

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

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

**Материалы  
Международной научно-практической конференции  
памяти профессора В. В. Коркунова**

**22–23 апреля 2021 г.  
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2021

УДК 376  
ББК 4450  
ИЗ9

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 38 от 06.07.2021)

**Научные редакторы:**

**Филатова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

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

**Рецензенты:**

**Репина Зоя Алексеевна**, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

**Чудинов Анатолий Прокопьевич**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

**Технический редактор: Пьянкова Анастасия Васильевна**

ИЗ9 Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, 22–23 апреля 2021 г., г. Екатеринбург, Россия / Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1828-0

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова.

Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 376  
ББК 4450

ISBN 978-5-7186-1828-0

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<b>Анисимова Е.А.</b> Когнитивный потенциал движения в реабилитации обучающихся с задержкой психического развития..	16
<b>Архипова Ю.Д., Рахимова О.К.</b> Об особенностях использования дистанционных образовательных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях риска пандемии (COVID-19).....	23
<b>Балякова К.А.</b> Реабилитационные мероприятия по формированию учебного поведения у детей с расстройством аутистического спектра.....	28
<b>Болендер А., Хлыстова Е.В.</b> Особенности организации тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями развития в Германии в период пандемии.....	32
<b>Вазбис А.А.</b> Анализ констатирующего этапа эксперимента по преодолению агрессивности младших школьников с умственной отсталостью методом песочной терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	36
<b>Воробьева А.В.</b> Уроки русского языка в начальных классах школы как педагогические условия развития долговременной произвольной памяти у обучающихся с умственной отсталостью....	40
<b>Гавриленко Д.</b> Психолого-педагогические особенности процессов восприятия у обучающихся с умственной отсталостью и обучающихся с нормотипичным развитием.....	45
<b>Гусева Л.С.</b> Труд как фактор социальной реабилитации детей с умственной отсталостью.....	50
<b>Дементьева Е.А.</b> Трудовая реабилитация лиц с ограниченными возможностями как форма их социальной поддержки.....	55
<b>Дьячкова В.А.</b> Роль сюжетно-ролевой игры в процессе социализации умственно отсталых дошкольников.....	60
<b>Зиминая А.А.</b> Особенности адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	65
<b>Иванова А.Ю.</b> Об особенностях развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	70
<b>Кононова Е.В.</b> Психологическая помощь детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	73
<b>Коныгина Ю.О.</b> Особенности эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития.....	77

<b>Косарева К.С.</b> Развитие предметно-действенного мышления дошкольников с умственной отсталостью.....	80
<b>Куварзина Д.А.</b> Адаптация и дезадаптация к школьному обучению детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	84
<b>Куликова А.А.</b> Особенности диагностики наглядно-образного мышления обучающихся с нарушением зрения	90
<b>Кустарева О.Е.</b> Особенности школьной адаптации обучающихся начальной школы с задержкой психического развития.....	94
<b>Летфуллина Л.В.</b> Рекомендации по взаимодействию и общению родителей с детьми раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	98
<b>Мазар Д.В.</b> Особенности социально-бытовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	103
<b>Маломыжева Н.В.</b> Экспериментальное изучение уровня агрессивности и уровня развития сенсорной интеграции у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.....	106
<b>Мелкомукова О.В.</b> Особенности первичной диагностики актуального развития у обучающегося с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения).....	111
<b>Миняйло К.О.</b> Причины и особенности диагностики расстройства аутистического спектра.....	117
<b>Нелюбина Е.А.</b> Изучение уровня развития произвольного запоминания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	121
<b>Никова А.П.</b> Теоретические аспекты психолого-педагогической реабилитации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психогимнастических занятий.....	125
<b>Николаева А.А.</b> Особенности межличностного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра со сверстниками...	128
<b>Новикова И.А.</b> Изучение высших психических функций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного учреждения.....	133
<b>Пименов О.Г.</b> Особенности формирования информационно-коммуникационной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	138
<b>Полякова О.А., Васина Ю.М.</b> Особенности развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.....	143

<b>Попова Л.Н., Попов А.Ю.</b> Методические рекомендации для родителей по организации досуга обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в домашних условиях при организации дистанционного обучения...	146
<b>Потехина Н.Ю.</b> Исследование природоведческих знаний у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	149
<b>Примайкина А.С.</b> Особенности использования альтернативных средств коммуникации у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	154
<b>Растрепенина Е.В.</b> Диагностика наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития.....	158
<b>Ровнова К.Э.</b> Теоретическое обоснование необходимости включения программы психолого-педагогической реабилитации для дошкольников с дизартрией.....	162
<b>Саксина А.В.</b> Информационно-коммуникационные технологии в работе с обучающимися с нарушениями зрения.....	167
<b>Сасс А.А.</b> Музыкально-театральная деятельность как средство социальной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития.....	171
<b>Смирнова А.Ю.</b> Социально-эмоциональное развитие дошкольников как условие их успешной социализации.....	176
<b>Смирнова Т.В.</b> Потребность семьи, имеющей ребенка с нарушениями речи, в педагогическом сопровождении.....	181
<b>Сосновских Н.А.</b> Реабилитационные мероприятия по формированию произносительной стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития через обогащение чувственного опыта.....	185
<b>Стасенко А.А.</b> Особенности самооценки старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	191
<b>Татьянникова А.И.</b> Комплексная помощь при реабилитации дошкольников с умственной отсталостью.....	196
<b>Торопова Е.И.</b> Особенности сенсорного развития обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	201
<b>Уймина Д.М.</b> Педагогическая компетентность родителей как одно из условий успешной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	204
<b>Фридрих П.А.</b> Исследование творческого воображения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	209
<b>Хорева М.В.</b> Роль пространственного восприятия в становлении письма младших школьников с задержкой психического развития..	213

<b>Цыпленкова Е.А.</b> Изучение особенностей саморегуляции поведения обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи.....	218
<b>Чемоданова И.А.</b> Особенности развития психомоторных и сенсоных процессов у обучающихся с синдромом Дауна.....	223
<b>Шебалкова А.И.</b> Эмоциональная устойчивость как профессионально значимое качество педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.....	228
<b>Шершнева А.Е.</b> Роль родителей в организации дистанционного обучения обучающихся с умственной отсталостью	232
<b>Юдина Т.В.</b> Экспериментальное изучение проявлений агрессивного поведения и выявление уровня агрессивности младших школьников с задержкой психического развития.....	236

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Алмазов В.М.</b> Иппотерапия в реабилитационной работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья: психофизиологические основы воздействия на клиента и требования к отбору лошадей.....	240
<b>Баева Е.Е.</b> Изучение уровня сформированности математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	247
<b>Балакова У.Г.</b> Коррекционная работа по развитию пространственной ориентировки у слабовидящих дошкольников на занятиях по физическому воспитанию.....	252
<b>Баскова Г.В.</b> Особенности познавательного развития у детей раннего возраста с резидуальной церебральной органической недостаточностью.....	256
<b>Беспярых А.М.</b> Составление коррекционно-развивающей программы по повышению концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.....	259
<b>Валуйская Н.Ю.</b> Современное понимание учебной мотивации.....	263
<b>Васильева Н.А.</b> Особенности эмоционального восприятия произведений художественной литературы у младших школьников с нарушениями зрения.....	268
<b>Воронина И.А.</b> Применение игровой технологии на уроке математики с обучающимися младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	273

<b>Ганьжина С.В.</b> Экспериментальное изучение уровней сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью...	277
<b>Егомостева А.Д.</b> Особенности понимания и употребления предлогов обучающимися с задержкой психического развития младшего школьного возраста.....	280
<b>Жукова А.С.</b> Особенности изучения коммуникативных умений у дошкольников с задержкой психического развития.....	286
<b>Зайцева В.А.</b> О пользе современных средств визуализации в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.....	289
<b>Зак Г.Г., Лисицына В.А.</b> Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий для повышения познавательного интереса в образовательной среде обучающихся с умственной отсталостью.....	293
<b>Зворыгина М.М.</b> Развитие творческого воображения у дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по изобразительной деятельности.....	299
<b>Илларионова У.Е.</b> Теоретические основы процесса коммуникативной реабилитации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития средством наглядного моделирования.....	303
<b>Карташова А.Е.</b> Анализ методик диагностики коммуникативно-речевых умений у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	309
<b>Козик Т.В.</b> Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью: цель, задачи и функции образовательной организации.....	312
<b>Кузнецова Е.В.</b> Изучение уровня сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.....	318
<b>Кузнецова Ю.В.</b> Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития посредством игр В.В. Воскобовича.....	323
<b>Кузьмицкая М.</b> Организация коррекционной помощи детям с аутизмом раннего возраста в дистанционном режиме.....	327
<b>Кулешова Е.А.</b> Проблемы дистанционного обучения в рамках образования детей дошкольного возраста с нарушением слуха.....	332
<b>Куликова Я.Г.</b> Обучение сюжетно-ролевой игре детей с расстройством аутистического спектра и задержкой психического развития как опыт ранней профориентации.....	336

<b>Макарченкова А.С.</b> Теоретические основания формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста.....	340
<b>Мелкозерова О.И.</b> Изучение сформированности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	345
<b>Михалева К.А.</b> Особенности формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	352
<b>Паклина А.А.</b> Дистанционное обучение лиц с нарушением зрения	357
<b>Пархимович С.А.</b> Смысловое чтение как основа формирования читательской компетенции обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.....	360
<b>Рябушевская Е.Е.</b> Педагогические условия, способствующие повышению уровней сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.....	366
<b>Савченко М.Р.</b> Интерактивный подход в формировании представлений о космосе школьников с умственной отсталостью...	370
<b>Соколова Ю.А.</b> Диагностика графомоторных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития в период подготовки к школе.....	375
<b>Спицина А.Д.</b> Проблема взаимосвязи языка и мышления в свете задач специального и инклюзивного образования.....	380
<b>Усманова Е.В.</b> Развитие межполушарного взаимодействия как средство коррекции недостатков чтения младших школьников с умственной отсталостью.....	385
<b>Шорохова А.Ю.</b> Учет региональных условий при составлении коррекционно-развивающей программы по обогащению номинативного словаря у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.....	390
<b>Шумская А.А.</b> Влияние функциональной асимметрии головного мозга на развитие регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития.....	396
<b>Щербакова А.С.</b> Сравнительный анализ требований к организационно-техническому обеспечению дистанционного обучения в массовой школе и школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с нарушением зрения младшего школьного возраста.....	401
<b>Якимова И.С.</b> Цифровизация образования: возможности и ограничения.....	407

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

<b>Антонова С.Н.</b> Особенности формирования моторного праксиса у обучающихся младших классов с псевдобульбарной дизартрией..	414
<b>Белоглазова В.И.</b> Приемы логопедической коррекции у детей с системным нарушением речи и псевдобульбарной дизартрией.....	419
<b>Березкина А.В.</b> Особенности формирования глагольного словаря у младших школьников с нарушением слуха.....	427
<b>Брянцева К.В., Елсукова А.В., Конева Н.А.</b> Изучение оптико-пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией....	431
<b>Василаки Ю.А., Светная А.А.</b> Развитие моторики у детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией.....	437
<b>Воротникова Е.А.</b> Обзор подходов к понятию «лексический словарь».....	442
<b>Демина С.С.</b> Коммуникация младших школьников с моторной афазией травматического генеза.....	448
<b>Дорогова О.А.</b> Актуальные направления в разработке мобильных приложений в области логопедии.....	455
<b>Дурницына Е.А.</b> Формирование фонетической стороны речи через приемы активизации межполушарного взаимодействия.....	459
<b>Жданова М.В.</b> Эффективность логопедической работы по предупреждению нарушений письма с обучающимися первых классов с задержкой психического развития.....	464
<b>Зуева Л.Т.</b> Преодоление нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития на логопедических занятиях в общеобразовательной школе.....	469
<b>Ибатуллина О.В.</b> Логопедическая работа по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией.....	476
<b>Каметова А.И.</b> Формирование звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией на занятиях по логоритмике.....	481
<b>Кокоулина М.А.</b> Детский фольклор как средство формирования правильного звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией.....	486
<b>Копысова А.В.</b> Изобразительная деятельность как средство формирования грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня...	492
<b>Коротяева И.А.</b> Вестибулярная система и речь.....	497
<b>Крюкова У.С.</b> Связная речь дошкольников с общим недоразвитием речи.....	502

<b>Ксензова Е.А.</b> Результаты констатирующего этапа эксперимента по проблеме особенностей формирования логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе педагогического сопровождения их образования.....	506
<b>Лобовко Е.Д.</b> Исследование состояния устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями слуха.....	510
<b>Макарова А.М., Матвеева В.А.</b> Проблемы социализации ребенка с ринолалией как следствие нарушения речи.....	514
<b>Макарова К.А.</b> Об особенностях формирования навыка словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	519
<b>Марейченко М.А.</b> Разработка и апробация цикла дистанционных логопедических видеозанятий «В гостях у лягушки-болтушки» для детей младшего дошкольного возраста.....	526
<b>Маринченко М.А.</b> Использование логоритмики в формировании фонетико-фонематической стороны речи детей с тяжелыми нарушениями речи.....	533
<b>Митрахович М.А.</b> Обучение рассказыванию детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи....	537
<b>Михайлова А.И., Юдина В.А.</b> Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с применением авторских мультимедийных игр.....	541
<b>Мухина Е.М.</b> Модель логопедической работы по формированию готовности овладеть письменной речью у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	546
<b>Неустроева Е.С., Калинина О.В.</b> Исследование цельности связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	551
<b>Никулина А.Г.</b> Организация взаимодействия логопеда с семьями, имеющими детей с различными формами детского церебрального паралича.....	555
<b>Печенкина О.Ж.</b> Обоснование необходимости применения здоровьесберегающих технологий в работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста	559
<b>Пилюшенкова Н.Н., Огородова Т.В., Фоминых Е.А.</b> Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	563
<b>Плешкова Д.С.</b> Нарушение письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	568

<b>Пьянкова А.В.</b> Применение дистанционных технологий при организации логопедической помощи обучающимся дошкольного возраста с нарушением речи.....	572
<b>Рагозина Г.А.</b> Практическое применение диагностических методик KID-R И RCDI-2000 для оценки актуального уровня развития ребенка раннего возраста	577
<b>Солодкова Н.Н.</b> Изучение зависимости состояния речи детей с детским церебральным параличом и уровня родительской компетенции.....	584
<b>Союрова И.В.</b> Формирование лексико-грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и дизартрией.....	592
<b>Фаизова Е.Г., Уфимцева М.А.</b> Нейропсихологические технологии в логопедии.....	598
<b>Хасанова Д.В.</b> Особенности формирования речи у детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра..	603
<b>Черепанова М.Н.</b> Развитие лексики у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях логопункта.....	607
<b>Чижова О.Ю.</b> Теоретические подходы к изучению психолого-педагогической характеристики детей с общим недоразвитием речи.....	612
<b>Щелканова Э.Р.</b> Формирование лексико-семантической системы языка у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	618
<b>Юхманова Л.Л.</b> Диагностика монологической речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с ограниченными возможностями здоровья.....	624
<b>Яшук М.Ю.</b> Особенности обучения лексическому компоненту речи младших школьников с различными нарушениями речи.....	630

## РЕЗОЛЮЦИЯ

22-23 апреля 2021 г. в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла международная заочная научно-практическая конференция студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей *«Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза»* памяти профессора В. В. Коркунова.

**Цель конференции** – обмен опытом научно-практической деятельности преподавателей, студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей, занимающихся проблемами изучения и образования детей с различными формами дизонтогенеза.

### **Основные направления работы:**

1. Теоретические и методические вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального, инклюзивного и интегрированного обучения на современном этапе модернизации образования.

2. Технологии психолого-педагогической реабилитации и абилитации лиц с особыми образовательными потребностями.

3. Комплексная психолого-педагогическая помощь детям особыми образовательными потребностями, в том числе детям с ТМНР и РАС.

4. Реализация адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

5. Системный подход в организации логопедической работы.

6. Информационно-коммуникационные технологии в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

7. Проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения.

### **Содержание работы конференции**

#### **Пленарные доклады:**

**1. Коробкова Оксана Федоровна**, к. пед. н., доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; тема: *«Роль предметных методик на современном этапе модернизации образования»*.

**2. Костюк Анна Владимировна**, к. пед. н., доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза; тема: *«Логопедическая технология формирования понимания речи у детей с сенсорной алалией»*.

**3. Нугаева Ольга Георгиевна**, к. психол. н., доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии; тема: *«Дистанционные технологии в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями»*.

**4. Хлыстова Елена Викторовна**, к. психол. н., доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии; тема: *«Проблема психо-*

логической безопасности образовательного пространства вуза (объективные и субъективные критерии)».

Просмотр видеодокладов на сайте ИСО ФГБОУ ВО «УрГПУ» в разделе «Актуальная информация».

#### **Участники конференции**

На конференции зарегистрировалось **136** человек (организаций).

В работе конференции приняли участие представители **зарубежных образовательных организаций**:

- Беларусь, Пинский колледж Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».
- Национальный Институт Образования; СШ № 35 г. Минска.
- Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина.
- Пинский колледж Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».
- Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (г. Минск, Беларусь).
- г. Лимассол, Кипр.
- Коррекционная школа (Sonderschule) (г. Зинхайм, Германия).

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

- Московский государственный педагогический университет.
- ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».
- Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина.
- Уральский государственный аграрный университет, факультет ветеринарной медицины и экспертизы.
- ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург).
- ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород).
- ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).
- ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (г. Тула).
- ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск, Курганская область).

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

- БДОУ 548 г. Екатеринбург.
- БМА ДОУ «Детский сад 5», г. Екатеринбург.

- БМАДОУ «Детский сад № 9», г. Березовский.
- ГАПОУ СО «Полипрофильный техникум им. О.В. Терёшкина».
- ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек» (г. Нижний Новгород).
- ГБДОУ детский сад № 83, г. Екатеринбург.
- ГБОУ «Березовская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».
- ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 1».
- ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».
- ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9».
- ГБОУ СО «ЕШИ № 12», г. Екатеринбург.
- ГБОУ СО «ЕШИ № 6», г. Екатеринбург.
- ГБОУ СО «Карпинская школа-интернат».
- ГБОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 1».
- ГБОУ СО «Харловская школа-интернат».
- ГБОУ СО Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр», г. Екатеринбург.
- ГБОУ СО ЦПМСС «Эхо», г. Екатеринбург.
- ГБОУ СО ЦППМСП «Ресурс», г. Екатеринбург.
- ГБОУ СО ЕШИ № 11, МАДОУ Детский сад № 133 (г. Тюмень).
- КГУ «Специальная школа интернат № 2», г. Атбасар УО АО.
- Клиника доктора Бальберта, г. Екатеринбург.
- КОУ «Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ».
- МАДОУ «Детский сад № 2», г. Екатеринбург.
- МАДОУ «Детский сад № 25» городского округа Верхний Тагил.
- МАДОУ детский сад «Жар птица», г. Екатеринбург.
- МАДОУ детский сад «Росинка» детский сад № 7 «Лесная сказка» г. Новоуральск Свердловской области.
- МАДОУ Детский сад № 133 (г. Тюмень).
- МАДОУ детский сад № 3 комбинированного вида, г. Екатеринбург.
- МАДОУ Детский сад компенсирующего вида № 369, г. Екатеринбург.
- МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», д. Большое Седельниково.
- МАОУ Центр образования «Аксиома» г. Каменск-Уральский.
- МАОУ СОШ № 14 им. В.Ф. Фуфачева, г. Серов.
- МАОУ-СОШ № 148 с УИОП, г. Екатеринбург.
- МАУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие», г. Екатеринбург.

- МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 582, г. Екатеринбург.
- МБДОУ № 26 «Золотая рыбка», г. Екатеринбург.
- МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486, г. Екатеринбург.
- МБОУ «СКОШ для учащихся с ОВЗ», г. Кунгур, Пермский край.
- МБОУ «Советская средняя школа № 10», Россия, г. Советск.
- МБОУ СОШ № 4 (г. Ханты-Мансийск).
- МБОУ ЦО № 37 имени В.П. Храмченко, г. Екатеринбург.
- МБОУ ЦО № 7, г. Екатеринбург.
- МБУ ДО «ЦППМиСП», г. Екатеринбург.
- МДОУ Зайковский детский сад № 1.
- МКОУ ГО Заречный «СОШ № 4».
- ММАУ ЦППМиСП «Развитие», г. Екатеринбург.
- Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 10, с. Покровское
  - Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа № 26 (г. Серов).
  - Тюменский район, Боровский детский сад «Журавушка».
  - Управление образования Невьянского городского округа.
  - ФГБОУ Всероссийский детский центр «Смена».
  - ФГБУ РРЦ Детство.
  - Центра творческого развития и комплексного воспитания детей «Умный Джо» г. Тюмень.

#### ***Рекомендации по итогам работы конференции***

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

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

3. Наградить участников заочной конференции сертификатами и благодарственными письмами.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.4

## КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДВИЖЕНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Анисимова Елена Александровна**, магистратура, 1 курс, «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; anisymova@mail.ru.

**Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Учет особенностей психомоторного развития детей с ЗПР при организации коррекционной работы происходит наиболее органично при использовании когнитивного потенциала движения. Данный подход в преодолении трудностей в обучении и формировании личностной сферы детей с задержкой психического развития является относительно новым для отечественной психолого-педагогической практики. Перспективной с точки зрения повышения эффективности является такая организация коррекционно-реабилитационной работы с обучающимися с ЗПР, когда движение служит элементом, раскрывающим содержание и оказывающим конкретную помощь в понимании отношений и процессов. Именно в этом случае наиболее полно будет выполняться принцип комплексности психолого-педагогического воздействия и наиболее полно реализуется когнитивный потенциал двигательной активности. Важно отметить, что принцип здоровьесбережения, который также является базовым при работе с любым ребенком, не может качественно реализовываться без включения движения в уроки и занятия. Таким образом, признание когнитивного потенциала движения при организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ЗПР, а также разработка методического материала для реализации такого подхода в рамках каждой предметной области является важной в условиях реализации требований ФГОС ОВЗ ЗПР.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития; психомоторное развитие; психомоторика; когнитивный потенциал движения; трудности в обучении; психолого-педагогическая практика.

## COGNITIVE POTENTIAL OF MOTION IN REHABILITATION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

**Anisimova Elena Aleksandrovna**, Master's Degree Student, 1<sup>st</sup> year, "Educational Technologies of Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** Taking into account the peculiarities of the psychomotor development of children with PDD when organizing correctional work occurs most organically when using the cognitive potential of movement. This approach in overcoming difficulties in learning and the formation of the personal sphere of children with mental retardation is relatively new for domestic psychological and pedagogical practice. Promising from the point of view of increasing efficiency is such an organization of correctional and rehabilitation work with students with DPD, when movement serves as an element that reveals the content and provides concrete assistance in understanding relationships and processes. It is in this case that the principle of the complexity of psychological and pedagogical influence will be most fully implemented and the cognitive potential of motor activity will be most fully realized. It is important to note that the principle of health preservation, which is also basic when working with any child, cannot be effectively implemented without the inclusion of movement in lessons and classes. Thus, the recognition of the cognitive potential of movement in the organization of correctional and developmental work with students with PDA, as well as the development of methodological material for the implementation of such an approach within each subject area is important in the context of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of HVZ PDA.

**Keywords:** impaired mental function; children with mental retardation; psychomotor development; psychomotor skills; cognitive potential of movement; learning difficulties; psychological and pedagogical practice.

Наше тело – единственное связующее звено между нашим внутренним миром и внешним миром материальных объектов и социальных отношений. Образовательный и воспитательный процесс по сути должен являться посредником между ними. Двигательный опыт, полученный ребенком как до школы, так и в период школьного обучения, является важнейшей базой формирования и развития жизненного опыта.

«Движение – универсальное проявление жизнедеятельности, обеспечивающее возможность активного взаимодействия как составных частей тела, так и целого организма с окружающей средой» [6, с. 167].

Современная реальность такова, что тело в качестве важнейшего инструмента познания окружающего мира все больше вытесняется из повседневной жизни детей. Понижение двигательной активности приводит

к серьезному сокращению сенсорных ощущений, дети привыкают к односторонним, однообразным, однообразным раздражителям.

Важно отметить, что в процессе онтогенеза психомоторное развитие подразумевает не только постепенное созревание мозговых структур, но, в первую очередь, формирование на этой базе и с ее помощью индивидуального опыта осуществления разнообразных движений. Этот процесс обогащения психомоторного опыта продолжается на протяжении всей жизни индивида, активно участвуя в освоении человеком новых умений, навыков, развитии его способностей к координации и комбинированию.

В том случае, если психомоторное развитие индивида нарушается, это может приводить в зависимости от возраста, в котором это произошло, либо к нарушению развития в целом, либо к нарушенному развитию той или иной ВПФ.

Базовой предпосылкой для формирования таких навыков, как письмо и чтение, которые, в свою очередь, выступают ведущими в структуре учебной деятельности, является хорошо развитая психомоторика. Соответственно, важным является выявление нарушений в моторном развитии ребенка и выстраивание соответствующей коррекционной работы.

Когда мы говорим о современной российской школе, чаще всего представляем себе ученика как ребенка, неподвижно сидящего за партой. Актуальная ситуация школьного обучения «разводит» по отдельным предметам тело (на уроках физической культуры, отчасти – на уроках технологии) и психику, разум, сенсорные способности (на остальных уроках), где дети 90-100% времени проводят, практически неподвижно сидя за партой.

Методологически этот дуализм идет от европейской традиции, начавшейся с Декарта, который считал, что душа человека существует отдельно от его тела.

Преодолеет этот разрыв М. Мерло-Понти, утверждая, что человек переживает отношение к реальности через тело, потому что тело является посредником между миром и разумом. «С одной стороны, это [тело] вещь среди вещей, с другой стороны оно видит и прикасается к ним». Условия восприятия мира заданы человеку его телом [3, с. 6].

Уже Пиаже указывал на элементарную роль моторных навыков в когнитивном развитии людей. Мышление развивается во взаимодействии ребенка с окружающей средой. Дети изначально полагаются на конкретные представления, основанные на моторных процессах. Эти моторные переживания приводят к умственным представлениям, позволяющим детям впоследствии мыслить абстрактно. По мнению Пиаже, двигательные навыки способствуют развитию человеческого интеллекта.

С точки зрения А. Банди, «обучение зависит от способности воспринимать и обрабатывать ощущения от собственных движений и от внеш-

них воздействий и использовать их для планирования и организации поведения» [2, с. 38].

Развитие через двигательную активность не заканчивается в дошкольном возрасте. Многие из вновь приобретенных двигательных навыков приводят к развитию ребенка, а также к новым когнитивным и социальным навыкам. Они позволяют ребенку по-другому видеть мир, воспринимать и использовать новые условия окружающей среды как стимул к действию.

Как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте движение, сенсорная стимуляция, питание и кислородная стимуляция способствуют созданию новых нервных связей для формирования возбуждения нейронов. Для здорового развития мозга нужно воспринимать, переживать, испытывать, двигаться и действовать.

«Опыт» по сути означает активацию нервных импульсов в ответ на определенный стимул. Когда нейроны становятся активными, их связи друг с другом растут и поддерживающие клетки и кровеносные сосуды начинают быстро размножаться. Таким образом опыт формирует структуру нервной системы. Нейронные связи важны для интеллекта, для обучения, а также для понимания и развития речи. Мозг не работает изолированно и независимо от других процессов, протекающих в организме. Эффективность нейронных связей зависит от частоты использования. Наиболее качественно и с наибольшей экономией усилий это может быть достигнуто за счет двигательных импульсов, связанных с умственными импульсами, потому что специально скоординированные движения стимулируют рост нервных клеток и приводят к увеличению количества нейронных связей. Нервные соединения, которые используются чаще, образуют более толстый слой миелина, и информация может передаваться быстрее и с меньшими потерями.

В таких странах, как Швейцария и Германия уже более 15 лет изучается когнитивный потенциал двигательной активности и на практике развивается данное направление работы в отношении детей и подростков с трудностями в обучении.

Мюллер и Обье определяют динамическое обучение следующим образом: «В нашем понимании динамическое обучение представляет собой прямую связь между познавательным обучением и движением. Цели – развитие дополнительного доступа к информации посредством перемещения и оптимизации обработки информации».

Хекмайер и Мишель выделяют несколько аспектов практического использования когнитивного потенциала движения в обучении.

С одной стороны, есть физическое движение, открывающее новые подходы к действию и обучению, стимулирующее и изменяющее в позитивную сторону перспективы индивидуального развития.

Во-вторых, современные исследования мозга показали, что в движении и вместе с ним запускаются органические изменения мозга, которые в принципе способствуют обучению.

В-третьих, движение означает перемещение в смысле обретения интенсивного опыта, что чрезвычайно важно для устойчивого обучения [9, с. 5].

Отечественные исследователи также уделяли в своих работах внимание роли психомоторики для детского развития, в том числе, когнитивного.

Так, А. В. Семенович пишет о «...взаимообуславливающем единстве мозговых, психических и соматических составляющих человека» и утверждает, что «...соматогнозис (наравне с речью) является системоорганизующей и системообразующей деятельностью мозга, высшей психической функцией» [7].

Тем не менее, в отечественных исследованиях тема когнитивного потенциала движения в практике коррекционной работы с обучающимися с ЗПР представлена очень ограниченно. Чаще всего выявляется связь между уровнем психомоторного развития ребенка в дошкольном возрасте и состоянием учебных умений, непосредственно проявляющихся в моторике (графомоторный навык, каллиграфия, показатели общемоторного развития).

Отечественные ученые, изучавшие детей с ЗПР, отмечают как наиболее существенные такие особенности их развития, как понижение базовых показателей внимания (распределение, устойчивость, концентрация), нарушения памяти (различных модальностей), выраженное снижение познавательной активности как отражение недостаточной продуктивности корковых процессов.

Кроме того, многие ученые говорят о повышенной утомляемости (связанной с нервно-психическими показателями) и серьезном понижении и крайней нестабильности работоспособности детей с ЗПР (особенно ярко выраженную при церебро-органическом варианте [5].

В ряде исследований было установлено, что результатом выраженной недостаточности механизмов интеграции у ребенка с задержкой развития могут быть как недостаточная, так и избыточная активация коры головного мозга, что может приводить к замедлению скорости протекания сенсомоторных процессов и отставанию в моторном развитии ребенка.

Н. В. Бабкина отмечает наличие дисфункций когнитивной и моторной сфер в разной комбинации и разной степени выраженности у различных групп обучающихся с ЗПР [1].

При этом исследователи отмечают, что при условии качественно и в срок организованной индивидуализированной коррекционной и реабилитационной работы, учитывающей особенности психофизического разви-

тия конкретного ребенка с ЗПР, возможно преодолеть отставание и не допустить развития вторичных проблем.

В современном коррекционно-реабилитационном процессе двигательная активность обучающихся с ЗПР на уроках (не связанных напрямую с физической культурой) включена преимущественно как неспецифический элемент с точки зрения содержания, например, перерыв в движении (физкультурная пауза, разминка). В этом случае в движении нет ничего, связанного с содержанием урока.

В ряде случаев мы можем видеть, что движение действует как элемент обучения, который конкретно связан с содержанием обучения (например, для закрепления темы «Домашние животные» включаем в занятие пальчиковую игру с перечислением некоторых домашних животных). Движение здесь сопровождает учебный процесс, привязано к содержанию, но играет второстепенную роль и не раскрывается как интегрирующая структура [8].

Есть и третий аспект, который, на наш взгляд, является перспективным с точки зрения повышения эффективности коррекционно-реабилитационной работы с обучающимися с ЗПР, когда движение служит элементом, раскрывающим содержание и оказывающим конкретную помощь в понимании отношений и процессов. Именно в этом случае наиболее полно будет выполняться принцип комплексности психолого-педагогического воздействия и наиболее полно реализуется когнитивный потенциал двигательной активности.

Кроме того, результаты многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых доказывают, что такие качества личности, как стрессоустойчивость, стабильная позитивная самооценка, способность планировать и прогнозировать свои действия и оценивать результат деятельности могут качественно формироваться только при условии включения ребенка в активную, разнообразную двигательную практику [4].

Важно отметить, что принцип здоровьесбережения, который также является базовым при работе с любым ребенком, не может качественно реализовываться без учета необходимости включения в уроки и занятия достаточной двигательной активности.

Таким образом, признание когнитивного потенциала движения при организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ЗПР, а также разработка методического материала для реализации такого подхода в рамках каждой предметной области является важной в условиях реализации требований ФГОС ОВЗ ЗПР и представляется перспективным направлением дальнейшего исследования.

## **Литература**

1. Бабкина, Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н. В. Бабкина. – Текст : электронный // Педагогика и психология образования. – 2017. –

№ 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-period-nachalnogo-shkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 07.03.2021).

2. Банди, А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей. – М. : Теревинф, 2019. – 768 с.

3. Вдовина, И. С. М. Мерло-Понти: философия плоти и проблема социального / И. С. Вдовина. – Текст : электронный // История философии. – 2008. – № 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/m-merlo-ponti-filosofiya-ploti-i-problema-sotsialnogo> (дата обращения: 08.03.2021).

4. Вовк, В. Н. Поведенческие проявления школьной дезадаптации у подростков с ЗПР / В. Н. Вовк, А. Д. Журавлёв. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povedencheskie-proyavleniya-shkolnoy-dezadaptatsii-u-podrostkov-s-zpr> (дата обращения: 07.03.2021).

5. Даргель, И. В. Роль активации коры головного мозга в формировании высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития / И. В. Даргель, С. Н. Шилов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5.

6. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец ; АПН РСФСР. – М. : Акад. пед. наук, 1960. – 430 с.

7. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.

8. Смоловик, О. В. Влияние метода физического реагирования на мотивацию учащихся / О. В. Смоловик. – Текст : электронный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 4 (29). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-metoda-fizicheskogo-reagirovaniya-na-motivatsiyu-uchaschihsya> (дата обращения: 08.03.2021).

9. Heckmair, V. Grundlagen der Weiterbildung. Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung / V. Heckmair, W. Michel. – Augsburg : Zielp, 2003.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РИСКА ПАНДЕМИИ (COVID-19)**

**Архипова Юлия Дмитриевна**, учитель-дефектолог, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

**Рахимова Ольга Константиновна**, старший воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

**Аннотация.** В данной статье обозначены некоторые проблемы, связанные с применением дистанционных образовательных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID 19).

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии; дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; дошкольники; дошкольные образовательные организации; эпидемии; пандемия; коронавирус; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

### **ON THE FEATURES OF USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AT RISK OF THE PANDEMIC (COVID-19)**

**Arkhipova Yulia Dmitrievna**, Teacher-Defectologist, Kindergarten No. 17 “Rucheeck”, Nizhny Novgorod, Russia.

**Rakhimova Olga Konstantinovna**, Senior Teacher, Kindergarten No. 17 “Rucheeck”, Nizhny Novgorod, Russia.

**Abstract.** This article identifies some problems associated with the use of distance education technologies in working with preschool children with disabilities in the context of the spread of a new coronavirus infection (COVID 19).

**Keywords:** distance learning technologies; distance learning; information and communication technologies; preschoolers; preschool educational organizations; epidemics; pandemic; coronavirus; limited health opportunities; children with disabilities.

Особые реалии системы образования в России сложились благодаря событиям, связанным с пандемией новой вирусной инфекции (COVID 19). Перед всем педагогическим сообществом встала острая задача быстрой трансформации всего учебного процесса. Устоявшиеся методы контактного обучения стали недоступны.

Специалисты дефектологического профиля, работающие с детьми с ОВЗ (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели), осознают, что потеря коррекционного воздействия неминуемо приведет к ухудшению уже сформированных умений и навыков у воспи-

танников. Даже минимальный перерыв в занятиях для многих категорий детей с различными нозологиями чреват последствиями. Поэтому педагоги обязаны продолжить коррекционную работу в формате, который диктует нам условие карантина – дистанционное обучение.

Дистанционное обучение – это процесс получения знаний на расстоянии при помощи современных образовательных технологий, главенствующую роль среди которых играет Интернет.

Обратившись к федеральному закону об образовании, мы увидим объяснение понятия – дистанционные образовательные технологии. Это «технологии, реализуемые в основном через информационно-телекоммуникационные сети при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии воспитанников и педагогических работников. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ» [2, с. 23].

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 17 «Ручеек» города Нижнего Новгорода реализует адаптированную основную образовательную программу для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и адаптированную основную образовательную программу для детей со сложным дефектом.

Анализ практики попытки использования интегрированного дистанционного обучения для реализации адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования в нашем дошкольном учреждении весной 2020 года выявил ряд сложностей:

1. Ограничения, обусловленные техническими возможностями: отсутствие компьютера дома у воспитанников, перебои в работе Интернета, нестабильность прямой и обратной связи.

2. Группа ограничений, обусловленных индивидуальными психофизическими возможностями обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ и спецификой взаимодействия на основе Интернет коммуникации – отсутствие прямого визуального контакта.

3. Ограничения, связанные с низким уровнем владения педагогами дистанционным инструментарием, алгоритмом работы в онлайн (режим реального времени) и офлайн (режим непрямого общения) форматах.

Недостаточный уровень готовности педагогов нашего дошкольного учреждения для реализации дистанционного обучения выявил необходимость их экстренного методического сопровождения. Старшим воспитателем были разработаны рекомендации и алгоритмы образовательной работы в дистантном формате. Многие педагоги прошли курсы повышения квалификации в заочной форме по проблемам дистанционного обучения дошкольников с ОВЗ.

