ЗПР, все вышеназванные исследователи отмечают взаимосвязь воли как осознанного развития мотивов, и произвольности как проявления осознанного поведения. Также, общим выводом является первостепенное значение воздействия процесса общения и характера совместной деятельности со взрослым на успешность развития произвольной регуляции поведения у ребенка.

Именно поэтому взрослому, выстраивающему взаимодействие с дошкольниками 5-7 лет с задержкой психического развития, необходимо понимать тот факт, что одной из основных особенностей данной категории детей является низкий уровень сформированности произвольной регуляции поведения. Происходит это как правило по причине недоразвития эмоционально-волевой сферы дошкольника с ЗПР, нарушений в развитии таких процессов как целеполагание, планирования собственной деятельности, а также осуществления самоконтроля при выполнении действий, для получения конкретных результатов. При руководстве любым видом деятельности ребенка данной категории следует учитывать эти моменты, реализуя коррекционные мероприятия по развитию воли и произвольности, определяя их при этом как тождественные понятия.

В работах К.М.Гуревича, а также К.Левина прослеживается необходимость использования как речевых средств управления и контроля деятельности ребенка, так и демонстрации собственного примера поведения взрослым. Так, вероятность того, что ребенок будет следовать установленным правилам, выстраивать линию собственных действий в соответствии с общепринятыми нормами, будет более высокой.

С учетом специфики развития высших психических функций дошкольников с ЗПР, а также вышеописанных теоретических подходов, можно сформулировать основные требования к процессу развития произвольной регуляции поведения:

1. Единство коррекционно-воспитательного пространства;

В данном случае следует рассматривать именно модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника, где семья ребенка будет выступать скорее объектом данного процесса. Специалистами ДОО должны быть организованы условия для создания взаимного доверия, мотивации для повышения уровня собственных педагогических знаний у родителей дошкольников с ЗПР.

2. Неизменность правил, их конкретизация и донесение до ребенка в доступной для него форме.

Наличие систематики в организации режима дня в детском саду очень важно, но также необходимо конкретизировать и определить основные социально-приемлемые формы поведения, а также правила конкретной группы, для своевременного и полного донесения их дошкольникам. При этом, разъяснение правил должно проходить с учетом индивидуальных особенностей детей, с использованием наглядности (графический плакат «Устав нашей группы»), речевых средств (разучивание стихотворения-напоминалки «Как вести себя в саду»).

3. Демонстрация на собственном примере соблюдения таких правил, с акцентуацией внимания дошкольника на совершаемых взрослым действиях.

Взрослый является основным примером для подражания, и именно через его действия ребенок будет считывать определенные модели и конструкты поведения. Взаимодействуя с педагогами в условиях детского сада, ребенок старшего дошкольного возраста неосознанно анализирует их поведение, считывая основные паттерны, и перенося их в собственную деятельность. Однако, просто демонстрировать на собственном примере соблюдения тех или иных правил недостаточно – важным является и грамотная расстановка акцентов на совершаемых действиях с помощью речевых конструктов: «Смотри, как я делаю», «Я знаю, что должен соблюдать правило о...», «Мне нравится поступать правильно». Необходимо также положительно подкреплять совершение ребенком приемлемых действий, одобрять осознанное следование примеру педагога.

4. Использование словесного метода для руководства направленностью деятельности ребенка, а именно приемов: указания, напоминания, наводящих вопросов, уточняющих вопросов;

5. Формирование мотивации к деятельности через наиболее доступный для ребенка вид деятельности (как правило, игровой).

В силу особенностей развития старшего дошкольника с ЗПР, для закрепления положительного результата в проявлении произвольной регуляции рекомендуется выбирать деятельность, наиболее привычную и интересную для дошкольника. Таковой может быть игровая, продуктивная, трудовая, а также опытническая деятельности, так как именно в их ходе эмоциональная сфера дошкольника развивается максимально активно. К примеру, в игровую деятельность стоит включать большее количество игр с правилами, донося необходимость их соблюдения для достижения успешного результата в ходе игровой деятельности. При этом, логическая цепочка должна быть выстроена следующим образом: создание мотивации на игровую деятельность → определение игровой цели → определение игровых действий → определение игровых правил → проговаривание дошкольником порядка соблюдения игровых правил → выполнение игровых действий с соблюдением правил → успешное достижение игровой цели → позитивное подкрепление педагогом достигнутого результата → рефлексия.

6. Помощь дошкольнику с осуществлением процесса целеполагания на первых этапах коррекционной работы, определение конкретной цели, разъяснение путей ее достижения.

В силу особенностей мышления дошкольника с задержкой психического развития, а также существовании проблем с самостоятельным определением цели, педагогу необходимо на первых этапах коррекции произвольной регуляции поведения осуществлять помощь ребенку в данном процессе. Происходить это может через конкретизацию и упрощение цели в различных видах деятельности, воздействие на различные органы восприятия для фиксации цели, а также совместное проговаривание путей ее достижения. При этом, допущенные ребенком ошибки в ходе целеполагания следует подтверждать опытным путем, через совершение практических действий.

7. Использование наглядности для развития процесса планирования собственной деятельности, с помощью алгоритмических схем, демонстрации способа выполнения действий и их последовательности, синхронное выполнение деятельности, деятельность «рядом»;

8. Систематичность и многократность повторения усвоенных ребенком правил, с обязательным этапом рефлексии, призванным повысить уровень осознанности, умения видеть и оценивать собственные действия.

При этом, сама рефлексия должна включать в себя не только работу над осознанием деятельностного компонента выполненных удачных или неудачных с точки зрения достижения цели действий, но и процесс осознания собственного эмоционального состояния, идентификацию собственного настроения, а также мысленное прогнозирование последствий собственных совершенных или несовершенных действий.

При соблюдении данных требований к процессу развития произвольной регуляции поведения у ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно говорить об успешности реализации коррекционно-развивающих задач.

Библиографический список

1. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. Учебное пособие – М.: ВЛАДОС, 2016 г. -190 с.
2. Бабкина, Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития - Клиническая и специальная психология, 2016 г. Том 5, №3, с.40 – 55
3. Неретина, Т.Г. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития – М.: ИНФРА-М, 2021 г., 308 с.
4. Сергеева, Е.В., Ожогова, Н.Ю., Поварова, С.Е. Инклюзивное образование: практика сопровождения детей с задержкой психического развития в ДОО – Дошкольная педагогика, №6, август 2017г.с.40-42.
5. Шипова, Л.В. Психология дошкольника с задержкой психического развития – Саратов, 2018 г., 86 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Э. Р. ГАЗИМАГОМЕДОВА,

студентка 5 курса, направление подготовки 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование;

профиль: образование лиц с интеллектуальными нарушениями

(Олигофренопедагогика)

ФГБОУ ВО КубГУ г. Краснодар

Аннотация. В статье представлены особенности развития речи детей с задержкой психического развития в сравнении с протеканием развития речи у детей с нормальным интеллектуальным развитием, а также краткие рекомендации для работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность; задержка психического развития; особенности развития речи; дошкольники.

На сегодняшний день увеличилось число детей, рождающихся с различными отклонениями и вследствие этого испытывающих трудности в обучении. В детских садах наблюдается всё большее количество детей с общим недоразвитием речи или с задержкой психического развития, которые нуждаются в коррекционно-педагогической помощи. Специалистам необходимо быть подготовленными к работе с такими детьми, учитывать их общие и индивидуальные особенности. Рассматривая проблему задержки психического развития и трудностей обучения этих детей через призму социальной действительности, мы можем смело утверждать, что она является одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем.

Исследования отечественных дефектологов свидетельствуют о том, что нарушения в интеллектуальной или эмоциональной сфере неизбежно сказываются и на словесной речи ребёнка. На протяжении десятилетий специалисты обнаруживали и характеризовали особенности развития и нарушений речи у детей с задержкой психического развития.

Общеизвестен факт единства сознания и неразрывной связи между отдельными его функциями. И помимо важности связи развития речи с развитием других психических функций, также стоит обратить внимание на то, что развитие речи имеет колоссальное значение в развитии личности. Овладевая речью, человек получает возможность вербально выражать свои мысли и эмоции, накапливать и передавать информацию, а также овладение речью является одним из важнейших условий для развития коммуникативных способностей и социализации.

Без специального обучения и помощи взрослых, ребёнок овладевает речью к четырём годам. Однако в случае с детьми с задержкой психического развития родителям и специалистам стоит помнить, что дети данной категории имеют различные особенности развития речи, нуждаются в индивидуальном подходе и коррекционной работе. Во многом особенности речи этих детей являются проявлением специфики их познавательной деятельности. Для того, чтобы процесс речевого развития ребёнка проходил правильно и своевременно, необходимо определённые условия.

К особенностям развития речи детей данной категории можно отнести различные отклонения в строении органов артикуляции, также для них характерна недостаточность речевой моторики, проявляющаяся в напряжении мышц языка или трудности удержания определённой позы языка, переключении органов артикуляции с одного положения на другое. Вследствие этого выявляются нарушения в звукопроизношении. Часто у таких детей наблюдается нарушение артикуляторно сложных звуков: сонорные, свистящие, шипящие. Звуки искажаются, заменяются, пропускаются.

Но, зачастую, смещение звуков может быть вызвано ослаблением контроля со стороны ребенка за артикуляцией звуков, когда основное внимание его сосредоточено на смысловой стороне высказывания. Осуществление одновременного контроля за несколькими действиями, сложная межанализаторная деятельность слухового, тактильного анализаторов для таких детей представляет значительную трудность.

У детей с нормальным психическим развитием слуховое сосредоточение возникает на 2-3 неделе, зрительное – на 3-5 неделе. У детей с задержкой психического развития эти реакции могут появляться позже 2-х месяцев. Дети не реагируют на звуковые раздражители, у них снижена способность фиксировать внимание на движущемся предмете.

Около 2 месяцев появляется гуление, ребенок проявляет голосовые реакции, как правило, это цепочки гласных, близких к /а/, /у/, /ы/, часто в сочетании с согласными /г/, /м/. Именно эти звуки позднее становятся основой для становления членораздельной речи. Но у детей с задержкой психического развития гуление может возникнуть на несколько месяцев позже. А лепет продолжаться до двух-трёх лет.

К концу первого года жизни появляются первые слова. Эти слова состоят в основном из легких для ребенка звуков, из губных и зубных согласных, соединенных с гласным в слог, обычно многократно повторяющийся: "мама", "баба", "папа". Первые осмысленные слова

ребенка выражают преимущественно потребности. Например, при произнесении слова "мама" (особенно в ее отсутствие), ребенок выражает желание повторить ситуацию, в которой присутствовала его мама.

Явной особенностью развития речи детей с задержкой психического развития является несформированность подражательной речевой деятельности. Отмечается длительное отсутствие умения подражать звукам или новым словам. С возрастом некоторые дети учатся повторять за взрослым отдельные звуки, но при этом не способны объединить их в самые легкие слова. Ребенок повторяет только первоначально освоенные им слова, но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе. Такая «остановка» обнаруживается и у детей при нормальном речевом развитии, но не более чем в течение 5-6 месяцев. У детей с задержкой психического развития подобное может проявляться в течение нескольких лет.

Существенное накопление словаря происходит на протяжении второго и третьего года жизни ребёнка. Исследователи приводят различные данные о количестве и росте словаря детей. Наиболее распространены данные о бурном развитии словарного запаса детей в дошкольном периоде: к полутора годам – 10-15 слов; к концу второго года – 300 слов; к трём годам – около 1000 слов.

В речи детей с задержкой психического развития чаще всего используются существительные и глаголы, но при этом предметный и глагольный словарный запас ограничен. Дети не знают многих слов, заменяют слова более доступным для них описанием ситуации или действия, с которым связано слово. Также эти дети испытывают трудности в подборе слов-антонимов и слов-синонимов. Из прилагательных обычно употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки.

Исследования речевого развития детей с задержкой психического развития, проведенные рядом авторов (Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Г.И. Жаренкова, А.Д. Кошелева и др.), указывают на различную симптоматику и механизмы речевых нарушений. Многие авторы, подчеркивают, что недоразвитие в речи у детей данной категории имеет системный характер и также отмечают несформированность внутренней речи, что отражается на когнитивных психических процессах ребёнка.

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. Дети уже могут использовать в речи разнообразные типы предложений и различные грамматические формы. Но у детей с интеллектуальными нарушениями отмечается несформированность грамматического строя речи. Для них характерно нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов. Очень часто они совершают ошибки в употреблении предлогов, испытывают трудности в согласовании существительных с глаголами и прилагательными, отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок.

Подобные особенности формирования словаря и грамматического строя речи могут проявляться на основе недостаточного объёма знаний и представлений об окружающем мире.

Также для детей данной категории свойственно своеобразие связной речи. Процесс пересказа, особенно повествовательного характера, сложен для детей с задержкой психического развития. Также у них вызывает сложности составление рассказа по серии картин; многим детям очень тяжело составить творческий рассказ или рассказ-описание. Зачастую речь детей с задержкой психического развития неосознанна и произвольна. Дети не способны давать развёрнутые ответы на вопросы взрослых.

Таким образом, развитие речи у детей с задержкой психического развития требует определенного подхода. Каждый возраст характеризуется особыми специфическими потребностями и проблемами. Так, в раннем детстве (от одного до трех лет) необходимо учитывать особенности развития движений ребенка, способствовать формированию у него культурно-бытовых навыков и стимулировать речевое развитие. В младшем дошкольном возрасте (три-четыре года) необходимо уделить особое внимание развитию тонкой моторики, познакомить ребенка со всеми сенсорными эталонами, научить сюжетно-ролевой игре, акти-

визировать словарь ребенка. Старший дошкольный возраст (пять-шесть лет) является сензитивным для развития эстетических категорий и систематического обучения. Переход от одного возрастного периода к другому происходит спонтанно и может сопровождаться кризисами, поэтому здесь очень важны профессиональные навыки специалиста, умение выйти на контакт с ребёнком. Очень важно, чтобы во время занятий ребенок чувствовал себя комфортно, материал должен вызывать у него интерес, но никак не негативные эмоции.

Регулярные занятия играют значительную роль в повышении общего уровня развития детей с интеллектуальными нарушениями. Логопед, педагог-дефектолог, воспитатель одновременно каждый на своем занятии и в тесном взаимодействии решают коррекционно-педагогические задачи. Ведь только в этом случае коррекция недостатков речи у дошкольников с задержкой психического развития будет осуществляться системно.

Библиографический список

1. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. – № 1. – С. 10.
2. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : [учеб. пособие] / А.Г. Зикеев. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2007. – 198 с.
3. Зотеева, О.С. Особенности развития словаря у детей с задержкой психического развития // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 1. – с. 103-108.
4. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
6. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989.- 223 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО НАБОРА «ДАРЫ ФРЁБЕЛЯ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ТНР

И. П. НОВОЖИЛОВА,
учитель-логопед МАДОУ № 20,
станция Крыловская, Крыловской район
А. В. СМАХТИНА,
ст. преподаватель кафедры коррекционной
педагогики и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края

Аннотация. В статье раскрываются возможности мультифункционального набора «Дары Фрёбеля». Описываются основные возможности дидактического комплекта Ф.Фребеля в решении общеразвивающих и коррекционных задач. Обозначаются основные направления в использовании данного набора в работе учителя-логопеда.

Ключевые слова: дидактический набор «Дары Фрёбеля», дошкольный возраст.

Проблема развития речи современных детей становится всё более актуальной. Насыщенное информационное пространство влияет на формирование слухового восприятия и понимания, коммуникативных умений и навыков, уровень речевого развития. Поэтому в системе современного дошкольного образования учителю-логопеду необходимо повышать уровень квалификации, применять в своей практической профессиональной деятельности помимо традиционных коррекционных методик, современные инновационные коррекционные технологии.

Формирование качественного развивающего взаимодействия со сверстниками и педагогами происходит в образовательном учреждении во время занятий в игровой форме. Игра, как основной вид детской деятельности, является стимулом формирования навыков общения, а значит направлена на развитие речевых навыков. В качестве развивающего игрового набора используем «Дары Фрёбеля». Элементы такого игрового набора способствуют созданию информационного поля для общения ребенка со взрослым, позволяют организовать обучение и развитие без назидания и навязывания заданий, дают возможность реализовывать комплексный подход к коррекции нарушений.

Ф. Фрёбель ввел разнообразные виды детской деятельности и соединил их в определенную, строго регламентированную систему, создал знаменитые «Дары» – пособие для развития навыков конструирования в единстве с познанием формы, величины, размеров, пространств отношений [1, с. 8]. В мобильном дидактическом комплексе «Дары Фрёбеля» материал адаптирован к особенностям восприятия детей и является multifunctional. Комплект состоит из 14 наборов: «Шерстяные мячики», «Основные тела», «Куб из кубиков», «Куб из брусков», «Кубики и призмы», «Кубики, столбики, кирпичики», «Кольца и полукольца», «Фишки», «Цветные тела», «Мозаика. Шнуровка», «Башенки», «Арки и цифры» [2].

Дидактический набор «Дары Фрёбеля» помимо общеразвивающих задач, способствует и решению коррекционных задач. Многообразный материал возможно адаптировать учителю-логопеду как в подгрупповой деятельности с детьми, так и на индивидуальных занятиях. Использование в работе учителя-логопеда данного набора направлено на активизацию речевой деятельности, воспитанию звуковой культуры речи и коррекцию звукопроизносительной стороны речи, повышению словарного запаса, формированию фонематического восприятия, развитию грамматического строя речи и связной речи, обучению грамоте, развитию мелкой моторики, формированию пространственных представлений и высших психических функций: мышления, воображения, внимания, памяти (рис.1).



Рис.1-Использование дидактического набора «Дары Фрёбеля» на логопедических занятиях

На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 20 станицы Крыловской Краснодарского края дидактический набор «Дары Фрёбеля» активно применяется специалистами коррекционного цикла в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Эффективность использования данного набора подтверждается положительной динамикой в коррекционной работе учителя-логопеда. Для большей эффективности и достижения этих результатов было создано единое образовательное пространство, где ребёнок в любое время может воспользоваться предлагаемыми пособиями и дидактическим материалом.

Библиографический список

1. Бондарь, Е. В., Кононыхина, Ю. В. Использование игровой технологии «Дары Фрёбеля» для развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста // Вестник Белгородского института развития образования. 2019. Т. 6, № 4 (14). С. 6-12.
2. Карпова, Ю.В., Кожевникова, В.В. «Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в дошкольном образовании в соответствии с ФГОС ДО», М.: Варсон, 2014

К ВОПРОСУ О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В СЕМЬЕ

А. С. ЗУЕНКО,

студент 5 курса, направление
«Специальное дефектологическое образование»
КУБГУ

Аннотация. В статье приводятся сведения по организации трудового воспитания детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития в семье, рассматриваются подходы к содержанию трудовой деятельности детей. Внимание родителей акцентируется на том, что трудовое воспитание как составляющий элемент системы коррекционного воздействия будет способствовать выравниванию психофизического и речевого развития ребёнка и дальнейшей успешной социализации в обществе.

Ключевые слова: трудовое воспитание, родители, дети с общим недоразвитием речи второго уровня, навыки самообслуживания, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года особое внимание уделяется обновлению воспитательного процесса с учётом современных достижений науки и на основе отечественных традиций. Важнейшая роль в вопросах трудового воспитания в историческом аспекте принадлежит семье. Трудовое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в разнообразной трудовой деятельности (учебной, трудовой, общественной и т. п.), глубокого уважения к труду человека, бережливого отношения к материальным и духовным ценностям, созданным трудом людей, осознанного и добросовестного отношения к своей работе и обязанностям. Семейное трудовое воспитание – главная и неотъемлемая часть в развитии подрастающего поколения [1].

Семья в истории педагогической мысли всегда рассматривалась как основной потенциал приобщения детей к миру взрослых, как особый социальный пласт, в котором ребенок знакомится с жизнью взрослых, знакомится с трудовой деятельностью взрослых. Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский подчеркивал, что без определенной дея-

тельности, без личного участия в каком-либо труде человек не только теряет физические силы, но и снижается его нравственность [2]. Огромный вклад в изучение трудового воспитания внёс А.С. Макаренко, который раскрыл сущность трудового воспитания детей в семье, показал его воспитательное воздействие и общественное значение. Он считал, что в труде рождаются и развиваются сознательность, в труде крепнет дружба, любовь и уважение к трудящемуся человеку и только в результате совместного труда появляется, развивается и крепнет сплочённый коллектив [3].

Педагоги и психологи едины в том, что трудолюбие не дается от природы, а воспитывается с самого ранних лет. Главная задача трудового воспитания детей с общим недоразвитием речи второго уровня в семье – своевременно сформировать навыки самообслуживания, приучить детей к труду независимо от возраста и пола, создав условия для выполнения в семейной обстановке посильной и доступной работы. Справляясь с трудовыми обязанностями, обретая опыт в преодолении трудностей, ребенок становится более выносливым и терпеливым, наблюдательным, учится быстро и точно выполнять порученное дело, что в дальнейшем будет способствовать его успешной социализации в обществе. Воспитанный в труде, он, как правило, более уверенно ориентируется в жизненных ситуациях и всегда находит способы справиться с трудностями.

У детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития имеются характерные особенности в формировании трудовых умений. Это связано с их психологическими и физическими особенностями развития в онтогенезе. У детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития наблюдаются низкая речевая активность, заниженная самооценка, низкая мотивация к познавательной деятельности и трудовой деятельности. Для них характерна быстрая утомляемость, негативизм и нередко отказ от познавательной и трудовой деятельности, снижение когнитивных способностей, недостаточный уровень сформированности мелкой и общей моторики, что в целом является препятствием для проявления самостоятельности в трудовой деятельности [4].

Учитывая особенности развития ребёнка с ОНР второго уровня речевого развития, при формировании навыков самообслуживания взрослому необходимо показывать способы выполнения действий. При этом показ должен быть поэтапным, с объяснением. Такой подход способствует увеличению пассивного словаря.

Формирование и совершенствование санитарно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания детей с тяжелыми нарушениями речи требует систематического контроля со стороны взрослых и использование таких приёмов как показ, неоднократное совместное выполнение, многократное напоминание последовательности действий. Своевременным и увлекательным для детей будет использование в виде соревнований таких упражнений, как «мыльные перчатки», «шнуровка», «застёгивание пуговиц на одежде» (сначала более крупных по размеру, затем мелких).

В дошкольном возрасте трудовая деятельность изменчива, так как она тесным образом переплетается с играми детей. Связь между игрой и трудом актуальна в дошкольном возрасте, так как игровые образы мотивируют детей совершать трудовую деятельность с большим интересом. Игрушки, наблюдающие за детьми и обучающиеся вместе с ними, делают процесс обучения навыкам самообслуживания привлекательным, радостным, эмоционально насыщенным. Привлечёт внимание ребёнка песенка, потешка. Научившись самообслуживанию, ребёнок приобретает определённую независимость от взрослого, у него формируется чувство уверенности в себе. Учитывая особенности детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития, родителям необходимо как можно раньше начать формировать у ребёнка навыки самообслуживания, приобщать малыша к посильной трудовой деятельности. Очень часто взрослым, теряющим терпение наблюдать за неторопливыми движениями ребёнка, проще самим быстрее одеть и умыть его, накрыть на стол и даже покормить. Тем самым ребёнок лишается возможности своевременно закреплять навык правильно держать ложку, развивать мелкую и крупную моторику.

Родителям важно осознать значение навыков самообслуживания для развития ребёнка. Так, уже на первом году жизни малыша закладываются навыки, которые нужны ребёнку, чтобы самостоятельно научиться есть; навыки, которые нужны ребёнку, чтобы начать самостоятельно одеваться и раздеваться; навыки, которые нужны ребёнку, чтобы начать самостоятельно мыться, умываться, чистить зубы.

Суть навыков заботы о себе для ребёнка – это заложить мощную базу для того, чтобы в дальнейшем начали развиваться более дифференцированные навыки. Например, если ребёнок ест 5 раз в день разнообразную пищу, полностью съедает соответствующую возрасту порцию, справляется с разной по текстуре едой, то это приводит к тому, что он регулярно повторяет одни и те же действия, тренирует свои навыки до уровня «мастера». Таким образом, он научается регулярности. Эта привычка повторяется изо дня в день и у ребёнка постепенно формируется навык справляться с усложняющимися условиями. Можно сказать, что закладывается база для его дальнейшего успешного обучения, способность выполнять рутинные дела каждый день.

Важным условием в воспитании ребёнка с общим недоразвитием речи речевого развития является систематическое привлечение его к посильному хозяйственно-бытовому труду. Какую же помощь в семье могут оказывать дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи? Вариантов достаточно много. Кроме уборки своей комнаты, малыш может помочь взрослым (маме, папе, бабушке, дедушке) в подготовке к обеду. Ребёнок справится с поливом комнатных растений, уборкой игрушек, кормлением домашних питомцев, правильно сложит свои вещи на место, специально отведенное для этого. Привлекая детей к той или иной хозяйственно-бытовой деятельности, необходимо учитывать, по силам ли она для них. Важным условием является то, чтобы порученное дело выполнялось с инициативой и сознательно, дети должны понимать, для чего они это делают. Для этого с ребёнком ведётся беседа, что благоприятно влияет на коррекцию имеющегося нарушения речи. Важным условием привлечения к трудовой деятельности является четкая формулировка, какую конкретно помощь вы хотите получить от ребёнка. Очень полезно будет, если ребёнок увидит результаты своей трудовой деятельности. Такой подход в воспитании создаст условия для развития уверенности в своих силах, повышения самооценки ребёнка.

Дошкольнику необходимо знать, для чего ему выполнять те или иные задания в хозяйственно-бытовом труде и какой результат должен быть достигнут. Только так у детей с общим недоразвитием речи второго уровня сформируется представление о необходимости этих действий. Поэтому всегда нужно объяснять, для чего он трудится. При таком подходе ребёнок осознаёт: если цветы вовремя не полить – они погибнут; если не помыть посуду, то ею нельзя будет пользоваться. Выработка привычек – важнейший результат правильного трудового воспитания детей. Чтобы это произошло, полезно установить, начиная с дошкольного возраста, обязанности детей. Тогда, например, дети привыкнут убирать после себя посуду, застилать утром свою постель и, самое главное, они это будут делать без лишних напоминаний и контроля со стороны взрослых. Неслучайно Константин Дмитриевич Ушинский подчёркивал, что «воспитание не только должно внушать воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно дать ещё ему и привычку к труду». «Каждой вещи – свое место» – это должно стать правилом в равной степени для всех членов семьи, так как в трудовом воспитании детей первостепенное значение имеет пример близких.

Необходимо помнить, что труд ребёнка не должен оставаться незамеченным со стороны взрослых. Любой труд должен быть поощрён – необходимо похвалить ребёнка, оценить его старания, напомнить, как важна его помощь. И если ребёнок сделал что-нибудь не так, это не должно стать поводом прекращения его деятельности. Труд и его результат постоянно должны сопровождаться положительными эмоциями. В итоге у ребёнка формируется положительное отношение не только к тем видам труда, которые связаны с игрой, но и к тем, которые не очень интересны, но важны, потому что происходит осознание необходимости трудовой деятельности. Только систематическое выполнение трудовых обязанностей будет спо-

собствовать воспитанию у детей с общим недоразвитием речи таких качеств как ответственность, организованность, самостоятельность, что так важно для подготовки ребенка к обучению в школе. Деятельность взрослых служит детям образцом для подражания. Наряду с собственной трудовой деятельностью для ребенка очень важным является наблюдение за трудом окружающих. В процессе наблюдения, при условии, что родители разъясняют ребёнку увиденное, ведут с ним беседу, у детей постепенно формируются знания о различных профессиях, соответствующих орудиях труда, результатах труда.

На самом деле трудно переоценить такое условие, как собственный пример родителей и остальных членов семьи, которые умеют договариваться и сообща выполняют различные домашние обязанности. Усилия семейного воздействия в вопросах трудового воспитания на ребенка с общим недоразвитием речи в первую очередь должны быть направлены, на установление глубоко эмоционального, доверительного характера в отношениях.

Дети, привлеченные к труду в природе, овладевают элементарными практическими навыками обращения с инвентарем, знакомятся и осваивают приемы ухода за растениями, получают много информации о росте и развитии растений, что также благоприятно сказывается на активизации активного словаря ребёнка с общим недоразвитием речи. Трудовая деятельность детей в природе создает благоприятные условия для физического развития, укрепляет нервную систему, совершенствует движения. В этом труде, как ни в каком другом, идеально сочетаются волевые и умственные усилия.

Таким образом, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития, родители в вопросах трудового воспитания должны соблюдать определённые правила. Проговаривая все действия, взрослые должны быть последовательными в своих требованиях, осуществлять систематический контроль при формировании навыков самообслуживания, давать чёткую инструкцию ребёнку, помнить об игровых моментах в трудовом воспитании детей, тактично оценивать деятельность ребёнка, быть примером для детей. При систематическом соблюдении этих правил трудовое воспитание как составляющий элемент системы коррекционного воздействия будет способствовать выравниванию психофизического развития детей, а также развитию всех компонентов речевой системы у детей с общим недоразвитием речи второго уровня речевого развития, что в результате обеспечивает их всестороннее гармоничное развитие.

Библиографический список

1. Козлова, Н.А. Сборник совместных мероприятий с родителями, направленных на формирование первоначальных трудовых действий у дошкольника / Н.А. Козлова. — Камышлов: ГБОУ СПО «Камышловский педагогический колледж», 2018. — 90 с.
2. Морозова, А.Л. Гуманистические проблемы воспитания: от теории к практике / А.Л. Морозова // Вестник Санкт-петербургского университета МВД России. — 2017. — №4 (76). — С. 181-184
3. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / В.И. Логинова. — М.: Просвещение, 1983. — 158 с.
4. Волковская, Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: Учебно-методическое пособие / Т.Н. Волковская. — М.: Национальный книжный центр, 2015-144 с.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Р. Г. ЕФАНОВА,

студентка 5 курс, направление

«Специальное дефектологическое образование»

Куб ГУ Краснодарский край г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования активного атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Освещаются исследования авторов, которые занимались данным вопросом.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением интеллекта, нормотипичный ребенок, словарь, атрибутивный словарь, лексическая сторона речи.

На современном этапе развития образования уделяется большое внимание вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в отношении проектирования адаптированной основной образовательной программы устанавливает требования структуры реализации её образовательных областей. Одним из приоритетных направлений согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования является речевое развитие детей.

В связи с тем, что с каждым годом нарушения усложняются по своей структуре, рождаются всё больше детей с органическими нарушениями, тем самым увеличивается рост детей с интеллектуальными нарушениями.

Проблемой развития лексики у детей с нарушением интеллекта занимались Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко. Учёные отмечали, что при нарушении познавательной сферы, у детей пассивный и активный словарь формируется со значительным отставанием. В исследованиях Е. В. Мальцева, С.Г. Шевченко, подчеркиваются основные характерные черты словарного запаса детей с нарушениями интеллекта, среди которых ведущее место занимают бедность и неточность.

Исходя из этого, работа над словом имеет огромное значение для коррекции и психического развития ребенка с нарушением интеллекта, тем самым обеспечивая успешное включение его в социальную сферу общения.

В работах учёных Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Р. Е. Левина, А. Г. Зикеев, А. К. Аксёнова, Д. И. Орлов, М. Е. Хватцев отмечается, что познавательная функция непосредственно связана с уровнем усвоения словаря прилагательных. Так как перед тем, как ребёнок начинает говорить, он активно изучает находящийся вокруг него окружающий мир, чтобы прежде научиться его познавать. Словарная деятельность это - целенаправленная педагогическая работа, обеспечивающая целенаправленное овладение словарного состава родного языка. В.И. Яшина отмечает, что слово обеспечивает содержание общения, свободная устная (письменная) речь опирается, прежде всего, на владение необходимым словарным запасом.

Различают словарь пассивный и активный.

Пассивный словарь – это те слова, который ребенок на данном языке понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного.

Активный словарь включает в себя те слова, которые ребенок не только понимает, но и использует их в повседневной жизни.

Выделяют два аспекта в процессе формирования словаря детей дошкольного возраста: количественный и качественный рост словарного запаса. Словарь детей с нарушениями интеллекта имеет особые специфические особенности и обуславливается: преобладанием существительных с трудом усваивают слова, имеющие конкретное значение. Ошибки, допус-

каемые детьми с нарушением интеллекта, чаще всего являются несформированностью функций анализа, синтеза и обобщения. В вербализации понятий ограничена область представлений.

Так, В. Г. Петрова характеризуя речь детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, отмечает, что основная проблема заключается в значительно позднем её возникновении относительно нормы. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у детей с нарушением интеллекта – в период от 12 до 24 месяцев.