Много методических рекомендаций было получено и использовано в работе на сайте Института коррекционной педагогики РАО. В специаль-

но созданном там разделе родители детей с ОВЗ и педагоги могли задать интересующие их вопросы ведущим специалистам в области коррекционной психологии и педагогики, получить консультацию.

В Нижнем Новгороде на сайте Нижегородского института развития образования (НИРО) появился раздел «Нормативные и методические документы по организации дистанционного обучения» оказывающий методическую поддержку педагогам.

Электронной платформой по дистанционной (удаленной) работе с обучающимися стал раздел на официальном сайте ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек» в сети Интернет «Дистанционное обучение «Дома не скучно!»

Целью создания данного раздела стало оказание педагогической поддержки родителям/законным представителям в удаленном доступе, помощь в подборе актуальной информации.

В данном разделе выделены вкладки для каждой группы, где размещался учебно-методический материал в доступном и понятном для воспитанников и родителей формате.

Задачи:

- 1) осуществлять непрерывный образовательный процесс;
- 2) обеспечить родителей/законных представителей необходимыми методическими рекомендациями;
- 3) поддерживать коммуникативные и межличностные связи с семьями в условиях карантина.

Алгоритм действия дистанционного обучения в нашем дошкольном учреждении весной 2020 года:

– методический материал подбирался педагогами групп в соответствии с адаптированными основными образовательными программами и утвержденными лексическими темами;

– каждый день недели был посвящен одной или двум образовательным областям;

– все рекомендации и дидактические материалы педагоги публиковали в сообществе родителей через официальный сайт ГБДОУ и строго в соответствии со всеми педагогическими требованиями. Материал представлен в виде обучающих презентаций и мастер-классов, видеоматериалы;

– существовала обратная связь с родителями через электронную почту, вайбер, Skype, обращения через сайт, телефонный звонок.

Весенний опыт 2020 года работы нашего коллектива в период карантина показал, что, к сожалению, дистанционный формат обучения сложно применять в работе с детьми с ОВЗ (тяжелые множественные нарушения развития, ДЦП, аутизм и пр.). Для работы в дистанте у ребенка должны быть сформированы навыки произвольного внимания (хотя бы кратковременно) и учебные навыки, ребенок должен понимать плоскост-

ные изображения, что часто отсутствует на практике из-за специфики заболеваний детей.

Без постоянной помощи родителей занятия с такой категорией детей просто невозможны. Родитель становится тьютором для своего ребенка, «руками» педагога по ту сторону экрана. Важной частью работы с родителями является привлечение и обучение элементарным коррекционным приемам, чтобы удержать внимание ребенка, мотивировать его на деятельность.

Учитывая, что в сложившейся эпидемиологической ситуации пандемия быстро не отступит, и карантинные меры, возможно, повторятся, надо быть готовы к переходу на онлайн работу в будущем. К тому же, дистанционная работа будет востребована и вне карантина при длительном отсутствии ребенка в дошкольной организации по разным причинам (болезнь, длительная реабилитация и пр.).

На сегодняшний день перед нашим педагогическим коллективом стоит задача изучить и освоить «живое» онлайн обучение (обучение в чате) воспитанников с ОВЗ.

Методически разработаны этапы при подготовке онлайн-занятий:

1. Планирование занятий в соответствии со специальной индивидуальной программой развития воспитанника (СИПР).

2. Четкое планирование структуры самого занятия, оценка времени.

3. Подбор и подготовка коррекционных игр и заданий.

4. Информирование родителей о необходимом во время занятий оборудовании: бумага, карандаши, игрушки, распечатанные ранее полученные от педагога задания.

5. Обговаривание с родителями времени и условий проведения занятий (создание тишины и спокойной обстановки в комнате, отсутствие отвлекающих предметов и объектов, отключение лишней техники).

6. Проведение занятия.

7. Домашнее задание (при необходимости).

8. Обратная связь с родителями.

Перспектива на будущее – активное онлайн консультирование родителей воспитанников. Для работы с педагогическим коллективом можно использовать онлайн консультирование, онлайн вебинары и мастер-классы. Возможно, даже провести педагогический совет в онлайн формате.

В заключении хочется отметить, что дистанционное обучение дошкольников с ОВЗ в разных ее формах имеет, несомненно, и минусы и плюсы. Возможности дистанционного образования практически безграничны, виртуальная среда действительно может помочь детям с особенностями в развитии и по словам из видеобращения Татьяны Александровны Соловьевой, и.о. директора ИКП РАО «Применение технологий дистанционного обучения позволило профессиональному сообществу логопедов и дефектологов запустить процесс формирования нового, пер-

спективного направления – дистанционной коррекционной педагогики, что сделало ее доступной для семей из отдельных регионов Российской Федерации и зарубежья, повысило компетенции родительского сообщества».

### **Литература**

1. Роберт, И. В. Психолого-педагогические основы использования информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании / И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М. : ИИО РАО, 2004.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – М. : Проспект, 2014. – 160 с.

3. Чекунова, Н. В. Дистанционные образовательные технологии в дошкольном образовании (опыт работы по взаимодействию педагогов детского сада и воспитанников в период самоизоляции) / Н. В. Чекунова, О. А. Баркалова, О. В. Москалева, А. И. Иконникова // Молодой ученый. – 2020. – № 26. – С. 321-323.

## РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Балякова Ксения Анатольевна**, учитель-дефектолог, МАУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие»; Россия, г. Серов; masia25@yandex.ru.

**Аннотация.** Статья посвящена реабилитационным мероприятиям по формированию учебного поведения у детей с РАС. В статье рассмотрены теоретико-методологические основы учебного поведения у детей с РАС; выделены и проанализированы направления коррекционной работы по формированию учебного поведения; исследованы и разобраны реабилитационные мероприятия по его формированию.

**Ключевые слова:** реабилитационные мероприятия; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; образовательная среда; учебное поведение; школьники.

## REHABILITATION MEASURES FOR THE FORMATION OF EDUCATIONAL BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Balyakova Ksenia Anatolievna**, Teacher-Defectologist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Razvitie”, Serov, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to rehabilitation measures for the formation of educational behavior in children with ASD. The article considers the theoretical and methodological foundations of educational behavior in children with ASD; identifies and analyzes the directions of correctional work on the formation of educational behavior in children with ASD; investigates and analyzes rehabilitation measures for the formation of educational behavior in children with ASD.

**Keywords:** rehabilitation measures; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children; educational environment; learning behavior; pupils.

Положение детей с ограниченными возможностями и особенностями развития в современной России – одна из «наболевших» проблем социальной политики. Интеграция детей с ограниченными возможностями стала ведущей тенденцией в специальном образовании за последнее десятилетие [2, с. 14].

Аутизм часто называют главным секретом третьего тысячелетия. Сегодня во всем мире зарегистрировано 68 миллионов людей с аутизмом. 20 лет назад на 1-3 случая аутизма приходилось 5 000 человек – 1 из 65 человек. Ученые всего мира бьют тревогу – это больше, чем детей с диабетом, раком и синдромом Дауна вместе взятых. Поэтому во всех развитых странах мира проблема оказания помощи людям с расстройствами аутистического спектра (РАС) становится важной национальной проблемой.

Одним из основных требований федерального государственного образовательного стандарта для учащихся с ограниченными возможностями является создание среды, отвечающей общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально приятной для детей и открытой для их родителей (законных представителей); сохранение и укрепление физического и психического здоровья обучающихся [3, с. 24].

Обязательным условием обеспечения того, чтобы дети с РАС получали качественное начальное образование и развивались в социальном и личностном аспектах, является использование различных форм организации учебного процесса и моделей психологической и педагогической поддержки [5, с. 13].

Анализ требований стандарта, научных данных о характеристиках детей с РАС позволяет сформулировать следующие направления коррекционной работы, важные для всех групп детей с РАС:

- коррекция отклоняющегося поведения;
- развитие социально-бытовой ориентации;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «ментальной модели»;
- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие навыков социального взаимодействия;
- сенсорно-перцептивное развитие;
- развитие познавательной активности;
- исправление речевых нарушений;
- эмоциональное и личностное развитие.

Успешное формирование учебного поведения ребенка с РАС является итогом продвижения его по всем указанным направлениям. Первоначальным условием формирования учебного поведения следует признать проявление кооперативного поведения обучающегося, то есть установления контакта с педагогом-дефектологом.

Учебное поведение ученика включает в себя множество элементарных регулятивных навыков и способностей. Учащийся должен:

- сидеть необходимое время за столом;
- смотреть в сторону говорящего;
- демонстрировать понимание обращаемой речи;
- выполнять предъявляемые инструкции;
- отвечать на вопросы (хотя бы и с подсказкой педагога);
- следовать расписанию;
- ориентироваться в помещении и т. д.

При работе с поведением ребенка необходимо оказывать помощь, которая помогает ребенку с РАС осваивать зону его ближайшего развития. Обучающийся вряд ли способен делать все сразу быстро и правильно

но. Важно вести работу в удобном для него темпе, не форсируя скорость подачи материала. Малейшие успехи должны сопровождаться поощрением [6, с. 33].

Помощь может быть реализована в форме подсказок или поддержек, которые по-разному воздействуют на обучающегося.

1. Полная физическая поддержка. Прикосновение к ребенку и перемещение его тела так, чтобы все действие было завершено от начала до конца. Например: взрослый кладет карандаш в руку ребенка, держит карандаш в одной руке и направляет его руку, пока ребенок пишет.

2. Частичное физическое побуждение. Прикосновение к ребенку, чтобы частично выполнить с ним желаемое действие или завершить действие. Например, можно положить ручку в руку ребенка и держать ее, пока ребенок не попытается выполнить движение самостоятельно. Можно слегка подтолкнуть ребенка под локоть, чтобы он дотронулся до карандаша.

3. Показ действия (вариант – моделирование), когда педагог на собственном примере показывает, что и как надо делать [4, с. 44].

Подсказки нужно постепенно уменьшать, а потом и совсем убирать. Для этого предлагается использовать методику «обучение без ошибок». Есть несколько способов ее использования.

1. Мы начинаем тренировку с сигнала, который сильнее и незаметно меняет один сигнал на другой (например, полный физический сигнал, затем частичный физический сигнал, затем жест).

2. Оба изменения происходят в пределах подсказки (например, прямая словесная подсказка произносится громко, а затем более тихо, затем тихо произносится только часть фразы).

3. Возможно комплексное использование первого и второго вариантов (от сильного к более слабому, от более крупной формы подсказки к меньшей в подсказке) [2, с. 34].

Если слишком медленно уменьшить интенсивность использования подсказок, это может привести к зависимости от них. Напротив, поспешный переход с одного уровня подсказки на другой может привести к неправильным ответам ребенка и снижению мотивации к обучению.

Особые образовательные потребности детей с РАС требуют четкой и упорядоченной временной и пространственной структуры образовательной среды в детском саду, которая поддерживает учебную деятельность ребенка; специальная подготовка по формам сотрудничества и соответствующему воспитательному поведению ребенка, коммуникативным навыкам и взаимодействию с учителем.

### Литература

1. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М. : Норма, 2019. – 224 с.
2. Ефимова, Н. С. Социальная психология / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – М. : Юрайт, 2018. – 442 с.

3. Марцинковская, Т. Д. Психология и педагогика / Т. Д. Марцинковская, Л. А. Григорович. – М. : Проспект, 2018. – 464 с.
4. Никитишина, Н. А. Адаптивная модель сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в ДОО / Н. А. Никитишина, Н. В. Болотских, С. А. Чернобаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 6 (16). – С. 32-36.
5. Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в условиях ДОУ: Оценка особенностей развития ребенка с РАС старшего дошкольного возраста: от выявления трудностей и постановки целей, к оценке результатов обучения / авт.-сост. Ю. А. Пенкина. – Киров, 2018. – 51 с.
6. Романин, А. Н. Практическая психология философии и религии / А. Н. Романин. – М. : КноРус, 2018. – 376 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ Тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями развития в Германии в период пандемии

**Болендер Александра**, тьютор, коррекционная школа (Sonderschule); г. 74889, Германия, г. Зинхайм, Deutschland Sinsheim Blumenweg 1; antropova.aleksandra@inbox.ru.

**Хлыстова Елена Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа изменений психолого-педагогического сопровождения ребенка с тяжелым вариантом расстройства аутистического спектра на примере работы тьютора в Германии во время ограничительных мер, связанных с пандемией. Рассматриваются трудности адаптационного периода и те позитивные изменения, которые выявились под влиянием изменений в системе коррекционной помощи.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая поддержка; тьюторы; тьюторство; тьюторское сопровождение; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты.

## FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TUTOR SUPPORT FOR CHILDREN WITH SEVERE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN GERMANY DURING THE PANDEMIC

**Bolender Alexandra**, Tutor, Correctional School (Sonderschule), Sinheim, Germany.

**Khlystova Elena Viktorovna**, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article presents the results of the analysis of changes in the psychological and pedagogical support of a child with a severe variant of autism spectrum disorder on the example of the work of a tutor in Germany during the restrictive measures associated with the pandemic. The difficulties of the adaptation period and the positive changes that were revealed under the influence of changes in the correctional care system are considered.

**Keywords:** psychological and pedagogical support; tutors; tutoring; tutor support; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children.

Эпоха пандемии внесла серьезные изменения в систему психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии, в том числе – аутизмом. Угроза жизни и здоровью в значительной степени ограничила возможности оказания им квалифицированной помощи и социализации в

целом. Основным острейшим противоречием дистанционного коррекционного обучения стал конфликт между потребностью в непосредственном личном контакте специалиста с обучающимся, имеющим тяжелые нарушения, и необходимостью соблюдения антиковидных мер.

С появлением в Германии жестких ограничений 2019–2020 года, связанных с мерами по предотвращению распространения вируса была приостановлена работа школ и дошкольных организаций. Однако временное закрытие или перевод коррекционного сопровождения на дистанционная модель противоречит содержанию, целям и задачам этого вида помощи. В результате анализа возможностей и основных потребностей детей, нуждающихся в такой поддержке, были сформированы новые условия и формы работы тьютора.

Так с началом ограничений, на базе коррекционных школ Германии были созданы, так называемые, группы экстренного реагирования (Notbetreuung-Gruppe). Однако эта форма психолого-педагогической помощи предоставлялась только детям, чьи родители занимали общественно-значимые государственные должности – System relevante Berufe (врачи, пожарные, полицейские). Остальные родители вынуждены были уходить в незапланированные отпуска, так как ответственность за поддержку детей стала исключительно заботой семьи.

И количественная и качественная стороны сопровождения детей в Notbetreuung-Gruppe значительно отличались от обычного содержания работы коррекционных организаций. Сопровождение ограничивалось точным количеством часов, определяемых исключительно тем, сколько времени родители детей проводят на месте своей работы. Также, привычные аудиторные занятия заменились на нетрадиционные, творческие виды деятельности: различного рода экскурсии, прогулки, музыкальные занятия, поделки из природного материала. Количество детей в классах также было ограничено до 4-5 человек (вместо 6-8 в обычном режиме).

В момент, когда закрытие всех школ все же произошло, и был наложен правительственный запрет на любые виды школьного сопровождения, в практику психолого-педагогической поддержки добавились следующие варианты тьюторского взаимодействия с семьей:

- сопровождение детей в домашних условиях;
- сопровождение детей в онлайн-режиме по скайпу или другим системам. При этом тьютор адаптировал обычные задания, упражнения для онлайн-формата и, затем, выполнял их вместе с ребенком в дистанционном режиме;
- оказание психологической поддержки по телефону. В основном в такой форме проворачивались консультации с родителями, планирование дальнейшей работы, экстренное решение острых ситуаций.

Особую тему обсуждения в государственных структурах составили вопросы сопровождения детей с тяжелыми нарушениями развития.

Далее представлен анализ особенностей и проблем тьюторского сопровождения девочки 9 лет с тяжелым расстройством аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью, грубым речевым недоразвитием и выраженным деструктивным поведением (аутоагрессия).

При переводе школы, которая оказывала психолого-педагогическую поддержку этой девочки на дистанционное обучение обозначились следующие проблемы:

1. Определение юридических оснований, в связи с государственным запретом, на непосредственно-личностное взаимодействие тьютора с тьюторантом. Специалисты школы подготовили запрос, сопровождающийся видеоматериалом на разрешительные меры контакта с обучающимися.

2. При организации психолого-педагогической поддержки детей с тяжелыми вариантами расстройств аутистического спектра важен принцип рутинности. В период остановки работы тьютора во время апробации и подбора новых форм тьюторского сопровождения (2 недели) произошел некоторый «откат» уже сформированных навыков и достигнутых результатов в развитии сопровождаемого.

3. Из-за отсутствия взаимодействия тьютора с учителями школы возник дефицит методического обеспечения работы специалиста. В связи с этим отнесенность за подготовку стимульного материала, корректировку технологий была передана тьютору.

4. В соответствии с ограничительными мерами аудиторные занятия в большинстве своем были заменены на экскурсии и прогулки в парке, что осложнило ситуацию контроля над деструктивным поведением тьюторанта. Но при этом изменение формата сопровождения (прогулки проводились совместно с одним из родителей), обеспечило дополнительную возможность для планирования работы и уточнения задач, возлагаемых на специалиста.

5. Особой проблемой стала ситуация ношения маски. Расстройства аутистического спектра предполагают трудности коммуникативного взаимодействия. В связи с этим, использование масок тьютором можно рассматривать как существенное препятствие для организации личностного контакта.

Также обозначились острые проблемы, касающиеся профессионально-личностной стороны деятельности тьютора:

1. Напряжение из-за необходимости адаптироваться к новым условиям и новым ситуациям профессиональной ответственности (разработка учебных материалов, снижение интенсивности методологической поддержки).

2. Увеличение количества рабочих часов.

3. Тревога по поводу угрозы заражения в связи с постоянным контактом с детьми и родителями.

Однако, при анализе изменений личностных и содержательных компонентов изменений психолого-педагогической поддержки детей с тяжелыми вариантами развития в период ограничительных мер, связанных с пандемией, выявились и положительные тенденции:

1. За два месяца после введение карантинных мер существенно улучшились показатели уровня социализации и преодоления деструктивного поведения у сопровождаемого ребенка. Вероятно, это связано со снижением «социальной нагрузки» – количество детей в классе стало меньше, меньше тьюторант контактировала с другими людьми и вне стен школы.

2. Укрепились семейные отношения. Родители стали проявлять больше включенности в образовательно-воспитательный процесс. Так, отец сопровождаемой девочки, отмечал, что за последнее время он все больше и больше узнает о своем ребенка. И эти знания вызывают удивление и радость.

3. В период ограничительных мер существенно расширились методы тьюторского сопровождения, были апробированы новые технологии которые, несомненно, будут полезны и после окончания карантина.

4. Использование маски гармонично включилось в задачи тьюторского сопровождения и стало одним из вариантов коммуникативных игр с тьюторантом.

Общество переживает сейчас довольно не простое время, но делать своё дело, помогать и поддерживать друг друга, видеть плоды своей работы наверно и есть тот смысл, ради которого нужно не переставать быть собой, в профессии и идти на «риск» каждый новый день.

### **Литература**

1. Александрова, Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – М. : СФК-Офис, 2013. – 156 с.

2. Кто такие тьюторы и почему они нужны каждой школе. – URL: [https://home-school.interneturok.ru/blog/domashnee\\_obrazovanie/kto-takie-tyutory-i-pochemu-oni-nuzhny-kazhdoy-shkole](https://home-school.interneturok.ru/blog/domashnee_obrazovanie/kto-takie-tyutory-i-pochemu-oni-nuzhny-kazhdoy-shkole) (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

3. Heißt es der, die oder das Tutor? – URL: <https://deutsch.heute-lernen.de/grammatik/der-die-das/tutor> (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

**АНАЛИЗ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА  
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АГРЕССИВНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
МЕТОДОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

**Вазбис Анастасия Александровна**, студентка 2 курса, магистратура, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; orlwa-25@mail.ru.

**Научный руководитель:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В данной статье представлены показатели констатирующего этапа эксперимента по преодолению агрессивности младших школьников с умственной отсталостью методом песочной терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения. Используются следующие методы: наблюдение, беседа, тестирование.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение; детская агрессия; арт-терапия; психотерапия; особые образовательные потребности; младшие школьники; начальная школа; песочная терапия; психолого-педагогическое сопровождение; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

**ANALYSIS OF THE ASCERTAINING STAGE  
OF THE EXPERIMENT TO OVERCOME THE AGGRESSIVENESS  
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION  
BY THE METHOD OF SAND THERAPY IN THE PROCESS  
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

**Vazbis Anastasia Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article presents the results of the ascertaining stage of the experiment to overcome the aggressiveness of young schoolchildren with mental retardation by the method of sand therapy in the process of psychological and pedagogical support. The following methods were used: observation, conversation, testing.

**Keywords:** aggressive behavior; child aggression; art therapy; psychotherapy; special educational needs; junior schoolchildren; primary school; sand therapy; psychological and pedagogical support; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В современном обществе интерес к проблемам агрессивности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью существенно возрос. Часто общественностью поднимаются вопросы, которые касаются случаев жестокости среди детей младшего школьного возраста по отношению к животным, к сверстникам. Подобные эпизоды ужасают выбором методов надругательства в отношении друг друга.

Такое действие приводит к тому, что дети младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями прекращают адекватно общаться и взаимодействовать с окружающими людьми, утрачивают связь с социальной действительностью и, как результат, пользуются нежелательными формами поведения. Такие дети требуют коррекцию поведения для дальнейшей социализации.

Одним из эффективных средств коррекции агрессивного поведения является арт-терапия. Арт-терапия – метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции художественные приемы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотографии, кинофильмы, книги, актерское мастерство, создание историй и многое другое. Основная ее цель состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Пожалуй, одним из самых интересных и популярных методов в последнее время стал метод песочной терапии, или Сэндплей (от англ. sandplay – игра в песке). Его используют психологи, педагоги и социальные работники для помощи как детям, так и взрослым, парам, семьям, в индивидуальной и групповой работе. Метод полезен в психологическом консультировании, психокоррекции, психотерапии, эффективен в отношении различных проблем и нарушений, сочетается с другими методами и используется различными школами и направлениями практической и теоретической психологии и педагогике.

В данной статье представлены данные экспериментального исследования, в котором приняли участие младшие школьники с умственной отсталостью. Выборка составила 10 обучающихся в возрасте 8-10 лет. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 10 села Покровское. Школа реализует образовательные и адаптированные программы. В школе оказывается психологическая, социальная помощь, для родителей проходят консультации по вопросам обучения и воспитания детей.

Целью констатирующего этапа исследования является определение уровня агрессивности младших школьников с умственной отсталостью. Для определения уровня агрессивности использовались следующие методики: «Несуществующее животное», «Кактус», экспертной оценки педагогов по анкете Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко; математико-статистические методы – Т-критерий Вилкоксона.

Данные методики дают более полную картину агрессивности младших школьников с умственной отсталостью.

**Характеристики детей, которые приняли участие в эксперименте.** Большинство испытуемых детей воспитываются в неблагополучных семьях. Дети не умеют взаимодействовать друг с другом, постоянно происходят конфликты и драки в детском коллективе.

В основном к физической агрессии прибегают мальчики, девочки проявляют вербальную агрессию. При этом ребенок, ведущий себя агрессивно, не осознавал свое поведение и его последствия. Чаще всего агрессивные проявления наблюдались в период перемены. У детей проблемы во взаимодействии с коллективом, каждый сам за себя, постоянно жалуются учителю друг на друга, есть случаи воровства. Участия в школьных делах принимают редко.

В ходе проведения методики «Несуществующее животное» мы столкнулись с некоторыми трудностями. К примеру, дети не могли понять, что означает несуществующее животное и как его нарисовать. Многие дети рисовали не свою фантазию, а персонажей из мультфильмов, смотрели на рисунки друг друга, просили помощь взрослого.

После констатирующего эксперимента были полученные следующие данные: исходя из обобщенных показателей констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что у 60% испытуемых имеют высокий уровень агрессии, у 20% средний уровень агрессии. Это говорит о том, что дети с такими данными получают удовольствие от агрессии, перенимают агрессию толпы, и провоцируют на нее окружающих. Данная категория детей постоянно проявляет как вербальную, так и физическую агрессию. Такие дети часто становятся участниками драк или же провоцируют их.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу и полученные показатели констатирующего этапа эксперимента, убеждают в необходимости составлению и реализации программы, а также составлению рекомендаций по преодолению агрессивности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью методом песочной терапии в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.

### **Литература**

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по песочной терапии / Т. Д. Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб. : Питер, 2002.
2. Буторин, Г. Г. Рекомендации по проведению экспериментально психологического обследования и составлению заключений : методическое пособие к курсу клинической психологии / Г. Г. Буторин, Л. А. Бенько. – Челябинск : Изд-во «АТОКСО», 2006. – 64 с.
3. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.
4. Чудакова, М. Ю. Причины агрессивного поведения в младшем школьном возрасте и его предупреждение в деятельности школьного психолога / М. Ю. Чудакова. – М. : Генезис, 2012. – 200 с.

5. Шапарь, В. Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика / В. Б. Шапарь. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2010. – 661 с.

6. Штейнхард, Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхард. – СПб., 2001.

## УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Воробьева Алина Викторовна**, бакалавриат, студент 4 курса очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; alina89506543423@gmail.com.

**Научный руководитель:** Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Данная статья посвящена характерным особенностям долговременной произвольной памяти обучающихся младших классов с умственной отсталостью. Проблема развития долговременной произвольной памяти обучающихся младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является не только актуальной, но и социально значимой. С обучающимися младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо проводить работу по развитию долговременной произвольной памяти на всех предметах школьного цикла, особенно на уроках русского языка. Именно русский язык является одним из основных предметов в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, так как на овладение навыками письма, чтения и устной речи отводится большая часть учебного времени. Обучение русскому языку носит не только коррекционную, но и практическую направленность, что определяется содержанием и структурой учебного предмета. Без целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы запоминание учебного материала окажется непродуктивным, что скажется на формировании речи как средства общения и способа коррекции познавательной деятельности обучающихся младших классов. Поэтому развитие долговременной произвольной памяти обучающихся младших классов с умственной отсталостью на уроках русского языка будет влиять на качество усвоения школьных знаний, умений и навыков, а в дальнейшем на овладение профессиональной трудовой деятельностью обучающихся.

Данная статья может быть рекомендована педагогам-дефектологам, родителям, студентам факультетов специального образования и педагогам, осуществляющим образовательную деятельность с данной категорией обучающихся в инклюзивной форме.

**Ключевые слова:** русский язык; начальное обучение русскому языку; уроки русского языка; начальная школа; младшие школьники; память детей; произвольная память; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

## LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL AS A PEDAGOGICAL CONDITIONS

## FOR THE DEVELOPMENT OF LONG-TERM ARBITRARY MEMORY IN STUDENTS WITH MENTAL DELAY

**Vorobyova Alina Viktorovna**, 4<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article is devoted to the characteristic features of long-term voluntary memory of students of primary grades with mental retardation. The problem of the development of long-term voluntary memory in primary school students with mental retardation (intellectual disabilities) is not only relevant, but also socially significant. With students of primary grades with mental retardation (intellectual disabilities), it is necessary to work on the development of long-term voluntary memory in all subjects of the school cycle, especially in the lessons of the Russian language. It is the Russian language that is one of the main subjects in educational organizations that implement adapted basic general education programs, since most of the study time is devoted to mastering the skills of writing, reading and speaking. Teaching the Russian language is not only corrective, but also practical, which is determined by the content and structure of the subject.

Without purposeful and systematic correctional and developmental work, memorizing educational material is unproductive, which will affect the formation of speech as a means of communication and the way of work of teaching classes of primary grades. Therefore, the development of long-term voluntary memory in primary school students with mental retardation in Russian language lessons will affect the quality of mastering school knowledge, skills and abilities, and in the future, the mastery of students' professional labor activity.

This article can be recommended for teachers-defectologists, parents, students of special education departments and teachers who carry out educational activities with this category of students in an inclusive manner.

**Keywords:** Russian language; initial teaching of the Russian language; Russian language lessons; primary school; junior schoolchildren; memory of children; arbitrary memory; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

Особое место в человеческой психике занимает такой сложный психический процесс, как память. Знания и представления, которые человек получает об окружающей действительности, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью [1].

Формирование высших форм памяти у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями несет в себе такие важные характеристики, как фиксация и обобщение прошлого опыта, приобретение новых знаний, умений и навыков и, как следствие, обеспечение успешной социальной адаптации.

Основные механизмы памяти у обучающихся с интеллектуальными нарушениями имеют ряд специфических особенностей, так как они формируются в условиях аномального развития. Обучающиеся младшего

школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) усваивают новую информацию крайне медленно, лишь после многократных повторений им удастся воспроизвести ранее изученный материал. Чаще всего обучающиеся запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки [3].

Объем запоминаемого материала гораздо меньше, чем у нормативно развивающихся сверстников. Это связано с быстротой и непрочностью забывания, неточностью воспроизведения. Также у умственно отсталых обучающихся гораздо позже формируется произвольное, осознанное запоминание. Процесс произвольного запоминания для обучающегося с умственной отсталостью представляет собой сложную задачу, требующую применения волевых усилий. Стремясь запомнить учебный материал, обучающиеся не вникают в его суть, поэтому произвольное запоминание вызывает трудности [4].

В учебном процессе ведущая роль отводится именно долговременному произвольному запоминанию. Усвоение знаний, умений и навыков у обучающихся младших классов с умственной отсталостью базируется именно на долговременной произвольной памяти.

Стоит отметить, что продуктивность долговременного произвольного запоминания во многом обусловлена мотивами, которыми руководствуются умственно отсталые обучающиеся младших классов. Если мотивы будут значимыми и важными для данной категории обучающихся, то продуктивность их мнестической деятельности возрастет [2].

Изучение закономерностей и особенностей развития памяти обучающихся с умственной отсталостью является важной задачей дефектологии, так как знание механизмов формирования того или иного дефекта памяти позволит своевременно диагностировать нарушения и найти наиболее эффективные способы их коррекции. Правильно организованное врачебно-педагогическое воздействие и применение специальных педагогических средств, стимулирующих компенсаторные процессы развития, будет способствовать положительной динамике в развитии умственно отсталых обучающихся.

Можем сделать вывод о том, что с обучающимися младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо проводить работу по развитию долговременной произвольной памяти на всех предметах школьного цикла, особенно на уроках русского языка. Именно русский язык является одним из основных предметов в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, так как на овладение навыками письма, чтения и устной речи отводится большая часть учебного времени. Обучение русскому языку носит не только коррекционную, но и практическую направленность, что определяется содержанием и структурой учебного предмета.

Русский язык является основой развития внимания, памяти, мышления, воображения и интеллектуальных способностей обучающихся младших классов с умственной отсталостью. В настоящее время в практике школьного обучения и воспитания не обращают достаточного внимания на развитие долговременной произвольной памяти на уроках русского языка.

Без проведения целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы запоминание учебного материала окажется непродуктивным, что скажется на формировании речи как средства общения и способа коррекции познавательной деятельности обучающихся младших классов. Развитие долговременной произвольной памяти на уроках русского языка будет влиять на качество усвоения школьных знаний, умений и навыков обучающихся младших классов с умственной отсталостью, а в дальнейшем и на овладение профессиональной трудовой деятельностью обучающихся.

Учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся младших классов с умственной отсталостью, а также активное и продуманное использование всего многообразия средств, методов, приемов и форм обучения повышает значение коррекционно-развивающей работы по развитию мнестической деятельности на всех предметах школьного цикла, особенно на уроках русского языка.

Стоит отметить, что обучающиеся младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) испытывают значительные трудности при овладении учебным материалом на уроках русского языка. Именно поэтому программа по русскому языку для обучающихся младших классов с умственной отсталостью построена на основе концентрического принципа, при котором обеспечивается многократное повторение, возврат к ранее изученному материалу с постепенным углублением и усложнением. Но не всегда многократное повторение материала, который необходимо запомнить в рамках школьной программы, оказывает положительное влияние на результаты мнестической деятельности обучающихся. Важно модифицировать повторения, установить разнообразные связи между новым и уже известным обучающимся материалом [5].

Эффективную помощь при запоминании информации также могут оказать:

- рифмы и слова-подсказки;
- подбор ассоциаций;
- смысловая группировка материала;
- предъявление наглядных пособий;
- применение мнемотехнических приемов запоминания материала;
- использование заданий с опорой на несколько анализаторов (полисенсорная интеграция);

– введение в ход урока сказочных персонажей, использование игровых приемов, дидактических игр и развивающих упражнений на уроках русского языка.

Особое внимание стоит уделить применению наглядности на уроках русского языка в начальных классах школы. Наглядные пособия по русскому языку – учебные пособия, позволяющие опираться на зрительное, слуховое и зрительно-слуховое восприятие обучающихся. В процессе развития долговременной произвольной памяти наглядные пособия используют как для ознакомления с новым материалом, так и для закрепления знаний, умений, навыков.

Применение различных средств наглядности активизирует обучающихся, повышает интерес обучающихся к изучаемому предмету, обогащает круг представлений и словарный запас, способствует более прочному усвоению учебного материала, расширяет чувственный опыт и, как следствие, улучшает процесс обучения и воспитания. Именно поэтому для запоминания и усвоения материала важно опираться на наглядный материал.

Также на уроках русского языка широко используется дидактический материал в виде индивидуальных карточек с заданиями, который обеспечивает приспособление к индивидуальным особенностям каждого обучающегося. Дидактическим материалом называют учебные пособия для самостоятельной работы обучающихся, позволяющие индивидуализировать процесс обучения. Задания на индивидуальных карточках, как правило, делятся на минимальный и достаточный уровни сложности.

Таким образом, развитие долговременной произвольной памяти обучающихся младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках русского языка – актуальная и социально значимая проблема. Учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся, продуманное использование всего многообразия средств, методов, приёмов и форм обучения, а также проведение целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы будет способствовать повышению уровня сформированности долговременной произвольной памяти у обучающихся младших классов с умственной отсталостью.

### **Литература**

1. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
2. Петрова, В. Г. Новые исследования познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – 160 с.
3. Романенко, О. В. Экспериментальное исследование умственной работоспособности у умственно отсталых учеников / О. В. Романенко. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – 129 с.
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1970. – 198 с.
5. Черемошкина, Л. В. Развитие памяти детей / Л. В. Черемошкина. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 240 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ ВОСПРИЯТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ОБУЧАЮЩИХСЯ С НОРМОТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

**Гавриленко Даниэла**, студент 1 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; daniela-kolyan@mail.ru.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования и развития восприятия и мышления у обучающихся с умственной отсталостью, определяются особенности развития мышления у обучающихся с умственной отсталостью и нормотипичных детей. Особое внимание уделяется формированию таких когнитивных процессов, как внимание, память, синтез, анализ, связанных с эмоционально-образным и словесно-логическим мышлением.

**Ключевые слова:** мышление детей; нормотипичные дети; эмоционально-образное мышление; словесно-логическое мышление; восприятие детей; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PERCEPTION PROCESSES IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AND STUDENTS WITH NORMOTYPIC DEVELOPMENT

**Gavrilenco Daniela**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student in the Direction of Training 44.04.03 Special (Defectological) Education, Profile "Educational Technologies of Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the problems of formation and development of perception and thinking in students with mental retardation, defines the features of the development of thinking in students with mental retardation and normotypic children. Spe-

cial attention is paid to the formation of such cognitive processes as attention, memory, synthesis, analysis, associated with emotional-figurative and verbal-logical thinking.

**Keywords:** thinking of children; normotypical children; emotional-figurative thinking; verbal and logical thinking; perception of children; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Младший школьный возраст – это особый период жизни, в которой обучающийся впервые начинает заниматься социально значимой и общественно оцениваемой учебной деятельностью. Познавательная деятельность обучающихся школьного возраста в основном проходит в процессе обучения. В этом возрасте обучающиеся довольно быстро развиваются, у них появляется большое количество новых качеств, которые необходимо развивать, все это диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной работы [3]. При этом значительно различается социальное развитие обучающихся с нормотипичным развитием и обучающихся с умственной отсталостью.

**Обучающимся с нормотипичным развитием свойственно недостаточное и ограниченное по объему восприятие.** По этой причине учебная деятельность в начальной школе подчинена формированию и развитию культуры внимания. На внимание в младшем школьном возрасте делается особый упор, так как качественный и эффективный образовательный процесс просто не возможен без развитого внимания. Обучения в школе ставит перед ребенком задачу ежедневного внимания к учебным предметам. Произвольное внимание развивается параллельно с другими функциями и прежде всего – мотивацией учения, ответственностью за успех образовательной деятельности.

Свои особенности имеет и внимание обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Оно отличается неустойчивостью, замедленностью переключения. Нарушено произвольное внимание. Это связано, прежде всего, с ослаблением волевого напряжения. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) значительно снижено мышление, основу которого составляют операции анализа, синтеза, обобщения. Такие обучающиеся с трудом устанавливают причинно-следственные связи, не могут выделить существенные признаки предмета, трудность для них составляет сравнение разных предметов, выделение из целого части и наоборот.

Исследователи указывали, что мышление у обучающихся младшего школьного возраста переходит от эмоционально-образного к словесно-логическому (абстрактному) мышлению. Задача школы первой ступени – развивать интеллектуальные способности обучающегося до уровня понимания причинно-следственных связей [1; 4; 6]. К 7 годам у обучающегося еще слабо развиты интеллектуальные способности (в сравнении с развитием других высших психических функций: памяти и восприятия).

Именно во время обучения в школе мышление ребёнка развивается наиболее интенсивно.

По мнению Т. А. Власовой, качественно отличается развитие психических процессов у обучающихся с нормальным развитием и обучающихся с умственной отсталостью. Относительно сохранной остается познавательная сторона – ощущение и восприятие, но и эти процессы отличаются бедностью и неточностью и приводят к затруднению адекватно ориентироваться в окружающей среде [2].