Особенно значительное отставание отмечается у детей с нарушением интеллекта в появлении фразовой речи (в 7,5 лет). При этом временной интервал между появлением первых слов и фразовой речи у детей с нарушением интеллекта существенно отстаёт, по сравнению с нормотипичными детьми.

Как отмечает В. Тарасенко, у детей с нарушениями интеллекта при назывании предметов, происходит смешивание слова одного рода и вида. Глаголы, обозначающие способы передвижения, дети данной категории редко употребляют, слова обозначающие признаки предмета отсутствуют в активном словаре, он крайне ограничен. Для детей с нарушениями интеллекта характерна бедность словарного запаса и неточность употребления слов. Структура значения слова у таких детей не сформирована. У детей с нарушениями интеллекта пассивный словарь преобладает над активным, также нарушен процесс организации семантических полей. Наблюдаются трудности актуализации словаря более значительные, чем у детей в норме.

Можно выделить основные причины ограниченности словарного запаса детей с нарушениями интеллекта: низкий уровень интеллектуального развития; низкая потребность в социальных и речевых контактах; недостаточность вербальной памяти; несформированность интересов; недостаточные представления и знания об окружающем мире. Несмотря на то, что пассивный словарь детей с нарушениями интеллекта больше активного, он с трудом актуализируется, требуются наводящие вопросы для воспроизведения слов. Трудности обусловлены, склонностью детей с нарушением интеллекта к охранительному торможению в коре головного мозга и особенностью формирования семантических полей.

У детей с нарушением интеллекта в речи наблюдаются искажения в употреблении падежей. Не сформированы формы именительного, родительного и винительного падежей имени существительного. Не точно употребляться активном словаре многие номинативные слова. Выделяется неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов. Так, например, шубу, пальто и плащ некоторые дети обозначают словом пальто. Куртку, свитер, рубашку называют, словом- кофта.

В детской речи у детей с нарушением интеллекта наблюдаются вербальные замены. Дети заменяют слова, близкие семантически, обозначающие предметы одной группы и при этом слова заменяются одним словом - употребительным.

Таким образом, нарушение речи у детей с нарушением интеллекта являются очень распространёнными и имеют стойкий системный характер. У детей данной категории страдает речь как целостная функциональная система, т. е. нарушаются все её составляющие: аспект, словарный состав, грамматический строй речи.

Однако при систематической коррекционно - развивающей работе дошкольники с нарушениями интеллекта хорошо продвигаются в речевом развитии. Это даёт основание предположить целесообразность приведения целенаправленной работы по формированию активного атрибутивного словаря.

В статье представлены результаты проведённого исследования по формированию активного атрибутивного словаря у детей с нарушениями интеллекта.

В исследовании принимали участие дошкольники в возрасте 5-6 лет с заключением ПМПК «Лёгкая умственная отсталость».

С целью изучения активного атрибутивного словаря дошкольников с нарушением интеллекта использовалась методика Н. В. Серебряковой по исследованию лексики.

Для обследования словарного запаса по данной методике предлагалось 4 заданий: «Назови предметы», «Назови какой? (какая, какое, какие)», «Кто, что делает?», «Скажи наоборот».

Результаты выполнения диагностических заданий оценивались в баллах от 1 до 5, в зависимости от реакций ребёнка, принятия – неприятия заданий, правильности и объема их выполнения.

Качественный и количественный анализ результатов позволил выявить некоторые особенности словаря детей с нарушением интеллекта.

При выполнении задания, направленного на выявление понимания прямых номинативных значений слов, 2 детей испытывали значительные затруднения. Дети затруднялись назвать слово даже после направляющей помощи воспитателя: «Это машина, повтори машину, покажи машину». Смогли правильно назвать только два предмета («дом», «машина»). Правильно назвали три предмета («Кот», «машина», «чайник») трое детей. Лишь один ребенок выполнил данное задание с небольшими ошибками, назвав правильно 4 предмета («дом», «машина», «чайник», «платье»).

Следующее задание оказалось для детей сложнее, чем предыдущее. При назывании слов, обозначающих признаки предмета, 3 детей смогли назвать только один конкретный признак («Шар красный»). Два ребенка назвали два признака предметов только лишь после их уточнения - слова педагога: «Это зимняя шапка или летняя панамка? И только один дошкольник смог назвать три признака предметов («Этот цветок красный, яркий, красивый»).

С наводящей помощью выполнили задание 3 дошкольников, но темп их выполнения был значительно замедлен. И только один ребенок с незначительной помощью справился с заданием.

Обобщая результаты проведенной диагностики активного атрибутивного словаря дошкольников с нарушением интеллекта, можно сделать вывод, о несформированности активного атрибутивного словаря у детей с нарушением интеллекта.

Результаты проведенного исследования подтвердили данные, имеющиеся в научно-методической литературе, о низком уровне понимания и свободного употребления лексических единиц дошкольниками с нарушением интеллекта.

Следовательно, без специально организованной коррекционно-развивающей работы словарный запас у таких детей остается бедным, носит бытовой характер. Это свидетельствует о необходимости коррекционной работы по формированию словаря детей данной категории.

На основе анализа результатов экспериментального исследования и научной литературы были определены следующие направления коррекционной работы по развитию активного словаря прилагательных у дошкольников с нарушениями интеллекта: расширение объема активного и пассивного словаря прилагательных; формирование лексической системности и структуры значения слова.

Таким образом, словарная работа должна быть направлена на создание лексической основы речи, которая является важнейшим условием умственного, познавательно – речевого развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Библиографический список

- 1 Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст]: кн. для воспитателя / О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова. – М.: Просвещение, 2017. – 72 с.
- 2 Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н.Гвоздев, Г.А.Фомичева, О.С. Ушакова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 471 с.

- 3 Дудников, А.В. Современный русский язык [Текст] / А.В.Дудников. – М.: Педагогика, 2010. – 424 с.
- 4 Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст]: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева. – М.: Просвещение, 2011. – 55 с
- 5 Маллер, АР. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / А.Р.Маллер, Г.В.Цикото. – М.: Академия, 2013. – 208 с.
- 6 Мишина, Г.А. Коррекционная и специальная педагогика [Текст] / Г.А.Мишина, Е.Н.Моргачева. – М.: Форум-Инфра-М, 2007. – 144 с.
- 7 Основы олигофренопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М.Мозговой, И.М.Яковлева, А.А.Еремина. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

С. И. АЛТУНИНА

студентка 5 курса КубГУ

*Направление подготовки: 44.03.03 – специальное
(дефектологическое) образование профиль: Образование лиц
с интеллектуальными нарушениями
(Олигофренопедагогика)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования сенсорных эталонов у дошкольников с умственной отсталостью. Актуализируются вопросы особенности формирования сенсорных эталонов у умственно отсталых детей. Рассматривается специфика восприятия окружающего мира у умственно отсталого дошкольника. Рассматриваются принципы построения предметно-игровой среды.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, игровые технологии, предметно-игровая среда, сенсорное развитие, умственная отсталость, дидактическая игра

Дети категории умственно отсталых - это разнородная группа, общими чертами которой служит приобретённая или врождённая в период развития задержка или неполное развитие психики, которое проявляется в нарушении интеллекта, сенсорики, внимания, моторики, памяти, мышления, речи [5].

Фундаментом общего умственного развития ребенка выступает сенсорное развитие, которое является предпосылкой становления всех видов деятельности ребёнка. От умений наиболее полно воспринимать предметы, объекты, а также явления действительности, оперировать данными знаниями, зависит процесс «вхождения» ребёнка в окружающий мир. Познание окружающего начинается с анализа информации, которую ребенок способен получить в запахах, в звуках, при визуальном наблюдении, разных вкусах и т.д.

Множество исследователей в области психологии и педагогики говорят о необходимости развития сенсорной сферы у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью (Л. С. Венгер, З. М. Богуславская, В. П. Зинченко, А.В. Запорожец, Н. Н. Подъяков, А. А. Катаева, А. В. Усова), они считают, что воспитание сенсорной сферы данной группы детей служит залогом наиболее успешного развития в целом их психической сферы.

Сенсорное развитие ребенка - это формирование его представлений о свойствах предметов окружающего мира: о цвете, форме, величине, положении в пространстве, вкусе, звучании [1]. У детей с умственной отсталостью имеются трудности в ориентировочно-

исследовательской деятельности, направленной на исследование свойств предметов и качеств. Необходимо много примериваний и практических проб при решении с детьми наглядно-практических задач, они испытывают трудности в обследовании предметов. В то же время дети данной категории практически могут соотносить предметы по величине, цвету и форме, только проблема в том, что их сенсорный опыт не обобщается долго и в слове не закрепляется, это характеризуется ошибками при назывании цвета, формы, величины предметов, что говорит о том, что эталонные представления своевременно не формируются.

У детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются своеобразные особенности в формировании сенсомоторных способностей:

- формирования сенсорных эталонов с отставанием,
- становления всех видов восприятия отставание имеет замедленный темп и отстает в сроках,
- довольно бедный опыт практической работы с предметами,
- запас знаний ребенка данной категории об окружающем мире бедный,
- недоразвитие зрительно-двигательной координации и моторики

Педагог в работе с умственно отсталым ребенком по преодолению недостатков его сенсомоторного развития должен ставить перед собой задачи:

- по формированию представлений ребенка о сенсорных эталонах;
- по развитию различных видов детского восприятия (слухового, зрительного, тактильно-двигательного);
- по созданию условий для обогащения детских представлений о свойствах предметов, которые его окружают;
- по развитию интереса к различным самостоятельным действиям с предметами;
- по развитию и коррекции мелкой моторики, а также зрительно-двигательной координации ребёнка.

Для того, чтобы сенсорный опыт планомерно и постоянно накапливался и обогащался, ребёнка необходимо научить действовать в определенной последовательности, т.е. организовать перцептивное восприятие по плану, заранее продуманному:

- 1) Восприятие ребёнком целостного образа предложенного предмета;
- 2) Вычленение основных частей предмета, а также определение свойств;
- 3) Определение ребёнком пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга;
- 4) Нахождение более мелких частей предмета, а также установление их пространственного расположения по отношению к основным его частям;
- 5) Повторное целостное восприятие предмета.

Ребёнок, усвоив признак предмета в одном виде деятельности, сможет использовать его в других видах деятельности, именно поэтому очень важно включение сенсорного воспитания во все моменты жизни и в разные виды деятельности ребёнка.

Принципы формирования сенсорных эталонов дошкольников с умственной отсталостью:

Основой первого принципа является обогащение и углубление содержания сенсорного воспитания, которое предполагает формирование у ребёнка в предметном окружении широкой ориентации. Это означает, что ребёнок не только традиционно должен знакомиться с величиной, цветом и формой, но и совершенствовать звуковой анализ речи, формировать музыкальный слух, развивать свои мышечные чувства, моторику и др.

В основе второго принципа лежит сочетание обучения детей определённым сенсорным действиям с разнообразными видами содержательной деятельности. Ребёнок в процессе сосредотачивается на качествах и свойствах предметов, учитывая при этом их значение. Именно поэтому совершенствование сенсорного воспитания ребёнка и направлено на выяснение свойств предметов и явлений или выяснение «сигнального значения».

В основе третьего принципа лежит прививание детям обобщенных знаний и умений, которые связаны с ориентировкой в окружающей среде. Ориентирование ребёнка достигается путём специфических действий при обследовании формы, величины, цвета предмета, определения качества, свойств звуков.

В основе четвертого принципа лежит формирование систематических представлений о свойствах и качествах, представляющих собой основу – эталон обследования любого предмета, т. е. ребёнок должен уметь соотносить полученную информацию со знаниями и опытом, который он уже имеет.

У детей с интеллектуальной недостаточностью развитие представлений о цвете, форме и величине преодолеваются только в ходе целенаправленного обучения. При работе с детьми данной категории словесные методы, к сожалению, малоэффективны, в связи с тем, что у таких детей имеются грубые нарушения речи, к школьному возрасту у большинства наблюдается затруднение в речевом развитии. Поэтому на начальных этапах обучения речь педагога не служит для детей средством познания окружающего их мира. Ребенок при объяснении взрослым какого-либо задания испытывает трудности в его понимании. Помимо нарушения восприятия речи, дети с дефектами в развитии характеризуются слабым желанием взаимодействовать с игрушками и предметами, им необходима постоянная помощь взрослого, который организывает ребенку совместную деятельность, обеспечивает к предлагаемой деятельности положительную эмоциональную атмосферу. Этому и способствуют игровые технологии.

Игра – это «цепочка» проблемных ситуаций практического, познавательного и коммуникативного характера, она служит психологическим эквивалентом творческой деятельности, а, следовательно, формирует индивидуальный опыт такой деятельности, также игра является средством развития навыков и умений коллективной мыслительной деятельности и формирует опыт продуктивного сотрудничества[4].

Работа с умственно отсталым ребенком должна быть в игровой форме, так как именно благодаря игре можно организовать деятельность, способствуя формированию умения не только решать доступные практические, но и проблемные несложные задачи [2]. Опыт, полученный ребенком в такой деятельности, в последующем даст возможность не только понимать, но и решать уже знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане. Так как игровые технологии направлены не на изменение ребёнка, не на переделывание его, не на обучение его специальным поведенческим навыкам, а на возможность дать *«прожить»* в игре волнующие его ситуации при полном сопереживании и внимании взрослого, ребёнку удаётся накапливать необходимый опыт.

Игровые педагогические технологии представляют собой дидактические и эстетически направленные действия, включающие в себя обширную группу приемов и методов организации процесса обучения в форме игр. Признак педагогической игры – это четко поставленная цель обучения и педагогический результат, который ей соответствует [3].

Периодом интенсивного сенсомоторного развития является дошкольный возраст, где игра - это ведущий вид деятельности. Игры бывают дидактическими, подвижными, сюжетно-ролевыми.

Для сенсомоторного развития детей с интеллектуальными нарушениями можно использовать следующие игровые технологии:

- дидактические игры для развития мышления;
- мешочки с различными наполнителями, конструкторы (кубики разных форм и размеров, лего) шарики разной текстуры, сенсорные коробки (с крупами, с песком, с водой и др.), различные техники рисования, жестовые и пальчиковые игры, лепка, аппликация для развития мелкой моторики и кинестетики;
- подвижные игры с мячами разных размеров, обручами, массажными дорожками, лентами, пирамидами и др. для развития координации движений и крупной моторики;

– сюжетно-ролевые игры, «сказкотерапия», рассказ о свойствах предметов, окружающих ребёнка с помощью театральных кукольных постановок для социализации ребенка.

Дидактическим играм отведена особая роль, так как именно она, из всего многообразия различных видов игр, наиболее тесно связана с учебно-воспитательным процессом. Это один из наиболее ведущих методов обучения, а также развития ребёнка дошкольного возраста с дефектами умственного развития. Под дидактической игрой понимается вид деятельности, в процессе которой происходит развитие ребёнка, активизация его психических процессов, пробуждение живого интереса к процессу познания. Дидактическая игра - это игровая форма обучения, где взаимодействуют два начала: учебное, познавательное и игровое, занимательное.

В ходе дидактической игры педагог создаёт специальные условия, где каждый ребёнок имеет возможность действовать самостоятельно в определенной ситуации, с определенными предметами, приобретая при этом собственный, действенный, а также чувственный опыт. Это особенно важно для детей данной категории, т.к. опыт действий с предметами у них очень беден.

В дидактической игре, в отличие от учебных занятий, учебные и познавательные задачи ставятся не прямо, когда педагог объясняет и учит, а косвенно, т.е. дети получают знания играя. Обучающая задача замаскирована для играющего, мотивом выполнения упражнений становится стремление ребенка играть.

При взаимодействии с детьми с умственной отсталостью дидактические игры нужно включать в занятия и в режимные моменты. Ведущую роль играет педагог, т.к. дети данной категории пассивны и не проявляют желания действовать активно с предметами и игрушками. Именно поэтому педагогу нужно на постоянной основе создавать положительное эмоциональное отношение к деятельности предлагаемой ребёнку. В дидактической игре ставятся познавательные задачи в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования для детей с умственной отсталостью, с учетом их возрастных и психофизических особенностей развития.

Важнейшим условием результативного применения дидактических игр в обучении сенсорным эталонам служит соблюдение последовательности в подборе различных игр. На первый план выходит соблюдение следующих дидактических принципов: доступность, постепенность выполнения заданий, повторяемость.

Игровые действия в дидактической игре для детей с умственной отсталостью при развитии представлений о сенсорных эталонах могут быть организованы в виде:

- различных игровых манипуляций с игрушками и предметами: подбор, складывание, нанизывание, раскладывание, прокатывание;
- зачина, который позволяет создавать у детей игровое настроение, это могут быть сказки, различные песенки, рассказы, внесение волшебной игрушки или секретного письма;
- осуществления поиска и находки нужной игрушки, предмета;
- загадывания и отгадывания разнообразных загадок.

Важным условием интеграции образовательного процесса является создание развивающей предметно-игровой среды, игрового пространства, которое представляет собой комплекс игр разных видов, направленных на сенсорное развитие, коррекцию дефекта, социальное познание и практику, развитие моторики. Предметно-игровая - это система предметных и социальных средств, которые функционально моделируют содержание детской деятельности.

Принципы построения предметно-игровой среды:

- 1) предоставление места и времени для педагогических, а также свободных самостоятельных игр;
- 2) возможность выбора тематики, партнеров, содержания;

- 3) создание условий для развития, планирования, моделирования свободной самостоятельной игры;
- 4) создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды;
- 5) предоставление условий для коллективных игр разного содержания и формы;
- 6) обеспечение возможности своего объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту.

Дети с интеллектуальной недостаточностью чувствуют себя более комфортно, пребывая в привычной обстановке, со знакомыми предметами, игрушками, получая удовольствие от деятельности с хорошо известными предметами и игрушками, действиями с которыми уже овладели. Данную особенность нужно обязательно учитывать при организации пространственно – развивающей среды, любое ее изменение, которое связано с внедрением новых элементов, необходимо осуществлять знакомства детей с новым предметом, игрой или игрушкой и научатся с ними действовать. Вместе с тем вносить изменения, хоть и не значительные необходимо.

При помощи педагогов и сверстников в правильно организованной предметно-игровой среде ребёнок с нарушениями в развитии социализируется и познает окружающий его мир, игра способствует раскрытию его способностей и возможностей, развивает физически, освобождает от избыточной накопившейся энергии и помогает избавиться от психологического напряжения. Игровые методы воспитания позволяют сформировать сенсорный опыт умственно отсталого ребёнка, помогают в реализации педагогических задачи в интересной и доступной форме. Игровые технологии выступают одним из оптимальных способов сенсорного развития, способствующего гармоничному развитию личности ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, проблема формирования у ребёнка с умственной отсталостью сенсорной культуры является приоритетной и имеет первостепенное значение его в развитии, т.к. ключевое значение сенсорного воспитания заключается в создании основы для развития мышления ребёнка через расширение поля восприятия. Именно игровые технологии дают возможность ребёнку различать, а также классифицировать предметы по форме, цвету, размеру, звучанию и шуму. Когда ребёнок через игру научиться различать и называть цвета, а также оттенки, форму, величину, то он будет искать их в окружающем мире, исследуя окраску растений и животных, форму предметов домашнего обихода, размер одежды и книжных иллюстраций.

Библиографический список

- 1 Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие. / 1927 Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet» №6/2021 Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю Ковалева. – СПб.: КАРО, 2015. – 304 с.
- 2 Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя / О.П. Гаврилушкина. – М.: Наука, 2011. – 72 с.
- 3 Давыдова, С.И. Выполнение умственно отсталыми дошкольниками заданий по подражанию, образцу и словесной инструкции / С.И. Давыдова. // Дефектология. – 2013. – № 2. – С. 69-72.
- 4 Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
- 5 Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Беякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СИСТЕМЫ О.ВАЙНГОЛЬЦ «Я ХОЧУ И МОГУ ГОВОРИТЬ»

И. С. ИЗВАРИНА

*ст. преподаватель кафедры коррекционной
педагогике и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Аннотация. В статье представлен опыт использования авторских альбомов по постановке и автоматизации звуков изолированно, в слогах и словах с целью повышения эффективности работы с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, автоматизация, моторика, символ звука.

У детей с тяжёлыми нарушениями речи снижается словесная память, зачастую слабо развита моторика, страдает эмоционально-волевая сфера, снижена мотивация. Это может привести к возникновению нервозности и неуверенности у ребёнка. В условиях дошкольных образовательных учреждений логопедическая работа по коррекции речи проводится с детьми старшего дошкольного возраста. Этап автоматизации звука чрезвычайно важен в работе по преодолению речевых нарушений. Но многократное повторение упражнений требует усидчивости, дети-логопаты быстро теряют интерес и не могут удерживать внимание.

Поэтому мы обратились к авторской системе работы с неговорящими и плохо говорящими детьми «Я хочу и могу говорить!» Оксаны Вайнгольц. Автор пособия опирается в своей работе на разработки М. Ф. Фомичёвой., Т.Н Новиковой-Иванцовой., Т.А. Ткаченко. Система опирается на принципы наглядности, поэтапности, онтогенетический принцип, принцип деятельностного подхода. Система состоит из двух блоков. Первый блок – «Гласные звуки» - вызывание гласных звуков. Второй блок – «Ранние согласные». Сначала изучаем символ звука (картинки – символы, разработанные Ф.М. Фомичёвой). Затем учим ребёнка произносить звук и слоговые цепочки с опорой на наглядность. У безречевых детей звуки «смазанные», нечёткие. Необходимо научить детей слышать и вслушиваться в звуковую оболочку слова, вычленять тот или иной звук.

Тяжёлое нарушение речи может иметь различную структуру дефекта. Так, например, в основе алалии лежит нарушение кинестетических функций. Причем нарушаются не все движения, а лишь произвольные. Переключению артикуляции и автоматизации произношения способствуют «слоговые дорожки». Автор предлагает пропевать гласный с одновременным показом звука, пройти по «дорожкам».

Взаимосвязь между состоянием двигательных функций и речи изучена и подтверждена исследованиями многих крупных ученых (И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев, А. Р. Лурия). В коре больших полушарий двигательный центр и речедвигательный (центр Брока) располагаются рядом. Поэтому развитие речи напрямую зависит от развития общей моторики ребенка. Работая с детьми, имеющими речевые нарушения, мы наблюдаем отставание в развитии двигательных функций. Это проявляется в виде недостаточной координации и неточности выполнения движений, моторной неловкости, нарушения пластичности. Также снижена двигательная память.

В каждом из альбомов Оксаны Вайнгольц задействован кистевой и пальцевой праксис. Произнесение сопряжено с движением руки. Дети прохлопывают и отстукивают слоги, ритм. Такие задания помогают преодолевать трудности переключения. Многократное повторение одних и тех же слов с одновременным выполнением простейших движений пальцами левой – правой рук способствует развитию межполушарного взаимодействия, концентрации внимания, зрительно – моторной координации.

Особое внимание заслуживают альбомы рифмовок «Тут и там» на отработку слоговой структуры слова в доступной для детей форме – игре. С их помощью учим произносить слова, одновременно нажимая на «кнопочки», на каждый слог. При этом обязательно следим за тем, чтобы ребёнок не пропускал слоги. Задания можно разнообразить: «придумай другой конец», «продолжи рассказ» с помощью опорной картинки, схемы.

Таким образом, Альбомы «Тут и там», «Зашифрованные рассказы», «Рифмочки-нерифмочки» оказались эффективны в работе по преодолению нарушений речи. Игровая рифмовка не утомляет при многократном повторении, формирует мотивацию к игровым упражнениям, способствует речевой активизации. Позволяет поработать над просодической стороной речи (темп, ритм, интонирование, ударение). Рифмы пособия короткие, учатся легко. Что не вызывает негативизм и отторжение у детей. С помощью альбомов нам удалось способствовать развитию чёткой, ритмичной, выразительной речи воспитанников.

Библиографический список

1. Большакова, С.Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход. - М.: Грифон, 2019, - 256 с.
2. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». — М.: Просвещение, 1989, - 239 с.
3. Павлов И.П.: Лекции о работе больших полушарий головного мозга. —М.: Литавгент, 2016, - 480 с.
4. Леонтьев, А. Н. Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста // Очерки психологии детей (мл. шк. возраст). — М., 1950
5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. Г. АНДРЕЕВА

*учитель ГКОУ КК специальной (коррекционной)
школы-интерната г. Темрюка*

Аннотация. В статье рассматривается проблема ранней коррекционной помощи детям с нарушениями в развитии с позиции анализа практического опыта.

Ключевые слова: ранняя диагностика, группа риска, коррекционная работа, образовательные учреждения.

Несмотря на, казалось бы, видимое улучшение демографической ситуации, сложившейся в последнее время в России, в настоящее время она, к сожалению, остаётся неблагополучной. Статистика неумолимо свидетельствует о значительном снижении здоровья беременных женщин, количестве естественных родов, увеличении процента рождения недоношенных детей, всё это влечёт за собой риск рождения детей с нарушениями развития.

Без принятия срочных мер в этой области ситуация будет усугубляться, образуя замкнутый цикл: больной плод – больной ребенок – больной взрослый – больной родитель и опять больной плод. Следовательно, с каждым новым поколением качество здоровья населения будет ухудшаться.

Для решения данной проблемы в первую очередь необходимо повысить грамотность родителей, которые первые могли бы обратить внимание на отклонения в развитии своего малыша. И эту работу необходимо начинать уже тогда, когда молодая мама приходит становиться на учёт в женскую консультацию, так как в послеродовой период женщины не смогут уделить должного внимания этому вопросу, и начнут черпать разную информацию от подруг, бабушек, или на форумах популярных сайтов. А то, что этот вопрос интересует всех родителей, в этом нет сомнений.

В детских поликлиниках в ходе наблюдения за ребенком группы риска необходимо фиксировать темп и динамику его психофизического развития. В случаях замедленного темпа или отклонения в развитии с детьми группы риска желательно было бы проводить коррекционную работу уже в кабинетах здорового ребенка, именно педагогическую коррекцию, т. к. к сожалению, первоначально родители настроены только на медицинскую помощь и лечение.

В детских поликлиниках необходимо иметь базу данных обо всех специализированных педагогических учреждениях в городе, в районе, в крае.

Для обеспечения систематической коррекционной поддержки в специализированных дошкольных учреждениях должна быть доступна организация группы для детей с кратковременным пребыванием, где будет оказываться целенаправленная комплексная помощь ребенку и его родителям. Хотелось бы, чтобы в каждом дошкольном учреждении была возможность для создания таких групп.

Вопрос ранней диагностики и помощи тесно переплетается с проблемой инклюзивного образования. Так как именно с помощью раннего выявления отклонений в развитии, некоторые дети могли бы избежать обучение в коррекционной школе, или в коррекционном классе.

В последние годы значительно увеличилось количество детей с множественными нарушениями, которые не позволяют обучаться в массовых общеобразовательных школах вместе с другими детьми. Родители выбирают коррекционную школу именно из-за возможности индивидуального подхода и комплексной помощи узких специалистов. В настоящее время многие родители понимают, что коррекционная школа является предельно доступной для образования их детей, и именно в ней есть возможность максимально раскрыть потенциал каждого ребёнка, социально адаптировать их настолько, насколько позволяют их психофизические возможности.

Очень часто в коррекционную школу приходят дети, не из дошкольных учреждений, а из массовых школ во второй, третий, и даже четвёртый классы. И здесь мы видим, что у них значительно занижена самооценка, отмечаются грубые нарушения в поведении, выражено снижена обучаемость, перенос освоенных навыков на аналогичный материал затруднен. Темп обучения замедлен, снижение критичности к своим действиям говорит о том, что коррекционная работа началась поздно, и её результат может оказаться ниже ожидаемого. В настоящее время в коррекционной школе почти в каждом классе можно условно выделить детей по уровням усвоения программного материала:

- первый уровень – эту группу составляют ученики, наиболее успешно справляющиеся с программным материалом. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна помощь учителя.

- второй уровень – учащиеся этой группы достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики первого уровня. Они в основном понимают объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи педагога сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии. Перенос знаний в новые условия их, в основном, не затрудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью.

– третий уровень – к этой группе относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в обучающей и направляющей помощи. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание нового материала, которое им иногда трудно понять во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания. Это говорит хотя и о затруднённом, но в определенной мере, осознанном процессе усвоения.

– четвертый уровень – эту группу составляют учащиеся, которые овладевают учебным материалом на самом низком уровне. Только фронтального обучения для них недостаточно. Они нуждаются в дополнительных приемах обучения, постоянном контроле и помощи во время выполнения работ. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание воспринимается ими как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем другие учащиеся. В основном, это дети-инвалиды с осложнённым диагнозом.

Как правило, учащиеся первого и второго уровня – дети, которые обучаются в коррекционной школе с первого класса. А учащиеся третьего уровня – это те дети, которые пришли в коррекционную школу после обучения в массовой школе, при этом есть дети, которые оставались в первом классе на второй год. В последние годы педагоги коррекционной школы столкнулись с тем, что в классы начальной школы – как правило, во второй и третий класс, приходят дети, которые не умеют читать, писать, не владеют математическими навыками. Это значительно затрудняет их адаптацию и успешную социализацию даже в коррекционной школе.

Как видно из данного анализа, при ранней диагностике отклоняющегося развития данных проблем, даже в коррекционной школе, удалось бы избежать, что позволило бы педагогам максимально раскрыть потенциал каждого ребёнка.

Раннее выявление и ранняя коррекция отклоняющегося развития будет более эффективна при соблюдении следующих комплексных мероприятий:

⇒ работа с родителями в медицинских учреждениях в рамках просветительско-профилактических программ;

⇒ в родильных домах создание карт развития ребёнка с обязательным фиксированием всех данных обследования новорождённых;

⇒ создание кабинетов раннего развития и коррекции ребёнка в детских поликлиниках;

⇒ комплексное и целенаправленное наблюдение за темпом психофизического развития ребенка группы риска по месту его жительства со стороны педиатра, дефектолога, психолога;

⇒ с целью ранней диагностики и ранней коррекции отклоняющегося развития ребёнка необходимо дополнительное создание детских центров для медико-психолого-педагогической работы с проблемным ребенком и оказания психолого-педагогической поддержки родителям;

⇒ наиболее возможное раннее начало систематической коррекционной помощи, создание дополнительных групп кратковременного пребывания при специализированных дошкольных учреждениях;

⇒ целенаправленная подготовка и переподготовка специалистов для комплексной коррекционной работы с детьми раннего и школьного возраста.

Преодоление этих проблем возможно не только при целенаправленной государственной политике в этой области, разработке инструктивно-нормативных документов с целью расширения и создания новых путей и возможностей, в которых должна проводиться кор-

рекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья, но и при совместной работе специалистов, имеющих различное базовое образование (врачей, педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, а так же специалистов в области оценки зрения и слуха). При этом имеется в виду не просто “параллельная” работа нескольких специалистов с одним ребенком, а их реальное взаимодействие внутри команды при планировании и проведении программ коррекции.

Библиографический список

1. Стребелева, Е.А. Комплексный подход к раннему выявлению и ранней коррекции отклоняющегося развития у детей //Альманах Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. – 2000. - №2, с.44.

2 ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Л.П. КУЗМА

*доцент кафедры дефектологии и специальной психологии
факультета педагогики, психологии и коммуникативистики
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

Г.А. ЛУЧШЕВА

*директор ГКОУ Краснодарского края
школа-интернат г. Темрюк*

М.А. ПРИХОДЬКО

*старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Аннотация. В статье рассматриваются показатели сформированности личностных и коммуникативных базовых учебных действий, а также подходы к их формированию и диагностике. Представлены направления коррекционно-воспитательной работы по развитию личности обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: базовые учебные действия, умственная отсталость, дифференцированный подход, динамика личностного развития, комплексный подход.

Современные научные представления об основных закономерностях формирования личности в условиях нормального и аномального развития основываются на исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Б.В. Зейгарник, Л.И. Лисиной, В.И. Лубовского, В.В. Лебединского, В.С. Мухиной, А.В. Петровского, С.Я. Рубинштейн и др. Особенностью отечественной олигофренопедагогики является деятельностный подход к диагностике, обучению и воспитанию детей с умственной отсталостью, представленный в трудах Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, В.И. Лубовского, Б.И. Пинского, И.Г. Еременко, В.В. Воронковой и др., а также представления о единстве и динамическом взаимодействии биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, Д.Н. Исаев, В.П. Кащенко, Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев и др.).

Известно, что успешность социальной адаптации и адекватное поведение человека в обществе во многом связаны с уровнем развития личностных структур, обеспечивающих регуляцию поведения с социальными, в том числе моральными нормами, а также наличием возможности гармоничного взаимодействия интеллекта и эмоциональной стороны психики.