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) значительно снижено мышление, основу которого составляют операции анализа, синтеза, обобщения. Такие обучающиеся с трудом устанавливают причинно-следственные связи, не могут выделить существенные признаки предмета, трудность для них составляет сравнение разных предметов, выделение из целого части и наоборот. Представления обучающихся с умственной отсталостью очень скудны, недифференцированные, фрагментарные. Воображение примитивно, часто неточно и схематично.

Развитие мышления у обучающихся (как нормально развивающихся, так и обучающихся с умственной отсталостью) происходит совместно с развитием речи. За период младшей школы у нормально развивающихся обучающихся весьма солидно развивается словарный запас, к окончанию обучения в начальной школе словарный запас обучающихся достигает 7 тысяч слов.

Обучающиеся с умственной отсталостью имеют и отличия в речевом развитии и развитии моторной сферы. Достаточно большой процент обучающихся с умственной отсталостью начинает ходить позже, чем нормально развивающихся сверстники. За период раннего возраста они овладевают хождением, однако у них ещё длительное время может наблюдаться неуверенная походка, проблемы с равновесием, невозможность стоять на одной ноге и так далее. Если у нормально развивающихся детей в возрасте 1 года до 3 лет ведущая деятельность предметно-манипулятивная, то у обучающихся с умственной отсталостью в этом возрасте, как правило, только начинается формироваться эта деятельность, в основном, в виде манипуляций. В раннем возрасте предметная деятельность ещё не сформирована. Наблюдается у обучающихся с умственной отсталостью серьезное отставание в речевой сфере. Если нормально развивающийся обучающийся к одному году уже имеет в своей речи несколько слов (5-10 слов), то обучающийся с умственной отсталостью может заговорить только после 3, и даже 4 лет [5; 6].

**У обучающихся младшего школьного возраста с нормативным развитием выделяют следующие особенности эмоционально-волевой сферы:** они достаточно отзывчивы на происходящие события; непосредственны и откровенны в собственных выражениях; у них наблюдается

выраженная эмоциональная неустойчивость. У них часто могут быть перемены настроения (на общем фоне бодрости), наблюдаются также склонности к кратковременным и бурным аффектам; им значимы не только игры и общение с одноклассниками, но и успехи в учебной деятельности и оценка этих успехов педагогом и сверстниками; при этом они ещё не совсем хорошо могут понимать чувства и эмоции как других людей, так и свои. У обучающихся младшего школьного наблюдается незрелость эмпатии (чувства сопереживания).

При нарушении умственного развития неблагоприятными факторами являются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, т. е. его плохая восприимчивость ко всему новому. Все особенности психических процессов, высшей нервной деятельности и эмоционально-волевой сферы обуславливают специфические особенности личности обучающихся с умственной отсталостью. Такие обучающиеся отличаются примитивностью интересов, потребностей и мотивов деятельности. Они отличаются чрезмерной конфликтностью с неадекватными поведенческими реакциями.

Таким образом, развитие обучающегося школьного возраста – это достаточно сложный и противоречивый процесс. Главная задача возраста – это познание окружающего мира: природы, человеческих отношений. Главными психологическими новообразованиями данного возрастного периода являются: произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит при помощи усвоения системы научных понятий; осознание собственных изменений в результате развития учебной деятельности. В младшем школьном возрасте при нормативном развитии у обучающихся активно происходит формирование и развитие многих интеллектуальных, социальных и нравственных качеств. Большое количество этих качеств, развившихся в младшем школьном возрасте уже останутся неизменными на протяжении всей жизни обучающегося. При этом нарушения умственного развития значительно осложняют процессы формирования и развития высших психических функций и дальнейшего обучения. Следовательно, необходимо дифференцировать особенности нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с умственной отсталостью для построения наиболее эффективного педагогического процесса.

### Литература

1. Бойко, Е. И. Механизмы умственной деятельности / Е. И. Бойко. – Москва : Педагогика, 1979. – 139 с.
2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1973. – 213 с.
3. Возрастные особенности усвоения знаний / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1966. – 198 с.

4. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы речевой деятельности. – Москва : Просвещение, 1974.
5. Международная классификация болезней МКБ-10. – URL: <http://www.mkb10.ru/> (дата обращения: 27.03.2021). – Текст : электронный.
6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с.

## ТРУД КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Гусева Любовь Сергеевна**, учитель, ГБОУ «Березовская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; п. Монетный, Россия; Luba\_gu@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме социально-трудовой адаптации выпускников школ-интернатов для обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам. Трудовое обучение в школе-интернат является одним из основных предметов. Воспитание и обучение таких обучающихся требует большого педагогического мастерства, особых методов и приемов работы, потому что такие дети растут и развиваются, но развитие их замедляется с самого начала и имеет ряд специфических особенностей, которые необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса в школе-интернат. Современные условия жизни в социуме требуют от коррекционной школы эффективного решения задач трудового воспитания и системы профориентационной работы, как в урочное время, так и во внеурочной деятельности, которые являются факторами успешной социализации и адаптации обучающихся с умственной отсталостью. От того, насколько успешно школьник овладеет рабочей специальностью в стенах школы, зависит, как будет проходить его социальная адаптация в общество в дальнейшем, насколько востребованным, а значит финансово независимым, он станет в будущем. В процессе трудового обучения у ребят формируется не только профессионализм, но и мировоззрение, моральные качества, произвольная регуляция деятельности.

**Ключевые слова:** трудовая деятельность; социальная реабилитация; школы-интернаты; адаптированные основные образовательные программы; выбор профессии; трудовое обучение; швейное дело; профессиональная ориентация; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## LABOR AS A FACTOR OF SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Guseva Lyubov Sergeevna**, teacher, Berezovskaya Boarding School, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Monetny village, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of social and labor adaptation of graduates of boarding schools for students of adapted general education programs. Labor training in a boarding school is one of the main subjects. The education and training of such students requires great pedagogical skills, special methods and techniques of work, because such children grow and develop, but their development slows down from the very beginning and has a number of specific features that must be taken into account when organizing the educational process in a boarding school. Modern conditions of life in society require the correctional school to effectively solve the problems of labor education and the system of career guidance, both in the scheduled time and in extracurricular activities, which are factors of successful socialization and adaptation of students with mental retardation. How successfully a student will master a working specialty within the walls of the school de-

depends on how his social adaptation to society will take place in the future, how much demand, and therefore financially independent, he will become in the future. In the process of labor training, children develop not only professionalism, but also a worldview, moral qualities, and arbitrary regulation of activities.

**Keywords:** labor activity; social rehabilitation; boarding schools; adapted basic educational programs; choice of profession; labor training; sewing business; vocational guidance; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В современных условиях развития системы специального образования профессионально-трудовое обучение умственно отсталых детей является одним из главных условий их подготовки к жизни.

Труд рассматривается:

- как средство физического, умственного и нравственного воспитания (Эдуард Сеген – французский и американский врач и педагог, один из основоположников олигофренопедагогики);

- как средство активизации учебной деятельности (Ж. Демор – бельгийский врач, дефектолог и педагог, основная его работа «Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе» (1901));

- как средство удовлетворения потребности растущего организма в мышечной деятельности (В. П. Кащенко – врач и педагог);

- как основное средство коррекции познавательной деятельности, где основной задачей является профессиональная подготовка детей с умственной отсталостью (А. Н. Грабов – русский олигофренопедагог) [4].

Социальная адаптация личности – это процесс усвоения обучающимися с умственной отсталостью образов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, умений и навыков, позволяющих им успешно функционировать в современном обществе [1, с. 13]. Готовность к разнообразной трудовой и творческой деятельности соответствует школьному возрасту от 10 до 18 лет и в это время, особое значение в подготовке детей к общественно-полезной деятельности, их успешной социализации и реабилитации имеет трудовое обучение и воспитание, привитие положительного отношения к труду. В это время большинство воспитанников школы начинают переходить в юношеский возраст, следовательно, актуальной становится учебно-профессиональная деятельность и личностное общение, их интересуют вопросы о будущем: куда поступать, как быть и жить во взрослом мире? Этот переход в новую жизнь подразумевает и изменения отношений в семье, поэтому проводится работа не только в школе, но и с семьей. Но не всегда есть взаимопонимание между школой и семьей, что часто приводит к нежеланию задумываться о выборе профессии.

Для приобретения любой профессии необходимы элементарные трудовые навыки: умение пользоваться инструментами по профилю с соблюдением техники безопасности, иметь представление и понимать, ка-

кие действия должен выполнить для достижения поставленной цели по изучаемому предмету. А в процессе систематической работы ребенок приобретает уверенность, точность, решительность, что для детей с умственной отсталостью имеет большую значимость.

Под социально-трудовой реабилитацией умственно отсталых лиц мы понимаем возможное восстановление их активного взаимодействия с окружающей действительностью в процессе коррекционно-развивающего обучения, воспитания, приспособление их к полезно-трудовой деятельности, увеличение социального опыта.

Для этого предполагается система мероприятий, направленных на включение обучающихся в жизненно необходимую трудовую деятельность. Содержание процесса определяется культурой и психологией общества с одной стороны и социальным опытом обучающегося с другой стороны. Профессионально-трудовое обучение должно быть социально значимо т. е.:

- практически готовить к включению в производительный труд общества;
- использовано, как коррекция психофизических недостатков обучающихся;
- способствовать формированию нравственных качеств личности.

Необходимо заложить у воспитанников основу профессиональных возможностей, что и должно в дальнейшем определить направление их трудового пути.

В современном социуме ощущается несоответствие между уровнем обученности выпускников коррекционных школ и растущими требованиями к подготовке рабочих, идет неуклонное сокращение несложных видов работ, переход предприятий на новые пути хозяйствования, и это создает определенные трудности в реабилитации и социальной адаптации лиц, окончивших коррекционные школы, наиболее обостряется проблема – подготовка к жизни и труду обучающихся. В результате они зачастую по окончании обучения оказываются неконкурентоспособными.

Оптимальной является та среда, в которой они могут приобрести положительный опыт – это школа. Задача школы: «Создание для детей с особыми образовательными потребностями оптимальных условий обучения, воспитания, трудовой подготовки с целью успешной адаптации и социализации их в жизни». В нашей школе профессионально-трудовое обучение занимает большую часть учебной программы. Уроки швейного дела изучаются с 5 по 9 класс, учатся швейному мастерству в основном девочки.

Швейное дело актуально по содержанию, по практической направленности в вопросах воспитания и обучения. Данный предмет в настоящее время актуален: шитье – лучший помощник для семейной экономики. Изготовление швейного изделия выполняется в строго определенной последовательности, так как любая ошибка, неточность может повлиять

на внешний вид готового изделия, благодаря такому выполнению работ у детей формируются такие качества как терпеливость, старание, аккуратность, внимательность, настойчивость, самостоятельность. Под руководством педагога школьники учатся пришивать пуговицы, работать на швейных электрических машинках, знакомятся с правилами построения чертежей одежды и изготовления выкроек, ремонтировать одежду с помощью заплаток, шить прихватки и фартуки для кухни, постельное белье, пижамы, сорочки, головные уборы и даже изготавливают изделия сложных и интересных фасонов: халаты, блузки: прямая блузка без рукавов и воротника, блузка с коротким цельнокроеным рукавом; юбки: клешеная юбка, юбка «солнце», юбка «полусолнце», цельнокроеные платья, при этом ученицы сами моделируют и разрабатывают швейные изделия. Следовательно, умения и навыки, полученные в школьной швейной мастерской помогут в повседневной жизни. Умея шить, можно быстро и легко отремонтировать свою одежду или подшить и подогнать изделие по своей фигуре, купленную в магазине. После окончания школы обучающиеся смогут продолжить обучение швейному мастерству и получить профессию швеи или портнихи, уважаемую во все времена, так как умение одевать людей – это древнее ремесло.

Методы социальной реабилитационной работы в процессе обучения достаточно разнообразны и должны быть направлены на развитие мышления, умения осуществлять анализ технологических процессов, наблюдательности, пространственного воображения. Каждый из методов имеет свою специфику:

1. Объяснение – сообщение правил поведения и последовательность выполнения различных трудовых приемов и операций.
2. Инструктаж – сообщение правил по технике безопасности перед практическими занятиями.
3. Беседа профориентационная – материаллогически связан с изучаемым предметом. Связь с успешной работой по профессии в будущем.
4. Демонстрация позволяет развивать элементарные представления обучающихся, учит детей наблюдать предмет, выделять в них основные черты и сравнивать с другим вариантом [3, с. 54].

Основными формами работы по профессионально-трудовой деятельности являются уроки, трудовая практика. Вместе с обучающимися организуются праздники труда, «Дни открытых дверей», беседы о труде взрослых, просмотры видеороликов о производстве, что в результате значительно расширяет представления подростков о производстве и пробуждает интерес к труду.

Обучающиеся во внеурочное время участвуют в школьных делах и праздниках. Делают подарки учителям к Дню учителя, на 8 Марта, родителям к Дню Матери, друзьям, участвуют в школьных выставках и проектах «Мир чудес», «Разноцветная Земля», «Пуговка», шьют мягкие игрушки и

игрушки-подушки, вышивают декоративными стежками по ткани узоры. В детских работах видна чистота, аккуратность как ручного способа шитья, так и машинного. Неделя труда «Путешествие в мир профессий», «Моя профессия – швея», которая проходит ежегодно в нашей школе, значительно оживляет работу по трудовому обучению, воспитанию и профориентации. Сюда включают выпуск стенгазет, школьные и областные олимпиады, викторины, выставки работ обучающихся с уроков и кружков.

Таким образом, используя все многообразие форм и методов работы по социальной адаптации и реабилитации в профессионально-трудовом обучении можно успешно решать задачи:

- подготовка к выбору профессии, учитывая индивидуальные возможности;
- участие в производительном труде общества;
- коррекция психофизических недостатков.

Коррекционно-педагогическая работа по трудовому обучению с применением швейного дела также эффективно способствует социальной адаптации и реабилитации в социум обучающихся с умственной отсталостью.

### **Литература**

1. Белинская, Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская. – СПб. : Питер, 2004. – 186 с.
2. Groshenkov, I. A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Groshenkov. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2007. – 486 с.
4. Замский, Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – М. : Просвещение, 1980. – 398 с.
5. Иванова, Н. Н. Труд как фактор социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Иванова // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 531-532.

## ТРУДОВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК ФОРМА ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

**Дементьева Екатерина Андреевна**, студент, бакалавриат 3 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kot.ted@mail.ru.

**Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.

**Аннотация.** В данной статье идет речь о влиянии труда и социальной поддержки на развитие и реабилитацию людей. Рассмотрены и проанализированы системы А. С. Макаренко и Р. Д. Лэйнга. Проведено сравнение данных систем и предположение, как именно данные системы возможно реализовать в современном мире.

**Ключевые слова:** трудовая реабилитация; социализация инвалидов; трудовая терапия; социальная поддержка; психологическая поддержка; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; лица с ограниченными возможностями здоровья.

## LABOR REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES AS A FORM OF THEIR SOCIAL SUPPORT

**Dementyeva Ekaterina Andreevna**, Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kubasov Alexander Vasilievich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article examines the impact of labor and social support on the development and rehabilitation of people. The systems of A. S. Makarenko and R. D. Laing are considered and analyzed. A comparison of these systems and an assumption about how exactly these systems can be implemented in the modern world are made.

**Keywords:** labor rehabilitation; socialization of disabled people; occupational therapy; social support; psychological support; limited health opportunities; persons with disabilities.

Идеи реабилитации лиц с ОВЗ при помощи труда как форма их социальной поддержки многоаспектны и связаны с разными сторонами действительности и разными науками, в том числе с историей медицины и специального образования. Известны эксперименты А. С. Макаренко по реабилитации трудных подростков при помощи трудотерапии. В педагогической системе А. С. Макаренко труд является одним из главных факторов, обуславливающих успешность социализации обучающихся и их девиантное поведение. В «Лекциях о воспитании детей» педагог придерживался следующего мнения: «Правильное советское воспитание невозможно себе

представить как воспитание нетрудовое. В воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов». По мнению А. С. Макаренко, трудолюбие и способность к труду не имеют под собой биологического основания – их необходимо воспитывать в ребенке. Труд должен быть творческим, радостным, сознательным, основной формой проявления потенциальных возможностей личности. В современной действительности концепция трудового воспитания отечественного педагога иногда воспринимается как ушедшая в историческое прошлое, однако, как нам представляется, она во много еще не исчерпала свои возможности и допускает свою «реновацию». Так, весьма актуальными является ряд ключевых идей А. С. Макаренко. Кратко изложим их.

1. В идеальном коллективе дети связаны общими дружескими, бытовыми и деловыми целями. Подобный коллектив может стать наиболее комфортной средой для развития человека. Сказанное вполне справедливо и по отношению к лицам с ОВЗ.

2. Самоуправление является одним из главных механизмов достижения эффекта создания комфортного психологического климата в коллективе. Самоуправление должно помочь воспитанникам реализовать себя, минув чувство страха и неуверенности. Кроме того, оно прививает воспитанникам чувство ответственности за собственные слова, поступки и решения.

3. Успешное обучение невозможно в отсутствие трудовой практики, а потому дети в созданных коммунах А. С. Макаренко работали по 4 часа в день.

4. Дисциплина является не средством и не инструментом, а результатом, полноценной нравственной категорией, к которой необходимо стремиться. В данной системе воспитания речь о дисциплине идет не как о послушании, а как об осознанной внутренней собранности и ответственности.

В процессе трудовой деятельности, считал А. С. Макаренко, необходимо формировать у обучающихся умение ориентироваться, планировать работу, бережно относиться ко времени, к орудиям производства и к материалам. Чтобы избежать ранней и узкой специализации следует переключать воспитанников с одного вида труда на другой, давать им возможность получить среднее образование и в то же время овладеть рабочими профессиями, а также навыками по организации и управлению производством.

Квинтэссенцией методики системы воспитания, по А. С. Макаренко, является идея воспитательного коллектива. Суть этой идеи заключается в необходимости формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности [1; 2].

Если теория практика А. С. Макаренко была связана с трудными подростками, то зарубежный сходный опыт связан прежде всего с больными людьми, имеющими когнитивные нарушения. В качестве примера

обратимся к работе доктора Р. Д. Лэйнга, работавшего с больными шизофренией. Эксперимент, который впоследствии стал известен как «Шумная комната», проходил в 1954-1955 гг. в отделении для неизлечимо больных. Доктор Лэйнг предполагал, что если персонал будет дружелюбно и внимательно относиться к больным, давать им чуть больше свободы, то это поможет смягчить течение болезни [3; 4]. Суть эксперимента заключалась в следующем: одиннадцать «безнадежных» пациенток с хроническими формами шизофрении и две медицинские сестры каждый день с понедельника по пятницу с девяти утра до пяти вечера находились в большой, специально оборудованной, недавно отремонтированной, хорошо освещенной и полностью мебелированной комнате. Возраст пациенток колебался от двадцати двух до шестидесяти трех, но все они находились в больнице уже не менее четырех лет.