В последние 25–30 лет вопросы, касающиеся личностного развития учащихся со сниженным интеллектом, приобрели в нашей стране особую актуальность. Она обусловлена утверждением в коррекционной психологии и педагогике идей личностно ориентированного подхода, повышением требований общества к качеству подготовки умственно отсталых к жизни, а также увеличением в составе учащихся специальных (коррекционных) школ детей с более выраженными нарушениями интеллекта, расстройствами поведения.

Методологически значимым при разработке вопросов, связанных с развитием личности умственно отсталых школьников, является концептуальное положение Л.С. Выготского о своеобразии взаимодействия интеллекта и аффекта, о важности системно-

го подхода в психологическом изучении аномального ребенка. Существенный вклад в изучение личностного развития учащихся с умственной отсталостью внесли работы А.Н. Граборов, Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и других специалистов.

В исследованиях О.К. Агавеляна, Н.Л. Коломинского, К.С. Лебединской, Н.Г. Морозовой, Ж.И. Намазбаевой, В.Г. Петровой приводятся интересные данные, которые позволяют по-новому рассмотреть проблему умственной отсталости, шире использовать имеющиеся компенсаторные возможности психики таких детей.

Вместе с тем в современной олигофренопедагогике и специальной психологии отмечаются следующие противоречия:

- между повышенным вниманием специалистов к проблеме личностного развития и отсутствием стройной концепции, характеризующей особенности и динамику развития личности при умственной отсталости с учетом структуры дефекта и влияния биологических и социальных факторов;
- между потребностью в объективной информации об особенностях личностного развития умственно отсталых школьников и несовершенством методического обеспечения диагностической работы;
- между прямой зависимостью успешности социальной адаптации от личностного развития учащихся со сниженным интеллектом и недостаточным теоретическим обоснованием путей и средств его коррекции.

Современные представления о психическом развитии лиц с легкой умственной отсталостью позволяет выделить следующие методологически важные положения для определения подходов в формировании у таких детей базовых учебных действий:

1. Личностное развитие умственно отсталых школьников, как и в норме, определяется особенностями общения с окружающими людьми, а также участием в различных видах деятельности. В то же время – это развитие находится в некоторой зависимости от биологически обусловленного дефекта и поэтому характеризуется незрелостью, негативно отражающейся на поведении, межличностном взаимодействии и социальной адаптации учащихся.

2. Незрелость личности при умственной отсталости проявляется в трудностях усвоения социальных норм, нарушении интеллектуальной регуляции, адекватности и динамических показателей эмоциональных реакций, в ограничении их диапазона и возможностей выражения, в затрудненном понимании переживаний других людей.

3. Целенаправленная работа по формированию личностных и коммуникативных базовых учебных действий является важным условием решения основной задачи общеобразовательной специальной (коррекционной) школы, которая заключается в подготовке учащихся к жизни в обществе. Отсутствие комплексного психологопедагогического воздействия заметно снижают эффективность воспитательнообразовательного процесса, поскольку затрудняют реализацию потенциальных возможностей развития личности школьников с умственной отсталостью.

4. Для эффективного изучения и коррекции личностного развития учащихся в условиях специального учреждения необходимы:

- 1) определение индикаторов для оценки уровня сформированности личностных и коммуникативных БУД;
- 2) диагностические инструменты для изучения показателей сформированности личностных и коммуникативных БУД, включающие экспериментальный комплекс, построенный в соответствии с тремя основными диагностическими подходами (объективным, субъективным, проективным), включающий вербальные, наглядные и практические методики и апробированный в процессе работы с этой категорией учащихся;
- 3) инновационные коррекционно-развивающие технологии, способствующие достижению интенсивной и устойчивой позитивной динамики личностного развития умственно

отсталых школьников;

4) теоретически обоснованная и экспериментально апробированная система психолого-педагогического воздействия на личностное развитие учащихся с умственной отсталостью, построенная с учётом его основных закономерностей и включающая принципы, направления, этапы и средства коррекционной помощи.

В научных публикациях, посвященных проблемам реализации федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (далее – ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью), отмечается, что формулировки личностных результатов образования обучающихся с легкой умственной отсталостью в примерной адаптированной основной образовательной программе (далее – АООП) недостаточно точно соответствуют типологическим особенностям этой группы обучающихся [2]. Например, такие формулировки, как «воспитание эстетических потребностей, ценностей и чувств» или «принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», недостаточно адекватно отражают основное качество нарушения развития при умственной отсталости, характеризующееся как недоразвитие психики и проявляющееся, в том числе, в устойчивом дефиците, значительной задержке развития высших эмоций у этих детей даже в специальных условиях обучения. Подобным образом представлены некоторые формулировки личностных базовых учебных действий, например «целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей».

Представленные в настоящее время в примерной АООП для обучающихся с умственной отсталостью формулировки личностных БУД не позволяют оценивать динамику их формирования и нуждаются в более конкретных индикаторах, основывающихся на типологических особенностях этой группы обучающихся. Кроме того, есть необходимость отбора диагностического инструментария, позволяющего осуществлять комплексную оценку личностных результатов образования этой категории обучающихся.

Наряду с вышеизложенной проблемой, актуальным представляется также вопрос о выстраивании системной работы по формированию у обучающихся личностных и коммуникативных БУД. В соответствии с деятельностным подходом, являющимся одним из составляющих методологической основы Стандарта, их формирование у учащихся должно осуществляться в разных видах учебной и внеурочной деятельности, а также в коррекционной работе. Так, в учебной и внеурочной деятельности должны специально проектироваться образовательные ситуации, направленные на формирование конкретных видов БУД, отбираться содержание, методы и средства их формирования. Все это предполагает определенные изменения в сложившихся формах организации и содержании учебно-воспитательной работы, а также психолого-педагогического сопровождения учащихся. Вместе с тем, в настоящее время пока очень мало публикаций, посвященных структуре, содержанию и формированию БУД у учащихся с нарушением интеллекта.

Реализация дифференцированного и индивидуального подходов при формировании БУД предполагает, что при проектировании образовательных ситуаций должны учитываться как типологические, связанные с общими особенностями этой группы обучающихся, так и индивидуальные особенности, проявляющиеся в индивидуальном своеобразии структуры дефекта, соотношении сохранных и нарушенных составляющих психической деятельности.

Важнейшим условием эффективности работы по формированию БУД является ее осуществление на основе общих принципов, методов и алгоритмов, а также единых критериев и показателей оценки их сформированности. При этом должна учитываться структура и уровневое строение личностных и коммуникативных БУД, а также тяжесть и характер нарушений психического развития у детей для осуществления коррекционно-развивающей работы.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению особенностей личностного развития при умственной отсталости (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, И.М. Соловьев, Б.И. Пинский, Г.М. Дульнев, Ж.И. Шиф, С.Я. Рубинштейн и др.), а также проблемам воспитания детей с олигофренией (И.Г. Еременко, А.Н. Смирнова,

М.И. Шилова и др.), в специальной психологии и олигофренопедагогике до сих пор еще недостаточно разработанной остается проблема создания диагностического инструментария для исследования личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, а также условий ее развития средствами обучения и коррекционной работы.

Сложности в подборе, адаптации, создании новых методик для изучения динамики личностного развития при нарушении интеллекта обусловлены тем, что при данном состоянии наблюдается недоразвитие всех сфер психической активности (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер и другие). И если поведенческий, мотивационный, оценочный аспекты личностного развития вполне поддаются изучению через наблюдение, беседу и модифицированные варианты стандартизированных самоотчетов, то морально-нравственный и ценностно-ориентированный аспекты - могут быть исследованы только с применением новых, специально разработанных для этого методик.

Для понимания степени актуальности и значимости поставленной проблемы для специального образования следует отметить различия в подходах к оценке личностных результатов образования по ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью и федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 (далее – ФГОС НОО). В соответствии с ФГОС НОО личностные результаты по ФГОС НОО не являются объектом итоговой оценки. Их оценка осуществляется в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований, результаты которых являются основанием для принятия управленческих решений. В ФГОС образования обучающихся с умственной отсталости личностным результатам отводится ведущее место, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования - введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом. В этом Стандарте оценка личностных результатов предполагает изучение продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов. В соответствии с пунктом 2.9.9 ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП должна:

- 1) закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;
- 2) позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и развития их жизненной компетенции;
- 3) обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП, позволяющий оценить в единстве предметные и личностные результаты его образования.

В ряде публикаций по данной проблеме отмечается, что именно такой подход к оценке личностных результатов образования позволяет обеспечить его дифференциацию и индивидуализацию, делать содержательным текущий мониторинг развития обучающихся с ОВЗ [7,14,19].

Проблемы изучения динамики и механизмов личностного развития при умственной отсталости в определенной степени создают затруднения для осуществления коррекционно-воспитательной работы, в частности, в разработке подходов к целенаправленному формированию отдельных структурных составляющих личности [Электронный ресурс] <http://минобрнауки.рф/документы>.

В ФГОС НОО ОВЗ личностные результаты предлагается анализировать по трем сферам: самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация. По мнению ряда исследователей, эти сферы (по крайней мере, первые две) не могут рассматриваться как надежные маркеры личностного развития обучающихся с ОВЗ, так как определяющие их

психологические новообразования лежат за пределами «зоны ближайшего развития» [10].

Вместе с тем, в олигофренопедагогике уже достаточно давно изучены психологические факторы, влияющие на личностное развитие детей с умственной отсталостью и предложены подходы к снижению их негативного влияния на процесс воспитания. Так, трудности формирования нравственно-этической ориентации объяснялись И.Г. Еременко наличием противоречий между обобщенностью и отвлеченностью нравственных понятий, с одной стороны, и предельной конкретностью мышления умственно отсталого ребенка - с другой; пониманием важности соблюдения правил поведения и отсутствием достаточной воли, необходимой для этого [1]. Для коррекции этих нарушений предлагается:

а) перевод деятельности учащихся с мысленного усвоения словесной информации, обобщающий смысл которой оказывается недоступен, в эмпирический план: непосредственное знакомство с предметным значением этического обобщения (поступок, поведение, случай, результат хорошего поведения и нарушения норм его), включение ученика в реальные социальные отношения, нашедшие отражение в формируемых понятиях;

б) соблюдение строгой постепенности, согласованной с темпом продвижения ребенка в своем развитии; перехода от минимального ко все большему объему усваиваемых понятий, от элементарных ко все более сложным обобщениям;

в) оказания учащимся существенной помощи в выработке этических обобщений на базе эмпирически накопленных фактов.

При этом в качестве главного средства коррекции нарушения связей между сознанием и поведением у умственно отсталых детей является не только разъяснение и показ способов выполнения требований, но и приучение их всегда руководствоваться в своем поведении усвоенными правилами путем систематических упражнений в правильном поступке, включения детей в активную общественно полезную и трудовую деятельность, побуждающую к соблюдению усвоенных нравственных норм на практике. В исследованиях отмечается необходимость осуществления комплексного подхода к осуществлению воспитания, под которым понимается обеспечение тесного единства патриотического, трудового и нравственного воспитания с учетом особенностей, различных групп учащихся [1].

Решение воспитательных задач, связанных с развитием личности обучающегося с умственной отсталостью, предлагалось за счет содержания определенных учебных предметов (чтение, история, география, естествознание). По мнению В.В. Воронковой эти предметы дают материал для воспитания учащихся словом. Однако, по мнению автора, эту работу необходимо увязывать с общественно-полезной деятельностью по охране природы и памятников истории, культуры, краеведческой работы и др. Такие предметы как трудовое и профессионально-трудовое обучение, социально-бытовая ориентировка способствуют воспитанию честности и добросовестности, желанию быть полезным членом общества. Учебные предметы «Физкультура», «Рисование», «Музыка» и «Ритмика» способствуют эстетическому и физическому воспитанию детей.

В качестве важнейшего средства воспитания личности в отечественные олигофренопедагогике рассматривался коллектив. Так, по мнению В.В. Воронковой именно через коллективную деятельность умственно отсталые учащиеся на практике овладевают нравственными нормами поведения. Социальное развитие этих детей, понимание норм общественной морали, что необходимо для самостоятельной жизни и участия в общественном производстве, осуществляется в процессе жизни и развития ребенка в коллективе [9]. Автор отмечает, что работая над созданием коллектива, воспитатели прежде всего должны организовать между детьми деловые и личные взаимоотношения. Успех этой работы зависит от того, насколько глубоко педагогические работники знают особенности и возможности каждого ребенка и как учитывают их в работе по формированию детского коллектива.

В литературе описаны также основные методы воспитания (упражнение, убеждение, стимулирование) и особенности их использования в работе детьми с умственной отсталостью.

Безусловно, разработанная в отечественной олигофренопедагогике теория и методика воспитания является хорошим фундаментом для решения задач, связанных с созданием условий для достижения личностных результатов образования обучающимися с умственной отсталостью. Вместе с тем, клинико-психологические особенности современного контингента обучающихся специальных (коррекционных) школ, новые требования к личностным результатам образования, введение понятия «базовые учебные действия», выделение их конкретных видов и сама методология деятельностного подхода, представленная в содержании Стандарта, все это предполагает поиск и новых подходов к осуществлению коррекционно-педагогической работы, направленной на личностное развитие детей с нарушением интеллекта и создание условий для их успешной социальной адаптации.

Библиографический список

1. Еременко, И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г. Еременко - КИЕВ, Головное издательство Издательского объединения «Вища школа», 1985.
2. Инденбаум, Е.Л., Гостар, А.А., Позднякова И.О., Кузнецова В.Е. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению // Дефектология. 2017 № 6. С. 10-21.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.]; под ред. Асмолова А.Г. - 3-е изд. - М. : «Просвещение», 2011.
4. Коробейников, И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста / И.А. Коробейников: автореф. канд. дис. - М., Московский НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1980.
5. Кузма, Л.П., Е.Н. Азлецкая, Е.Н., Лукашева, О.В. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах: учеб. пособие. - Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.
6. Кузма, Л.П., Шевченко, Л.Е., Клещева, Л.А. Методологические основы и технологии реализации образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие. - Краснодар, «Просвещение ЮГ», 2017.
7. Кузма, Л.П., Клещева, Л.А. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью // Кубанская школа. Научнометодический журнал. - 2016. - № 3. - С. 39-43.
8. Мозговой, В.М., Яковлева, И.М., Еремина, А.А. Основы олигофренопедагогики. - М., 2006.
9. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ под ред. В.В. Воронковой - М. : «Школа-Пресс», 1994.
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
12. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. - М. : Педагогика, 1989.
13. Психолого-педагогическая диагностика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С. Д. Забрамной. - М.: Издательский центр Академия, 2003.

ОПЫТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. А. СПИРЕВА,

*педагог дефектолог МБОУ МО Динской район
СОШ № 21 имени Н.И. Горового,
с. Красносельское, Динской район*

Аннотация. В статье рассматривается проблема преемственности с позиции психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ на уровнях дошкольного и начального школьного образования. Проанализированы и выделены компоненты психолого-педагогической работы в направлении развития детей с ОВЗ.

Ключевые слова: преемственность, Дошкольное образование, школьное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ.

В современных условиях ключевые идеи модернизации и обновления системы образования, связанные с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» направлены на усиление индивидуализации обучающихся. Дошкольное образование выделено как первое звено в системе общего непрерывного образования. Поэтому, концептуальные идеи психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, заложенные в «Законе об образовании», напрямую связаны с важным этапом организации преемственности на ступенях дошкольного и начального образования [1].

Преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом рассматривается нами на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребёнка и определяется степенью его готовности самостоятельно добывать и применять знания. Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития. Непрерывность образования понимается нами как обеспечение этой необходимой связи в процессе, как согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждом уровне образования. Таким образом, преемственность – это не только подготовка к новому, но и сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития [4].

Анализ ключевых положений ФГОС ДО и ФГОС НОО, а также адаптированных программ позволяет выделить основные линии преемственности в развитии и сопровождении детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Целью сопровождения является, создание единого непрерывного образовательного процесса, обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности, на переходе ребенка с уровня дошкольного образования на начальное общее образование, как условие получения образовательного результата, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту.

Следуя ключевым идеям преемственности в дошкольном и младшем школьном возрасте в психолого-педагогическом сопровождении, можно выделить следующие задачи:

- разработка алгоритма деятельности педагогического коллектива школы по организации преемственности между дошкольным и начальным общим образованием;
- обеспечение единого структурно-организационного подхода, заключающегося в совокупности требований к условиям реализации стандарта, структурно-содержательным компонентам основной и адаптированных образовательных программ, образовательным результатам;

- применение единого психолого-педагогического методологического подхода к ориентации на деятельностный подход и понятие «ведущей деятельности», опора на зону актуального развития и ориентация на зону ближайшего развития ребёнка, к понятию об универсальных учебных действиях, ориентации на возрастные психофизиологические особенности детей;

- соблюдение принципа организации инклюзивного образования: разработка адаптированных (в некоторых случаях индивидуальных) образовательных программ, опора на индивидуальную программу реабилитации (при организации специальных образовательных условий для детей-инвалидов);

- создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих сохранность и укрепление здоровья, непрерывность психофизического развития дошкольника и младшего школьника.

Однако на практике вопросам воспитания и обеспечения преемственности в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ дошкольников уделяется недостаточно внимания. Как уже отмечалось, одним из наиболее распространенных заблуждений в реализации идеи преемственности дошкольного и начального образования является ее подмена собственно подготовкой к процессу обучения в школе, при этом акцент делается на развитие познавательной сферы ребенка, а не социально-личностной. Это может приводить к тому, что в дошкольном периоде развития при организации обучения и воспитания включаются организационные и содержательные элементы учебной программы первого класса, делается акцент на узкопредметные знания (счет, цифры, буквы, умение читать и пр.). Ситуация нередко усугубляется педагогически неграмотной позицией родителей: уже за год до поступления в школу они отправляют детей к репетиторам, к учителям на дополнительные занятия «по подготовке к школе». Конечно же, такой подход представляется далеким от истинного смысла идеи преемственности, не отвечающим интересам самого ребенка, особенно в вопросах формирования у него социально-коммуникативной компетентности и развития в целом [4].

Для реализации принципа преемственности в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ была разработана Программа преемственности дошкольного образования и начального общего образования, которая является частью Основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) МБОУ МО Динской район СОШ № 21 имени Н.И. Горового и Основной образовательной программы дошкольного образования БДОУ МО Динской район "Детский сад № 56".

Программа предлагает общие принципы и подходы для конкретных действий педагога, определяют ведущие цели, конкретные задачи, дают характеристику способов достижения целей развития ребёнка дошкольного возраста, а также результатов такого развития. При этом Программа носит рекомендательный характер, что позволяет педагогам учитывать когнитивные и эмоциональные потребности, интересы детей, их мотивации и мнения, разные точки зрения.

Программы образовательные обеспечивают развитие интеллектуально-познавательных, физических, духовно-нравственных, эстетических и личностных качеств детей дошкольного возраста, их творческих способностей, а также формирование предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников и учащихся 1 класса.

Программа сопровождения включает совокупность образовательных областей (ДО) и предметных областей (НОО), реализация которых обеспечивает создание условий развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, открывает возможности для позитивной социализации каждого ребёнка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе взаимодействия со взрослыми и сверстниками в соответствующих дошкольному и младшему школьному возрасту видах деятельности.

Программа предлагает подходы к организации образовательного процесса как для детей, развивающихся в норме, так и для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Алгоритм деятельности (известный под условным названием «Восемь шагов»):

1-й шаг. Приказом администрации создание рабочей группы педагогов школы и воспитателей дошкольного учреждения.

Рабочая группа должна объединять учителей и воспитателей, которые в момент образования рабочей группы ведут 4-е классы в начальной школе и воспитателей подготовительной группы ДОУ.

2-й шаг. Договоренность всех участников рабочей группы о едином понимании целей: уровне общеучебных умений, которого необходимо достичь на выходе из подготовительной группы и далее развивать в ходе реализации программы «Школа будущего первоклассника», о соблюдении единых технологий и принципов системы «Школа России». Также данный шаг предполагает освоение педагогами основной школы технологий «Школы России» и использование преемственного содержания, отраженного в учебниках данной образовательной системы. Все это позволяет начать выстраивать линии преемственности (целевую, методическую и содержательную).

3-й шаг. Посещение занятий дошкольников по образовательным областям учителями начальной школы по своим предметам и их коллективное обсуждение с позиции соблюдения принципов и технологий развивающего образования и уровня общеучебных умений. Это позволяет учителям-предметникам заранее познакомиться со своими будущими учениками, увидеть их возможности в привычной и комфортной для них обстановке. В ходе обсуждения воспитатели и педагоги уточняют свои позиции и требования, предъявляемые к детям.

4-й шаг. Разработка и проведение учителями начальной школы и воспитателями ДОУ совместных занятий в подготовительной группе. На этом этапе педагоги и воспитатели, делая общее дело, как раз и могут почувствовать себя командой единомышленников, уточнить и скорректировать свои позиции. Одновременно дошкольники познакомятся со своим будущим учителями-предметниками, что сделает их переход на новый уровень обучения более подготовленным и психологически комфортным.

5-й шаг. Диагностика общеучебных и предметных умений, психологического состояния дошкольников подготовительной группы. Наша задача – установить уровень развития общеучебных умений дошкольников подготовительной группы, которые будут продолжать учиться в условиях преемственности целей, содержания и технологий «Школы России».

6-й шаг. Посещение уроков в 1 классе воспитателями подготовительной группы. Педагоги и воспитатели, отвечающие за решение проблемы преемственности, должны своими глазами видеть, как адаптируются ученики к новым условиям и как сохраняется единство требований.

7-й шаг. Совместная методическая работа по реализации программы преемственности и решение возникающих проблем. Принципиально важны в первые две недели, и далее следует регулярно встречаться учителям-предметникам и воспитателям, чтобы обсуждать – какими видятся ученики в новых условиях, какие возникают трудности учебного или психологического плана. По любой проблеме можно коллективно найти решение в интересах развития личности каждого ребенка.

8-й шаг. Определение эффективности работы по преемственности – диагностика общеучебных и предметных умений будущих первоклассников по результатам усвоения курса программы «Школа будущего первоклассника». А также, анализ результатов адаптации учащихся первого класса, корректировка деятельности педагогического коллектива.

Исходя из цели психолого-педагогические сопровождения детей с ОВЗ необходимо соблюдение следующих условий реализации непрерывного образования:

1. Личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми.

2. Ориентировка педагогической оценки на относительные показатели детской успешности (сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями);

3. Создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранение его индивидуальности;

4. Формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребенка, опора на игру при формировании учебной деятельности;

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей, готовый образец) и исследовательской, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных норм активности.

Основаниями для осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования лиц с ОВЗ выступают:

- состояние здоровья и физическое развитие детей;
- уровень развития их познавательной активности как необходимого компонента учебной деятельности;
- умственные и нравственные способности учащихся и воспитанников;
- сформированность их творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития;
- развитие коммуникативности, то есть умения общаться с взрослыми и детьми.

На основе изучения психолого-педагогической литературы и практического опыта можно выделить формы осуществления преемственности:

1. Работа с детьми:

- экскурсии в школу;
- посещение школьной библиотеки (библиотечные уроки)
- знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы;
- участие в совместной образовательной деятельности, игровых программах (интеллектуальные игры), проектной деятельности;
- тематические выставки рисунков и поделок;
- участие в конкурсе чтецов;
- встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада (ученики начальной и средней школы);
- совместные праздники (День знаний, посвящение в первоклассники, выпускной в детском саду и др.) и спортивные соревнования дошкольников и первоклассников;
- посещение дошкольниками адаптационного курса занятий, организованных при школе (занятия с психологом, логопедом, дефектологом).

2. Взаимодействие педагогов:

- совместные педагогические советы (ДОУ и школа);
- семинары, мастер-классы;
- круглые столы педагогов ДОУ и учителей школы;
- психологические и коммуникативные тренинги для воспитателей и учителей;
- проведение диагностики по определению готовности детей к школе;
- взаимодействие психологов и логопедов ДОУ и школы;
- открытые занятия в ДОУ и открытых уроков в школе;
- педагогические и психологические наблюдения.

3. Сотрудничество с родителями:

- совместные родительские собрания с педагогами ДОУ и учителями школы;
- круглые столы, дискуссионные встречи, педагогические «гостиные»;
- родительские конференции, вечера вопросов и ответов;

- консультации с педагогами и специалистами службы сопровождения в ДОУ и школы;
- встречи родителей с будущими учителями;
- дни открытых дверей;
- образовательно-игровые тренинги и практикумы для родителей детей дошкольного возраста, деловые игры;
- визуальные средства общения (стендовый материал, выставки, почтовый ящик вопросов и ответов и др.);
- заседания родительских клубов (занятия для родителей и для детско-родительских пар).

Таким образом, планируемые результаты сопровождения являются обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на переходе ребенка с уровня дошкольного образования на начальное общее образование на основе УМК «Школа России». Скоординированность деятельности педагогического состава по организации преемственности между дошкольным и начальным общим образованием. Обеспечение единого структурно-организационного подхода к реализации ООП ДО и ООП НОО, а также адаптированных программ обучения. Выработка единого психолого-педагогического методологического подхода к личностному развитию ребенка. Обеспечение принципа организации инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Владимирова, Т.В., Токарев А.А. Преемственность устойчивого развития на уровнях дошкольного и начального образования. //Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 46-52.
2. Губанихина, Е.В., Губанихина Е.В. Использование технологии критического мышления в процессе обучения младших школьников написанию сочинения. // Педагогика: традиции и инновации. Материалы VIII Международной конференции – 2017. – С.68-70.
3. Ключева, Е.В. Природа как средство формирования у старших дошкольников представлений о сенсорных эталонах //Детский сад: теория и практика. – 2013. – №12. – С. 60–66.
4. Троицкая, И.Ю., Рогожина Е.Н. К проблеме преемственности в реализации образовательных стандартов на ступенях дошкольного и начального образования / //Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. - С. 127-132.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ

С.Г. АНДРЕЕВА

учитель ГКОУ Краснодарского края
школа-интернат г. Темрюк

***Аннотация.** В данной статье рассматривается практический опыт работы над формированием личностных и коммуникативных базовых учебных действий у детей с самым низким уровнем обучения. Представлена краткая сравнительная характеристика обучающегося за два года проведенной коррекционной работы.*

***Ключевые слова:** личностные, коммуникативные, базовые учебные действия, низкий уровень обучения.*

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья прочно вошёл в нашу жизнь - в жизнь учеников и родителей, в жизнь школы, в жизнь педагогов.

Одним из важнейших условий его реализации является формирование у детей с умственной отсталостью базовых учебных действий, и в первую очередь - коммуникативных и личностных. Казалось бы – зачем это надо? Чтобы ответить на этот вопрос нужно знать особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в данном случае, детей с лёгкой умственной отсталостью.

Когда умственно отсталый ребёнок приходит в первый класс, он не может правильно выразить свои желания, не может сказать о своих потребностях, не может попросить о помощи и правильно реагировать на слова говорящих с ними людей.

В некоторых случаях дети не способны к самостоятельной деятельности вообще. Как правило, они никогда не находились долго без мамы, которая опекала каждый шаг своего ребёнка, и конечно, длительное отсутствие им очень трудно преодолеть самостоятельно.

Очень часто дети не понимают самых простых вещей и обращённой к ним речи! Не умеют выполнять какую-либо инструкцию, и простейшие бытовые действия.

Известно, что социальное общение у умственно отсталых детей происходит в более поздние сроки, чем у нормотипичного ребёнка, а часто без специального обучения не происходит вообще.

В первом классе многие дети даже не умеют играть, например, они могут молча бросать друг другу мяч, и при этом, не обращаются друг к другу, никак не выражают эмоций. Таким образом, происходит такая «молчаливая игра», ярко показывающая нарушение коммуникативной деятельности.

Поэтому, чем раньше мы научим детей преодолевать коммуникативные трудности, тем успешнее будет проходить их социализация в современном мире.

И наша задача научить детей общению, правилам и нормам поведения, научить детей слышать и слушать других. Работа эта длительная и сложная, и сразу может показаться, что она невыполнима! Но проходит время, и мы видим её результаты.

Так, проводя мониторинг формирования базовых учебных действий у учащихся, мы видим, что даже в самых сложных случаях есть положительная динамика.

В течение двух лет мной проводился мониторинг по формированию базовых учебных действий у детей, которые по дифференциации разноуровневого обучения В.В.Воронковой¹, имели самый низкий уровень усвоения программного материала, несмотря на то, что в заключении ПМПК им был рекомендован I вариант обучения.

Пётр И. в ГКОУ КК школу-интернат пришёл в 2019 году во второй класс. С первых дней обучения, ученик показал не только крайне низкие результаты усвоения программного материала коррекционной школы, но и самые низкие результаты формирования базовых учебных действий.

Программу 2 класса Пётр не усваивает – 5 букв он запомнил только с опорой на образ звука, в слоги их не сливает, остальные буквы может только механически повторять за педагогом. Ручку в руке удерживает с трудом, маршрут написания букв и цифр не усваивает, графические упражнения в рабочей строке не удерживает, в тетради не ориентируется. По математике счёт не усвоил. Количество предметов с цифрой не соотносит.

В пространстве и во времени ориентируется слабо, сведения об окружающем мире ограничены обиходно-бытовым кругом. Словарный запас на низком уровне. При общении использует лепетную речь – биби, няня, ам-ам, ка-ка, пи-пи.

Ребёнок склонен к ярким эмоциональным реакциям, к непосредственной реализации возникающих побуждений. На уроках неусидчив, может вставать с места, бегать по классу, подойти к кому-нибудь из ребят, толкнуть или ударить.

Эмоционально-волевой фон нестабилен – наблюдается частые перепады настроения, от сильного негативизма ко всему происходящему, до истерического смеха, который заканчивается произвольным мочеиспусканием. На замечания педагога реагирует неадекватно, сразу же начинает кричать так, что начинается сильная гиперсаливация, при этом всем грозит кулаками, бросает свои и чужие вещи, ломает и топчет ногами школьные принадлежности.

Проведённый мониторинг формирования личностных и коммуникативных учебных действий в 2019-2020 учебном году показал следующие результаты. (рис. 1; рис. 2, рис. 3, рис.4)

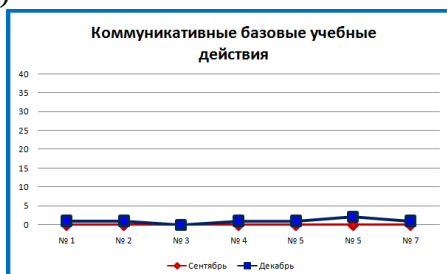


Рис.1

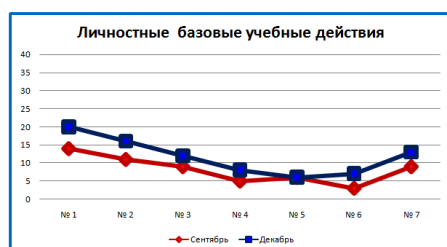


Рис.3

№	Показатели формирования коммуникативных учебных действий
№ 1	Вступает в контакт и работает в коллективе (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – класс, учитель-класс).
№ 2	Использует принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем.
№ 3	Обращается за помощью и принимает помощь.
№ 4	Слушает и понимает инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту.
№ 5	Сотрудничает с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.
№ 6	Доброжелательно относится, сопереживает, конструктивно взаимодействует с людьми.
№ 7	Договаривается и изменяет свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Рис.2

№	Показатели формирования коммуникативных учебных действий
№ 1	Вступает в контакт и работает в коллективе (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – класс, учитель-класс).
№ 2	Использует принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем.
№ 3	Обращается за помощью и принимает помощь.
№ 4	Слушает и понимает инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту.
№ 5	Сотрудничает с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.
№ 6	Доброжелательно относится, сопереживает, конструктивно взаимодействует с людьми.
№ 7	Договаривается и изменяет свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Рис.4

Все первоначальные показатели диагностики личностных и коммуникативных учебных действий не соответствовали критериям и показателям диагностического материала. Вторичный мониторинг незначительно улучшился, и только показатель № 5 остался на прежнем уровне.

Таким образом, полученная информация явилась основанием для осуществления необходимой коррекции, а также инструментом для информирования родителей о состоянии и проблемах, имеющих в образовании и поведении ребенка.

Для формирования личностных и коммуникативных БУД на каждом занятии используется широкий арсенал методов и приемов.

Формирование БУД происходит не только на разных этапах урока, но и на перемене, когда создается определённая ситуация, например, выполняется проверка готовности к уроку:

- Ребята, давайте посмотрим, всё ли приготовили для урока рисования? – при этом можно спросить детей, какие школьные принадлежности необходимы для работы на определённом уроке.

Таким образом, мы видим то, что осознаёт ли ребёнок себя учеником, заинтересованным посещением школы, обучением; может ли он самостоятельно подготовиться к уроку; знает ли названия школьных принадлежностей, необходимых для урока; умеет ли организовывать рабочее место; соблюдает правила безопасного использования инструментов и материалов для качественного выполнения изделия.

Предложив детям помочь тем, кто сам плохо справляется с подготовкой своего места к уроку, происходит формирование коммуникативных БУД как того ученика, который помогает, так и того, которому необходима помощь, и на данном этапе наблюдаем на том, что использует ли ученик принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками; обращается за помощью

и принимает ли помощь других; доброжелательно ли относится, сопереживает и конструктивно ли взаимодействует с людьми.

Во время проведения урока, вводятся ситуации, которые позволяют включаться в работу всем ученикам, но большее внимание уделяется именно на Петра, стараясь всячески активизировать его учебную активность.

Для привлечения внимания учащихся к уроку вначале проводится орг.момент, в котором сами дети принимают активное участие. У детей имеются слова, они хором их проговаривают, а через некоторое время есть возможность закончить предложение нескольким ученикам, а затем это почётное действие выполняет Пётр, он всячески поддерживается в этой роли, каждый раз поощряется похвалой. Короткие стихи ученики знают наизусть.

Например: Учитель: Что такое? Что случилось? Почему звенит звонок?

Дети: Мы готовы. Стол в порядке. Начинается урок.

Или: Учитель: - Мы пришли сюда....

Дети: - Учиться!

Учитель: - Не лениться, а...

Дети: - Трудиться

Я тихонечко сажу

На учителя гляжу

Учитель: - Если спросят?

Дети: - Отвечаю! Руку тихо поднимаю!

Таким образом, во время орг.моментов проводится не только наблюдение за реакцией и поведением учащихся, а также и готовы ли они приступить к уроку; выражен ли интерес к уроку; приготовлены ли необходимые школьные принадлежности. Оцениваются личностные учебные действия: насколько сформирована внутренняя позиция школьника; осознают ли они себя учениками и коммуникативные учебные действия: готовы ли они к совместной деятельности.

На уроках изобразительного искусства, трудового обучения для формирования личностных учебных действий используется музыкальное сопровождение творческого процесса, педагог обращает внимание детей на прекрасное звучание музыки и на смену эмоционального настроения во время её звучания. В это же время можно задавать вопросы детям, поддерживать их в ответах и наблюдать за тем, что: проявляют ли ученики положительное отношение к окружающей действительности; к её эстетическому восприятию; готовы ли к взаимодействию с ней;

Метод игротерапии способствует развитию у детей взаимопонимания и контроля своего поведения, совершенствованию операциональной стороны игровой деятельности, осознанию детьми своего места в группе сверстников.

На этапе первичной проверки усвоения знаний уровень сформированности личностных учебных действий можно проверить с помощью дидактических игр. Например, на уроке изобразительного искусства при изучении темы «Орнаменты из растительных элементов» можно задать вопросы о пользе растений, об их значимости для человека, проводится оценка личностных БУД: насколько ученик проявляет готовность к безопасному и бережному поведению в природе и обществе.

В играх активно участвуют все дети, но больше внимания уделяется Петру. У него своя роль в данном процессе – он раздаёт детям лото, карточки, и другой необходимый материал, потом всё собирает в коробку, ставит игры на место, всё это значительно повышает его учебную мотивацию.

На уроках используются и методы коллективного выполнения задания. Например, дети собирают деформированное предложение или текст – это могут быть как пословицы, подобранные к теме урока, так и правила по технике безопасности при выполнении работ с ножницами, клеем, проволокой.

Для коллективной работы даются два задания – собрать текст нескольким учащимся и собрать текст одному ученику. Конечно, те, кто выполняет задание коллективно – справляются быстрее, чем дети, работающие индивидуально.

После завершения работы задается вопрос:

- Ребята, как вы думаете, принесла ли пользу совместная работа?

Как правило, дети соглашались, что вместе работать лучше – задание выполняется быстрее, ребята помогают друг другу, но при этом необходимо соблюдать определённые правила работы:

1. Работать нужно дружно и не спеша.
2. Всегда уважай соседа.
3. Всегда помогай ему.
4. Во время коллективной работы не кричи и не шуми.
5. Говори всегда спокойно, внятно.

Таким образом, выполнение коллективной работы позволяет оценить следующие коммуникативные учебные действия: вступать в контакт и работать в коллективе (ученик–ученик, ученик–класс; ученик-учитель); использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем; обращаться за помощью и принимать помощь; слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Вся эта работа формирует учебные навыки всех учеников, но самое главное, те дети, которые в начале учебного года показывали самый низкий результат сформированности базовых учебных действий значительно их повысили, что показывает проведённый мониторинг в конце учебного года.

Данные мониторинга дали основание продолжить индивидуальную коррекционную работу по формированию базовых учебных действий, и 2020-2021 учебный год дал следующие результаты. (Рис. 5; рис. 6;)

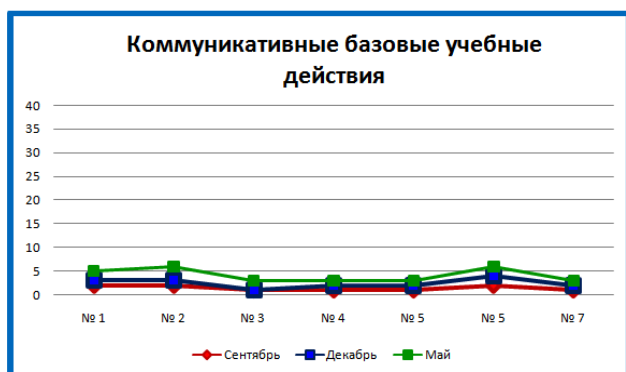


Рис.5

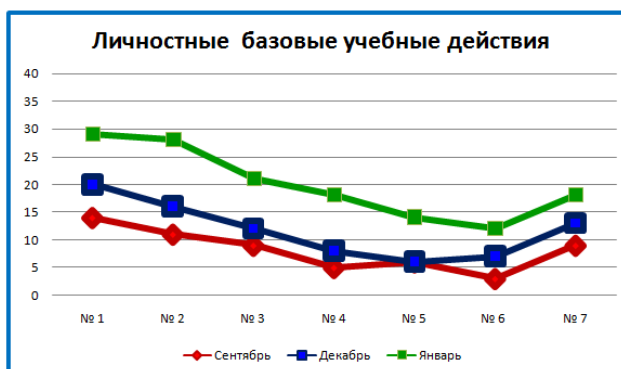


Рис.6

Ученик стал более успешен в коммуникативном и личностном развитии, некоторые критерии значительно повысились, что дало основу для формирования положительного отношения к учебной деятельности.

На сегодняшний день можно отметить, что Пётр стал осознанно относиться к школьной жизни, на уроках может самостоятельно работать в течение двадцати минут, и по истечении данного времени не встаёт с места, а выполняет задания: раскрашивает буквы или цифры, лепит, работает с другими предложенными ему материалами. В тетрадях записи стали аккуратнее, выдерживает рабочую строку и клетку, не расчёркивает данные ему задания, не вырывает листы. Приходя в школу, сразу самостоятельно сдаёт свои рабочие тетради, всегда выполняет домашнее задание.

У него изменились и отношения с одноклассниками – перестал забирать у них вещи, стал называть детей по именам в доступном для него звуковом оформлении, перестал их бить, стал обращаться к ним с просьбами и вопросами. Дети стали играть с ним, помогают ему в учёбе, в бытовых вопросах.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что он принял новую роль ученика, осознал на доступном для него уровне ролевые функции и включился в процесс обучения.

Мы понимаем, что полностью исправить недостатки умственного развития у обучающихся коррекционных школ невозможно, но сделать так, чтобы ребёнок выработал желание и умения приобретать новые знания, использовать их в жизни, научить его осознавать себя учеником, собеседником, гражданином России, имеющим определенные права и обязанности – вот реальная задача педагогов коррекционных школ.

Библиографический список

1. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе В.В. Воронкова. М.:Школа-Пресс.1994, 416 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ

И.Г. СЕМЕНЧУК

социальный педагог

ГКОУ Краснодарского края школа-интернат

г. Темрюк

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема социализации обучающихся коррекционных школ. Автором представлена модель социализации и интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях современных рыночных отношений. Не остается без внимания и профессиональная ориентация выпускников коррекционных школ.*

***Ключевые слова:** социализация, социальная адаптация, социально-трудовая адаптация, педагогическая коррекция, профессиональная ориентация.*

Проблема социализации обучающихся специальных (коррекционных) школ остается актуальной и в настоящее время.

Поиск новых подходов к изучению этой темы поможет преодолеть возникшие трудности, т. к. обучающиеся, а в дальнейшем выпускники коррекционных школ, имеющие отклонения в здоровье самостоятельно в социум не интегрируют, им необходима помощь и сопровождение взрослых.

Исследованию социальной адаптации учащихся коррекционных школ посвящены работы отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Б. Георгиевского, В.С. Мухиной, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Н.Н. Толстых, В.А. Ядова, в которых данная проблема рассматривалась как необходимое условие оптимальной социализации человека, обеспечения естественного социального самосовершенствования.

Л.С. Выготский обращал внимание на качественное своеобразие развития ребенка, имеющего нарушения развития разной степени выраженности. Лев Семёнович рассматривал социальную полноценность в качестве конечной цели воспитания. В этой связи Выготский отмечал, что думать надо не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделить детей с отклонениями в развитии из жизни, наоборот, о том, как раньше начать вводить их в жизнь, социализировать [1].

Л.И. Божович отмечает, что в отличие от общеобразовательной школы, коррекционная школа должна охватить педагогическим воздействием всю жизнь ребенка. Таким образом, от того, как будет организован педагогический процесс, целиком будет зависеть полноценность формирования личности воспитанника. Это накладывает определенную ответственность на педагогов как перед обществом и родителями, так и перед самими детьми.

Особенно остро обозначенные проблемы стоят в подростковом возрасте. Перспективы будущего осознаются воспитанниками коррекционных школ не в полной мере, они живут сегодняшним днем, настоящим, оценивают и анализируют только ближайшее будущее. Поэтому мотивы, связанные с профессиональными перспективами развиты в малой степени.

Для выпускников коррекционных школ не существует такого многообразия выбора профессиональных учебных заведений, который имеется у детей без особенностей в интеллектуальном развитии. Выпускники коррекционных школ вынуждены поступать в образовательные учреждения, выбор которых у них ограничен [2].

Приоритетным направлением социальной политики России является предупреждение инвалидности, и в первую очередь, детской инвалидности, а также создание системы эффективной социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в здоровье. Социально-экономической и демографической проблемой современного социума является включение детей с ограниченными возможностями в общество. Чтобы интегрировать детей с ограниченными возможностями в общество, требуется разработка новых теоретических подходов к их социализации, воспитанию и организации всего специального образования. Эта задача должна решаться с учетом всего комплекса: медицинских, педагогических, экономических, социальных, социально-психологических и других проблем, касающихся социальной защиты детей с ограниченными возможностями, их обучения, воспитания, реабилитации и адаптации в социальную среду, а также изменившихся социально – экономических условий жизни общества.

Актуальность и социальная значимость данной модели (Рис.1) заключается в том, что современному цивилизованному обществу для культурного развития требуются высокоразвитые в умственном, нравственном и физическом отношении личности. Для обеспечения полноценной независимой и продуктивной жизни в обществе, человека необходимо включить в целенаправленный процесс социализации.

Для обеспечения целостной, комплексной социализации ребенка обязательным условием является работа по таким блокам:

- социальная реабилитация;
- психологическая реабилитация;
- трудовая адаптация;
- педагогическая коррекция.

Социально-трудовая адаптация детей с ОВЗ предполагает возможное восстановление их психологической активности в процессе коррекционно-развивающей социализации и адаптации, приспособление их к полезно-трудовой деятельности, расширение социального опыта, а также систему мероприятий, направленных на включение детей с ОВЗ в социально-полезную трудовую деятельность.

Трудоустройство лиц с ОВЗ всегда было сложной задачей для государства. А для выпускников этой категории получение профессии, трудовая деятельность и служит одним из методов коррекции, способствует накоплению социального опыта. Большое значение в системе профессионального обучения имеет степень овладения учащимися той или иной профессией, квалификацией. Но для обучающихся по специальным программам ограничено число доступных им профессий и мест для трудоустройства, что затрудняет выпускникам этих учреждений возможность быть конкурентоспособными на рынке труда. Большинство из них не является инвалидами, не имеет никаких льгот при трудоустройстве, и работодатели предъявляют к ним те же требования, что и к их сверстникам, не имеющим ограничений здо-

ровья. При трудоустройстве возникают определённые трудности; они не конкурентоспособны на рынке труда. В настоящее время востребованы рабочие-универсалы, которые могут выполнять много производственных функций. А молодые люди этой категории в большинстве своем не готовы к такой работе. Они также уступают коллегам по темпу работы, по времени освоения новых операций. Однако, есть много профессий и сфер занятости, в которых эта категория людей может трудиться с успехом, – озеленители или помощники садовника, повара, каменщика, штукатура, плиточника, санитарки в больницах, домах престарелых, помощники по хозяйству, горничные, рабочие на малых предприятиях (пекарни, швейные мини-предприятия), а также предприятиях по ремонту одежды, мебели, обуви.

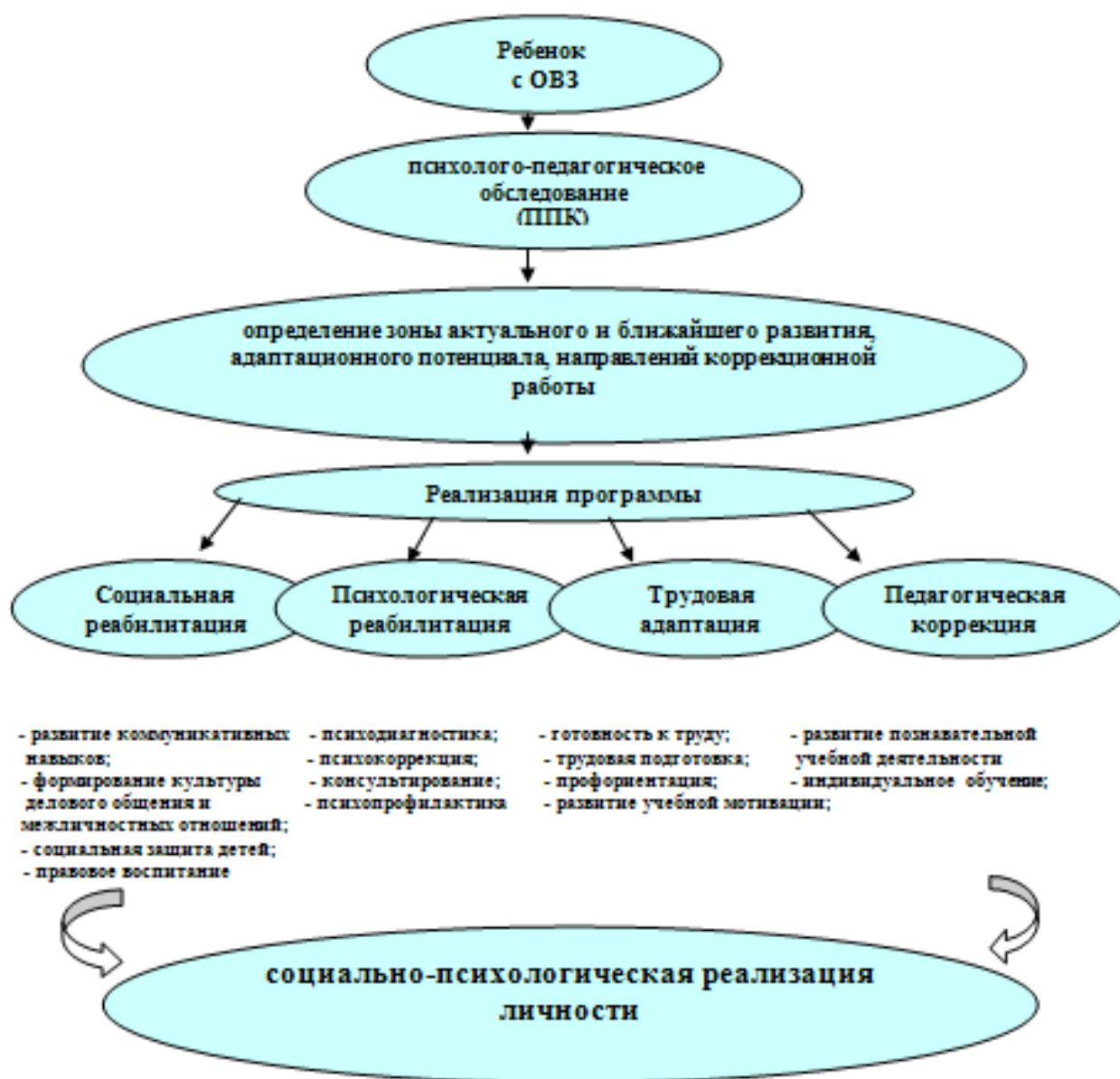


Рис.1 – Модель социализации и интеграции детей и подростков с ОВЗ в условиях современных рыночных отношений

В последние годы пересмотрен перечень трудовых профилей в школе, поскольку учащимся с ОВЗ предоставляется сравнительно небольшой выбор. В целях повышения эффективности трудового обучения внедряются новые образовательные технологии. [7].

В коррекционной школе-интернате г. Темрюка применяется комплекс мер по совершенствованию профессиональной подготовки учащихся с целью повышения их конкурентоспособности, благодаря работе педагогов у учащихся более качественно вырабатываются прочные профессиональные навыки.

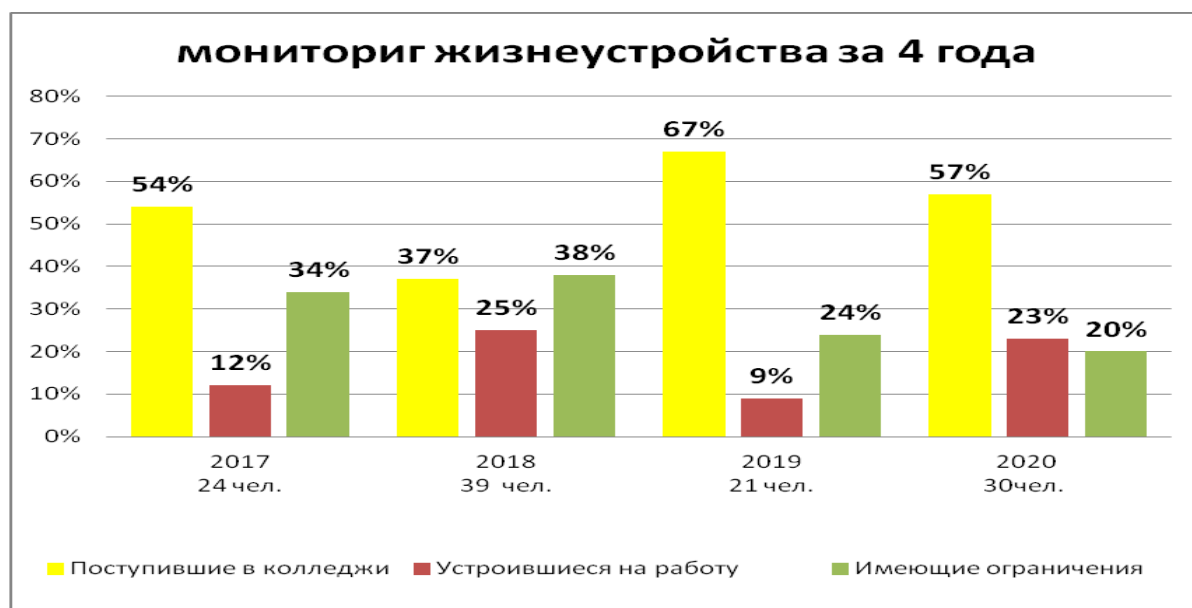
Ведётся допрофессиональная подготовка учащихся по 4 направлениям:

- Швейное дело;
- Столярное дело;
- Цветоводство и декоративное садоводство;
- Штукатурно-малярное дело.

С учащимися выпускных классов ежегодно проводятся посещения дня открытых дверей в «ГБПОУ КК ПУ № 65», посещение ВДЦ «Смена» в г.Анапе, Всероссийского учебно-тренировочного центра профессионального мастерства и популяризации престижа рабочих профессий в с.Сукко.

Работа по профориентации в школе направлена на поиск выпускниками своего места в жизни, осознание им собственных способностей и возможностей.

Выпускников в нашем учреждении готовят не к кажущему социальному благополучию, а к реальному желанию идти к цели через профессиональную деятельность, с помощью которой молодой человек будет чувствовать себя социально успешным.



Опыт показывает, что в случае правильной подготовительной профориентационной работы с подростками, помощи в дальнейшем выборе профессии в выигрыше не только общество, но и личность, испытывающая удовлетворение и получающая возможности для самореализации.

Безусловно, выбор профессии остаётся за воспитанниками, однако необходимо способствовать тому, чтобы этот выбор был сделан правильно.

В нынешнем обществе заработали рыночные механизмы, появились новые профессии и к ним изменились требования – они стали более интегрированными, менее специальными. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в современных условиях, нести ответственность, уметь предпринимать собственные решения в различных видах жизнедеятельности.

Трудовую допрофессиональную и профессиональную подготовку учащихся с ОВЗ, профессиональная ориентация, несмотря на сложность и трудоёмкость, может быть успешна при условии взаимодействия школы, органов управления образованием, партнёров, общественности, власти и семьи. В настоящее время на уровне субъектов федерации приняты меры по нормативно-правовому оформлению возможностей и гарантий профессионального обучения и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями на предприятиях. Следующим направлением изменилась система профессионально-трудовой подготовки учащихся с ОВЗ. Утверждены объёмы подготовки по программам профессионального обучения для лиц с ОВЗ за счёт средств краевого бюджета в профессиональных образовательных организациях, подведомственных министерству образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края. С каждым годом увеличивается количество выпускников с ОВЗ получающих профессионально-трудовую подготовку в колледжах края и успешно социализировавшихся в современном обществе.

Библиографический список

- 1 Выготский, Л.С., Собрание сочинений в 6-ти томах/ Л.С. Выготский; сост. М.Г. Ярошевский; вступ. ст. А.Н. Леонтьев; АПН СССР.- Москва: Педагогика, 1982-1984.
- 2 Божович, Л.И., Психологическое изучение детей в школе-интернате: сборник/ Л.И. Божович – М.: АПН РСФСР, 1960.
- 3 Брунов, Б.П., Пособие «Воспитание учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида»/Б.П. Брунов – Красноярск: 2006.
- 4 Воронкова, В.В., Казакова, С.А., Социально бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя/ В.В. Воронкова, С. А. Казакова – М.: «ВЛАДОС», 2006. – 247С.
- 5 Субчева, В.П., Социально-бытовая ориентировка: методическое пособие/ В.П. Субчева – М.: «ВЛАДОС», 2012.
- 6 Аленкина, О.А. Профессионально-трудовая социализация молодежи с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Аленкина, Т.В. Черникова. – М.: Глобус, 2009. – 190 с.
- 7 Профессиональная ориентация и предпрофильная подготовка учащихся в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения: учеб.-метод. Пособие / Гальчун Н.И., Жогло А.А., Кравченко О.А., Кузма Л.П., Куприяшкина И.В., Онищенко Т.П..- Краснодар: Просвещение-Юг, 2012.-120 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

А. В. ШЕСТАКОВА,

студент кафедры
дефектологии и специальной психологии
ФГБОУ ВО «КубГУ»

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития речи умственно отсталых детей, способы развития речи средствами дидактических игр, правила эффективной работы по обогащению лексической стороны речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также условия применения дидактических игр в формировании словаря детей с интеллектуальными нарушениями.*

***Ключевые слова:** лексическая сторона речи, словарный запас, развитие речи, обучающиеся с умственной отсталостью, дети с ОВЗ, дидактические игры.*

Слово является необходимым семантическим элементом внешней реализации речи и внутренней речемыслительной деятельности. Недоразвитие лексической системы языка серьезно осложняет процесс вербальной коммуникации.

Овладение лексической системой языка позволит детям с интеллектуальными нарушениями совершенствовать свою познавательную и коммуникативную деятельность, что будет способствовать их успешной адаптации в социуме. Поэтому развитие словарного запаса у детей школьного возраста с нарушением интеллекта остается актуальным на данный момент.

Дети с нарушением интеллекта имеют малое количество слов как в пассивном, так и в активном словарном запасе. Большую часть словаря составляют имена существительные, далее глаголы. Как правило прилагательные либо не используются в речи, либо применяются в крайних случаях, необходимых для описания цвета, величины и вкуса. Словарь наречий и остальных частей речи ограничен в употреблении. Поэтому для эффективной работы по обогащению лексики учащегося с интеллектуальной недостаточностью необходимо придерживаться следующих правил.

Обогащение словаря должно происходить систематически. На всех уроках, независимо от дисциплины, существует необходимость заучивать новые понятия и повторять уже усвоенные. Работа должна продолжаться на протяжении всех четырех лет начальной школы. А в некоторых случаях, и в средней и старшей школах, что напрямую зависит от степени выраженности дефекта.

Запоминание слов должно опираться на представляемый картинный материал. Необходимо подкреплять каждое слово соответствующей картинкой, презентацией или видеофайлом. Также положительное воздействие на детей можно создать игровой ситуацией, в которой многократно будет употребляться данное слово.

Работа одновременно должна проводиться над всеми сторонами речи. Необходимо воздействовать не только на лексическую сторону речи, но также на фонетическую, фонематическую и грамматическую стороны речи. Так как работа по формированию правильных произносительных навыков необходима для правильного употребления слов в речи учащегося. Развитый фонематический слух необходим для вычленения фонем, их дифференциации, простейшего анализа, а также синтеза слов, что безусловно сказывается на правильном понимании слов, их запоминании и последующем употреблении в собственной речи. А грамматическая сторона речи неразрывно существует с лексической стороной речи, такими процессами как словообразование и словоизменение, употребление слов в словосочетаниях и предложениях.

Работа должна быть последовательна. Предъявляемый материал должен соответствовать степеням сложности. Сначала необходимо запоминать простые по своей структуре слова, бытового значения, далее материал может усложняться. Однако в силу выраженности дефекта учащегося, работа может закончиться на словах, обозначающих бытовую лексику.

Необходимо привлечь родителей ребенка в коррекционный процесс. Значительное улучшение в развитии словарного запаса наблюдается при частом употреблении и закреплении слов в домашней обстановке. Немаловажную роль играет поддержка, благодаря которой отмечается улучшение результатов у младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью.

Работа должна проводиться с учетом опоры на все анализаторные системы учащегося. Слово проговаривается учителем, предъявляется картинный материал, при возможности закрепляется на письме. Также можно задействовать артикуляционную (проговорить самостоятельно и зафиксировать особенности произношения звуков в зеркало), мелкую (написать слово пальцем по песку или другому материалу) и общую (провести физкультминутку с заданным словом) моторику.

Работа должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей детей с нарушением интеллекта. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью представляют довольно разнородную группу по выраженности дефекта. Существуют различные степени умственной отсталости детей, что необходимо учитывать при различных обстоятельствах.

Необходимо создать внеурочные мероприятия, способствующие развитию словарного запаса. Разнообразные экскурсии в музеи родного города, выставки, театры, иные учреждения способствуют созданию мотивации для коммуникативной ситуации, расширению лексикона, ориентации в пространстве.

Освоение тех или иных умений и навыков детьми зависит от выбранных методов обучения. В то же время педагоги не должны забывать о возрастных особенностях детей, их отклонениях в развитии, которые свойственны при интеллектуальных нарушениях. Детям с умственным недоразвитием характерна общая патологическая инертность, неэмоциональность. Поэтому возникает необходимость поиска тех методов и приёмов, которые бы стимулировали их внимание и интерес.

Формирование лексической стороны речи школьников с нарушениями интеллекта требует проведения целенаправленной работы, постоянного использования действенных и наглядных приемов обучения, которые вызывают интерес и побуждают активно употреблять приобретенные слова, закрепляя их в речи. Этой цели и служат дидактические игры.

Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели.

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала.

В работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность в основном используются игры, которые будут прежде всего служить для них наглядностью, т.е. такие дидактические игры как игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Однако для обучения детей с нарушениями интеллекта требуются особые условия. Можно говорить о том, что речевое развитие младших школьников с нарушениями интеллекта реализуется разными способами, однако коррекционно-обучающий потенциал дидактической игры в отношении формирования их активного и пассивного словаря изучен еще недостаточно.

Дидактическая игра может являться эффективным средством формирования словаря младших школьников с нарушениями интеллекта при соблюдении следующих условий:

- теоретического обоснования развивающего потенциала дидактической игры;

- конкретизации основных параметральных характеристик лексической стороны речи младших школьников с нарушениями интеллекта;
- разработки и практической реализации кружковой программы, основной частью занятий в которой является дидактическая игра, направленная на формирование активного словаря младших школьников с нарушениями интеллекта.

В процессе работы по развитию лексической стороны речи по средствам дидактических игр учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обучаются гораздо успешнее тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения. В играх ребёнок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные ранее знания и словарь в новых условиях. Благодаря использованию дидактических игр можно добиться более прочных и осознанных знаний, умений и навыков. Для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта

Выбирая игру как средство обучения и развития, мы подчиняемся природе ребёнка. Игровая деятельность является эффективным способом познания мира, а в школьном возрасте – как утверждает Л. С. Выготский – «игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет своё внутреннее продолжение в школьном обучении и труде».

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что дидактические игры являются одним из эффективных средств формирования словаря младших школьников с нарушениями интеллекта. При организации системных и непрерывных занятий по развитию лексической стороны речи с использованием дидактических игр, мы помогаем младшим школьникам с проблемами в интеллектуальном развитии легко и непринуждённо влиться в жизнь общества, рассказать о своих чувствах и переживаниях. Наша задача как взрослых, – дать им возможность быть услышанными и понятыми, ведь каждый ребёнок имеет право не просто существовать рядом с социумом, а быть его частью.

Библиографический список

1. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов -М: Астрель, 2007. - 236 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Электрон. журн. – По материалам «Журнала психологического общества им. Л. С. Выготского» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dob.1sept.ru/article.php?ID=20050_0510
3. Газман, О.С., Харитонов Н.Е. В школу с игрой [Текст] -М.: Просвещение, 1991. 96с.
4. Гольдфельд, И.Л. Клинико-психологические основы интеллектуальных нарушений у детей: учеб. пособие / И.Л. Гольдфельд. – Петрозаводск: КГПУ, 2007. [Электронный ресурс] // Университетская библиотека онлайн. – URL: <http://www.biblioclub.ru/>. (Дата обращения: 29.09.2021).

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ДЕФЕКТОЛОГА

Л. С. МАКУХА,

*студентка кафедры специального (дефектологического) образования
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

Е. А. ШУМИЛОВА,

*д.п.н., зав. кафедрой дефектологии и специальной психологии
факультета педагогики, психологии и коммуникативистики
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

Аннотация. В статье даётся теоретическое обоснование и эмпирическое доказательство возможности использования ИКТ в диагностической работе дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями. Проанализирован современный опыт применения информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога, а также исследована эффективность применения информационных технологий в дефектологическом обследовании.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, школьники с интеллектуальными нарушениями, дефектологическое обследование, диагностика.

На современном этапе информатизации и компьютеризации образования важную роль в обучении детей играют различные информационно-компьютерные технологии. В сложившейся в последние годы эпидемиологической ситуации в стране и мире многие образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционные формы обучения. Невозможность прямого непосредственного контакта с учащимися сделала как никогда актуальным применение информационно-компьютерных технологий как в образовательном, так и в коррекционном процессе. Диагностическая работа дефектолога со школьниками с интеллектуальными нарушениями является важным аспектом во всей системе коррекционной работы, и использование современных информационных технологий может позволить оптимизировать процесс дефектологического обследования.

Информационные технологии активно применяются в диагностической работе педагогов различных уровней образования: компьютерные программы используются для диагностики психического развития детей, обучающихся в дошкольных учреждениях [1, 2], для диагностики сформированности предметных и метапредметных результатов, познавательной деятельности и личности школьников [3, 4, 5], а также в работе по выявлению уровня сформированности компетенций студентов высших учебных заведений [6, 7].