Вот как Р. Д. Лэйнг описывает второй день эксперимента: «На второй день в половине восьмого утра меня ожидало одно из самых волнующих переживаний за все время, проведенное в этой палате. Одиннадцать пациенток сгрудились около запертых дверей и просто-таки не могли дождаться момента, когда они выберутся отсюда и окажутся там вместе со мной и двумя сестрами. И пока мы шли туда, они пританцовывали, припрыгивали, делали нетерпеливые круги и тому подобное. Совершенно не мало для „окончательно съехавших“».

Основой эксперимента было живое общение между персоналом и больными. Последние проводили время за занятиями кулинарией, искусством, рукоделием и так далее. В этой комнате все было предназначено для легкого общения и отдыха. На час в день заходил в «Шумную комнату» и сам Р. Д. Лэйнг, отслеживая изменения.

Через несколько месяцев медсестры полностью наладили отношения с пациентками, а пациентки находились в замечательных отношениях друг с другом. Все женщины были опрятно одеты, волосы были аккуратно уложены и некоторые даже пользовались косметикой. Они часто покидали комнату и помогали персоналу на кухне, при полировке полов или чистке лестниц. Иногда они выбирались и за стены больницы, отправляясь за чаем, конфетами и принадлежностями для рукоделия. Хотя у некоторых сохранялись симптомы шизофрении, они вновь стали выглядеть как обычные люди [3].

После некоторых колебаний, пациенткам было позволено обзавестись газовой плитой и духовкой. Теперь они могли готовить себе еду и баловаться выпечкой: «Один из психиатров, Ян Кэмерон, прихватил несколько булочек в ординаторскую и предложил угоститься своим коллегам. Там, коротая время, сидело семь-восемь человек. И только двое или трое оказались достаточно смелы или безрассудны, чтобы попробовать булочку, испеченную хронической шизофреничкой»

Этот случай подвел Р. Д. Лэйнга к вопросу о том, кто является настоящим сумасшедшим – пациентки или персонал – и почему так зазорно съесть булочку, испеченную человеком с диагнозом «шизофрения». Отчет об этом эксперименте появился в 1955 г. в журнале «Ланцет»: «За прошедшие двенадцать месяцев в этих пациентках произошло много изменений. Их поведение стало социально ориентированным, они стали осуществлять активность, которая имела смысл в их маленьком обществе. Они лучше выглядели, поскольку стали интересоваться окружающими. Эти изменения весьма радовали штат. У пациентов исчезли многие симптомы хронического психоза; в отношениях друг с другом и со штатом они стали менее вспыльчивыми, более аккуратными и перестали отпускать непристойности в языке. Медсестры начали хорошо и тепло отзываться о них.

В своей работе мы отталкивались от идеи предоставить пациентам и сестрам возможность построить свободные и прочные отношения. Пациенты содержались в чистоте, у них было все для того, чтобы вязать, шить и рисовать, был граммофон, продукты и все условия для приготовления пищи; пациенты и сестры были вольны пользоваться всем, как им было угодно. Но, как нам кажется, результаты эксперимента подтвердили наши первоначальные догадки о том, что самое главное в той среде, в которую включен пациент – это окружающие его люди. <...> Нам кажется, наш эксперимент доказал, что барьер между больными и штатом воздвигается не только больными, он строится обеими сторонами. И устранение барьера должно быть совместным». По прошествии некоторого времени все обитательницы «Шумной комнаты» были выписаны [3].

Если проводить некоторые параллели между данными идеями, то можно заметить, что А. С. Макаренко также отводил немаловажную роль социальному влиянию и построению дружественного коллектива. Разумеется, в подходах существуют и отличия – если А. С. Макаренко делал упор на труд, будь то сельскохозяйственный или производственный, то Р. Д. Лэйнг давал пациенткам больше свободы в выборе занятий. Однако и в том и в другом случае специалистам удалось создать коллектив, который так смог повлиять на каждого из отдельных членов, что и трудные подростки и больные хронической шизофренией смогли реабилитироваться и социализироваться в достаточной степени, чтобы вернуться в общество.

Возникает закономерный вопрос, возможно ли реализовать подобные идеи в современной системе образования? И да и нет. С исторической точки зрения, наше время отличается от ситуации 30-50-х гг. прошлого века. Система А. С. Макаренко оказывается проблематична, так как детский труд в школах возможен только с разрешения родителей, однако она возможна в каких-либо клубах по интересам. Идея Р. Д. Лэйнга же, на мой взгляд, намного осуществимее в современных

реалиях, поскольку ее отличает индивидуальный подход и предоставленная человеку возможность самому выбрать род деятельности.

Данные подходы, безусловно, имеют некоторые отличия, но они сходны по своей сути – главный фактор реабилитации – это социальная трудовая среда, которая влияет на человека. Создание благоприятной микросреды, связанной с трудовой деятельностью, позволяет реализовывать реабилитацию лиц с ОВЗ наиболее эффективно и доступно.

### **Литература**

1. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1984. – 113 с.
2. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1948. – 300 с.
3. Власова, О. А. Рональд Лэйнг. Между философией и психиатрией / О. А. Власова. – Москва : Институт Гайдара, 2012. – 460 с.
4. Лэйнг, Р. Д. Расколотое «Я» / Р. Д. Лэйнг. – Москва : ИОИ, 2017. – 350 с.
5. Лэйнг, Р. Д. Результаты семейной терапии с госпитализированными шизофрениками / Р. Д. Лэйнг, Д. Дж. Купер, А. Эстерсон // *British medical journal*. – 1965. – № 2. – С. 1462-1465.

## **РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Дьячкова Виктория Андреевна**, магистрант, 1 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; viktorია0809\_94@mail.ru.

**Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме выявления роли сюжетно-ролевой игры в процессе социализации умственно отсталых дошкольников.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевые игры; социализация детей; дошкольники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **THE ROLE OF STORY-ROLE PLAY IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF MENTALLY RETARDED PRESCHOOLERS**

**Dyachkova Victoria Andreevna**, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kubasov Alexander Vasilievich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of identifying the role of story-role play in the process of socialization of mentally retarded preschoolers.

**Keywords:** role-playing games; socialization of children; preschoolers; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; impairment of intelligence; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Игровая деятельность очень важна для детей с нарушением интеллекта. Это объясняется тем, что вся коррекционно-педагогическая работа с детьми с умственной отсталостью осуществляется посредством игр.

Но дети с проблемами в психофизическом развитии требуют особого подхода в этом отношении, поскольку их игровая деятельность у них значительно отстает от нормы.

Игра помогает ребенку с ОВЗ адаптироваться к обществу. Это связано с тем, что игра является ведущим видом деятельности, в которой может произойти практическое развитие освоения реального социального пространства: в символических действиях ребенок проигрывает отношения людей, символически идентифицируясь и обособляясь от персонажей, которые он добровольно вводит в игровые сюжеты [6].

Проблема игровой деятельности умственно отсталых детей была изучена Л. Б. Баряевой, А. Зариным, М. Соколовой, Е. А. Стребелевой, Э. Куляшей и др.

В игре ребенок имеет возможность реализовывать и углублять свои знания. Через игру он входит в мир взрослых, что немало способствует социальной адаптации ребенка. В игре у детей складывается символическая (знаковая) функция сознания, состоящая в использовании вместо реальных предметов их заместителей.

Организуя детскую игру, взрослый в первую очередь влияет на эмоциональное состояние ребенка, поддерживает его положительные эмоции. Во время игры педагог направляет ребенка, организуя его поведение: учит его следовать правилам игры, показывает, где и с какой игрушкой удобнее играть, воспитывает бережное отношение к игрушкам, учит не бросать их и класть на место.

Игрушки являются одним из необходимых педагогических средств, которые стимулируют развитие творческой активности детей. Особенно осторожно, игрушки должны быть выбраны педагогом для игры, рассказывая историю, нужно опираться на свой жизненный опыт, наделяя героев историй своими эмоциями, чувствами, мечтами, страхами, так как они должны точно отражать реальные жизненные ситуации. Все игрушки, которые использует ребенок в игровой деятельности, обязательно должны быть похожи на реальные объекты.

Игрушка для ребенка полна смысла. В игре они заменяют ему предметы и становятся носителями определенных отношений между людьми. Ребенок, манипулируя игрушкой, копирует действия взрослого.

Таким образом, можно сделать вывод, что игра, являющаяся ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, способствует всестороннему развитию ребенка; через деятельность с игрушкой, в частности с куклой, происходит социальная адаптация ребенка, перенос полученных в игре знаний в реальную жизнь [7].

У детей с тяжелой умственной отсталостью игра развивается чрезвычайно медленно и без специальных тренировок остается на уровне манипуляций с игрушками. Многие действия с игрушкой у таких детей однообразные и, как правило, не имеют игрового содержания.

Нарушение темпа психического развития и его особенности, по видимому, определяют недостаточное развитие игровой активности у умственно отсталых детей уже в раннем возрасте. Задержка сенсомоторного развития замедляет образование более сложных системных процессов у ребенка (память, мышление, речь), а также затрудняет овладение основными видами деятельности. У детей с умеренной и сильной степенью умственной отсталости действия с объектами часто являются неспецифическими манипуляциями (бросание объектов и игрушек на полу, сосание, грызут, постукивание и т. д.) [1].

Все эти функции приводят к длительной задержке в разработке всех компонентов игровой активности у этих детей.

Необученные дети с тяжелой умственной отсталостью не показывают потребности в игре. Они не проявляют интереса к игрушкам или в игре с ними. У некоторых детей наблюдается выборочный интерес к своим любимым игрушкам, с которыми они предпочитают играть. Тем не менее, этот интерес является расплывчатым, коротким и неустойчивым. У таких детей отсутствует поглощение игрой, любые стимулы быстро отвлекают их внимание от игры, после чего она останавливается [2].

Целевой компонент также не формируется у детей. Их действия не являются значимыми и целенаправленными. Ребенок не знает, как установить конкретную игровую цель. Часто механически или по подражанию взрослому, он выполняет определенные простые манипуляционные действия с игрушками, не отражая ни физических свойств, ни цели объектов. И только под влиянием длительной тренировки некоторые дети разрабатывают способность сознательно установить элементарную цель в игре с помощью взрослого (бросить куклу в коляску, накормить, одеть куклу и т. д.).

В процессе длительной тренировки эти дети могут освоить не только различные игровые действия, но и различные варианты их цепочек, которые необходимы для развертывания сюжетов и сюжетно-демонстрационных игр сюжета. Последовательное выполнение нескольких действий очень сложно для детей этой категории, поэтому они допускают нарушения порядка действий в цепочке, часто забывая о том, что делать дальше и ждут подсказки от педагога.

Дети с тяжелой умственной отсталостью, как правило, используют игрушки, которые являются копиями объектов окружающей реальности. Функция замещения у них не формируется самопроизвольно. Поэтому их нужно учить использовать различные предметы не только по назначению, но и как заменителей. Неспособность использовать замещающие объекты связана не только с недостаточным развитием у детей творческого мышления и воображения, но и с бедным запасом представлений о мире вокруг, скудным опытом предметных действий [2].

Все это позволяет сделать вывод, что в процессе образования и воспитания детей с тяжелой умственной отсталостью особую роль следует уделить формированию игровой деятельности.

Задачи обучения и воспитания на год:

1. Формировать умение проявлять интерес к играм и игрушкам.
2. Формировать умение адекватно, в соответствии с функциональным назначением, использовать простые образные игрушки.
3. Формировать умение выполнять игровые действия (совместно со взрослым, по подражанию, по образцу).

4. Воспитывать интерес и потребность в эмоциональном общении с педагогом и с детьми по ходу игры, используя как речевые, так и неречевые средства общения.

5. Развивать умение подражать неречевым и речевым звукам, имитировать соответствующие движения и звуки (плач куклы, мотор машины и т. д.).

6. Развивать умение выполнять простые игровые действия, соединять их в простую цепочку игровых действий, отражающую бытовую ситуацию.

Для реализации поставленных задач был составлен план работы по социализации умственно отсталых дошкольников с использованием сюжетно-ролевых игр.

1. Занятия по обучению сюжетно-ролевой игре. Необходимо составить примерное проектирование коррекционно-развивающей работы по обучению сюжетно-ролевой игре. На еженедельных занятиях учителя-дефектолога у детей необходимо формировать особое отношение к кукле как к «игровому заместителю человека». Обучать новым игровым действиям с куклой, которые необходимо закреплять в индивидуальной работе с воспитателями.

2. Создание развивающей среды. Для успешной реализации поставленных задач необходимо создание соответствующей развивающей среды в помещении группы. Атрибутика кукольного уголка должна видоизменяться в зависимости от проводимой игры. Постепенно вводятся предметы-заместители (например, кубик – кусок мыла), дети учатся использовать их в игре по назначению.

3. Обогащение жизненного опыта детей. Работа по этому направлению ведется посредством проведения дидактических игр с куклой, направленных на подготовку к сюжетно-отобразительной игре. Также обогащение жизненного опыта детей проводится на специально организованных занятиях учителя-дефектолога по развитию речи и формированию представлений об окружающем мире. На этих занятиях дети знакомятся с предметами и явлениями, необходимыми для проведения сюжетно-отобразительной игры, в соответствии с изучаемой лексической темой (например: одежда, предметы посуды, постельные принадлежности, мебель).

4. Общение взрослого с детьми в процессе игры. Для успешного обучения игровой деятельности является необходимым общение педагога с ребенком во время проведения игры. Педагог разъясняет последовательность игровых действий, одновременно демонстрируя их, с целью последующего соединения действий в простую игровую цепочку. Также во время непосредственного общения в игре педагог показывает образец правильной, грамотной речи, учит звукоподражанию и выполнению дей-

ствий по словесной инструкции. Все это способствует расширению пассивного и активизации активного словаря воспитанников.

Работа с использованием сюжетно-ролевых игр должна способствовать, по нашему мнению, положительной динамике в развитии умственно отсталых детей и их поведению в социуме.

### Литература

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева. – СПб., 2001. – 289 с.

2. Боченкова, М. Ю. Особенности сюжетно-ролевой игры у умственно отсталых дошкольников / М. Ю. Боченкова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – С. 15-20.

3. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

4. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

5. Казначеева, Н. Н. Овладение детьми дошкольного возраста русским языком как родным в условиях информационной социализации / Н. Н. Казначеева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. – № 3 (53). – С. 40-53.

6. Мамедова, Т. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных навыков старших дошкольников / Т. Г. Мамедова // Педагогическое образование. – 2020. – Т. 1, № 2. – С. 19-24.

7. Соколова, Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников / Н. Д. Соколова. – М., 2000. – 278 с.

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Зими́на Анастасия Александровна**, студентка 2 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; Chuprova.1997@bk.ru.

**Научный руководитель:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ результатов психодиагностической работы. Исследование было направлено на выявление особенностей развития механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, четкое определение которых позволяет обеспечить грамотное осуществление коррекционно-развивающей работы. Автор представляет перечень психодиагностических методик, информацию о базе исследования и контингенте испытуемых. В данной работе рассматриваются результаты наиболее показательных психодиагностических методик, а именно: методика диагностики тревожности, включающая наблюдение по Р. Сирсу и анкетирование школьной мотивации по Н. Г. Лускановой. В статье представлены, как количественные, так и качественные результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента. Значительное внимание уделяется качественному анализу результатов, в котором описываются особенности поведения и эмоциональных реакций у детей с разными уровнями адаптации. Количественные показатели отображены в таблицах. Описаны характерные признаки адаптации в младшем школьном возрасте, и особенности их проявлений у выбранной нозологической группы, которые были выявлены в ходе исследования. Статья подводит некоторые итоги изучения в виде обоснования необходимости в осуществлении грамотной коррекционно-развивающей помощи.

**Ключевые слова:** адаптация детей; младшие школьники; психологическая диагностика; психодиагностические методики; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## PECULIARITIES OF ADAPTATION IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

**Zimina Anastasia Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article presents a brief analysis of the results of psychodiagnostic work. The study was aimed at identifying the development of adaptation mechanisms in children of primary school age with general speech underdevelopment, a clear definition of which allows you to ensure the competent implementation of correctional and developmental work. The author presents a list of psychodiagnostic techniques, information about the research base and the contingent of subjects. This paper examines the results of the most indicative psychodiagnostic techniques, namely: the technique for diagnosing anxiety, including observation according to R. Sears and questioning school motivation according to N. G. Luskanova. The article presents both quantitative and qualitative ones obtained during the ascertaining stage of the experiment. Considerable attention is paid to the qualitative analysis of the results, which describes the characteristics of behavior and emotional reactions in children with different levels of adaptation. Quantitative indicators are shown in tables. The characteristic features of adaptation in primary school age, and the features of their manifestations in the selected nosological group, which were identified during the study, are described. The article summarizes some of the results of the study in the form of justifying the need for the implementation of competent correctional and developmental assistance.

**Keywords:** adaptation of children; junior schoolchildren; psychological diagnostics; psychodiagnostic techniques; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech violations; general speech underdevelopment.

Проблема адаптации младших школьников с общим недоразвитием речи является актуальной на сегодняшний день, это связано с противоречием между возможностью и желанием к общению у детей данной нозологической группы. Данная тема рассматривалась в трудах таких научных деятелей, как: Л. С. Выготский, Н. Л. Коновалова, И. А. Коробейникова, В. П. Кузнецов, Ф. Б. Березин и др. По их мнению, дети с общим недоразвитием речи с ранних периодов развития находятся в частичной социальной изоляции, которая имеет значительное влияние на адаптацию, социализацию и особенности формирования межличностных отношений [1; 4].

В данной статье, хотелось бы отразить особенности механизмов адаптации у данной категории детей в виде анализа результатов констатирующего этапа эксперимента, направленного на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях психолого-педагогического сопровождения образования.

Дети с общим недоразвитием речи представляют собой большую и очень разнообразную группу, как по характеристике нарушения речи, так и по их происхождению и условиям социального развития. Общими психологическими требованиями к организации и проведению обследования таких детей являются: предварительное знакомство с историей развития, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в группе, на занятиях, в часы досуга. Особое значение придается установлению контакта с ребенком, организации места проведения исследования, выбору и адаптации методик [1; 3].

Для исследования механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, использовались такие психодиагностические методики, как:

1. Л. А. Венгер «Школа зверей».
2. Р. Сирс «Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение».
3. Г. Г. Моргулец «Краски».
4. «Изучение социально-психологической адаптации ребенка в школе» по Э. М. Александровской.
5. Н. Г. Лусканова «Школьная мотивация».
6. О. А. Орехова тест «Домики» [2; 5].

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Дарвина 4. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста с нарушениями речи, а именно 19 обучающихся 3-х классов.

В данной статье хотелось бы отразить результаты наиболее показательных психодиагностических методик в рамках данного исследования, а именно: методика диагностики тревожности, включающая наблюдение по Р. Сирсу и анкетирование школьной мотивации по Н. Г. Лускановой [2; 5].

Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение по Р. Сирсу осуществлялась непосредственно психологом, с целью выявления тревожности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

*Таблица 1*

***Данные об уровне тревожности у испытуемых в абсолютных единицах и процентах (по методике Р. Сирса)***

<b>Тревожность</b>	<b>Количество испытуемых (в абс. ед)</b>	<b>Количество испытуемых в %</b>
Высокая	5	26
Средняя	7	37
Низкая	7	37

Из данных в таблице следует, что у 37% обучающихся выявлен низкий уровень тревожности, что свидетельствует о высокой адаптации в учебном коллективе, а также о сниженном чувстве ответственности в выполняемой ими учебной деятельности, поэтому необходимо обратить внимание на мотивы деятельности обучающегося. У 37% испытуемых наблюдается средний уровень тревожности, что свидетельствует об их средней адаптации в учебном коллективе, в образовательной организации, наличии переживаний на фоне учебной деятельности, которые осознаются и в последствии имеют решение или избегание проблемной ситуации. Высокий

уровень тревожности отмечается у 26% обучающихся, что свидетельствует о том, что помимо поведенческих реакций на внешние раздражители, у детей прибавляются вегетативные реакции организма на стресс, как потливость и покраснение. Данной категории детей характерны особые переживания на фоне образовательного процесса и коммуникативной ситуации, проявления агрессии и сниженной адаптации.

При проведении обследования с помощью метода анкетирования по Н. Г. Лускановой, направленного на выявление школьной мотивации, так же, были учтены все специальные условия [2].

*Таблица 2*

***Информация об уровне школьной мотивации у испытуемых  
в абсолютных единицах и процентах  
(по анкетированию Н. Г. Лускановой)***

<b>Тревожность</b>	<b>Количество испытуемых (в абс. ед)</b>	<b>Количество испытуемых в %</b>
Очень высокая	1	5
Высокая	4	21
Средняя	3	16
Низкая	5	27
Очень низкая	6	31

Таким образом, стоит отметить, что 31% испытуемых имеют очень низкий уровень школьной мотивации, такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. 27% испытуемых имеют низкий уровень школьной мотивации, подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. 21% – высокий уровень школьной мотивации, наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. 16% – средний уровень, положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. И всего 5% имеют очень высокий уровень школьной мотивации [5].

Отсюда следует, что оценив механизмы адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, большинство обучающихся имеют негативное отношение к учебной деятельности, сложности при взаимодействии со сверстниками и учителями, трудности в межличностных отношениях и повышенную тревожность.

Полученные данные в ходе констатирующего этапа эксперимента подтверждают необходимость составления и реализации коррекционной программы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

## Литература

1. Зайцев, И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 81-92.
2. Костина, Л. М. Методы диагностики тревожности : учеб.-метод. пособие / Л. М. Костина. – СПб. : Речь, 2005. – 198 с.
3. Лауткина, С. В. Проблема психологической адаптации детей с речевыми нарушениями / С. В. Лауткина, А. В. Подласенко // Социальные проблемы современного общества и человека: пути их решения. – Витебск, 2007. – С. 143-144.
4. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – М. : Эксмо, 2009. – 167 с.
5. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития / И. А. Шаповал. – М. : Сфера, 2005. – 320 с.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Иванова Анна Юрьевна**, студент 3 курса, бакалавриат, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого; Россия, г. Тула; dog71rus@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме особенностей развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрыта критериальная база, охарактеризованы уровни и представлена программа диагностики особенностей развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития. Также затронуты вопросы развития и коррекции особенностей развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** мыслительные операции; старшие дошкольники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MENTAL OPERATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

**Ivanova Anna Yurievna**, 3<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of features of development of thought operations in senior preschool children with mental retardation (mental retardation). The criterial base is revealed, the levels are characterized and the program of diagnostics of features of development of thinking operations in senior preschool children with delayed mental development is presented. The questions of development and correction of features of development of thinking operations in senior preschool children with mental retardation are also touched upon.

**Keywords:** mental operations; older preschoolers; impaired mental function; children with mental retardation.

Для старших дошкольников интеллектуальное развитие играет важную роль, потому что его особенности напрямую связаны с успешной учебной деятельностью. Успехи и неудачи в учебной деятельности отражаются на всех сторонах личности ребенка.

Одним из центральных вопросов интеллектуального развития является вопрос о развитии мышления и как следствие развитие мыслительных операций, как неотъемлемых составляющих процесса мышления.

Развитие мыслительных операций в дошкольном возрасте приводит к формированию дедуктивного мышления у ребенка, под которым понимается умение согласовывать свои суждения друг с другом и не впадать в противоречия.

Мыслительные операции, по мнению большинства авторов, – это отдельные, законченные, устойчивые, повторяющиеся действия, посредством которых мышление приобретает исходную информацию; это «специфические элементы мышления» [1].

Задержка психического развития, как официальный термин был предложен Г. Е. Сухаревой. Непосредственно под задержкой психического развития или ЗПР подразумевается «нарушение нормального темпа психического развития и незрелость эмоционально-волевой сферы, которое характеризуется недостаточным уровнем развития ВПФ». Изучением данной проблемы занимались: Н. Ю. Борякова, Е. Н. Васильева, Г. Н. Ефремова, В. И. Лубовский, Н. Г. Поддубная, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер [2].

Для дифференциальной диагностики задержки психического развития от других нарушений в развитии, важным показателем при оценке психического развития ребёнка является развитие мышления и уровень сформированности мыслительных операций.

Всесторонне углубленное исследование психики детей с задержкой психического развития (ЗПР) важно для совершенствования существующих и разработки новых методов специального обучения и воспитания.

Для детей с задержкой психического развития вполне закономерна задержка и несформированность в развитии мыслительных операций: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Подтверждение данной аксиомы можно найти в работах таких авторов как Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, В. А. Лапшин и Б. П. Пузанов [2].

Проведенный теоретический анализ научной и теоретической литературы в рамках рассматриваемой проблемы позволил организовать и провести диагностическое исследование, с целью выявления уровня развития мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для осуществления диагностики развития особенностей развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР были сформулированы следующие критерии оценки и подобраны методы диагностики:

Сравнение – установление сходства и различия между предметами и явлениями или их отдельными признаками. Анализ – расчленение предмета или явления на образующие их части, т. е. выделение в них отдельных частей, признаков и свойств. Синтез – соединение отдельных элементов, частей или признаков в единое целое. Классификация – распределение предметов по видам, классам, группам, разрядам в зависимости от их существенных признаков. Обобщение – группировка изображения предметов по родовой принадлежности.

Согласно выделенным критериям были подобраны диагностические методики для детей старшего дошкольного возраста, такие как: «Обведи контур» Р. С. Немов; «Нелепицы» Р. С. Немов; «Разрезные картинки» Н. Л. Белопольская; «Классификация фигур» – переработанная методика

А. Я. Ивановой по принципу обучающего эксперимента; «Обобщение понятий» – интерпретация Л. Ю. Субботиной.

В ходе выполнения заданий испытуемые продемонстрировали общий пониженный уровень развития мыслительных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение. Дети в большинстве своем не справляются с заданиями, после обучения не переходят к самостоятельному способу выполнения, не способны осуществить операцию сравнения, анализ и синтез для детей не доступны в большинстве случаев. Классификация либо не доступна, либо осуществляется по какому-то отдельно взятому признаку. Группировка изображения предметов по родовой принадлежности детьми преимущественно не осуществляется.

Все это говорит о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по развитию мыслительных операций сравнения, анализа, синтеза, классификации, обобщения у старших дошкольников с ЗПР.

Коррекционная работа по развитию мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития должна предусматривать такие направления развития и коррекции, как:

- развивать способность к сравнению;
- развивать умение выделения сходства и различия;
- развивать способность к анализу и синтезу, самоанализу;
- развивать умение классифицировать и обобщать;
- развивать произвольность.

В ходе коррекции для положительной динамики развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР рекомендуется использование различных дидактических игр, в процессе которых будут задействованы такие мыслительные операции как сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение [3].

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что мыслительные операции старших дошкольников, имеющих задержку психического развития, нуждается в коррекции и важнейшую роль в этом процессе играет своевременная диагностика и верно определенные направления коррекционной работы.

### **Литература**

1. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003.
2. Мышления дошкольника с ЗПР // Дефектология. – 1982. – № 4.
3. Никишина, В. Б. Психологическая диагностика детей с задержкой психического развития : методические рекомендации для школьных психологов / В. Б. Никишина. – Курск, 1998.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

**Кононова Елена Валентиновна**, педагог-психолог, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»; Россия, г. Екатеринбург; E-V-Kononova@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме коррекции развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), так как они нуждаются не только в медицинской помощи, но так же в специальных условиях и методах воспитания и обучения. Уровень приспособления таких ребят к жизни в обществе и к выполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов. Коррекционная работа с умственно отсталым ребенком позволяет максимально скорректировать дефект и предотвратить вторичные отклонения.

В последние годы все чаще семьи, в которых появляется ребенок с нарушением интеллекта, выражают желание воспитывать такого ребенка дома, а не передавать его в дом-интернат системы социальной защиты. Родители остро нуждаются в психологической и педагогической помощи, чтобы полноценно воспитывать ребенка в семье. Поэтому необходимо выстраивать психолого-педагогическую помощь детям и родителям с первых дней пребывания ребенка в школе.

Организация работы педагога психолога по развитию и коррекции детей с умственной отсталостью, направлена на активизацию познавательных процессов, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции, что позволяет в определенной мере компенсировать отставание в развитии.

**Ключевые слова:** психические процессы; дизонтогенез; психологическая помощь; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

**Kononova Elena Valentinovna**, Teacher-Psychologist, Ekaterinburg School No. 1, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of correcting the development of children with mental retardation (intellectual disabilities), since they need not only medical care, but also special conditions and methods of education and training. The level of adaptation of such children to life in society and to the performance of socially useful work requires the efforts of many specialists.

Correctional work with a mentally retarded child allows you to maximally correct the defect and prevent secondary deviations.

In recent years, families with a child with an intellectual disability have increasingly expressed a desire to raise such a child at home, rather than transfer it to a boarding school of the social protection system. Parents are in dire need of psychological and pedagogical assistance to fully raise their child in the family. Therefore, it is necessary

to build psychological and pedagogical assistance to children and parents from the first days of the child's stay in school.

The organization of the work of a teacher psychologist for the development and correction of children with mental retardation is aimed at activating cognitive processes, forming emotional stability and self-regulation, which allows to compensate for the lag in development to a certain extent.

**Keywords:** mental processes; dysontogenesis; psychological help; oligophrenopedagogic geek; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Умственная отсталость относится к болезням – дизонтогениям (нарушение процесса индивидуального развития). При каждом варианте дизонтогенеза необходимо грамотно выстроить коррекционный маршрут занятий, который может включать работу педагога психолога.

Дефекты развития познавательной сферы чрезвычайно неоднородны по происхождению. Соответственно могут существовать многочисленные разнообразные механизмы, нарушающие формирование развития мозга, а также большое число самостоятельных патологических форм умственной отсталости. Общим для всех форм патологии, входящих в данную группу аномалий развития, является интеллектуальный дефект той или другой степени, определяющий степень недоразвития всей психики ребенка в целом, его адаптивных возможностей, всей его личности.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что кажется интересным, привлекает их внимание. Существенным для характеристики памяти таких учеников, а также для обоснования благоприятного прогноза их развития является то, что они способны с большим успехом запоминать материал, который им понятен. Именно понимаемое содержание усваивается детьми с умственной отсталостью быстрее, точнее и прочнее по сравнению с тем, что лишь заучивается путем многократных повторений.

Невозможность опосредованного запоминания у детей с психическим недоразвитием обусловлена трудностями смысловой организации запоминаемого материала. В связи с этим важными направлениями психокоррекции памяти являются:

– формирование объема памяти в зрительной, слуховой и осязательной модальностях;

– развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в процессе игровой деятельности.

Развитие эмоциональной сферы учеников с интеллектуальными нарушениями в значительной мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни. Свойственные детям с умственной отсталостью импульсивные проявления злости, обиды, радости и т. п. могут быть по-

стоянно сглажены путем целенаправленного воспитания ребенка, помогающего формированию положительных привычек и правильного поведения в быту, необходимых для социальной адаптации.

Психологическая помощь детям с умственной отсталостью является комплексным процессом, включающим в себя следующие направления:

- изучение (диагностику) уровня развития детей;
- организацию индивидуальных и групповых занятий педагога психолога с детьми;
- консультативную психологическую помощь педагогам;
- консультативную помощь родителям.

Важным элементом психологического сопровождения при обучении и воспитании детей с выраженным нарушением интеллекта является диагностика уровня их развития. Даже минимальные изменения в знаниях, характере выполнения действий, в общении, стараюсь своевременно выявлять и на их основе строить дальнейшую работу. С результатами наблюдений обязательно знакомя педагогов, родителей для координации совместных усилий педагога психолога и воспитания в семье.

Индивидуальные и групповые занятия имеют коррекционно-развивающую направленность. Занятия подобраны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и позволяют развивать ребёнка исходя из структуры его «дефекта», работать в зоне его ближайшего развития. В ходе таких занятий формируются, как познавательная, так и эмоционально-волевая сфера младших школьников. На своих занятиях особое внимание уделяю игре, так как именно игра является ведущим видом деятельности в данный период жизни человека. Кроме того, учу общаться со сверстниками, уделяю внимание совершенствованию, как мелкой моторики, так и общей координации движений ребёнка. Большое внимание отдаю индивидуальной работе с обучающимися. Провожу доверительные беседы, упражнения на поднятие самооценки, а также игротерапию, ролевые игры.

Процесс консультирования обычно проходит в два этапа: а) первичное консультирование – во время которого обычно собираются основные данные и уточняется запрос; б) повторное консультирование – для получения более объективной информации с помощью диагностических методов, определения плана дальнейшей работы по проблеме; кроме того, родителям даю рекомендации по взаимодействию с ребенком и способам преодоления трудностей.

Чтобы оценить зону актуального развития ребенка и выбрать содержание индивидуальных программ? Совместно с педагогами выявляем уровень сформированности и доступности тех или иных видов деятельности, развития психических процессов, их обеспечивающих, т. е. критерии доступности и сформированности тех или иных видов деятельности.

При составлении психокоррекционной групповой программы стараюсь учитывать степень тяжести нарушения психических функций.

При формировании у детей эмоциональной сферы ориентируюсь на игровую предметно-практическую деятельность, доступную ребенку с умственной отсталостью. Эмоции представляют собой один из наиболее внешне обнаруживающихся феноменов внутренней жизни ребенка. При коррекции эмоциональной сферы стараюсь сохранить естественные механизмы развития ребенка, сделать все для того, чтобы предотвратить всякое возможное их искажение и торможение, развивать навыки социального поведения, формировать чувство принадлежности к группе, учу выражать своё отношение к другим людям, развиваю любознательность, наблюдательность. В своей работе использую различные игры и упражнения: упражнение «Нарисуй эмоцию» (под музыку), «Страшные звуки»; психогимнастика «Ручеек радости», игра «Доброе животное», «Я страшилок не боюсь, в кого хочешь – превращусь» и т. д.

В результате психологическая помощь, развивает готовность ребенка к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с окружающими людьми, формирует основы учебной деятельности, способствует развитию познавательных психических процессов.

Мой опыт может быть использован педагогом психологом в коррекционной школе при работе с детьми с умственной отсталостью.

### **Литература**

1. Галкина, В. А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью в процессе обучения / В. А. Галкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – Т. 3, № 4. – С. 66-75.
2. Система образования для детей с проблемами в здоровье / Г. В. Головченко, А. А. Куборева, С. Л. Ничаева, А. К. Фаина ; под ред. Л. Е. Курнешова. – М. : Школьная кн., 2008. – 96 с.
3. Баксанский, О. Е. Персонализация образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) в возрасте 6-10 лет / О. Е. Баксанская, О. Г. Сафоничева // Актуальные проблемы современной науки. – 2016. – № 1 (11). – С. 57-68.
4. Баранова, М. Л. Организационные условия доступности образования в системе специального образования Ростовской области / М. Л. Баранова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Серия Педагогика. – 2009. – № 2.
5. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 416 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Коньгина Юлия Олеговна**, студентка 4 курса бакалавриата. Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; konyghinai@mail.ru.

**Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям эмоциональной и волевой сфер у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье обоснована актуальность данной проблемы с опорой на современные исследования авторов, занимающихся этой проблемой. Рассматривается содержательная характеристика понятия задержка психического развития. Описывается специфика эмоционально-волевой сферы этой группы детей: тревожность, беспокойство, частая смена настроения, эмоциональная неустойчивость, а также связанные с этим нарушения поведения. Приведены отличия детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников, а также детей с умственной отсталостью. Рассматривается роль эмоций в деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР. Описано поведение ребенка с задержкой психического развития при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

**Ключевые слова:** эмоционально-волевая сфера; эмоции; эмоциональное развитие; дошкольники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## FEATURES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Konygina Yulia Olegovna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kubasov Alexander Vasilievich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of the emotional and volitional spheres of preschool children with mental retardation. The article substantiates the relevance of this problem based on the modern research of the authors dealing with this problem. The content characteristic of the concept of mental retardation is considered. The article describes the specifics of the emotional-volitional sphere of this group of children: anxiety, anxiety, frequent mood changes, emotional instability, as well as related behavioral disorders. The differences between children with mental retardation from normally developing peers, as well as children with mental retardation are given. The role of emotions in the activities of preschool children with mental retardation is

considered. The behavior of a child with mental retardation in interaction with adults and peers is described. The article also presents the authors dealing with this problem.

**Keywords:** emotional and volitional sphere; emotions; emotional development; preschoolers; impaired mental function; children with mental retardation.

Проблема недоразвития эмоционально-волевой сферы в развитии детей дошкольного возраста является актуальной, потому что именно эмоциональное развитие и воспитание является одной из основ человеческой личности, является условием ее полноценного и своевременного развития.

Задержанное психическое развитие является одной из наиболее распространенных форм психических нарушений. Задержка психического развития (ЗПР) – это тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов [2].

У детей дошкольного возраста с ЗПР отмечается отставание в развитии эмоций, что проявляется в эмоциональной неустойчивости, лабильности и немотивированности смены настроений, а также их контрастных проявлений.

Любая незначительная причина может вызвать эмоциональное возбуждение или аффективную реакцию, неадекватную ситуации. Дошкольник то доброжелателен к сверстникам, то начинает проявлять агрессию, направленную не на конкретный поступок личности, а на саму личность.

Часто у детей с ЗПР наблюдается состояние тревожности, беспокойства. В отличие от нормально развивающихся детей, они гораздо в меньшей степени нуждаются во взаимодействии со сверстниками. Такие дети предпочитают одиночные игры. При построении совместной, чаще всего спонтанной, игры отмечается устойчивость межличностных взаимоотношений: они не выделяют друзей-сверстников, с которыми предпочитали бы играть. Взаимодействие таких детей носит ситуативный характер. Дети предпочитают общение со взрослыми или с детьми старше себя, но и в этих случаях не проявляют значительной активности.