Разработка инструментов обучения детей с нарушениями психофизического развития всегда рассматривалась как неотъемлемое направление научной работы в отечественной и зарубежной специальной педагогике. Использование информационно-компьютерных технологий в специальном образовании детей базируется на основных положениях исследований, проведенных отечественными, и зарубежными учеными в области общей педагогики (А. П. Ершов, И. В. Роберт, Е. И. Машбиц, В. В. Рубцов, Р. Вильямс и др.); на результатах исследований (Б.И. Айзенберг, О.И. Кукушкина, И.А. Никольская) в области специальной педагогики и психологии. За последние десятилетия в российском специальном образовании накоплен весомый теоретический и практический опыт в сфере использования компьютерных технологий. В специальной (коррекционной) школе компьютер рассматривается как значительное средство моделирования развивающей среды, как способ расширения временных и пространственных границ специального образования [8, 9, 10, 11].

Однако, несмотря на то, что использованию информационно-компьютерных технологий в коррекционно-развивающей и образовательной деятельности с детьми с интеллектуальными нарушениями посвящено достаточно большое количество исследований, наблюда-

ется недостаточное использование потенциала компьютерных технологий в диагностической деятельности дефектолога.

Данное явление может быть связано с наличием психологических барьеров внедрения информационных технологий в образовательных учреждениях [12], с низкой информационной грамотностью школьников с интеллектуальными нарушениями [13], с тем, что большинство существующих решений не адаптированы для диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью [14, 15]. Также в современных исследованиях отмечается, что информационно-компьютерные технологии используются дефектологами в основном для выполнения поурочного планирования, подбора программного обеспечения для учебных целей, поиска учебных материалов, однако данные технологии на уроках и в качестве домашнего задания дефектологами практически не используются [16]. Помимо этого, использованию информационно-компьютерных технологий в диагностической работе препятствует тот факт, что исполнение действий с электронными моделями предметов отличается от исполнения действий с предметами [17].

Тем не менее, согласно последним исследованиям информационно-компьютерной компетентности учителей-дефектологов и студентов дефектологического факультета, отмечается сформированность высокого уровня компетентности у последних, что в дальнейшем может благоприятно сказаться на их профессиональной деятельности и, в частности, на использовании информационно-компьютерных технологий в диагностической работе [50]. Так же современные исследования основание для оптимистического вывода о том, что специально организуемый процесс обучения элементам информатики учащихся с интеллектуальными нарушениями оказывает существенное влияние на формирование у них информационных знаний и умений [13].

Всё это даёт основания предположить, что внедрение информационно-компьютерных технологий в диагностическую работу дефектолога – актуальное и перспективное направление исследований.

Экспериментальное исследование эффективности использования информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В эксперименте принимали участие 6 детей 10-11 лет, обучающихся по 1 варианту АООП для детей с интеллектуальными нарушениями. Из них 5 мальчиков: Миша И., 11 лет, умеренная умственная отсталость; Никита Коз., 10 лет, лёгкая умственная отсталость; Никита Кр., 10 лет, лёгкая умственная отсталость, астено-невротический синдром; Саша Кр., 10 лет, лёгкая умственная отсталость; Руслан З., 10 лет, лёгкая умственная отсталость, - и одна девочка, Вика Л., 10 лет, лёгкая умственная отсталость. Исследование проводилось в течение 2 дней, индивидуально с каждым ребёнком.

Целью экспериментального исследования выступило изучение эффективности использования информационно-компьютерных технологий в диагностической работе дефектолога с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями.

Для исследования эффективности применения информационных технологий в дефектологическом обследовании были разработаны две методики дефектологического обследования школьников с интеллектуальными нарушениями: первая методика основана на применении традиционных средств диагностики (предметные и сюжетные картинки), а вторая представлена посредством информационно-компьютерных технологий (в виде мультимедийной интерактивной презентации).

Обе методики состоят из десяти частей, в каждой из которых исследуется сформированность конкретных психических процессов, в целом в каждой методике исследуются: уровень развития наглядно-образного мышления, зрительное восприятие (цвета, формы), речь (номинативный словарь, предикативный словарь, атрибутивный словарь, умения словообразования и словоизменения, понимание и употребление предлогов), сформированность про-

странственных представлений, элементарные математические представления (счёт в пределах 5, один – много, уровень овладения понятиями «больше», «меньше», «поровну» («одинаково»)), словесно-логическое мышление, зрительная память, внимание (устойчивость, переключаемость, распределение, объем). Для удобства сравнения результатов обследования по обеим методикам был составлен единый протокол обследования.

Методика обследования с применением традиционных средств диагностики была разработана на основе методик Забрамной С.Д. [18] и адаптирована в соответствии с целями исследования. Комплексная методика обследования психики младших школьников с интеллектуальными нарушениями с помощью средств информационно-компьютерных технологий была также составлена с опорой на традиционные методики диагностики в виде интерактивной презентации в соответствии с поставленными целями обследования. Методика была составлена с учётом уровня компьютерной грамотности обследуемых – в заданиях части 1 и 10 предлагается два варианта выполнения задания в зависимости от умения, обследуемого пользоваться компьютерной мышью. Также в методике представлена дифференциация по уровням сложности заданий – в частях 1, 8 и 10 представлены три уровня сложности задания.

Перед проведением обследования с помощью средств информационно-компьютерных технологий с обследуемыми была проведена небольшая беседа для выявления уровня их компьютерной грамотности. У каждого ребёнка было уточнено, знакомы ли они с компьютером, пользуются ли компьютером дома, на уроках, умеют ли управлять компьютерной мышью. Все дети, кроме Миши И. ответили, что у них есть компьютер дома, умеют им пользоваться. Каждый обследуемый, кроме Миши И., показал достаточный уровень владения мышью.

Из графика, представленного на рисунке 1 видно, что разница в количестве времени, затраченного на проведение обследования с помощью информационно-компьютерных технологий и времени, затраченного на проведение обследования с традиционными средствами, незначительна.

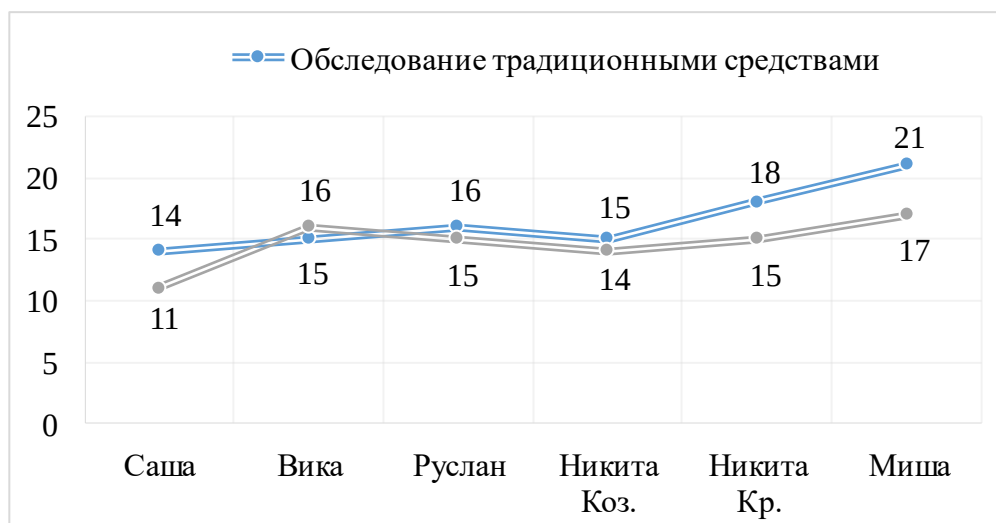


Рисунок 1 – Время, затраченное на обследование традиционными средствами и на обследование средствами ИКТ, в минутах

Особый интерес в нашем исследовании представляет время, затраченное обследуемыми на выполнение задания части 1 в обследовании с использованием средств информационно-компьютерных технологий. Данное задание предполагает участие наглядно-образного мышления и решается через выполнение действий с компьютерными моделями изображений. Из рисунка 2 видно, что на выполнение задания посредством манипулирования частями изображения, отображаемыми на экране монитора компьютера, у обследуемых с интеллект-

туальными нарушениями ушло больше времени, чем на выполнение того же задания посредством манипуляции печатными вариантами частей изображения.

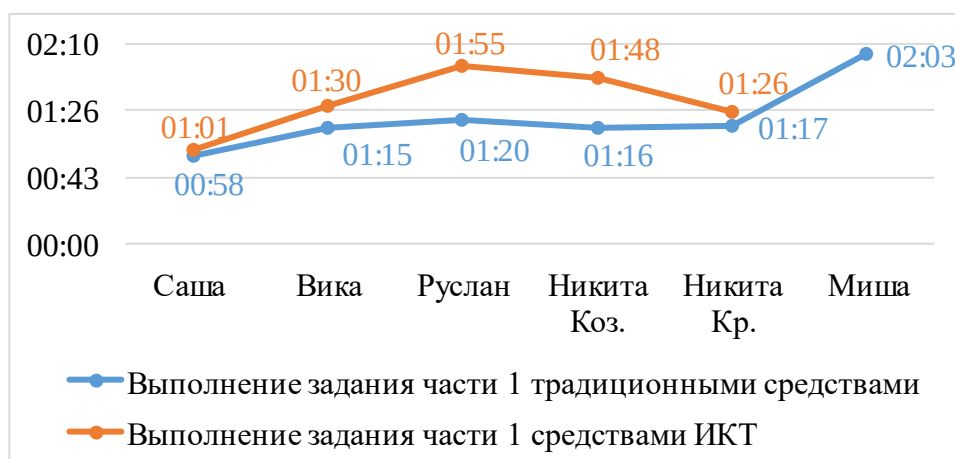


Рисунок 2 – Время, затраченное на выполнение задания части 1 традиционными средствами и на выполнение средствами ИКТ, в минутах и секундах (мм:сс)

Такая разница во времени может быть объяснена тем, что перетаскивание изображений мышью требует более тонких моторных движений и более совершенной зрительно-моторной координации, чем непосредственные действия рукой. Особенно большую разницу во времени выполнения задания можно заметить у Руслана 3. (35 секунд), это может быть связано со способом выполнения задания – примеривание, - в связи с которым обследуемому приходилось совершать больше манипуляций, нежели остальным детям, которые собирали картинки посредством зрительного соотнесения. Также значительную разницу во времени выполнения задания можно наблюдать у Никиты Коз. (32 секунды), что можно объяснить более выраженными нарушениями мелкой моторики обследуемого, чем у остальных. Данные по времени выполнения задания через выполнение действий с компьютерными моделями изображений Миши не представлены на графике, так как обследуемый не смог управлять компьютерной мышью и не сумел выполнить задание даже с помощью исследователя.

Можно прийти к выводу, что исполнение действий с электронными моделями изображений отличается от исполнения действий с реальными изображениями. В то же время это не является непреодолимым препятствием для использования компьютерных моделей в диагностической и коррекционно-развивающей работе со школьниками с интеллектуальными нарушениями, при условии сформированности у них навыков управления компьютерной мышью.

По окончании второго обследования детям задавался вопрос: «Как тебе больше понравилось заниматься – с картинками или с компьютером?». Все дети, кроме Миши, ответили, что с компьютером заниматься интереснее. Миша не понял вопроса, но на вопросы «Понравилось сегодня заниматься?», «А вчера понравилось заниматься?» ответил утвердительно. Можно сделать вывод, что при обследовании с помощью средств информационно-компьютерных технологий у детей повысился (или сохранился стабильно высоким) уровень работоспособности, интерес к заданиям и мотивация к их выполнению по сравнению с обследованием с помощью традиционных средств. Также все дети проявили интерес к работе с компьютером, каждый обследуемый, кроме Миши, проявил желание и умение пользоваться компьютерной мышью при выполнении заданий.

Проведённое нами дефектологическое обследование детей с лёгкой формой умственной отсталости с помощью информационно-компьютерных технологий привело к результатам, совпадающим с оными обследования с традиционными средствами. Вика лучше справилась с заданием на исследование зрительной памяти в обследовании с использованием

средств информационно-компьютерных технологий. Это можно объяснить тем, что с картинкой в данном обследовании дети работали дольше – на протяжении всех семи предыдущих заданий. Обследование с помощью традиционных средств и обследование с помощью средств информационно-компьютерных технологий Миши дали одинаковый результат во всех заданиях, кроме задания первой части. Это можно связать с способом выполнения задания Мишей при традиционном обследовании – ученик собирал картинки преимущественно путем примеривания. Неумение пользоваться компьютерной мышью лишило исследуемого такой возможности. Предложенный алгоритм действий (исследователь перемещает части картинки мышью, уточняя у обследуемого, где следует их поставить) оказался неэффективен – любой вариант собранной картинки, вне зависимости от расположения частей, оценивался Мишей как правильный. В отношении остальных испытуемых разница в результатах обследования с помощью традиционных средств и обследования с помощью средств информационно-компьютерных технологий была незначительна.

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что применение информационно-компьютерных технологий в процессе дефектологической диагностики обучающихся с интеллектуальными нарушениями так же эффективно, как и применение традиционных методов обследования. Тем не менее, было установлено, что для детей с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости нецелесообразно применять диагностические задания, требующие манипулирования электронными моделями предметов (изображений), следовательно, данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке. Условиями эффективности внедрения информационно-компьютерных технологий в дефектологическое обследование является учёт принципов специальной педагогики, а также психофизиологических и индивидуальных особенностей детей данной категории.

Таким образом, дефектологу, который использует средства информационно-компьютерных технологий в процессе обследования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, следует в первую очередь выяснить, является ли конкретная программа наилучшим способом представления определенного задания для обследования сформированности конкретного психического процесса, объединить отобранные для реализации каждой диагностической цели элементы использования электронных ресурсов в некоторую целостную программу (систему) обследования. Помимо этого, при составлении или отборе электронного пособия, которое может быть как специализированным, так и не специализированным, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями для возможности диагностики в зоне ближайшего развития и дидактические принципы общей и специальной педагогики, а также уровень компьютерной грамотности каждого обследуемого.

Библиографический список

- 1 Жбанникова, О. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе ДОО в современных условиях / О. А. Жбанникова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы Ежегодной международной научно-практической конференции (г. Москва, 2016) – Москва : ООО Мозаика-Синтез, 2016. – №5. – С. 594–596.
- 2 Миккоева, Н. В. Программно-аппаратные методы изучения особенностей познавательного интереса у дошкольников с ОНР / Н. В. Миккоева // Специальное образование. – 2011. – №1. – С.66–75.
- 3 Кияницын, А. В. Компьютерное обеспечение диагностики метапредметных результатов на основе темы школьной программы по математике / А. В. Кияницын, Н. И. Зильберберг // Вестник ТГПУ. – 2016. – №8 (173). – С. 96–100.
- 4 Афанасьева, П. В. Особенности диагностики успешности усвоения школьниками грамматико-орфографических тем в традиционном и компьютерном вариантах / П. В. Афанасьева, З. П. Ларских // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 209–214

- 5 Кулиш, И. А. Компьютерная диагностика на уроках русского языка в начальной школе как одно из средств повышения качества обучения русскому языку младшего школьника / И. А. Кулиш // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (часть 1). – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17250>. – Дата публикации: 03.02.2015.
- 6 Конопко, Е. А. Компьютерное тестирование как элемент педагогической диагностики для бакалавров в вузе / Е. А. Конопко // Наука. Инновации. Технологии. – 2007. – №52. – С. 25–29.
- 7 Акатова, Н. Г. Теория и практика систематической диагностики и мониторинга качества языковой подготовки студентов посредством компьютерного тестирования / Н. Г. Акатова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2014. – №3 (33). – С. 311–316.
- 8 Евдокимова, В. В., Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании лиц с детским церебральным параличом (ДЦП)/ В. В. Евдокимова, Е. Н. Медведева, М. М. Киселева // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №4 (51). – С. 19–21.
- 9 Корнилова Т. В., Введение в психологический эксперимент / Т. В. Корнилова. – Москва : Издательство Московского университета, ЧеРо, 2001. – 256 с. – ISBN: 5-211-03976-9.
- 10 Одинокова, Н. А. Включение компьютерных развивающих игр в работу с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных организаций / Н. А. Одинокова // Наука и социум : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 2017). – Новосибирск : АНО ДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы» 2017. – №2. – С.131–136.
- 11 Лифанова, Т. М. Использование мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных (коррекционных) школах VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 3. – С. 39–46.
- 12 Захарова, Л. Н. Психологические барьеры внедрения информационных технологий в образовательных учреждениях / Л. Н. Захарова, Б. Б. Ярмахов, Л. Н. Шилова // Вестник ННГУ. – 2009. – №1. – С. 11–19.
- 13 Глазкова, Н. Н. Проблема формирования информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта / Н. Н. Глазкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 7 (25). – С. 69–72.
- 14 Подвальная, Е. В. Проблема использования мультимедийных учебных презентаций на уроках географии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида / Е. В. Подвальная // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – №3. – С. 33–36.
- 15 Федорко, Н. С. Специфика интеграции мультимедийных технологий в обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (на материале уроков рисования в коррекционной школе) / Н. С. Федорко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2011. – №2. – С. 87–91.
- 16 Сидоренко, Е. В. Изучение информационно-компьютерной компетентности учителей-дефектологов / Е. В. Сидоренко // Символ науки. – 2016. – №4-2. – С. 178–181.
- 17 Конопатова, Н. К. Соотношение успешности исполнения младшими школьниками действий с предметами и их компьютерными аналогами в решении наглядных задач / Н. К. Конопатова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – № 3 (20). – С. 104–108.
- 18 Сидоренко, Е. В. Сравнительный анализ информационно-компьютерной компетентности учителей-дефектологов и студентов дефектологического факультета / Е. В. Сидоренко // Символ науки. – 2017. – №5. – С. 175–179.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПЕДАГОГОВ
В МБОУ «СОШ № 106 г. ЧЕЛЯБИНСКА»**

Е. А. ДУДКИНА,

директор МБОУ «СОШ №106 г. Челябинска»

И. М. МАХАЛОВА,

учитель-логопед МБОУ «СОШ №106 г. Челябинска»

З. Р. ШАРИПОВА,

учитель изобразительного искусства
МБОУ «СОШ №106 г. Челябинска»

***Аннотация.** Основное внимание в работе авторы акцентируют на новых формах сотрудничества специалистов службы сопровождения с учителями-предметниками в МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска», подробно рассмотрена рабочая программа курса внеурочной деятельности, основанная на взаимодействии и обучающей пропедевтики*

***Ключевые слова:** служба сопровождения, формы взаимодействия, рабочая программа курса внеурочной деятельности, пропедевтический, мотивация учащихся*

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья ведется в образовательной организации «МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска» в форме интегрированного обучения детей в специальных классах в общеобразовательном учреждении.

Осуществлением процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в центре занимается специальная служба. В сравнении с 2020-2021 учебным годом изменился состав службы. Теперь она состоит из следующих специалистов: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог- психолог. Деятельность по сопровождению проводится в соответствии с «Положением о службе специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска».

Объектом сопровождения является образовательный процесс. Предметом сопровождения озвучена ситуация развития ребенка. Цель деятельности службы Сопровождения МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска» – организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса путем реализации комплекса превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, которые направлены на создание условий для успешного развития, обучения и социализации детей с ОВЗ. Именно служба сопровождения содействует укреплению взаимопонимания и взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса и это входит в ее обязанности. А вот правом службы является самостоятельность в определении приоритетных направлений работы с учетом запросов участников образовательного процесса и возможностей образовательной организации.

В нашем Образовательном учреждении одним из приоритетных направлений службы сопровождения выбрано взаимодействие специалистов с учителями-предметниками.

В 2021–2022 учебном году организовано взаимодействие специалистов службы, учителя изобразительного искусства и учителя начальных классов. Сохраняя такие формы взаимодействия как: консультирование, совместная разработка дидактического материала, совместная подготовка этапов урока, специалисты службы предложили их качественное изменение.

Основное наполнение коррекционного класса –это дети с парциальным недоразвитием, у которых страдает как произвольная регуляция «базисных» компонентов психической, в том числе, познавательной деятельности (восприятия, памяти, внимания), так и регуляция иерархически более «высоких»: целеполагания, программирования и контроля. Поэтому специалисты службы, сотрудничая с учителем изобразительного искусства и учителем начальных классов усилили работу по созданию условий для профилактики нарушений чтения и письма у учащихся первых классов с парциальным недоразвитием.

Большинство учащихся МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска» имеют нарушения речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слуховой дифференциации звуков речи, фонематического слогового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы. Эти нарушения затрудняют усвоение программы обучения, а при отсутствии целенаправленной коррекционной работе приводят в дальнейшем к дисграфии и дислексии. Поэтому была разработана новая форма взаимодействия специалистов службы сопровождения с педагогом предметником и учителем начальных классов. В МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска» организована совместная реализация рабочей программы курса внеурочной деятельности. Программа курса внеурочной деятельности предупреждение нарушений письменной речи у детей с парциальным недоразвитием в первых классах. Она представляет собой структурный компонент адаптированной ООП начального общего образования МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска». Проходит апробация, поэтому срок реализации данной программы один год, занятия проводятся 2 часа в неделю.

Психолого- педагогическая характеристика детей с парциальным недоразвитием содержит такие элементы как: трудности произвольной саморегуляции поведения, эмоций, учебно-познавательной деятельности. Замедленный темп и неравномерное качество становления ВПФ. Недостаточность мотивационной и когнитивной составляющей познавательной деятельности, дефицит социально- перцептивных и коммуникативных способностей. Недостатки речевого развития и специфические трудности письма и чтения. Специфические трудности развития понятийного мышления и логических операций. [5] Темповые показатели деятельности такого ребенка снижены в особенности при работе с вербальными заданиями. А на фоне утомления могут появляться как негрубая импульсивность, так и выраженная вялость, потеря интереса к предлагаемым знаниям. Поэтому была создана рабочая программа курса внеурочной деятельности «Предупреждение нарушений письменной речи у детей с парциальным недоразвитием в 1 классах», целью которой является обеспечение достижения обучающимися планируемых результатов освоения адаптированной НОО начального общего образования. В соответствии с целью выдвинуты задачи курса- создать условия для профилактики нарушений чтения и письма у учащихся первых классов у детей с парциальным недоразвитием, что позволит восполнить пробелы речевого развития детей, обеспечит практическую речевую подготовку, необходимую для успешного овладения учебными знаниями, навыками, повысит уровень общего развития и осведомленность в учебном материале.

В основах программы заложено пропедевтическое обучение детей с ОВЗ, взаимодействие специалиста службы учителя-логопеда с учителем изобразительного искусства.

Перед началом учебного года учителем-логопедом была составлена рабочая программа по предупреждению нарушений письменной речи у учащихся с ЗПР в первых классах. Был определен ряд тем по профилактики оптической дисграфии и ряд тем учителя изобразительного искусства с применением техники Леттеринг.

Программа «Леттеринг» актуальна, так как современные дети и взрослые получают огромный поток зрительной информации и поэтому их трудно увлечь чем-то стандартным. В связи с этим занятия по данной программе должны удивлять обучающего, как в процессе рисования, так и результатом. Поэтому программа «Леттеринг» нацелена на ознакомление с нетрадиционной техникой и художественному приему в рисовании. Такие виды творчества вызывают у обучающихся особый интерес к обучению и развивают фантазию.

Данные темы были включены в рабочую программу учителя-логопеда. Пример блока рабочей программы по взаимодействию учителя-логопеда с темами по изобразительному искусству, которые ведет учитель-логопед:

№ п./п	Тема	Специалист
1	Формы букв	У
2	Элементы букв и росчерки	У
3	Дифференциация букв сходных по написанию (<i>б-д</i>)	Л
4	Дифференциация букв сходных по написанию (<i>п-т</i>)	Л
5	Дифференциация букв сходных по написанию (<i>л-м</i>)	Л
6	Декор внутри букв	У
7	Работа с прописями	У

*** Л – тема учителя-логопеда

*** У- учителя- ИЗО

Учитель изобразительного искусства включается в блок учителя –логопеда с темой по лентерингу.

Темы учитель- изобразительного искусства и учитель - логопед проходят заранее, чем эти же темы пройдет учитель начальных классов в классе. Получается, что с данными темами дети с ПН уже знакомы им легче будет воспринимать учебный материал на уроках русского языка.

Совместная работа всех специалистов улучшает не только качество обучения, но и способности детей с парциальной недостаточностью к адаптации в социуме. В конечном итоге, выстраивание в образовательной организации принципа междисциплинарного взаимодействия в команде специалистов сопровождения, а также сотрудничество специалистов службы сопровождения с учителем-предметником и учителем начальных классов приводит к улучшению качества жизни ребенка и его семьи.

Библиографический список

1. Минпросвещения России Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.- М., 06.08.2020г. № Р -75
2. Бурлуцкая, Н.А. Средства повышения мотивации обучения // Наука и перспективы. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/qv-kody-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-obucheniya>
3. Национальная педагогическая энциклопедияURL: [https:// didacts.ru/termin/propedevticheskoe-obuchenie-anomalnyh-detei.html](https://didacts.ru/termin/propedevticheskoe-obuchenie-anomalnyh-detei.html)
4. Национальная педагогическая энциклопедияURL:<https://didacts.ru/termin/rechevaja-adaptacija.html>
5. Вильшанская А.Д., Егупова О.В. Контроль качества обучения в условиях инклюзии –ФГБНУ ИПК РАО,2020
6. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах- М.: Гуманит,1998.-224с.
7. Кери Ферраро , Юджин Меткалф, Артур Ньюхол, Джон Стивенс; пер с англ. Л. Степановой – М.:Издательство АСТ ,2019.-128с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

К. К. АРУСТАМЯН,

*магистрант 1-го курса факультета педагогики,
психологии и коммуникативистики КубГУ
г. Краснодар*

Аннотация: в статье даётся описание тревожности и её видов с позиции разных авторов, а также представлены особенности проявления тревожности у лиц с задержкой психического развития в подростковом возрасте на основании теоретического анализа данных, полученных в ходе исследования.

Ключевые слова: ситуативная тревожность, личностная тревожность, задержка психического развития, подростковый возраст.

Проблемы, связанные с психическими состояниями, занимают одно из ведущих мест в ряду наиболее актуальных проблем, которые возникают в практической деятельности человека. Среди различных психических состояний, которые являются предметом научного познания, особое внимание уделяется состоянию, которое в английском языке обозначается термином «anxiety», что в переводе на русский означает «тревожность» или «тревога». В английском языке оба этих слова выражаются в одном, однако, в русском языке это разные слова, и следует разграничивать понятия «тревога» и «тревожность». Если тревога выражается во временном беспокойстве и волнении, то тревожность устойчива и проявляется в различных жизненных ситуациях [5].

Тревога и беспокойство связаны с чувством напряжения или беспокойства, усталостью, трудностями с концентрацией внимания, раздражительностью, мышечным напряжением и нарушением сна. Клиенты с тревожностью, как правило, беспокоятся о многих разных вещах, они считают свое беспокойство нереалистичным, они испытывают неконтролируемое беспокойство.

На ранних стадиях лечения психотерапевт должен провести тщательную биопсихосоциальную оценку проблем клиента. На тревожность могут влиять биологические факторы, психологические факторы и социальные факторы. Некоторых клиентов следует направлять на медицинское обследование, чтобы исключить физические заболевания или лекарственные реакции как возможные причины беспокойства. Симптомы тревоги часто можно обнаружить у пациентов с гипертонией, ишемической болезнью сердца или проблемами со щитовидной железой.

Существует ряд факторов, препятствующих точной диагностике тревожности. Диагностика осложняется совпадением симптомов между тревожностью и депрессивными расстройствами. Несколько диагностических критериев тревожности (устоляемость, концентрация, нарушение сна и беспокойство) также являются диагностическими критериями депрессивного расстройства.

Тревога – это универсальная человеческая эмоция; она предупреждает нас о потенциальных угрозах и побуждает нас готовиться к вызовам. Тревога – это состояние беспокойства, сопровождающееся дисфорией, соматическими признаками и симптомами напряжения, сосредоточенное на предчувствии возможной неудачи, несчастья или опасности. Тревожные расстройства – это класс психических расстройств в DSM, в которых заметно проявляется тревога. Тревожные расстройства в DSM включают: специфическую фобию, тревожное расстройство при разлуке, агорафобию, избирательный мутизм, генерализованное тревожное расстройство; социальное тревожное расстройство, паническое расстройство, острое стрес-

совое расстройство, фобии, обсессивно-компульсивное расстройство и острые посттравматические стрессовые расстройства.

Согласно DSM, тревожные расстройства включают расстройства, которые имеют общие черты чрезмерного страха и тревоги и связанных с ними поведенческих нарушений. Страх – это эмоциональная реакция на реальную или предполагаемую неминуемую угрозу, тогда как тревога – это ожидание будущей угрозы. Очевидно, что эти два состояния пересекаются, но они также различаются, причем страх чаще связан с всплесками автономного возбуждения, необходимыми для борьбы или бегства, мыслями о непосредственной опасности и поведением, связанным с побегом, а тревога чаще связана с мышечным напряжением и бдительностью при подготовке к будущей опасности и осторожным или избегающим поведением. Иногда уровень страха или тревоги снижается за счет всепроникающего избегающего поведения.

Тревожные расстройства отличаются друг от друга типами объектов или ситуаций, которые вызывают страх, тревогу или поведение избегания, и связанными с этим когнитивными представлениями. Таким образом, хотя тревожные расстройства, как правило, сильно сочетаются друг с другом, их можно дифференцировать путем тщательного изучения типов ситуаций, которых боятся или которых избегают, и содержания связанных с ними мыслей или убеждений.

Когнитивная модель тревоги предполагает, что люди, испытывающие хроническую, непреодолимую и всепроникающую тревогу, поддерживают убеждения, которые делают их склонными интерпретировать многочисленные ситуации как представляющие риск и угрозу. Эти убеждения (также называемые основополагающими предположениями) часто сосредоточены на темах личной приемлемости, личной адекватности и контроля. Более конкретно, обычно тревожный человек может полагать, что неспособность выполнить данную задачу в совершенстве означает, что он или она неполноценен и некомпетентен. Точно так же такой человек может предположить, что, совершив небольшую социальную ошибку, он или она будут унижены, опорочены и отвергнуты знакомыми, друзьями и близкими. Кроме того, эти люди часто демонстрируют страх перед тем, «что может случиться?», если они пренебрегают принятием строгих мер, гарантирующих благоприятные результаты. Придерживаясь таких убеждений, люди подвергают себя чрезмерному и постоянному давлению, чтобы добиться успеха и избежать неприятностей. Эти люди воспринимаются в повседневной жизни как люди, которые, кажется, никогда не расслабляются, которые постоянно чувствуют себя «взвинченными» или «на грани».

К. Изард считает, что «состояние тревоги состоит из доминирующей эмоции страха, взаимодействующей с другими базовыми социально-опосредуемыми эмоциями» [2, с. 504].

По другому определению, тревога является ощущением неопределенной угрозы, характер и/или время возникновения которой невозможно предугадать, это чувство опасения и тревожного ожидания или как беспокойство по неопределенному поводу.

Тревога заключается в опережающем эмоциональном переживании и волнении за ситуацию, которая еще не произошла, но её неудачный исход человек оценивает с очень высокой степенью вероятности [2].

По мнению А.М. Прихожан «тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности». Существует тревожность как кратковременное эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, которое можно определить, как черту личности или темперамента [7].

Р.С. Немов считает, что в качестве главной черты тревожности можно выделить свойство человека испытывать состояние повышенного беспокойства, страха и тревоги в различных социальных ситуациях.

По определению В.В. Давыдова тревожность – это индивидуально-психологическое свойство, которое заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых

различных жизненных ситуациях, в том числе и таких ситуациях, которые к этому не предполагают.

Из определения понятий следует, что тревожность можно рассматривать как:

- психологическое явление;
- индивидуально-психологическую особенность личности;
- склонность человека к переживанию тревоги;
- склонность к повышенному беспокойству по различным поводам [3].

Например, случается, что ребенок волнуется перед выступлениями для большой аудитории на мероприятии или рассказывая стихотворение в школе у доски. Но это беспокойство проявляется не всегда, иногда при тех же обстоятельствах он остается спокойным. В этом случае можно говорить о проявлении тревоги. Если же такое состояние повторяется часто и в самых разных ситуациях (при ответе у доски, разговоре со взрослыми, с незнакомыми детьми), то следует говорить о тревожности.

Тревожность не проявляется в зависимости от какой-либо конкретной ситуации, является личностной чертой и проявляется почти всегда. Такое состояние может появляться у человека в любом виде деятельности. В случае, если человек опасается какой-то конкретной ситуации, можно говорить о проявлении страха.

С.С. Степанов дает следующее определение тревожности: «тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи».

Понимание тревоги и тревожности в психологии опирается на концепцию З. Фрейда о структуре психической сферы личности. Согласно этой теории, тревога является одной из функций Эго и необходима для предупреждения человека о какой-либо опасности или возможной угрозе. Тревожность выражается в ощущении неопределённости и беспомощности, характеризующимися основными признаками:

1. Чувство неприятного;
2. Соматические реакции, соответствующие тревожности;
3. Осознание данного состояния.

Возрастные особенности проявления тревожности отмечает А.М. Прихожан, считая, что проявления тревожности на разных возрастных этапах имеют свою специфику, содержание, формы, источники проявления и компенсаторные механизмы. Представители каждого возрастного периода имеют определенные области реальности, которые вызывают состояние тревоги и беспокойства, вне зависимости от действительной угрозы или тревожности как устойчивого образования [7].

Особенностью тревоги является антиципация (предугадывание, ожидание наступления событий) неприятностей и в своей рациональной основе содержит опасения по поводу возможного наступления угроз. Согласно проведенным исследованиям, тревоге больше подвержены люди с развитым чувством собственного достоинства, ответственности и долга, а также чаще проявляется у людей, повышено чувствительным к своему положению и признанию среди окружающих.

Ч. Спилбергер предлагает рассматривать два типа тревожности: личностная и ситуативная (реактивная).

Личностная тревожность предполагает широкий круг объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу (тревожность как черта личности).

Ситуативная тревожность отличается от личностной тем, что обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно несущую угрозу [4].

Как психологическая особенность тревожность имеет различные формы проявления. Под формой проявления тревожности А.М. Прихожан понимает особую совокупность характера переживаний, сознание вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности.

Различают открытые и закрытые формы проявления тревожности. К открытым формам относят: острую, неконтролируемую тревожность; контролируемую и компенсирующую тревожность; культивируемую тревожность.

Закрытые (замаскированные) формы тревожности названы А.М. Прихожан «масками». В качестве таких масок выступают: агрессивность; чрезмерная зависимость; апатия; лживость; лень; чрезмерная мечтательность [7].

Следует отметить, что на психологическом уровне тревожность проявляется в виде напряжения, озабоченности, беспокойства, нервозности и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи. На уровне физиологии тревожность можно обнаружить через учащение сердечного ритма, затруднения дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышения артериального давления, возрастания общей возбудимости, снижения порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

По словам А.В. Петровского, причиной возникновения тревоги в подростковом возрасте часто является внутренний конфликт, противоречивость стремлений подростка, когда одно его желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Внутреннее противоречивое состояние подростка может быть вызвано: противоречивыми требованиями к нему, исходящими из разных источников (или даже из одного источника: бывает, что родители противоречат сами себе, то разрешая, то запрещая одно и то же); неадекватными требованиями, несоответствующим возможностям и стремлениям ребенка, негативными требованиями, которые ставят ребенка в униженное, зависимое положение. Во всех трех случаях возникает чувство «потери опоры», утраты прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире.

В.М. Астапов считает, что в основе внутреннего конфликта в младшем подростковом возрасте может лежать внешний конфликт – между родителями, между сверстниками и взрослыми, между семьей и школой. Однако далеко не всегда противоречия во внешней обстановке ребенка становятся его внутренними противоречиями. Совсем не каждый подросток становится тревожным, если его мать и бабушка недолюбливают друг друга и воспитывают его по-разному. Лишь когда ребенок принимает близко к сердцу обе стороны конфликтующего мира, когда они становятся частью его эмоциональной жизни, создаются все условия для возникновения тревоги.

В.Л. Макшанцева говорит о том, что чем шире круг общения, тем больше ситуаций, которые могут дать основание для возникновения тревоги. Известно, что смена социальных отношений представляют для ребенка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для подростка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни. Но и другое неоспоримо: подросток не может полноценно жить и душевно развиваться, если его отношения с миром обеднены.

Е.К. Лютова, Б.Г. Моница считают, что причиной повышенного уровня тревожности в подростковом возрасте может стать формирование характера. У человека с тревожностью чертами легко возникают опасения, волнения, страхи. Недостаточная уверенность в себе и низкая самооценка заставляет заранее отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной. По той же причине занижается оценка достигнутых результатов. В такой ситуации затруднено принятие решений, так как человек чересчур сосредоточен на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе часто наблюдаются трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив. Высокая тревожность способствует развитию астении, порождает психосоматические заболевания [6].

По словам Р.Т. Байярда, аналогичные тенденции могут сохраняться и в старшем подростковом возрасте [1]. В этом возрасте тревожность изменяется, локализуется в отдельных

сферах взаимодействия человека с миром: школа, семья, будущее, самооценка и т.д. Ее появление или закрепление связано с развитием рефлексии, осознания противоречий между своими возможностями и способностями, неопределенностью жизненных целей и социального положения [Там же].

Ф. Райс пишет, что для старших подростков очень важно общение со сверстниками. Общение приобретает более глубокий и интенсивный характер, по сравнению с младшим подростковым возрастом, где общение было поверхностным. Поиски своего второго «Я», друга, объекта любви нередко являются причинами волнений и тревожности у старших подростков [8].

Для подростков с задержкой психического развития характерен более высокий уровень тревожности по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Об этом свидетельствуют данные, полученные М.Е. Финогеновой в ходе исследования [9].

Полученные количественные данные дают нам основания судить о различиях в преобладающем уровне ситуативной тревожности у обучающихся подросткового возраста с нормальным и задержанным развитием. Так, для подростков с задержанным развитием характерной является высокая ситуативная тревожность, а для подростков с нормальным развитием – умеренная. Для обеих групп испытуемых характерен высокий уровень личностной тревожности, однако количество подростков с задержанным психическим развитием, имеющих данный уровень личностной тревожности, значительно больше, чем нормально развивающихся подростков (93,3% и 58,3% соответственно). Также можно отметить, что низкая личностная тревожность характерна для 3,3% обучающихся без нарушений психического развития, а у испытуемых с задержанным развитием данный уровень не выявлен.

В целом у обеих групп испытуемых отмечаются высокие показатели личностной тревожности по сравнению с ситуативной. Такое распределение баллов может свидетельствовать о том, что испытуемые склонны воспринимать практически все ситуации как угрожающие, и реагировать на эти ситуации состоянием сильной тревоги. Высокая личностная тревожность может быть причиной невротического конфликта, эмоционального срыва и психосоматического заболевания. Личностная тревожность формируется с раннего детства, базируясь на индивидуальных особенностях личности и под влиянием внешних факторов, а также типов воспитания. Испытуемых с высоким уровнем личностной тревожности отличает замкнутость, безынициативность, что связано с ожиданием неудачи.

Преобладающая высокая ситуативная тревожность у испытуемых с задержкой психического развития обуславливает значительные проявления в ответ на стрессовые ситуации таких субъективно переживаемых эмоций, как напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность и так далее, что осложняет нахождение путей выхода из затруднительной или стрессовой ситуации. Ситуационная, или ситуативная тревога характеризуется состоянием личности в определенный момент времени и связана с внешними факторами, обуславливающими «витальную» или социальную угрозу. Такая тревожность является ответом на изменения обстоятельств, которые расцениваются субъектом как стрессовые. Когда раздражающий фактор иссякает, состояние индивида нормализуется.

Высокая личностная тревожность, отмечающаяся у 93,3% обучающихся подросткового возраста с задержкой психического развития, обуславливает предрасположенность к тревоге и наличие тенденции воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Это в значительной мере может затруднять социально-психологическую адаптацию [9].

Испытуемые с высоким уровнем тревожности вели себя очень настороженно при предъявлении им каких-либо заданий, некоторые изначально не хотели отвечать на вопросы, наотрез отказывались участвовать в обследовании. Лишь по прошествии какого-то времени, когда удавалось наладить доброжелательный контакт, объяснить, что задания помогают больше узнать о себе, что остальные не увидят чужих ответов, они включались в работу.

Сочетание высокой личностной и ситуативной тревожности приводит к значительным по интенсивности и времени реакциям на стрессовые и «угрожающие» ситуации. Внутреннее напряжение, яркие, интенсивные реакции в ответ на незначительный раздражитель могут обуславливать сложности во взаимодействии с окружающими и в освоении новых видов деятельности. Это также является условием для формирования отрицательного статуса личности и конфликтных отношений, создания предпосылок для агрессивного поведения. Все это, в конечном счете, значительно затрудняет социально-психологическую адаптацию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучающиеся подросткового возраста с задержкой психического развития обладают высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности.

Библиографический список

- 1 Байярд, Р.Т. Ваш беспокойный подросток / Пер. с англ. А.Б.Орлова. –М.: Академический проект, 2018. – 220 с.
- 2 Изард, К. Эмоции человека. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 954 с.
- 3 Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2015 – 752 с.
- 4 Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. – М.: Академический проект, 2009. – 943 с.
- 5 Козлова, Е. В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации. Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. Ставрополь, 1997. – 123 с.
- 6 Лютова, Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Академия, 2010. – 190 с.
- 7 Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МОДЭК, 2000. – 304с.
- 8 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2014. – 624 с.
- 9 Финогенова, М.Е. Особенности проявления тревожности у лиц с ограниченными умственными возможностями как один из факторов социально-психологической адаптации // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2010. – №1. – С. 156-158.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

И.А. ХОЛИНА,

учитель начальных классов

ГКОУ-школы №35

г. Усть-Лабинска Краснодарского края

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема создания условий для образования и воспитания каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития. В работе анализируются методы и приемы НЛП в организации образовательно-воспитательного процесса с учащимися с задержкой психического развития в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), уровень актуального развития и зона ближайшего развития, нейролингвистическое программирование (НЛП), методы и приемы коррекции нарушений.

Проблема неуспеваемости определённой части учащихся давно привлекала к себе внимание педагогов, психологов, медиков и социологов. Ими была выделена определённая группа детей, которые не могут быть отнесены к детям с умственной отсталостью, так как в пределах имеющихся знаний они обнаруживают достаточную способность к общению, широкую «зону ближайшего развития». Эти дети были отнесены к особой категории: детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Причина этой формы нарушения развития анализировалась такими исследователями, как М.С.Певзнер, Г.Е.Сухарева, К.С.Лебединская. Все они констатируют связь между ЗПР и резидуальными состояниями после перенесённых во внутриутробном развитии, во время родов или в раннем детстве слабовыраженных органических повреждений ЦНС, а также генетически обусловленной недостаточностью головного мозга [2].

В результате изучения психических процессов и возможностей обучения детей с ЗПР был выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально-волевой сфере, поведении и личности в целом. Были выявлены следующие общие черты детей с ЗПР: низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости; незрелость эмоций, ограниченный запас общих сведений и представлений, обыденный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности, неполная зрелость игровой деятельности. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций. У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Необходим более тщательный период для приёма и переработки сенсорной информации. Кроме этого, отмечается низкий уровень самоконтроля, что особенно проявляется в учебной деятельности [3]. Предполагалось, что достаточно четырех лет обучения, чтобы устранить имеющиеся недостатки в развитии детей с ЗПР. Но опыт работы с такими детьми показывает, что этого времени недостаточно. Только малая часть таких детей способна продолжать учебу в массовой школе и полностью адаптироваться в новом коллективе и в учебном процессе. Таким образом, возникает необходимость в продолжение коррекционной работы с такими детьми в среднем звене основной школы.

На наш взгляд, учебный процесс в 5-9 классах должен так же, как и в младших классах, основываться на теории Л.С.Выготского о зонах актуального и ближайшего развития детей. Первый уровень ученик может реализовать без помощи учителя. Он не испытывает интеллектуального затруднения при выполнении задания. При обучении в зоне ближайшего развития обучение идёт на высоком уровне трудности, но зато оно ведёт к развитию индивидуальных способностей личности. Естественно, что мы должны стремиться именно к этому. Мастерство учителя проявляется в том, чтобы определить для каждого ученика уровень актуального развития и зону ближайшего развития. А впоследствии определить ее верхний предел для своего учебного предмета. Вести же обучение в зоне ближайшего развития для каждого ученика возможно только на основе дифференцированного подхода. Для этого учитель разнообразит как содержание заданий, так и дозу помощи ученикам.

В последнее время мы много говорим и работаем над преодолением пробелов в знаниях учащихся. Все учащиеся, без исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными – это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем. Учащихся без мотивации и обучению просто не существует. Некоторых учащихся лишают мотивации непонимающие их учителя, родители, не знающие, как помочь своим детям, сверстники, обучающиеся более быстро, и сами учебные материалы, ориентированные на другие типы учащихся. Учителя обязаны помочь детям и помочь своевременно. И в этом, на наш взгляд, может помочь НЛП (нейролингвистическое программирование) – система моделирования успешности, то есть обучение по стилям, поэтому очень важно правильно определить стили обучения учащихся, выбрать необходимые эффективные методы, приемы и формы обучения [1].

Данная система была адаптирована в образовательный процесс с целью активизации мотивации к обучению. В ходе анализа стилей характера, темперамента обучающихся с ЗПР составлена карта. В зависимости от карты стилей учащихся, на разных этапах урока общеобразовательной школы, используя дифференцированный подход, выстраиваем процесс обучения (см. таблицу 1.1).

Таблица 1. – Характеристика стилей учащихся

Ф.И.О.: А.А. Ан. Э РЕФЛ. З В-К	Ф.И.О.: К.А. Ан. Э ИМП. Н Ауд.	Ф.И.О.: Ф.А. Ан. Э ИМП. Н Виз.	Ф.И.О.: К.С. С И РЕФЛ. Н Ауд.	Ф.И.О.: К.А. Ан. Э ИМП. З Ауд.
Ф.И.О.: С.С. С Э ИМП. З В-К	Ф.И.О.: Д. С. С Э ИМП. Н Виз.	Ф.И.О.: Л.С. С И ИМП. З В-К	Ф.И.О.: З. А. Ан. Э ИМП. Н В-К	Ф.И.О.: К.А. Ан. Э РЕФЛ. З Виз.

Условные обозначения и характеристика стилей:

С–синтетический человек, способный улавливать общие закономерности в частностях; хорошо замечает противоречия в бесспорных доводах и концепциях.

Ан–аналитический человек, систематически анализирующий факты и ищущий логические способы решения проблем. Сначала он собирает данные, затем анализирует их и делает выводы. Очень внимателен к деталям.

Э–экстраверт (общителен, при взаимодействии получает энергию).

И–интроверт (в общении теряет энергию, предпочитает одиночество).

ИМП– импульсивный (учится методом проб и ошибок).

РЕФЛ– рефлексивный (требует времени на усвоение и обработку информации).

Н – контекст независимый.

З–контекст зависимый (неспособный отделить необходимую информацию от «фоновой»).

Виз-визуальный (учится посредством зрительного восприятия).

Ауд.-аудиальный (учится посредством восприятия информации на слух).

В-К-визуал-кинестетик (учится посредством зрительного восприятия и собственного опыта).

Из карты стилей видно, что класс экстравертов. Ребята общительны, смело можно планировать работу в группах. В классе преимущественно аналитики, что значительно облегчает задачу учителя. В группе риска оказываются синтетики. Это важно учитывать при объяснении нового материала и при составлении проверочных работ, планировать для этих детей индивидуальные карточки с творческими заданиями, с поиском истины. По восприятию информации большинство визуалы-кинестетики, поэтому при объяснении нового материала должно быть много наглядности. Материал нужно преподносить эмоционально, усиливая практическую направленность. Учитывая то, что в классе половина учащихся контекст зависимых, то нужно подавать новый материал в контексте, а при опросе следует пользоваться «открытыми» вопросами. В связи с тем, что большинство импульсивны, желательно четко регламентировать время работы, а рефлексивным учащимся лучше давать работу, не ограничивая их во времени, так как им требуется время на размышление. Задача учителя создать

баланс в классном коллективе. Ученики с противоположными стилями обучения могут реально помочь друг другу, выполняя смешанные задания.

Описанный метод психологической коррекции выполняет комплексную функцию в развитии учащихся с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, так как повышает энергетический уровень, обогащает знание учащихся о психологии, развивает внимание, интеллект, память и позволяет в полной мере раскрыть свои возможности. В перспективе планируем и дальше использовать данный подход в коррекционно-развивающей деятельности с учащимися с задержкой в психическом развитии.

Библиографический список

- 1 Безмен, С. Г. Стили обучения в свете теории нейролингвистического программирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/20558/1/Bezmen_S_G_S_83_84.pdf
- 2 Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю. Борякова. – М., 2000.
- 3 Гриндер, М. НЛП в педагогике. – Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 307 с.
- 4 Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития: Программы / С.Г. Шевченко. – М., 2005.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Т. Е. ДЕРКАЧ

студентка 5 курса, ЗФО

направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
профиль: Образование лиц с интеллектуальными нарушениями
кафедра дефектологии и специальной психологии, ФППК
ФГБОУ ВО «КубГУ» г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени. Представлено экспериментальное исследование уровня сформированности связной речи у школьников с умственной отсталостью, результаты которого могут быть полезны в процессе разработки методик коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи и их реализации в практической деятельности педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: связная речь, дети с умственной отсталостью, речевая деятельность, коррекционно-развивающая работа.

Одной из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью является формирование связной речи. От того насколько эффективно будет реализована коррекция связной речи зависит возможность преодоления проблем, связанных с формированием когнитивных способностей, познавательной сферы и системными нарушениями речи детей данной категории [1].

Помимо этого, поскольку речь человека является основным средством формирования и высказывания мыслей, а речевая деятельность – способом коммуникации между людьми, то осуществление общения посредством связной речи ребенком с умственной отсталостью гарантирует для него возможность наиболее эффективной интеграции в социум [2].

Анализ теоретической литературы в области специальной педагогики и психологии, а также опыта практической работы дефектологов по развитию связной речи позволяет сделать вывод о

том, что большая часть детей с умственной отсталостью, поступающих в начальную школу, не владеют навыками связной речи необходимыми для осуществления полноценного обучения в данном возрасте.

Среди основных проблем в речевом развитии наблюдаются: бедный словарный запас, низкий уровень развития грамматической, синтаксической и семантической сторон речи [4].

Таким образом, высокую актуальность приобретает проблема совершенствования традиционных методик коррекционной работы по развитию связной речи у детей с умственной отсталостью, а также использование инновационных технологий в данной деятельности.

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной диагностической работы по выявлению уровня сформированности компонентов связной речи у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Исследование проводилось на базе ГКОУ Краснодарского края специальной (коррекционной) школы-интерната, Староминский район, ст. Староминская.

Диагностическая работа по выявлению уровня сформированности компонентов связной речи проводилась с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени – 10 человек.

Цель исследования: выявление уровня сформированности следующих компонентов связной монологической речи: навык составления предложений, навык составления рассказов.

Задачи исследования:

- подбор диагностического инструментария.
- организация диагностики с помощью выбранных методик,
- анализ и интерпретация данных,
- обобщение теоретической и практической информации.

Для проведения диагностических мероприятий мы опирались на методику В. П. Глухова [3]. Задания и стимульный материал был адаптирован с учетом специфических и возрастных особенностей речевого развития учащихся экспериментальной группы (далее ЭГ).

В ходе обследования детям предлагалось выполнить ряд заданий.

Первое задание было направлено на выявление степени сформированности семантико-синтаксических навыков (построение фразы, описание, понимание содержания).

Основная цель второго задания заключалась в установлении степени сформированности логического мышления и изложения (высказывание).

Третье задание давало возможность выявить уровень развития навыков составления развернутых рассказов с опорой на стимульный материал (описание).

Также были использованы задания, с помощью которых диагностировались возможности детей рассказать историю из личного опыта, пересказать текст, творчески переосмыслить содержание.

В ходе диагностики учитывался не только уровень владения детьми с умственной отсталостью монологической речью, но и самостоятельность при выполнении поставленных задач, содержательная сторона речи, объем рассказов, связность, логичность и конструктивность изложения, а также специфические особенности фразовой речи каждого ребенка.

Результаты выполненных заданий (в баллах), представлены в таблице 1.

При выполнении заданий дети с умственной отсталостью были заинтересованы стимульным материалом (картинками) и зачастую не могли сосредоточиться на основной задаче. Самостоятельное составление простых законченных фраз вызывало у большинства испытуемых трудности, поэтому педагог вынужден был оказывать им помощь. Например, задавать дополнительные вопросы.

Составление предложений также вызвало у учащихся определенные трудности. Только один ребенок из всей группы смог составить предложения без помощи педагога.

В большинстве случаев предметы изображенные на картинках дети называли правильно, однако при составлении предложений наблюдались синтаксические, речевые, смысловые и грамматические ошибки.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня сформированности компонентов связной речи у младших школьников с умственной отсталостью

Имя ребенка	Задания						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Алексей	4	3	2	2	2	3	2
Иван	5	4	3	3	3	4	3
Ира	3	2	1	1	2	1	1
Алина	2	2	1	1	1	1	1
Богдан	3	3	1	1	1	1	1
Кирилл	4	3	2	1	2	2	2
Лиза	3	3	1	1	2	2	2
Егор	2	2	1	1	1	1	1
Катя	2	2	1	1	1	1	1
Настя	2	1	1	1	1	1	1

При пересказе, учащимся также потребовалась помощь. Один ребенок так и не смог справиться с данным заданием. Характер возникающих затруднений заключался в последовательности воспроизведения событий, назывании новых персонажей, отсутствии связного изложения, ограниченности словарного запаса.

Специфические особенности речи проявлялись в ее монотонности, отсутствии эмоциональности. В процессе выполнения заданий все испытуемые проявляли низкий уровень сконцентрированности, развития памяти, внимания, мышления.

С самостоятельным составлением связного рассказа по серии сюжетных картинок не смог справиться ни один ребенок экспериментальной группы. Часто отсутствовало смысловое и содержательное соответствие рассказа изображенным на рисунке сюжетам. Шесть учащихся из десяти так и не смогли составить связный рассказ, а лишь называли отдельные предметы.

Решение творческих задач, также вызвало трудности, большинство испытуемых не справились с заданием, а остальные выполняли задание, не следуя инструкции.

Обобщенный анализ проведенного диагностического исследования представлен на рисунке 1.

Недостаточный уровень сформированности фразовой речи является существенным препятствием к овладению ребенком с умственной отсталостью коммуникативной деятельностью, необходимой как для эффективного обучения, так и для осуществления общения с окружающими.

Хороший уровень владения связной речью не выявлен ни у одного ребенка ЭГ. Удовлетворительный и недостаточный – прослеживается у 20 % испытуемых. А большая часть детей ЭГ характеризуется низким уровнем развития способности осуществлять связный рассказ и формулировать законченную фразу.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности связной речи у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени позволило сделать вывод о том, что дети данной категории не владеют навыками построения предложений и связных рассказов, при использовании фразовой речи испытывают трудности и допускают различные ошибки (грамматические, синтаксические, семантические), что затрудняет процесс обучения и коммуникации.

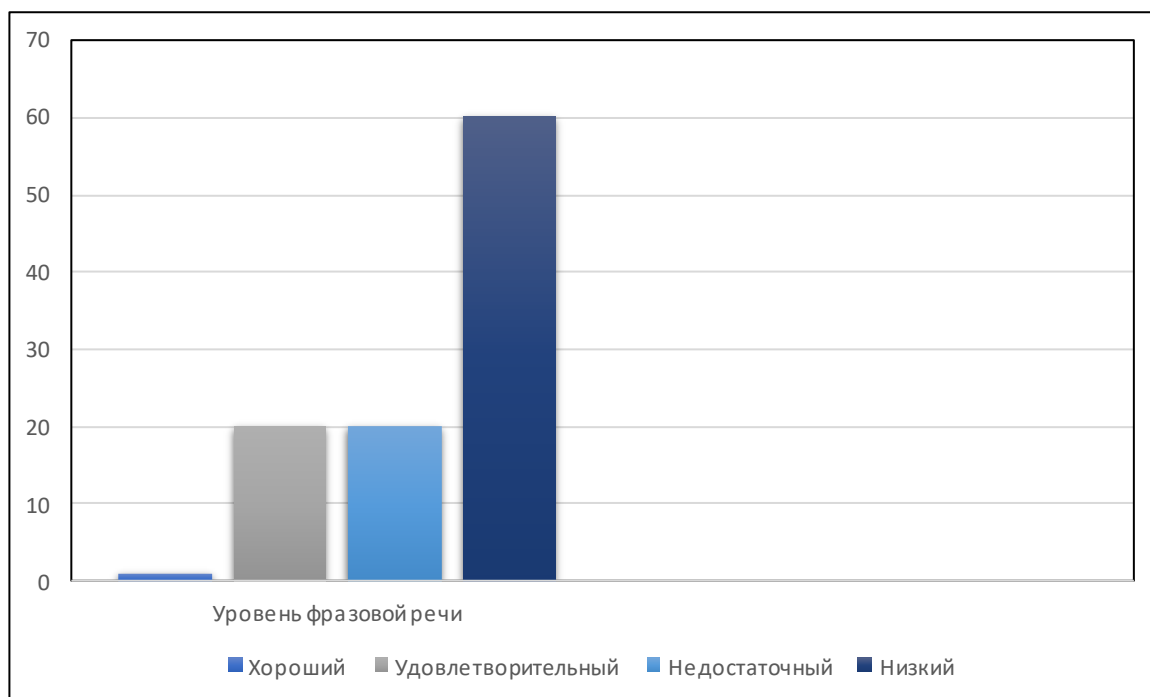


Рисунок 1 – Уровень сформированности фразовой речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

По нашему мнению, коррекционно-развивающая работа, с применением классических и инновационных методик, направленная на развитие связной речи дошкольников с умственной отсталостью позволит достичь хороших результатов в решении данной проблемы.

Библиографический список

- 1 Андрусева, И. В. Психолого-педагогические условия развития связной речи старших школьников с умственной отсталостью в процессе театральной деятельности / И. В. Андрусева, Д. А. Иценкова // Инновационное развитие науки и образования: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. Пенза: С. 110–112.
- 2 Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. М., 1990. 347 с.
- 3 Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. / В. П. Глухов. Изд. 2-е, переаб. и доп. М.: В. Секачев, 2014. 214 с.
- 4 Цыпленкова, М. В. Особенности формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости / М. В. Цыпленкова, Е.Л. Норкина // Дефектология сегодня: достижения, технологии, вопросы специального и инклюзивного образования: Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2016. С. 122-124.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЯЕМЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБ ОДНОКЛАССНИКАХ

Е. А. ШУМИЛОВА,

док. пед. наук, профессор кафедры дефектологии и
специальной психологии ФГБОУ ВО «КубГУ», г. Краснодар

Д. Х. ВОДЯНКО,

студентка 5 курса,

ЗФО направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
профиль: Образование лиц с интеллектуальными нарушениями
кафедра дефектологии и специальной психологии, ФППК
ФГБОУ ВО «КубГУ», г. Краснодар

Аннотация. В статье представлены результаты краткого теоретического анализа и экспериментального исследования по проблеме формирования межличностных отношений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзии. Результаты проведенного исследования позволяют говорить о серьезном влиянии межличностных отношений учащихся с задержкой психического развития со сверстниками на формирование личностных и социальных качеств детей.

Ключевые слова: межличностные отношения, задержка психического развития, инклюзивное образование, коммуникативные качества, социализация.

Межличностные отношения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (далее ЗПР), обучающихся в условиях инклюзивного образования, на сегодняшний день являются достаточно актуальной проблемой, рассмотрение и решение которой необходимо для осуществления процессов эффективной интеграции и социализации.

При решении коррекционных задач, направленных на формирование социально-коммуникативных компетенций данной категории детей, имеющих непосредственное влияние на их межличностные отношения с окружающими (взрослыми и сверстниками), специалисты и ученые в области коррекционной педагогики и других фундаментальных наук, опираются на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, согласно которой развитие психики ребёнка происходит в процессе его социального взаимодействия и общения со взрослым [1].

Особенности межличностных отношений младших школьников с ЗПР, связаны, прежде всего, со спецификой их психического, интеллектуального и речевого развития. Поскольку наличие дефекта в этих основополагающих сферах жизнедеятельности человека, безусловно будет иметь большое влияние на процесс и результат формирования восприятия и понимания. В свою очередь, круг общения ребенка, в который входят значимые для него взрослые (члены семьи и родственники, педагоги и др.) и сверстники (микро- и макрогруппы: одноклассники, друзья и др.), тоже имеет огромное значение в формировании навыков межличностного отношений и психо-интеллектуальном развитии [2].

Основываясь на теоретическом анализе психолого-педагогической литературы, посвященной изучаемой проблеме, и ее актуальности на современном этапе развития образования, мы провели экспериментальное диагностическое исследование, направленное на выявления особенностей субъектного восприятия детьми с ЗПР своих одноклассников, как одного из компонентов, влияющих на их межличностные отношения.

В статье представлено краткое описание проведенного экспериментального исследования. В качестве основного метода исследования был использован сравнительный анализ восприятия друг друга и отношения к сверстникам младших школьников с ЗПР – эксперимен-

тальная группа 1 (далее ЭГ 1) и их нормально развивающихся сверстников – экспериментальная группа 2 (далее ЭГ 2).

В качестве гипотезы исследования рассмотрим следующее положение: межличностные отношения и восприятие одноклассников у детей с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками будут иметь специфические особенности.

Цель исследования заключалась в том, чтобы провести диагностику уровня межличностных отношений одноклассников с нормой и ЗПР, и их восприятия друг друга.

В соответствие с целью исследования были поставлены следующие задачи:

- оценить характер эмоциональной атмосферы в классе,
- выявить особенности восприятия своих сверстников у ЭГ1 (ЗПР),
- выявить особенности восприятия своих сверстников у ЭГ2 (норма развития),
- выявить особенности межличностных отношений между детьми ЭГ1 и ЭГ2,
- проанализировать и обобщить полученные данные.

База исследования: МБОУ СОШ №34 Динского района ст. Новотитаровская, осуществляющая инклюзивное образование.

Участниками исследования стали учащиеся 3 класса в возрасте 9–10 лет, в количестве 10 человек, 5 из которых имеют диагноз задержка психического развития, а остальные развиваются в соответствии с возрастной нормой.

В ходе наблюдения за детьми во время учебных занятий, в свободной деятельности (перемена, прогулки на улице и т. д.), в режимные моменты было установлено, что взаимоотношения членов классного коллектива (норма и ЗПР) характеризуются импульсивностью, возникновением частых ссор и конфликтов и отсутствием понимания норм этикетного поведения. Причем основную часть отрицательных характеристик носит межличностное взаимодействие со стороны детей с ЗПР. Дети с нормальным развитием в целом эмоционально устойчивы, однако иногда проявляют ответную реакцию на действия своих одноклассников с ЗПР.

В качестве диагностической методики для проведения констатирующего эксперимента по определению уровня межличностных отношений одноклассников с нормой и ЗПР, и их восприятия друг друга, была использована методика написания эссе на тему «Я и мои одноклассники».

В ходе анализа эссе, написанных учащимися, были выявлены устойчивые характерные суждения об отношении детей друг к другу и их эмоциональное содержание.

На рисунке 1 представлены сравнительные данные, полученные в результате проведённого анализа.

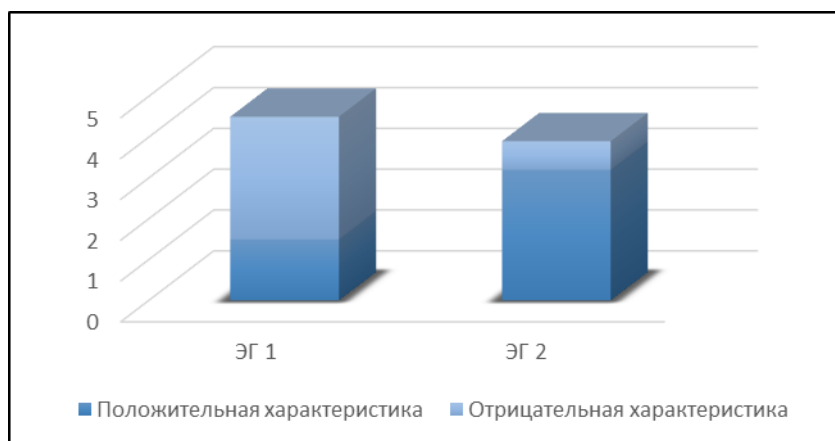


Рисунок 1 – Сравнительные данные по результатам диагностики – эссе «Я и мои одноклассники»

Таким образом, по результатам диагностики в ЭГ 1 (дети с ЗПР) средний показатель положительной характеристики класса составляет 1,5 балла, а отрицательный – 3. В ЭГ 2 по-

ложительный показатель – 3,2 балла, отрицательный – 0,7. Из представленных данных можно сделать вывод о том, что положительная характеристика в ЭГ 2 имеет значительный перевес по сравнению с ЭГ 1.

Среди положительных характеристик, которые давали своим одноклассникам учащиеся из группы, ЭГ 2 можно назвать следующие: «В нашем классе учатся хорошие ребята», «Мы всегда помогаем друг другу», «В моем классе у меня много друзей», «Мы редко ссоримся и быстро миримся» и т. д. В группе ЭГ 1 преобладали отрицательные характеристики: «Не люблю своих одноклассников», «Я не дружу с ними», «В школе у меня нет друзей», «Я не знаю, что написать про свой класс», «На меня никто не обращает внимания».

Поскольку положительные характеристики в эссе испытуемых ЭГ 1, практически отсутствуют, можно сделать вывод, что дети с ЗПР не являются полноценными членами классного коллектива, не дружат со сверстниками и испытывают дискомфорт от нахождения в школе. Межличностные отношения испытуемых из ЭГ 2 характеризуются с положительным восприятием своих одноклассников, дети испытывают эмоциональный комфорт и удовлетворенность.

Эти факты свидетельствуют о том, что для детей с ЗПР обучение и общение в условиях воспринимаемой ими отрицательной эмоционально-психологической ситуации не является эффективным, и не способствует активному развитию их личностных качеств, а также формированию социально-коммуникативных компетенций, влияющих на полноценное развитие личности.

К тому же представленные данные являются подтверждением результатов, которые были получены в ходе исследований других специалистов, рассматривающих проблему межличностного взаимодействия обучающихся начальных классов с ЗПР в условиях инклюзивного образования [3].

На рисунке 2 представлена информация о результатах категориального анализа, положительных и отрицательных характеристик, которые содержатся в эссе детей из ЭГ 1 и ЭГ 2.

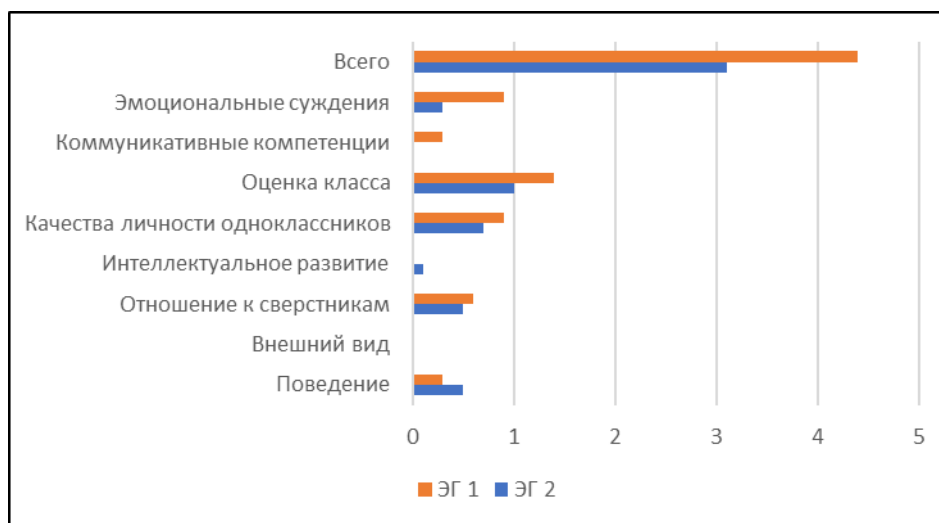


Рисунок 2 – Результаты категориального анализа

Информация, представленная на рисунке 2 свидетельствует о том, что объем характеристик данных детьми младшего школьного возраста с нормальным развитием составляет 3,1 (средний показатель), а учащимися с ЗПР – 4,4. Однако с точки зрения содержательного компонента характеристики данные учащимися с нормой развития обладают большей смысловой наполненностью и информативностью. Помимо этого, большинство суждений детей ЭГ 2 носят позитивный характер, в отличие от негативных суждений ЭГ 1.

Показательным является факт того, что категория описания внешнего вида одноклассников не использовалась ни одним участником исследования. Обе группы детей в своем эссе представляли достаточно подробно категорию – «Оценка класса». Однако суждения одноклассников друг о друге были различны. У ЭГ 1 преобладала отрицательная оценка («не люблю наш класс», «не хочу с ними дружить и т. д.», у ЭГ 2 – положительная («мне нравятся мои одноклассники», «у нас очень дружный класс» и т. д.).

Содержательный компонент эмоциональные суждения обеих групп испытуемых также значительно отличался друг от друга. В ЭГ 1 преобладали агрессивные и отрицательные суждения (например, «они обзываются, толкаются»), в ЭГ 2 – конструктивные и положительные (например, «мои одноклассники добрые, веселые»).

Лексические средства, использованные детьми в эссе, также отличались своеобразием. В ЭГ 1 преобладала лексика, характерная для грубого разговорного стиля речи, в то время как учащиеся ЭГ 2 использовали разнообразную лексику близкую к художественному стилю языка.

Об интеллектуальных качествах своих сверстников высказалась только небольшая часть детей ЭГ 2, для испытуемых ЭГ 1 – данная категория не представляла интереса. Это может служить показателем того, что лишь некоторые дети данного возраста оценивают окружающих с точки зрения их умственных способностей. Подавляющее большинство школьников начинают проявлять интерес к содержательной стороне личности человека в более позднем возрасте.

Таким образом, результаты проведенной диагностики, направленной на выявления особенностей субъектного восприятия детьми с ЗПР своих одноклассников, как одного из компонентов, влияющих на их межличностные отношения, свидетельствуют о наличии у них негативного восприятия сверстников из их класса, что проявляется в агрессивном и пренебрежительном отношении, нежелании выстраивать с ними коммуникацию.

В результате учащиеся с ЗПР недостаточно активно включаются в социальные взаимоотношения с одноклассниками, достаточно часто провоцируют конфликтные ситуации и тяжело идут на контакт. Это является следствием угнетенного эмоционального состояния детей с ЗПР и отягощает их психическое, интеллектуальное и социальное развитие.

Полученные данные являются ярким свидетельством того, что с детьми с ЗПР необходимо проводить целенаправленную коррекционно-развивающую работу по формированию позитивного эмоционального отношения к окружающим, а также навыков выстраивания межличностных отношений.

Библиографический список

- 1 Выготский, Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребёнка [Текст] / Л. С. Выготский. // Проблемы дефектологии. М., 1995. – С. 306-327.
- 2 Ульяновская, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]: учебное пособие для студентов / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. М.: Академия, 2002. 176 с.
- 3 Шешукова, Н. Н. Представления младших подростков с задержкой психического развития об одноклассниках / Н. Н. Шешукова. // Ярославский педагогический вестник. 2009, №4. С. 163-166.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Л. А. ГАЙДАРОВА

Студентка 5 курса КубГУ

*Направление подготовки: 44.03.03 – специальное (дефектологическое) образование
профиль: Образование лиц с интеллектуальными нарушениями
(Олигофренопедагогика)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нарушения чтения у детей с умственной отсталостью. Представляются этапы овладения чтением умственно отсталым ребёнком. Актуализируются вопросы ошибок в процессе чтения. Рассматриваются фонематическая, аграмматическая, семантическая, мнестическая дислексии у умственно отсталых школьников. Представлены у упражнения по развитию навыков чтения детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: умственная отсталость, чтение, фонематическая дислексия, аграмматическая дислексия, семантическая дислексия, оптическая дислексия, мнестическая дислексия

Чтение является базисным способом восприятия информации, овладение навыком чтения во многом определяет успешность обучения. Умственно отсталыми детьми процесс овладения чтением протекает медленнее, чем у детей в норме и характеризуется определенными трудностями и качественным своеобразием (М. Ф. Гнездилов, Г. И. Данилкина, В. Г. Петрова, Н. К. Сорокина). Дети с отклонениями в процессе овладения чтением проходят те же этапы, что и дети с нормальным развитием, но согласно Г. Я. Трошину, они овладевают ступенями чтением в 3 раза дольше, чем нормальные школьники. Данные ступени растягиваются у них во времени и характеризуются более продолжительными промежутками между ними.

Характерным является то, что в одно и то же время ребёнок пользуется как примитивными, так и более совершенными способами чтения. Каждый из этапов процесса чтения у умственно отсталых детей характеризуется определенными трудностями.

Этапы овладения чтением умственно отсталым ребёнком:

1 этап – формирование интереса к чтению.

На данном этапе педагог даёт образец произношения, а дети проговаривают слово сопряженно или сопряженно-отраженно. Данный этап не продолжителен по времени. У ребёнка вырабатываются навыки передвижения взгляда по строке слева направо, идет накопление мнестических образов в речевой памяти, формируется запоминание письменного образа слова и изображения, ребёнок может запомнить некоторые буквы.

2 этап – изучение букв.

На данном этапе предлагаются упражнения в чтении слогов, слов, задания на правильность речевого дыхания, угадываний букв, артикуляционных движений. Ребёнку тренируют силу голоса, протяжность и интонацию в произношениях.

3 этап – изучение слоговых структур и отдельных слов.

На данной этапе ребёнку предлагаются изучение открытых слогов с изученными гласными 1-го ряда, слияние в слоги с добавлением гласной перед слогом, с опорой на картинку. составление слов из слоговых карточек, чтение слов, подписей к картинкам, предложений и др.

4 этап – чтение элементарных текстов.

Усвоение букв для умственно отсталого ребёнка представляет собой большую трудность, это связано с недоразвитием фонематического восприятия, с несформированностью пространственных представлений, с неразличением оппозиционных звуков, с несформированностью зрительного анализа и синтеза.

Наиболее сложнейшей задачей для таких детей является слияние звуков в слоги[2]. Так как данный процесс осуществляется на основе чёткого представления о звуковой структуре слога, а функции фонематического анализа формируется с большим трудом, поэтому для них сложным является и формирование о слоге обобщенного представления.

Для умственно отсталых детей почти не существует доминирующих букв, т.к. у них недифференцированность восприятия. Правильное чтение слова, а также понимание прочитанного осуществляется на основе синтеза слогов в одно целое слово. У детей данной категории часто снижена способность звуко-слогового синтеза, по этой причине у ребёнка наблюдается замедленное узнавание, а также понимание прочитанного слова. Чтение предложений и текста вызывает колоссальные затруднения.

Среди обучающихся коррекционных школ 1-2-х классов большое количество детей в процессе чтения характеризуются специфическими стойкими и повторяющимися ошибками-дислексиями, которые проявляются в замедленном процессе овладения чтением, и низким темпом скорости чтения.

Согласно исследованиям, К. Аверино-Жакке и Р. И. Лалаевой обнаруживаются дислексии примерно у 65 – 70% первоклассников коррекционных школ.

Большим разнообразием, выраженностью, а также стойкостью ошибок чтения характеризуется симптоматика дислексии. Нарушения чтения у детей с умственной отсталостью представляется в виде следующих проявлений:

- 1) неусвоение букв;
- 2) побуквенное чтение;
- 3) искажения звуковой и слоговой структуры слова;
- 4) нарушения понимания прочитанного;
- 5) аграмматизмы в процессе чтения.

У детей данной категории заметно прослеживается неусвоение букв разной степени выраженности, это проявляется в неусвоении как нескольких букв, так и 20-25 букв. В последнем случае у ребёнка усваиваются лишь буквы, которые обозначают гласные звуки (а, у о) и длительные согласные (ш, х с, и др.).

В некоторых случаях буквы ребёнок совсем не называет, в некоторых заменяет другими. Наиболее частными встречаются следующие замены: х-к, д-л, х-з, г-т, г-к, ж-ш, д-т, р-л.

Можно объяснить замены г-к, ж-з, д-т, р-л фонетическим сходством звуков, обозначающие эти буквы, по графическому признаку объясняются замены г-т, т-г, д-л. Причин для замен д-л, х-к несколько, во-первых, буквы д, к, л сходны графически, во-вторых они обозначают звуки, которые сходны по артикуляции[1]. Буквы х-к сходны графически и обозначают звуки, которые сходны по звучанию и артикуляции.

Не усвоение букв прослеживается у 51% учеников 1-го класса и у 6,6% учеников 2-го класса от количества обучающихся с нарушениями чтения.

Существуют разные варианты побуквенного чтения. В одном случае дети даже не могут слить отдельные слоги, при этом называя буквы поочередно, в другом - после изолированного называния букв дети произносят слог слитно, в следующем случае дети соотносят прочитанные побуквенно слова со значением, другая часть детей осмысливает целые предложения и тексты, которые были прочитаны побуквенно, а у некоторых детей вследствие побуквенного чтения наблюдается нарушение в понимании прочитанного [4].

Среди обучающихся 1-го класса побуквенное чтение наблюдается у 49% школьников, которые имеют нарушения чтения. Побуквенное чтение во 2-м классе прослеживается лишь у 26% детей с нарушениями чтения. Отмечаются многочисленные искажения звуко-слоговой структуры слова, разнообразные по характеру.

Искажение читаемых слов в 1-м классе отмечается у около 38% обучающихся с нарушениями чтения, во 2-м классе – у 10%.

В младших классах имеются дети, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но при этом плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они не

способны соотнести их с соответствующей картинкой, а прочитав текст, затрудняются ответить на вопросы или дают не соответствующие содержанию ответы [3]. В эту группу нарушений чтения не включаются те нарушения понимания читаемого, которые объясняются искажением читаемого вследствие побуквенного чтения, незнания букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, иначе говоря нарушениями технической стороны процесса чтения.

У 17% детей 1-го класса и 60% во 2-м с дислексиями отмечаются трудности понимания слов, предложений и текста, они затрудняются в понимании прочитанного.

Резко растут во 2-м классе нарушения в понимании читаемого текста, по причине того, что наибольшее количество большинства детей к этому времени уже подготовлено «технически» к прочтению текста. А с увеличением общего количества учащихся, которые способны прочитать текст, растёт и количество детей с нарушениями понимания данного читаемого текста.

Начиная со 2-го класса коррекционной школы на этапе синтетических приёмов чтения проявляются у умственно отсталых школьников аграмматизмы, которые проявляются в нарушениях морфологической структуры слова, в заменах окончаний, суффиксов, префиксов, в нарушении понимания, а также употребления в процессе чтения, например: голубь – «голубка», захотел – «хотел».

Как было затронуто ранее, у умственно отсталых школьников прослеживается различные виды дислексий: оптическая, семантическая, мнестическая, фонематическая, аграмматическая.

Фонематические дислексии провоцируются вследствие недоразвития функций фонематической системы: слухопроизносительной дифференциации фонем, а также фонематического анализа и синтеза. По этой причине фонематические дислексии делятся на две группы:

- нарушения чтения, которые связаны с недоразвитием слуховой дифференциации фонем ребёнка (звонкие – глухие, свистящие – шипящие. твердые – мягкие (ц-с, ч-т);
- нарушения чтения, которые связаны с недоразвитием фонематического анализа и синтеза, проявляющиеся в побуквенном чтении и искажении звуковой структуры слова («кукла» – «ку-ла», «утка» – «ту – ка»).

При проявлении данного вида дислексии большинство детей характеризуется существенным недоразвитием устной речи. Это наиболее распространенной дислексия у детей.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических, а также синтаксических обобщений. В данном случае наблюдаются: изменение падежных окончаний существительных (у товарищах, из-под листьях), изменение окончаний глаголов 3-го лица (ветер промчалась), неверное согласование прилагательных и существительных в роде, падеже и числе (интересное сказка), замены суффиксов, приставок и т. п. Данный вид дислексии обнаруживается на поздних этапах формирования навыка чтения, когда большую роль в процессе чтения начинают играть смысловые догадки, нечеткие представления о грамматических связях слов. Именно неверные смысловые догадки все эти ошибки и влекут за собой.

Семантическая дислексия иначе говоря механическое чтение – это нарушения понимания читаемого при, казалось бы, технически правильном чтении. Данная дислексия вызывается тремя следующими факторами:

- трудность звуко-слогового синтеза;
- нечеткость представлений внутри предложения о его синтаксических связях;
- бедность детского словаря. В процессе чтения разделение слов на слоги – это одна из причин непонимания ребёнком читаемого, т.к. у него фонематический и слоговой синтез нарушен, он не узнаёт самые обычные слова и восстановить разделенные на слоги слова в своем представлении затрудняется.

Оптическая дислексия связана с недоразвитием высших зрительных функций: оптико-пространственных представлений ребёнка, зрительного анализа и синтеза, она проявляется в трудностях усвоения букв, которые сходны графически. У детей наблюдаются неточности срисовывания и конструирования:

- упрощение фигур, уменьшение количества элементов;
- неправильное пространственное расположение линий по сравнению с образцом.

Проявление мнестической дислексии обусловлено нарушениями речевой памяти, по причине которых у ребёнка затруднено образование связи между звуком и зрительным образом буквы. Ребёнок не может запомнить буквы, заменяет при чтении, смешивает их, не запоминает названия букв.

Среди детей с интеллектуальной недостаточностью наиболее распространёнными являются фонематические и оптические дислексии.

Раннее начало коррекционной работы с детьми класса коррекции отражает перспективы их дальнейшего развития, это касается и коррекции техники чтения таких детей. Одним эффективным приёмом отработки техники чтения являются специальные систематические упражнения, способствующие воспроизведению слоговых структур и слов, вызывающих[5]. Для учащихся с легкой умственной отсталостью это могут быть следующие упражнения:

- чтение по подобию: Миша, Саша, Паша;
- дифференциация сходных слогов и слов: пу - пю, на - ма, том - дом;
- чтение слов, которые отличаются одной или двумя буквами: кот - кит, ток - кто, рак – как, следы - слезы;
- чтение родственных слов, которые отличаются одной или двумя буквами: решила – решала, лес - лесок, шел - пошел;
- чтение слов, которые имеют одинаковую приставку, но разные корни: прочитал, просмотрел, пробежал;
- чтение с детьми по ролям;
- зрительные диктанты;
- хоровое чтение;
- чтение по догадке;
- упражнения на умение детей пользоваться интонацией по заданию педагога, например: «Прочитай вопросительное предложение: Наступила весна?», «Прочитай с восклицанием: Наступила весна!», «Прочитай повествовательно: Наступило лето.»

На уроке обязательно должна проводиться работа по подготовке учащихся к восприятию текста, например, беседа по теме, должны разбираться все сложные слова с обязательным объяснением их значения если в тексте, например, содержится большое разнообразие родственных слов, которые представлены в различных формах. В данном случае их необходимо предварительно прочитать и заранее на доске выписать данные слова с обязательным толкованием их значения.

Таким образом, одной из важнейших задач педагога является развитие навыков чтения у ребёнка с умственной отсталостью, которое является фундаментом всего его последующего образования. Нарушения чтения отрицательно сказывается не только на весь процесс обучения, но и на психическое и речевое развитие детей.

Библиографический список

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М., 1999.
2. Беккер, Р. Нарушение речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию: научная сессия по дефектологии. М., 1967
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов - М.: АРКТИ, 2004-168 с.

4. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие / Р.И. Лалаева. - СПб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2002. - 224 с.
5. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / Учебное пособие / А.А. Осипова. - М.: ТЦ СФЕРА, 2000 - 512 с.

РОЛЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТНОМ МИРЕ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

А. А. КРОШКА,

*Магистрант 1 курса очной формы обучения
по направлению подготовки 44.04.03
Специальное дефектологическое образование
ФГБОУ ВО КубГУ г. Краснодар*

Е. Ю. ЖУРАВЛЕВА,

*канд. психол. наук, доцент кафедры
дефектологии и специальной психологии
ФГБОУ ВО КубГУ г. Краснодар*

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование роли представлений о предметном мире в психическом развитии ребёнка с интеллектуальными нарушениями. Дан анализ сформированных представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями о предметном мире. Приведены примеры методик, используемых при исследовании уровня представлений о предметном мире.

Ключевые слова: дошкольники, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, представления о предметном мире, высшие психические функции, память, восприятие.

С.Л. Рубинштейн понимал представление как воспроизведённый образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте взаимодействия с ним [6]. С одной стороны, представления возникают в результате обобщения образов восприятия. С другой стороны, представления близко связаны не только с восприятием, но и с мышлением, речью, памятью. Образ как психическое явление включен в сложную структуру познавательных процессов, он имеет свою семантику, является носителем предметного значения, отражает степень обобщенности, обладает смыслом [7]. Образ мира формируется у ребенка постепенно, по мере накопления представлений о предметном мире и обработки во внутреннем плане, в ходе развития и функционирования познавательной сферы.

Говоря о роли представлений о предметном мире в психическом развитии ребенка, необходимо понимать, что представления формируются в онтогенезе начиная с раннего периода развития. На первом году жизни появляются первые, так называемые, мотивирующие представления об окружающем мире, которые ещё неполны, слитны, отрывочны; у детей второго года жизни начинают формироваться предметные представления, содержащие в себе свойства предметов: форма, цвет, величина [1, 3]. К трём годам у ребёнка появляется образ собственного «Я», что знаменует начало формирования представлений о себе. Временные представления начинают формироваться в четыре года, но на протяжении всего дошкольного возраста остаются скудными, отрывчатыми. Т.И. Гризик считает, что дошкольное детство предполагает зарождение первичного образа мира при условии познавательной активности ребенка, имеющей свою специфику. Пространственные представления, как и временные, окончательно формируются только к школьному возрасту [2, 5]. Старший дошкольник знает и определяет верх и низ, уверенно использует в деятельности направления: право - лево и т.п. В младшем школьном возрасте дети уже имеют более точные временные представления,

их представления об окружающем мире обширны и многообразны. В школе на уроках окружающего мира, а в старшей школе на уроках биологии, географии, истории и др. формируются и расширяются представления об окружающем мире, о себе, как о человеке. Помимо представлений об окружающем мире, более точными становятся и накапливаемые математические представления [4].

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями свойственно общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности, снижением познавательной активности и несформированностью познавательных интересов. Ощущения и восприятие у них неточны, мало дифференцированы и опосредованы речью. Запоминают информацию они медленно, на основе многократных повторений, быстро забывают сохраненные в памяти образы и испытывают трудности при воспроизведении. Внимание детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями отличается малым объемом, низким уровнем распределяемости. Мышление - лабильно и инертно; особенно нарушено словесно-логическое мышление: дети затрудняются в обобщении, а анализ отличается бедностью, непоследовательностью. Нарушена у таких детей также эмоционально-волевая сфера. Все эти особенности оказывают влияние не только на количество, но и на качество формируемых и накапливаемых представлений о предметном мире и на этапе дошкольного детства, и на протяжении всего обучения в школе.

Для изучения роли представлений о предметном мире в психическом развитии младших школьников с интеллектуальными нарушениями нами было проведено исследование на базе ГБОУ школы № 21 г. Краснодара. В эксперименте приняли участие ученики четвертого класса в возрасте от 11 до 12 лет. Исследование состояло из обследования уровня сформированности представлений о предметном мире, беседы с классным руководителем об успеваемости обучающихся и беседы с педагогом психологом о психическом развитии школьников. С целью выявления запаса сведений и представлений об окружающем, а также для определения их точности, мы использовали модифицированный вариант методики И.М. Соловьева, методики С.Д. Забрамной и О.В. Боровика. Кроме того, нами был составлен опросник для направленной беседы с обучающимися.

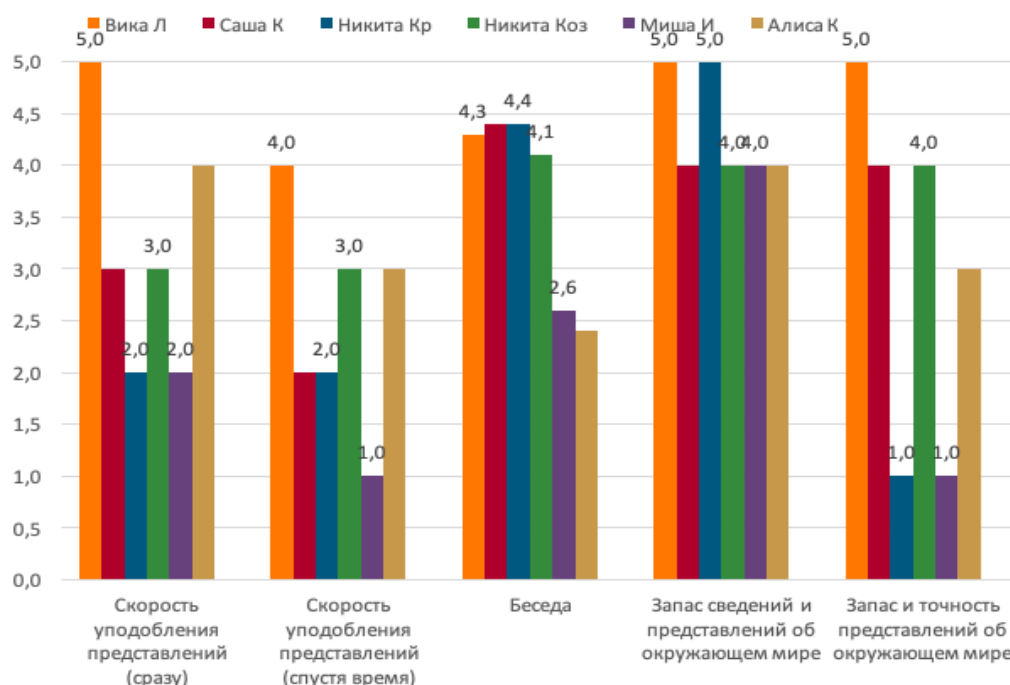


Рисунок 1 – Количественный анализ результатов исследования

В ходе беседы детям предлагалось перечислить известных им домашних и диких животных, описать внешние признаки некоторых из них, назвать виды одежды и обуви соглас-

но сезона, перечислить известные обучающимся виды транспорта и определить его назначение. Полученные количественные результаты представлены на рисунке 1.

Анализируя информацию об успеваемости обучающихся, сопоставляя ее с результатами нашего исследования мы заключили, что они коррелируется с уровнем успеваемости в классе. Проведённый нами эксперимент позволил сделать вывод, что уровень сформированности представлений о предметном мире зависит от сохранности высших психических функций, так же и сформированность сферы образов-представлений, их количество и качество, напрямую связано с успешностью обучающегося в освоении учебной программы, готовностью к взаимодействию и степени их социализации. Таким образом, развивая представления о предметном мире у детей с интеллектуальными нарушениями, обогащая их внутренний мир, помогая им осмысливать, связывать отдельные сведения в общий контекст, мы осуществляем коррекцию не только образной сферы, но и всей психики ребенка с нарушением интеллекта.

Библиографический список

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка: От рождения до 6 лет: книга для воспитателя детского сада / Л.А.Венгер, Э.Г.Пилюгина, Н.Б.Венгер. – Москва: Просвещение, 1988. – 143 с.
2. Гризик, Т.И. Познавательное развитие детей 2-8 лет: мир природы и мир человека. [Текст]: методическое пособие для воспитателей / Т.И.Гризик. - Москва: Просвещение, 2017. - 206 с.; 26 см. - (Радуга); ISBN 978-5-09-050268-9.
3. Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельность: избранные психологические труды в 2 томах / А.В.Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. – 2 т. –118 с.
4. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: сборник научных трудов / ответственный редактор В.Г.Петрова [и др.]; Академия педагогических наук СССР; НИИ дефектологии. – Москва: Академия педагогических наук СССР, 1987. – 88 с.
5. Рихтерман, Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т.Д.Рихтерман. – Москва: Просвещение, 1991. – 45 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
7. Щедрова, Е. Ю. Особенности образов-представлений, сформированных в условиях зрительной депривации: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Щедрова Елена Юрьевна. – Хабаровск, 2005. – 21 с.

НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

А.В. БОЧКАРЕВА,

студент 5 курса ФГБОУ ВО «КубГУ»

ФППК, кафедра дефектологии и специальной психологии

Аннотация. В статье рассматривается проблема нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией. Показаны причины возникновения оптической дисграфии. Представлены способы коррекции данного нарушения письменной речи младшего школьника.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, оптическая дисграфия.

Проблема нарушения письма у детей младшего школьного возраста остается одной из наиболее актуальных в современной логопедии. Доказательством этого может служить огромное число научных исследований, проводимых во всех странах мира.

Письменная речь – это особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков.

Изначально, письменная речь носила вспомогательный характер и только дополняла устную, лишь иногда её заменяя.

Формирование письменной речи имеет решающее значение для показателей развития ребенка: речевого, моторного, интеллектуального, а также зрительно-моторных, слухо-моторных, сенсорных и графо-моторных умений. [1]

Навык письма имеет сложную психофизиологическую структуру и включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительно-моторные координации и моторный контроль, зрительную память и зрительный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений. Для того чтобы овладение навыком письма стало возможным, языковые и когнитивные способности должны достичь определённого, необходимого уровня зрелости.

К нарушениям письменной речи относят дислексию и дисграфию.

Дисграфия – это нарушение письменной речи, которое проявляется в специфических ошибках, не связанных с незнанием орфографических правил.

Дисграфия составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ. Она является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка.

Одним из видов нарушения письменной речи является оптическая форма дисграфии.

Данная форма дисграфии подразумевает расстройство письменной речи, обусловленное отсутствием устойчивого зрительного образа буквы.

Оптическая дисграфия имеет существенное отличие от всех других видов нарушений письменной речи. Она не зависит от состояния устной речи и может иметь место у детей даже с самым высоким уровнем ее развития. В основе этого вида дисграфии лежит совершенно иное «слабое звено»: недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений «то есть представлений о форме и величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению друг к другу и зрительного анализа, и синтеза. Именно эту несформированность и следует рассматривать как явную предпосылку оптической дисграфии.

Существует большое количество причин возникновения оптической дисграфии, начиная от родовых травм, инфекций, генетики и заканчивая педагогической запущенностью. Школьник, у которого выявлена оптическая дисграфия, не может писать без ошибок, потому что у него нарушена работа зрительного и двигательного анализаторов, он не может правильно проводить анализ и синтез, полученной информации.

Оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительно-пространственных функций, а именно: недоразвитием зрительного гнозиса, зрительного мнестиса, недоразвитием пространственного восприятия и представлений, а также недоразвитием зрительного анализа и синтеза.

Оптическая дисграфия чаще всего начинает себя проявлять в более раннем возрасте задолго до начала школьного обучения. Соответственно и работу по устранению лучше начинать в дошкольном возрасте. Так можно своевременно распознать первые признаки речевых нарушений, профессионально организовать подход к коррекционной работе, с учетом структуры дефекта, его этиологии, личностно-ориентированного подхода и возможностей ребенка.

Коррекционная работа по восстановлению письменной речи начинается с развития неречевых процессов и включает в себя два направления: это развитие неречевых процессов и дифференциация сходных по начертанию букв.

Всю коррекционно-логопедическую работу можно условно разделить на 3 уровня:

1. Конструирование, реконструирование букв.
2. Установление связей между графемой (буквой) и артикулемой (звуком).
3. Работа со словами-паронимами (квазиомонимами).

При коррекционной работе используются различные рабочие тетради с индивидуальным паном коррекции, а также план, задания и картинки для отработки проблемных на письме мест.

Существуют разнообразные игры: «Угадай, какая фигура» ученикам предлагается угадать, какая фигура будет изображена на экране с помощью поочередно появляющихся частей этой фигуры; игра «Вставь букву» на доске изображены слова, в которых пропущены буквы согласно теме (например, п-т), учащиеся подписывают буквы, затем упражнение повторяется в рабочей тетради и т.д.

В настоящее время существует большое количество разнообразных методических комплектов, упражнений, тренажеров, что способствует учителям-логопедам правильно выстроить план коррекции по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с оптической дисграфией.

Можно сделать вывод, что учащиеся младших классов с оптической дисграфией, нуждаются в специальной коррекционной помощи, у них должна проходить грамотная поэтапная работа с учителем-логопедом. Своевременное выявление, профилактика и коррекция оптической дисграфии, у младших школьников, не позволит допустить перехода ошибок в среднее звено школы.

Библиографический список

1. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – М. : СПб : Гиппократ, 1995. – 224 с.
2. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. - М.: Владос, 1995. – 256 с.
3. Максимишина, С. А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников/ С. А. Максимишина // Молодой ученый. – 2017. – №22. – С. 182-183 с.
4. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Ростов н/Д «Феникс». 2006 – 158 с.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. [Электронный ресурс]. http://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-25.shtml#book_page_top

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В. В. НАЗАРОВА

студентка 5 курса КубГУ

*Направление подготовки: 44.03.03 – специальное
(дефектологическое) образование профиль:
Образование лиц с интеллектуальными нарушениями
(Олигофренопедагогика)*

Аннотация. *Статья посвящена проблемам формирования речи детей с нарушением интеллекта, особенностям их фонематического развития, трудностям звукового анализа слов, типичным ошибкам дифференциации фонем и фонетико-фонематическим нарушениям, а также влиянии, оказываемом этими нарушениями на процесс овладения умственно*

отсталыми детьми письменной речью. В работе затрагиваются пути коррекционно-логопедической работы по формированию фонематического восприятия.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, фонематическое восприятие, речевое развитие, фонетико-фонематические нарушения, звуковой анализ слова.

На начальных этапах становления дефектологии большое количество исследователей (И. Е. Эскироль, А. Бине, Э. Сеген, Т. Симон и др.) интересовались изучением недостатков речи умственно отсталых детей и относили данный показатель к основной аномалии умственного развития. При характеристике особенностей развития таких детей Э. Сеген говорил о том, что медлительность развития провоцирует расстояние между ребенком с нарушением интеллекта и нормальным, которое с временным течением времени всё более и более растёт, итог этого роста - непроходимая пропасть» [1].

По мнению большинства исследователей, первые слова у детей с умственными нарушениями появляются не в первый и начало второго года жизни, как детей в норме, а в конце второго, а то и третьего года. У некоторых детей первые слова могут появиться к пяти годам и позже (Л. В. Занков, М. С. Певзнер, А. И. Грибоедов). Развитие речи у большинства детей данной категории начинается только в дошкольном возрасте, первые слова они произносят после трех лет, под конец дошкольного возраста дети говорят фразы. [2]. Это говорит о том, что речевое общение таких детей в возрасте дошкольника длится не 5-6 лет как у детей в норме, а лишь 3–4 года.

Задержка речевого развития, отрицательно влияет на формировании фонематической готовности ребёнка в дошкольный период. Это подтверждается В. Г. Петровой, которая акцентировала, что умственно отсталый ребенок к началу своего обучения в специальной школе имеет речевой опыт три–четыре года. [4].

Расхождение данных, которые определяют время появления речи детей с умственными аномалиями в развитии, объясняется рядом причин:

- трудности, которые возникают при определении того, когда звуко сочетание произносимое ребёнком становится сигнальным значением, то есть становится словом;
- сложность учёта социальной среды, которая окружает группу наблюдаемых детей и оказывает на развитие их речи большое влияние.

Запаздывание становления речи, характерное для таких детей, наблюдается во всех аспектах их речевой деятельности. С. Я. Рубинштейн основными чертами недоразвития речи считал слабость замыкательной функции коры и медленную выработку новых дифференцированных связей всех анализаторов, в результате которых дети с умственной отсталостью долго не различают звуки речи, не могут дифференцировать слова, которые произносят окружающие и как следствие неточно воспринимают речь окружающих. [5].

Фонетико-фонематические нарушения, которые проявляются в недостаточно точной слуховой дифференцировке по звучанию близких фонем, а также затрудненности звукового анализа слов свойственны для умственно отсталых детей. Ребёнок не может научиться правильному произношению и не имеет возможности контролировать и совершенствовать его, так как нечетко различает сходные звуки и не умеет координировать движения своих речевых органов с необходимой точностью.

Фонематическое восприятие характеризуется как способность воспринимать и различать звуки речи, оно является залогом чёткого произнесения звуков, основой овладения грамматическим строем языка, усвоением правильной слоговой структуры слов и влияет на успешное освоение чтения и письма.

Одним из признаков фонематического недоразвития умственно отсталого ребёнка является незаконченность становления и дифференциации звуков, которые отличаются акустическими или тонкими артикуляционными признаками (шипящие и свистящие звуки [л] и [р], реже – твердые и мягкие, звонкие и глухие, взрывные и фрикативные. Дети вспомогательных школ связывают слово только с его предметным значением и не обращают никакого внима-

ния на его звуковую сторону, их не интересует разнообразие звучания слов, которые создаются разными сочетаниями звуков.

Р. И. Лалаева при исследовании фонематического восприятия первоклассников вспомогательных школ с фонематическими дислексиями, сделала вывод, что к концу букварного периода внушительное количество школьников не приблизилось к ранним ступеням фонематического развития. Она поделила детей на две следующие группы:

- дети с грубым недоразвитием фонематического восприятия;
- дети с менее выраженными проявлениями фонематического недоразвития.

Р. И. Дети первой группы умеют соотносить с предметом как соответствующие слова, так и асемантические звукосочетания, которые сходны по звуко-слоговой структуре. Степень затруднения ребёнка соотносится с характером слоговой структуры слова и асемантических сочетаний, например, окно – «коно», «дук» – лук, стакан – «скатан». Существуют ошибки в различении слов, которые отличающихся одним звуком, например, крыса – крыша, дачка – тачка. Дети испытывают трудности при выполнении заданий на повторение ряда слогов, сходными и несходными акустически звуками, например, са-ша-за, та-ма-на. Дети при дифференциации слов, а также слоговых рядов опираются, в первую очередь, на общую звуко-слоговую структуру слова.

Дети второй группы характеризуются менее выраженным фонематическим недоразвитием, которое проявляется в незаконченности дифференциации тех звуков, которые позднее различаются у детей с нормальным фонематическим развитием, особенно свистящих и шипящих [с] – [ш], [з] – [ж], [щ] – [ч], [щ] – [ш], [с] – [ц]. Дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков еще не стойкая, фонематические представления о сходных звуках не четкие. Дети умеют безошибочно повторять ряды слогов с далекими фонетически звуками, например, та-ма-са, но при повторении ряда слогов со сходными акустически звуками им свойственны замены звуков ([ц] – [с], [д] – [т], [ш] – [щ], [ч] – [щ]) и их перестановка. Звонкие звуки заменяются глухими, аффрикаты – звуками, которые представляют собой составную их часть.

Когда ребёнку предлагают повторить незнакомые ему слова и слоговые ряды, которые включают близкие звуки, то ему свойственны замены и перестановки сходных фонетически звуков. Данная нечеткость фонематических представлений наблюдается в заменах при письме. Наибольшие трудности школьники вспомогательных школ испытывают при дифференциации [ш]-[щ], [ч]-[щ], [ц]-[с]. У умственно отсталых, как и у детей в норме нарушается дифференциация достаточно часто [ж]-[ш], [з]-[с], [ж]-[з], [ш]-[с], [д]-[т].

Можно сделать вывод, что фонематическое недоразвитие детей вспомогательных школ проявляется в:

1) нечеткости различения, а также узнавания сходных по звуковой структуре фонематических рядов (слов, рядов слогов, асемантических сочетаний);

2) незаконченности процесса дифференциации звуков, особенно звуков, которые отличаются тонкими акустическими или артикуляционными признаками. [3].

Узнавание звука на фоне слова у детей с нарушениями интеллекта вызывает затруднения различного характера. В зависимости от степени трудности можно выделить следующую их последовательность по мере возрастания сложностей:

1) узнавание гласного звука в ряду, который состоит из 2-3 гласных или в слове, начинающемся ударной гласной;

2) определение наличия согласного звука в слове, который начинается с этой согласной;

3) узнавание согласного звука, который находится в конце слова;

4) установление наличия гласной в односложных словах типа кот, мак, далее в двух-трехсложных словах;

5) узнавание согласного в середине двух-трехсложного слова;

6) выбор картинок, в названии которых содержится определенный звук.

Дети с трудностями в выработке фонематического восприятия медленно формируют представления о графеме и при овладении чтением испытывают затруднения. Недостаточное различение звуков речи с особо сильно сказывается на письме, это объясняется это не только фонематической недостаточностью развития речи, но и бедностью словарного запаса ребёнка. Дефекты произношения, наблюдающиеся у большинства умственно отсталых учащихся, являются следствием не столько недостаточности работы артикуляционного аппарата, сколько нарушения звукового анализа и синтеза слов.

Наиболее сложными для умственно отсталых детей являются задания по преобразованию слов. Трудность выполнения таких заданий в том, что ребёнок должен сравнивать произносимое слово с представлением о другом, уже ранее произнесенном слове, с которым происходит сравнение. Ребёнка затрудняет и сам процесс сравнения как действия, который требует сформированности анализа и синтеза. Поэтому при задании сделать, например, из слова «сом» слово «дом», многие дети при замене только одной буквы, не могут с ним справиться и не производят данного преобразования, и снова складывают слово из букв разрезной азбуки. Выполнение подобных заданий требует не только умений проводить анализ каждой из предложенных лексических единиц, но и точности фонематических представлений ребёнка о слове, умения сравнивать по представлению характер и последовательность звуков в комплексе.

Делая вывод о причинах нарушения фонематического анализа у умственно отсталых учащихся, Р. И. Лалаева объясняет их наличием целого ряда причин:

а) нарушениями слухо-произносительной дифференциации, проявляющихся в том, что в процессе анализа структуры слова одни звуки заменяются другими, сходными акустически и артикуляторно;

б) трудностями интериоризации действия фонематического анализа, то есть переноса действия во внутренний план, формирование этого действия в умственном плане, на основе представлений; трудностей формирования фонематических представлений. Это проявляется в том, что детям особенно плохо удаётся фонематический анализ, если слово не было произнесено вслух;

в) неумением расчленить слог на составляющие его звуки, вследствие чего при анализе слова вместо звука часто называется слог;

г) несформированностью фонематического анализа как действия по определению временной последовательности составляющих его звуков.

Фонематическое развитие этих детей находится на очень низком уровне, даже элементарные формы фонематического анализа формируются достаточно долго и трудно.

Развивать фонематическое восприятие у детей с нарушением интеллекта так же, как и у детей в норме, необходимо с самых первых этапов логопедической работы, проводить такие занятия необходимо в игровой форме в подгруппах и индивидуально. Игры и игровые упражнения, направленный на формирование фонематического восприятия у детей с умственной отсталостью, включают в себя следующие направления:

- игры, которые направлены на развитие слухового внимания ребёнка;
- игры на развитие речевого слуха;
- различение близких по звуковому составу слов;
- дифференциация слогов;
- дифференциация звуков;
- игры, которые направлены на формирование звукового анализа и синтеза.

Дидактические игры помогают формировать у детей направленность на звуковую сторону речи, способствуют развитию умений вслушиваться в звучание слова, узнавать и выделять отдельные звуки, а также различать звуки близкие по звучанию и произнесению.

По методике Филичевой Т.Б., Чевелевой Н.А. развитие фонематического восприятия у детей с отклонением происходит в шесть этапов. Работа начинается на материале неречевых

звуков, далее постепенно охватывает все звуки речи, которые входят в звуковую систему данного языка (от звуков, которые дети уже освоили до тех, которые только начинают ставиться и вводятся в самостоятельную речь).

Авторы данной методики, предложили с самых первых занятий параллельно проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти, это позволит добиться результатов развития фонематического восприятия более эффективных и ускоренных. Это очень важно, потому, что не вслушивание в речь окружающих людей является причиной неправильного звукопроизношения.

Всю систему логопедической работы по развитию у детей с нарушениями способности дифференцировать фонемы авторы разделили на шесть этапов:

- 1 этап – узнавание неречевых звуков;
- 2 этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз;
- 3 этап – различение слов, близких по звуковому составу;
- 4 этап – дифференциация слогов;
- 5 этап – дифференциация фонем;
- 6 этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

Учитывая разную сложность форм фонематического анализа, синтеза, а также последовательность овладения ими ребёнком в онтогенезе, коррекционно-логопедическая работа осуществляется в следующей последовательности:

1. Выделение, а также узнавание звука на фоне слова, т.е. умение определить наличие звука в слове;
2. Вычленение звука в начале, в середине, в конце слова. При формировании указанного действия ребёнку предлагаются задания по определению в слове первого звука (звука в начале этого слова), последнего звука (звука в конце слова), определить место какого-либо звука в слове.
3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

В коррекционно-развивающей необходимо соблюдение следующих дидактических принципов:

- последовательность и систематичность, т.е. дидактический материал должен быть подобран таким образом, чтобы между составными частями его существовала логическая связь и последующий материал опирался на предыдущий;
- наглядность, т. е. привлечение внимания ребёнка различными наглядными средствами в процессе усвоения детьми знаний и формирования у них разных умений и навыков (опорные схемы, фишки, атрибуты к играм, и т.д.)
- опора на сохранные анализаторы: слуховой, зрительный, тактильно-вибрационный. Этот принцип особенно важен при наблюдении детьми за процессом образования звука речи и установления его характерных признаков;
- индивидуальный подход, т.е. учет индивидуальных особенностей ребёнка в ходе учебного процесса с целью активного управления ходом развития его умственных и физических возможностей;
- последовательность и систематичность при изучении материала, т.е. от простого к сложному.

Таким образом, нарушение фонематического восприятия вторично оказывает резко отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи умственно отсталого ребенка. Без должной четкости воспринимая слова в целом, особенно их сходно звучащие фонемы, флексивные окончания и т. п., ребёнок не может отличать оттенки значений многих слов. Это замедляет овладение словарным составом и грамматическим строем языка и затормаживает общее развитие речи. В свою очередь совокупность этих нарушений ведёт за

собой большие трудности при овладении грамотой и грамматикой умственно отсталыми детьми.

Библиографический список

1. Буслаева, Е. Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов: Дисс.канд. пед. наук. Москва, 2003. 193с.
2. Катаева, А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 208 с
3. Лалаева, Р. И. Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: Владос, 2007. 304 с.
4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. М.: Академия, 2002. 160 с.
5. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М.: Издательство: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. 384 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ЗПР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

М. Э. АБАСОВА,

педагог-психолог,

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13 имени Е.И. Панасенковой»,

МО Динской район, ст-ца Васюринская

Аннотация. В статье показана особенность организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с ЗПР в сельской школе. Рассматриваются основные моменты психолого-педагогического сопровождения учащихся с ЗПР: диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении детей; организация коррекционно-развивающего обучения; консультирование детей, родителей, педагогов. Рассматриваются пути преодоления трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, педагоги и родители при адаптации и социализации в сельской школе.

Ключевые слова: учащиеся начальной школы с ЗПР в сельской местности, психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ЗПР, диагностическая работа, трудности учащихся с ЗПР с социальной адаптацией и обучением в сельской школе.

С 2016 года вступили в правоотношения Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Современные тенденции изменения системы образования диктуют необходимость организации психолого-медико-социального сопровождения детей, чье развитие осложнено воздействием множественных неблагоприятных факторов.

Правильная организация совместного обучения детей с ЗПР в среде нормально развивающихся сверстников – актуальная задача для общеобразовательного учреждения.

Взросшее количество детей с различными отклонениями в развитии и тех, кто испытывает трудности в обучении, заставляет образовательные организации обеспечивать данных учащихся психолого-педагогическим сопровождением.

В нашей школе созданы все условия для этого.

Цель сопровождения: создание условий для оптимального развития детей ЗПР как психического, так и физического.

Психолого-педагогическое сопровождение заключается в преодолении трудностей в обучении, в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, укреплении здоровья, защите прав ребенка.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. своевременное выявление трудностей в обучении;
2. оказание методической помощи родителям и педагогам в учебно-воспитательном процессе;
3. выбор образовательного маршрута, адекватного возможностям ребенка;
4. содействие ребенку в решении задач развития, обучения, социализации;
5. предупреждение возникновения вторичных нарушений;

Такая эффективная модель сопровождения присутствует в нашей сельской школе МБОУ СОШ № 13 и позволяет осуществлять полноценное взаимодействие специалистов школы в интересах ребенка и его семьи, оказывать своевременную помощь.

В сопровождение включены специалисты разного профиля: социальный педагог, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учитель-дефектолог, мед. работник, несмотря на небольшой штат, можно сказать школа, что полностью укомплектована специалистами, чего не могут позволить себе многие сельские школы.

По данным диагностической работы до 40% детей, поступающих в школу, имеют низкий уровень готовности к обучению и около 45 % детей имеют логопедические проблемы.

К началу школьного обучения дети с ЗПР не владеют в полной мере всеми необходимыми для выполнения школьных заданий интеллектуальными операциями (анализ, синтез, обобщение, сравнение), присутствует незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушения внимания: его неустойчивость, сниженная концентрация, повышенная отвлекаемость, повышенная двигательная и речевая активность.

Эти данные подтверждаются при знакомстве с первоклассниками, это умение обобщать, исключать, классифицировать и логически мыслить.

С этой целью применяется система психологической диагностики Л. М. Шипициной, и она направлена на выявление отклонений психического развития детей младшего школьного возраста. Это является первым шагом, когда педагог-психолог может обратить внимание на задержку психологического развития у ребёнка.

На этом этапе выполняется первая задача – своевременное выявление трудностей в обучении.

Ведь это наиболее важный фактор, своевременное выявление у ребёнка задержки психического развития.

Исходя из опыта нашей школы, эффективна модель тесного взаимодействия с дошкольными учреждениями.

Так в 2018 году по нашей инициативе был проведён круглый стол, с участием всех руководителей дошкольных учреждений нашей станицы и педагогов начальной школы, с целью установить тесное взаимодействие, сохранить преемственность психолого-педагогического сопровождения на уровне дошкольного и начального общего образования для детей ОВЗ.

При выявлении проблем с психическим развитием ребенка на индивидуальную консультацию приглашаются родители и информируются о необходимости прохождения комиссии ПМПК, с целью оказания помощи ребёнку и определения адаптированного образовательного маршрута.

Следующий шаг в работе психолого-педагогического сопровождения - выбор образовательного маршрута, адекватного возможностям ребенка.

С этой целью в школе работает психолого-педагогический консилиум, на котором обсуждаются результаты диагностики и разработка индивидуального образовательного маршрута. Ведь для детей с ЗПР требуется корректировка общеобразовательных программ обучения в соответствии с его особенностями.

Здесь происходит содействие ребенку в решении задач развития, обучения, социализации; предупреждение возникновения вторичных нарушений;

Систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий существенно повышает уровень развития ребёнка. Занятия создают условия для развития познавательных интересов, формируют способность к выполнению самостоятельной целенаправленной деятельности.

С этой целью в первых классах ведутся внеурочные занятия по программе О.А. Холодовой, направленные на развитие познавательных способностей, ликвидацию имеющихся или предупреждение возможных пробелов в знаниях учащихся, коррекция недостатков психического развития, адаптация школьников к учебной деятельности.

У детей с ЗПР – снижена познавательная активность, что проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту, например, ученик 3 класса на развивающих занятиях не может назвать какое время года за окном, сколько месяцев в году или дней в неделе, испытывает трудности при овладении навыками письма и чтения, и чтобы закрепить знания необходимо неоднократное повторение материала.

В ходе деятельности мы столкнулись со стойкими трудностями, связанными с речевым недоразвитием, характерным для детей с ЗПР.

У большинства детей этой категории имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи, бедность словарного запаса. Данные трудности усложняют формирование универсальных учебных достижений (УУД).

Психолого-педагогическое сопровождение учителями-логопедами, учителем-дефектологом призвано помочь учащимся в преодолении трудностей в освоении навыков чтения и письма.

Коррекционно-развивающая работа – это исправление отклонений, и раскрытие потенциальных возможностей ребенка.

По окончании курса развивающих занятий проводится диагностическая работа, цель которой, убедиться в правильности выбранной программы или её корректировку в соответствии с полученными результатами проведенной работы, отследить динамику освоения коррекционно-развивающей программы, определить направления дальнейшей работы специалистов.

Коррекция проблем ребёнка предполагает одновременную коррекцию поведения семьи и педагогов, не акцентируя на этом внимание.

И это очередная задача психолого – педагогического сопровождения.

Значительным элементом психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ЗПР является работа с родителями в форме индивидуальных консультаций, в ходе которых решаются следующие задачи:

- информирование родителей о динамике коррекционно-развивающей работы, достижениях и успехах ребёнка;
- получение от родителей информации об особенностях поведения ребёнка дома, о его эмоциональном состоянии, об особенностях общения и взаимодействия с родителями;
- выработка в процессе совместного обсуждения с родителями оптимальной тактики взаимодействия и общения с ребёнком в семье, ведь не всегда родитель готов слышать определенную информацию о своём ребёнке в позитивном ключе, не всегда готов ее принять в первого раза.

Также в нашей школе стало традицией проводить общешкольные собрания для родителей детей с ОВЗ, на которых обсуждаются вопросы, волнующие большинство родителей, подготавливаются буклеты с советами и памятками для родителей. Такая просветительская работа побуждает родителей чаще обращаться к психологу, видеть больше проблем и лучше

их формулировать, это подтверждается и возросшим количеством индивидуальных консультаций для родителей.

Просветительская работа среди педагогического коллектива проводится на постоянной основе, это участие психологов, логопедов, дефектолога в работе ШМО начальной школы, классных руководителей, участие в совещаниях при руководителе школы, выступление на педсоветах. Прохождение курсов повышения квалификации педагогами, которые взаимодействуют с детьми ОВЗ.

Модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с ЗПР построенная в нашей школе, перенимается и другими школами, коллеги из других школ приезжают к нам перенимать наш опыт работы, которым мы с радостью готовы поделиться.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является не только суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как целый комплекс поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации и адаптации в обществе.

Библиографический список

1. Авдулова, Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС). Изд.: ВЛАДОС, 2016
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. - 2006. - № 4. - С. 38-45.
3. Балужева, Е.Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР. - Ярославль, 2007.- 315 с.
4. Борякова, Н. Ю. «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии», <http://lib.rus.ec/b/347737/read>
5. Ватина, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. - РИО ФГБОУ ВПО «СППИ», 2012
6. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция). Л.П. Григорьева, Л. И. Фильчикова, С. С. Алиева и др.; Под ред. Л.П. Григорьевой. - М.: Академкнига, 2002. - 415с.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] /Б. П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский [и др.] - М.: Академия, 2003. - 272 с.
8. Хаидов, С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н. А. Степанова, С. Г. Лещенко, С. К. Хаидов. - Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

А.В. ШЕСТАКОВА

педагог-психолог

ГКОУ КК специальной (коррекционной) школы-интерната

г. Темрюк

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы тревожности детей с умственной отсталостью и способы ее преодоления. Актуальность данной темы обусловлена резко возросшим количеством детей с тревожностью. Произошло это по причине резких изменений в жизни социума, которые порождают возникновение

неопределенности и непредсказуемости и, как следствие, переживание внутреннего напряжения, тревоги. В статье рассмотрено понятие тревожности, влияние этого эмоционального состояния на школьников с умственной отсталостью. Проанализированы причины возникновения тревоги и страха, описаны методы, способствующие снижению тревожности у обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: *тревога, тревожность, страх, обучающиеся с умственной отсталостью, методы борьбы с тревожностью.*

В современной психологии понятие тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. На психологическом уровне тревожность рассматривается как напряжение, озабоченность, беспокойство и переживается в виде чувства неопределенности и беспомощности, грозящей неудачи. На физиологическом уровне реакция тревожности обнаруживается в усилении сердцебиения, учащении дыхания, повышении артериального давления и в других физиологических и функциональных изменениях [7].

В настоящее время проблема тревожности в детском возрасте особенно актуальна, что обусловлено резкими изменениями в жизни социума, которые порождают возникновение неопределенности и непредсказуемости и, как следствие, переживание внутреннего напряжения, тревоги. При этом с каждым днем данная тенденция возрастает не только в нашей стране, но и за рубежом.

В отечественной и зарубежной психологии большое внимание уделяется исследованию возрастных аспектов проявления тревожности. Для каждого возрастного периода характерны свои определенные области, объекты действительности, вызывающие повышенную тревожность у большинства детей при отсутствии реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования.

Тревога закладывается в раннем детском возрасте и отражает тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе. Изначально это мать, затем – другие взрослые и сверстники. При неблагоприятном стечении обстоятельств, тревога перерастает в тревожность, превращаясь тем самым в устойчивые черты характера. Но происходит это не раньше старшего дошкольного возраста. Ближе к 8 годам можно уже говорить о развитии тревожности как об устойчивой черте личности [1].

Основными факторами проявления уровня тревожности и страха является степень умственной отсталости, наличие определенных физических и психологических отклонений, а также особенности характера и темперамента ребенка. Кроме того, на проявление страха и тревоги у детей с умственной отсталостью значение имеют и природные предпосылки, такие как свойства эндокринной и нервной системы.

У детей с умственной отсталостью эмоции и чувства носят иной характер, чем у нормально развивающихся детей, заключающийся, прежде всего, в незрелости, что обусловлено особенностями их потребностей, мотивов и интеллекта [6]. Тревожные дети с умственной отсталостью характеризуются беспокойством и тревогой, а также наличием большого количества страхов. У данной категории детей любой страх или беспокойство влечет за собой значительные изменения в психическом развитии, в характере, оказывает негативное влияние на дальнейшее обучение и воспитание. Дети с умственной отсталостью более чувствительны, мнительны и впечатлительны, чем нормально развивающиеся дети, они отличаются заниженной самооценкой, что порождает ожидание неблагоприятия со стороны других людей. Тревога у таких детей довольно часто скрывается за агрессивностью и проявляется в речи, манерах поведения, внешнем виде. Однако это лишь способы избавления от собственных комплексов, чувства неуверенности в себе, осознания своей неспособности жить, как хотелось бы ребенку.

Можно выделить следующие причины возникновения тревожности у обучающихся с умственной отсталостью:

1. Внутренние конфликты человека, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности.
2. Нарушения взаимодействия внутри семьи и внутри школы.
3. Соматические нарушения.

Психические изменения, возникающие под влиянием страха, затрудняют процесс социализации такого ребенка в общество, развивая социально-психологическую изоляцию личности. В связи с этим, целесообразным является разработка психокоррекционной работы, направленной на снижение уровня тревожности у умственно отсталых детей и, как следствие, обеспечение их успешной социализации и адаптации.

Основными принципами психокоррекционной работы являются следующие:

1. принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;
2. принцип конфиденциальности, в соответствии с которым вся информация, полученная в ходе реализации коррекционно–развивающей программы, не подлежит разглашению;
3. принцип профилактической направленности основан на теории проактивного совладания. Проактивное, или опережающее совладание рассматривается как попытка человека предвосхитить потенциальные стрессоры и действовать упреждающе с целью профилактики и нивелирования их негативного влияния;
4. принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т. е. неравномерность) их развития;
5. деятельностный принцип коррекции определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей [5].

Проблема преодоления тревожности, по существу распадается на две: проблему овладения состоянием тревожности, снятия его отрицательных последствий и проблему устранения тревожности как относительно устойчивого личностного образования.

Работа по преодолению тревожности может осуществляться на трёх взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

- 1 – обучение школьника приёмам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;
- 2 – расширение функциональных и операциональных возможностей обучающегося, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;
- 3 – перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, его самооценки и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьёй школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Выбор способа борьбы с тревожностью у обучающихся с умственной отсталостью зависит от его возрастных и психологических возможностей, а также от его интересов и склонностей. Существующие методические средства преодоления тревожности: арт-терапия, телесно-ориентированная терапия, эмоционально-образная терапия, техники психодрамы, упражнения когнитивно-поведенческой терапии. Остановимся на каждом поподробнее.

Арт-терапия (лат. *ars* – искусство, греч. *therapeia* – лечение) представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества. Помимо всего прочего, арт-терапия – прекрасный способ безболезненно для других выразить свои эмоции и чувства. Детская арт-терапия – это простой и эффективный способ психологической помощи, основанный на творчестве и игре. Другими словами, это – лечение творчеством. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [8].

Какие бывают виды арт-терапии?

- Изотерапия – рисование цветным песком, пальчиками на зеркале и на бумаге, пластилиновое рисование;
- Цветотерапия – (хромотерапия) – это направление, при котором используется воздействие цветовой гаммы на психоэмоциональное состояние, на самочувствие;
- Сказкотерапия – это способ корректирования детских проблем психологического характера. Смысл заключается в том, что для ребенка рассказывается сказка, героем которой является он сам. При этом в самом повествовании сказки для главного героя продуманы определенные трудности, с которыми он должен непременно справиться;
- Песочная терапия. Игра с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Ребенок часто словами не может выразить свои переживания, страхи, и тут ему на помощь приходят игры с песком. Проигрывая взволновавшие его ситуации с помощью игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из песка, ребенок освобождается от напряжения. А самое главное – он приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций, ведь в настоящей сказке все заканчивается хорошо;
- Терапия водой. Вода дает ребенку приятные ощущения, развивает различные рецепторы, предоставляет практически неограниченные возможности развития познавательной активности. Ценность технологии заключается в том, что игры с водой один из самых приятных способов обучения. Это дает возможность использовать эту технологию для познавательно, речевого развития, обогащения эмоционального опыта ребенка, при трудностях с адаптацией;
- Игротерапия – воздействие на детей с использованием игр. Игра имеет сильное влияние на развитие личности ребенка, способствует развитию общения, коммуникации, созданию близких отношений, повышает самооценку. В игре формируется произвольное поведение ребенка, его социализация;
- Музыкотерапия – один из методов, который укрепляет здоровье детей, доставляет детям удовольствие. Музыка способствует развитию творчества, фантазии.

Телесно-ориентированная практика – это вид психологической помощи, при котором понять свои чувства и мысли помогают движения и физические упражнения. Её отличие от всех других заключается в том, что привычная психологическая работа дополняется работой с телом человека. Коррекционно-развивающая работа в рамках этого направления включает игры и упражнения на координацию движений, на развитие всех пальцев руки, проработку моторных движений в паре, позволяющие развивать умение взаимодействовать друг с другом, т. е. способствующие навыкам коммуникации [9].

Методы телесно-ориентированной терапии:

- физические упражнения и игры,
- дыхательные упражнения,
- глазодвигательные упражнения,
- пантомимика,
- самомассаж.

Эмоционально-образная терапия. Это относительно новый отечественный метод. Главная идея этого метода состоит в том, что любое эмоциональное состояние человека может быть выражено через образ (зрительный, звуковой или кинестетический), а дальнейшая внутренняя работа с этим образом позволяет трансформировать негативное эмоциональное состояние в нейтральное или позитивное. В эмоционально-образной терапии с образами работают так, будто они являются живыми персонажами. Образы не только анализируются, но и проводится их трансформация, изменение. Через изменение образов происходит изменение психологического состояния ребенка: стихает гнев, отступает боль, снимается напряжение,

уходят страхи и тревога. Происходит это потому что, работая с образами, ребенок, на самом деле, работает со своим внутренним миром [4].

Психодрамма – это терапевтический групповой процесс, в котором используется инструмент драматической импровизации для изучения внутреннего мира человека. Психодрамма с детьми обращается к символической игре, как к языку самовыражения ребенка, который является естественным для проявления его душевного мира. На психодраматической сцене появляются роли, рождаются истории, герои встречаются – так дети открывают чувства, так они проживают свои внутренние конфликты. Дети не только отражают свои проблемы в игре, но и ищут свой путь решения. Психодрамматическая детская игра дает возможность проявить себя, снижает напряжение и тревогу, позволяет пробовать разные роли, является территорией для проверки новых моделей и способов поведения [2].

Когнитивно-поведенческая терапия – это метод активного поиска и исправления проблемы, нацеленный на конкретный результат. Результативность и эффективность данного метода научно доказана. Когнитивно-поведенческая терапия основана на принципах теории обучения, которая предполагает, что разные типы поведения и те признаки, которые им сопутствуют, развиваются из-за привычной реакции человека, реагирование на создавшуюся ситуацию [3].

Ребенок реагирует на внешний стресс определенным способом и при этом вырабатывается определенная модель поведения, присущая исключительно ему и привычная только для него реакция, которая чаще всего не бывает правильной. «Неправильная» модель поведения или «неправильная» реакция и вызывают симптомы расстройства. Однако эту модель можно изменить, а от выработанной привычной реакции можно отучиться, а главное обучиться «правильно», полезной и конструктивной, которая поможет справляться с трудностями, не навлекая на себя новые стрессы и страхи.

Таким образом, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Тревожные дети с умственной отсталостью характеризуются беспокойством и тревогой, а также наличием большого количества страхов. Тревога у таких детей довольно часто скрывается за агрессивностью и проявляется в речи, манерах поведения, внешнем виде.

Выбор способа коррекции тревожности у обучающихся с умственной отсталостью зависит от его возрастных и психологических возможностей, а также от его интересов и склонностей. Чаще всего коррекция тревожных состояний представляет собой систему различных мероприятий.

Библиографический список

- 1 Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
- 2 Зелеева, В.П. Учебно-методическое пособие к спецкурсу «Основы психодрамы» (для бакалавров-психологов) / В.П.Зелеева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015 – 97 с.
- 3 Камалетдинова, З. Ф. Психологическое консультирование: когнитивно-поведенческий подход : учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / З. Ф. Камалет- динова, Н. В. Антонова. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019 – 211 с.
- 4 Линде, Н.Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. – М.: Изд-во МосГУ., 2004.
- 5 Осипова, А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: Сфера, 2002 г. –510 с.
- 6 Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 г. – 160 с.

- 7 Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб, 2009. – 192с.
- 8 Сусанина, И.В. Введение в арт-терапию: учебное пособие. – М.: «Коги-то-Центр», 2007. – 95 с: ил.
- 9 Тельминова, Е.И., Мичурина, Ю.А. использование телесно-ориентированной терапии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015009699> (дата обращения: 10.09.2021).

Подписано в печать _____.12.2021.
Формат 60x84/8. Усл.п.л. 7,51. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Заказ № ____/21. Тираж 100 экз.
Отпечатано: 350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, 167,
ГБОУ ИРО Краснодарского края
Информационно-издательский ресурсный центр