Как существенную особенность можно отметить своеобразие проявлений регулятивной функции эмоций в деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР. Когда у ребенка возникают трудности при выполнении заданий, то это может вызвать у него резкие аффективные вспышки или острые необоснованные эмоциональные реакции. Они могут возникнуть и при ожидании затруднений.

Н. Л. Белопольская отмечает, что этот страх существенно уменьшает продуктивность детей в решении интеллектуальных задач и приводит к закреплению у них низкой самооценки [1]. Недоразвитие эмоциональной сферы выражается в непонимании как собственных, так и чувств других людей. Ребенок чаще распознает только конкретные достаточно простые эмоции. Е. С. Слепович пишет о том, что эмоции, которые испытывают

дети с ЗПР, распознаются сложнее, чем те, которые изображены на картинках [4]. Это объясняется трудностью и необъективностью самооценки и самонаблюдения у данной категории детей. При этом стоит отметить, что дети с задержкой психического развития успешно выделяют на картинах причины эмоциональных состояний персонажей, что оказывается недоступным умственно отсталым дошкольникам.

Т. Д. Марцинковская предполагает, что трудности, которые возникают у детей с ЗПР в понимании эмоций и эмоциональных состояний, связаны с несформированностью у них соответствующих образов-представлений [3].

Подводя итог, можно сказать, что формирование эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития значительно отстает от нормально развивающихся сверстников, что проявляется в неустойчивости эмоционального реагирования, частой тревожности таких детей, инфантилизме, несформированности нравственной сферы, а также в агрессивном поведении. Такие дети не имеют глубоких эмоциональных привязанностей, они не способны дифференцировать свои эмоции, адекватно реагировать на окружающую действительность. Поэтому коррекционная работа в данном направлении является неотъемлемой частью деятельности педагога-дефектолога.

### **Литература**

1. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская ; Ун-т рос. акад. образования. – М. : УРАО, 1999. – 146 с.
2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.
3. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2000. – 255 с.
4. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.
5. Ульenkova, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova. – Н. Новгород : НГПУ, 1994. – 230 с.
6. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

## РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Косарева Кристина Сергеевна**, студентка 4 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kris.kosareva@mail.ru.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития предметно-действенного мышления умственно отсталых детей, определяются особенности развития предметно-действенного мышления у дошкольников с умственной отсталостью. Анализируются особенности подбора и проведения заданий и упражнения по развитию предметно-действенного мышления. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, а также для педагогов при организации обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** дошкольники; мыслительные процессы; мышление детей; предметно-действенное мышление; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## DEVELOPMENT OF SUBJECT-ACTIVE THINKING OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL LACK IN GAME ACTIVITIES

**Kosareva Kristina Sergeevna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article examines the problem of the development of object-oriented thinking in mentally retarded children, defines the peculiarities of the development of object-oriented thinking in preschoolers with mental retardation. The features of the selection and implementation of tasks and exercises for the development of substantive-effective thinking are analyzed. The materials of the article can be useful for students of higher educational institutions, as well as for teachers in the organization of education and upbringing of children with intellectual disabilities.

**Keywords:** preschoolers; thought processes; thinking of children; object-oriented thinking; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Изучение особенностей развития детей с умственной отсталостью остается одним из главных вопросов дефектологии. Количество детей, имеющих интеллектуальные нарушения, не уменьшается по всему миру, об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам. Это обстоятельство, делает проблему исследования особенностей развития и коррекции данной категории одной из важных тем рассмотрения в специальном образовании.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отме-

чается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Несформированность мыслительных процессов влияет на интеллектуальное, социальное развитие детей, затрудняет процесс обучения и углубляет негативное отношение к познавательной деятельности. Поэтому вопрос о развитии предметно-действенного мышления детей с умственной отсталостью, остается актуальной темой на сегодняшний день.

Умственная отсталость характеризуется как стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения головного мозга. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Нарушение познавательной деятельности выражается, в том числе и в недоразвитии мыслительных процессов. Страдают все виды мышления: предметно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Важно понимать, что развитие мышления это последовательный процесс и в процессе онтогенеза все эти типы мышления сменяют друг друга, но без сформированного предметно-действенного мышления, ребенок не сможет встать на следующую ступень развития. Оно формируется в процессе освоения ребенком общественного опыта. Это одно из наиболее ранних видов мышления и возникает в тесной связи с практическими действиями. Главным признаком предметно-действенного мышления является связь практических действий с мыслительными процессами. В ходе многократных действий с предметами ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи. Практические преобразования, таким образом, становятся средством познания действительности.

У детей с интеллектуальными нарушениями предметно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Они часто не понимают проблемную ситуацию, не могут перенести знакомое действие с предметом в другую ситуацию самостоятельно. У данной категории детей не наблюдается активного поиска решения задачи, отсутствует интерес в процессе ее выполнения. Если ребенок все же решил выполнять задачу, он не имеет представления об условиях или о средствах достижения данной проблемы, у него есть только некая ориентировка на цель.

Большой вклад в исследование по изучению особенностей развития предметно-действенного мышления описан в трудах таких деятелей как Льва Семеновича Выготского, Марии Семеновны Певзнер и Елены Антоновны Стребелевой [1; 2; 3].

Главную роль в развитии детского мышления играют взрослые, они целенаправленно должны развивать его путем обучения и воспитания. Поэтому педагогам очень важно провести первоначальную диагностику и на ее основе подобрать игры и упражнения исходя из особенностей детей.

Ведущий вид деятельности детей в дошкольном возрасте – игра. Это одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В процессе

обучения и воспитания значительное место занимают дидактические игры, которые включают в себя две цели. Первая цель – обучающая, которую преследует взрослый, вторая цель – игровая, ради которой действует ребенок. Очень важно, чтобы обе цели дополняли друг друга, что обеспечит усвоение программного материала.

Дети с интеллектуальными нарушениями инертны и не эмоциональны. Поэтому необходимо подбирать методические приемы, которые привлекут внимание и заинтересованность ребенка. Для того чтобы преодолеть у таких детей пассивность и нежелание активно действовать с предметами и игрушками, педагогам необходимо постоянно создавать положительное эмоциональное отношение к деятельности. С этими задачами справятся дидактические игры. Игра сделает процесс обучения эмоциональным, действенным и позволит ребенку получить собственный опыт. Это особенно важно для детей с интеллектуальными нарушениями, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен и не обобщен.

При выполнении игровых заданий у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью наблюдаются неадекватные, хаотичные действия, невозможность выполнить задание без первичной демонстрации выполнения или помощи взрослого. Нужно учитывать эти особенности при построении процесса развития ребенка.

В качестве одного из путей развития предметно-действенного мышления, может быть использована система игр-упражнений направленных на развитие восприятия, обучения выполнять сортировку по таким признакам как цвет, форма и величина, развитие навыков конструирования и мелкой моторики. Игровые задания должны быть адаптированы под категорию детей имеющих умственную отсталость с учетом таких принципов: доступность задания, игровая мотивация, постепенное усложнение практических задач, учет ведущего вида деятельности. Примеры игровых заданий:

1. Сортировка по форме или цвету. Целью выбранного задания является научить выполнять умственно отсталых дошкольников выполнять сортировку по одному признаку.

2. Конструирование. Цель игрового упражнения – развитие навыков конструирования по простейшему образцу, развитие мелкой моторики.

3. Вкладывание предметов разной величины и цвета в разные отверстия. Цель данного задания в том, чтобы научить дошкольника учитывать форму и цвет при манипулировании с предметами, развивать мелкую моторику рук.

4. Складывание матрешки. Цель – проверка понимания инструкции, адекватности и способов действий, возможности использования помощи, состояния моторики, сформированности понятия величины.

5. Пирамидка. Упражнение проводится для обучения ребенка использовать орудийный захват.

Первостепенной задачей при развитии предметно-действенного мышления является обучения детей использовать предметы, имеющие определенное назначение, формировать представление об использовании предметов-орудий в деятельности, научить подражать действиям взрослого. Дети должны понять, что многие действия в быту, связаны с использованием таких вспомогательных средств, как стул, ложка, чашка, ручка, ножницы.

Несмотря на то, что дети пользуются всеми этими вспомогательными средствами и приспособлениями к предметам в процессе действий в быту, во время игр, они не обобщают опыт действий и не осмыслиют его. Задача педагога – обобщить этот опыт, донести его до осознания каждого ребенка.

Если вовремя начать развивать мышление, то к концу дошкольного возраста дети смогут пользоваться предметами-заменителями. Они овладеют пониманием предметной задачи и разными способами ее решения. Главная цель формирования у детей предметно-действенного мышления заключается в том, чтобы с его помощью развивать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач.

Познавательные возможности и дальнейшее развитие деятельности и речи зависят именно от того, как сформированы у ребенка восприятие, предметно-действенное и наглядно-образное мышление. С помощью системы игр и упражнения по развитию мыслительных операций, становится возможным сформировать у детей с умственной отсталостью взаимосвязь между действием, образом и словом. Меняются способы ориентировки ребенка в окружающем мире, он учится выделять существенные связи и отношения между объектами.

Работа по развитию предметно-действенного мышления помогает подготовить детей к обучению в школе, а в дальнейшем к общественно полезному труду и самостоятельной жизни.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 351 с.
2. Певзнер, М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Просвещение, 1963. – 144 с.
3. Стребелева, Е. А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста / Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2002. – 82 с.
4. Стребелева, Е. А. Осмысление умственно отсталыми дошкольниками последовательности событий, изображенных в серии картинок / Е. А. Стребелева // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитание умственно отсталых школьников. – Москва : Изд. МГПИ, 2002. – 120 с.
5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

## **АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Куварзина Дарья Алексеевна**, бакалавриат, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kuvarzina.da@gmail.com.

**Научный руководитель:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена теме адаптации и дезадаптации к школьному обучению детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В статье рассмотрены важные аспекты названной темы. Даны определения понятиям «адаптация» и «дезадаптация» с точки зрения разных исследователей, названы фамилии конкретных ученых, занимающихся изучением данной проблемы, как у нормотипичных детей, так и у детей с умственной отсталостью. Обоснована актуальность темы именно по отношению к детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью, так как, несмотря на довольно большое количество публикаций по названной проблеме, в отношении детей обозначенной категории еще имеется дефицит научной информации. Анализ имеющейся специальной литературы о детях с умственной отсталостью позволил описать основные этапы процесса адаптации к школьному обучению названной категории детей, а также основные специфические проявления их школьной дезадаптации. Особое место в статье отведено характеристике типологии школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, предложенной Л. С. Рычковой и Д. Ю. Гузановой: в ней описаны такие типы, как аффективно-кинестический, аномально-личностный, дискогнитивный и аддиктивный.

**Ключевые слова:** школьная адаптация; школьная дезадаптация; начальная школа; младшие школьники; образовательный процесс; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **ADAPTATION AND MALADAPTATION TO SCHOOL EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION**

**Kuvarzina Darya Alekseevna**, Bachelor's Degree Student, 2<sup>nd</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This paper is devoted to the topic of adaptation and maladaptation to school education of children of primary school age with mental retardation. The article deals with important aspects of this topic. The definitions of the concepts of “adaptation” and “maladaptation” are given from the point of view of different researchers, the names of specific

scientists involved in the study of this problem are given, both in normotypic children and in children with mental retardation. The relevance of the topic is justified in relation to children of primary school age with mental retardation, since, despite a fairly large number of publications on this problem, there is still a shortage of scientific information in relation to children of this category. The analysis of the available literature on children with mental retardation allowed us to describe the main stages of the process of adaptation to school education of this category of children, as well as the main specific manifestations of their school maladaptation. A special place in the article is given to the characteristic of the typology of school maladaptation in primary school children with mental retardation, proposed by L. S. Rychkova and D. Yu. Guzanova: it describes such types as affective-kinetic, abnormal-personal, discognitive and addictive.

**Keywords:** school adaptation; school maladjustment; primary school; junior school-children; educational process; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В современных условиях состояния системы образования тема адаптации и дезадаптации к школьному обучению детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является актуальной. Образование – обязательный этап в жизни любого человека. Из года в год дети поступают в школу, а значит, каждый ребенок без исключения, проходит такую важную и неотъемлемую ступень, как адаптация. Процесс адаптации ребенка может быть затруднен в связи с ежегодными изменениями в образовании, усложнением образовательных программ, требований и постоянно возрастающей учебной нагрузкой.

При умственной отсталости все адаптационные способности ребенка резко снижены, что в совокупности с названными выше сложностями становится причиной школьной дезадаптации у этой категории детей. Нарушение приспособления (дезадаптация) детей младшего школьного возраста к обучению в школе, без должного внимания к этой проблеме со стороны взрослых, в будущем может перерасти в дезадаптацию в социуме.

Такие ученые, как Э. М. Александровская, Н. В. Вострокнутов, Т. В. Дорожевец, Р. В. Коломинский и другие дали ключевые определения понятиям «адаптация» и «дезадаптация». Также ими были определены основные компоненты и критерии адаптации к школьному обучению у детей младшего школьного возраста. А. Л. Венгер установил и описал уровни адаптации детей к обучению в школе. Л. И. Божович и Р. В. Овчарова в своих исследованиях представили причины возникновения школьной дезадаптации, описали ее проявления. Перечисленные авторы в своих исследованиях рассматривают тему адаптации и дезадаптации детей младшего школьного возраста в целом, а не конкретно у детей с умственной отсталостью.

В психологической науке адаптация представляет собой «процесс перестройки поведения и деятельности ребенка в новых условиях, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направлен-

ных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой» [2].

В целом адаптационный процесс к школьному обучению у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью проходит те же этапы, что и у их нормально развивающихся сверстников. Первый этап – ориентировочный: начав обучение в школе, дети начинают испытывать напряжение практически всех систем организма, то есть начинают работать в стрессовом режиме. Второй этап характеризуется неустойчивым приспособлением организма ребенка к новой обстановке: дети начинают находить оптимальные реакции на любые внешние воздействия. На третьем этапе дети полностью привыкают к школе, иначе, адаптируются к новым видам деятельности, месту, окружающим их людям и пытаются взаимодействовать с ними [4].

Специфическая особенность, влияющая на процесс школьной адаптации, – аномалии развития познавательной сферы, которые определяют степень недоразвития психики ребенка с умственной отсталостью, его адаптивных возможностей и всей личности в целом. Из-за интеллектуального дефекта процесс адаптации таких детей проходит намного дольше во времени, чем у их нормально развивающихся сверстников. Находясь в условиях школьного обучения, дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью испытывают трудности с позиции психической адаптации, так как по сравнению с нормально развивающимися детьми, они еще не готовы к переходу от игровой деятельности к учебной. Н. В. Карпушкина и Я. И. Морозова отмечают, что весь процесс адаптации у таких детей может сопровождаться переживанием тяжелых эмоциональных состояний – страхов, тревожности, агрессивности, апатии и неврозов [3].

Характерными специфическими чертами адаптации детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью можно считать следующие: они длительное время не принимают режим школьных занятий и отвлекаются на любые посторонние раздражители; при выполнении предлагаемых заданий у них появляется потребность в постоянном побуждении и поддержке; они не всегда реагируют на инструкции учителя и своевременно включаются в учебный процесс; их работоспособность в течение дня нестабильна. Кроме того у детей возникают трудности в межличностном общении с одноклассниками.

Т. В. Дорожевец в своих работах дает определение понятию школьная дезадаптация – «это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии» (по И. С. Шахбазовой) [6].

Школьная дезадаптация у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью проявляется в снижении успеваемости, изменении эмоционального отношения к обучению в школе, нарушениях поведения [7]. Непосещение школы без уважительной причины, проявление грубости по отношению к одноклассникам и педагогам, отказы от выполнения учебных заданий – все это является наиболее распространенными формами нарушения поведения в рамках школьной дезадаптации. Существуют и более серьезные нарушения: излишняя драчливость; нанесение телесных повреждений, в том числе, и себе; воровство, которое в младшем школьном возрасте проявляется в краже игрушек, тетрадей, учебников и т. д.

Эмоционально-волевые расстройства выражаются в повышенной эмоциональной возбудимости, немотивированных изменениях настроения, понижении эмоционального тонуса и побуждений к деятельности. Можно отметить нарушение межличностного взаимодействия в социуме, боязнь новой обстановки, требований, высокий уровень тревожности [1].

На современном этапе проблемой школьной дезадаптации занимались Л. С. Рычкова и Д. Ю. Гузанова. Результаты их исследования проанализированы в статье К. А. Куприяновой и Ю. В. Бобрика. Типология школьной дезадаптации у детей с умственной отсталостью представлена четырьмя типами: аффективно-кинестический, аномально-личностный, дисконгнитивный и аддиктивный.

Аффективно-кинестический – самый распространенный тип. Он проявляется в эмоционально-волевой неустойчивости, двигательной расторможенности, склонности к крайне резким и бурным неадекватным эмоциональным вспышкам. У большинства детей этого типа отсутствует интерес к школьным занятиям, наблюдается нарушение дисциплины, склонность к конфликтам и вспышкам агрессии. Аффективно-кинестический тип, в свою очередь, может быть представлен тремя вариантами: гиперкинестический, астеногипокинестический, агрессивно-дисфорический.

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью с гиперкинестическим вариантом характеризуются низкой концентрацией внимания и импульсивностью. Эти характеристики становятся причиной их низкой продуктивности во время выполнения заданий. Основной мотив их поступков – удовольствие, игровые интересы преобладают над учебными, поэтому они зачастую отказываются от заданий, требующих от них усилий.

Дети с астеногипокинестическим вариантом вялые и медлительные как в интеллектуальной деятельности, так и в своем поведении. Они плохо воспринимают инструкции педагога, им требуется много времени для осмысления предлагаемого задания, также они все время нуждаются в дополнительной помощи и мотивации со стороны педагога.

Агрессивно-дисфорический вариант школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью характеризует-

ся различной симптоматикой в виде поведенческих, эмоционально-волевых расстройств. Дети раздражительны и агрессивны, даже незначительный повод может заставить их кричать на взрослых и драться с одноклассниками. К проявлениям данного варианта можно отнести еще и непродолжительные аффективные вспышки.

Второй тип школьной дезадаптации – аномально-личностный. Поведение детей определяется их личностной незрелостью: отсутствием сформированности чувств ответственности и долга; им сложно подчиняться не только школьным требованиям, но и требованиям в семье; они не могут сдерживать собственные желания. У детей проявляются признаки неконструктивного поведения: они постоянно мешают учителям и провоцируют негативное отношение к себе со стороны сверстников. У них вообще большие сложности с построением взаимоотношений с одноклассниками, так как они не замечают реакции недовольства других детей их поведением, не способны к эмпатии.

В рамках данного типа выделяют такие варианты, как имитационный, депривационный, псевдоаутистический. Имитационный характеризуется повышенной внушаемостью и готовностью подражать девиантным формам поведения других детей. Основная особенность депривационного варианта связана с условиями эмоциональной, семейной и материнской депривации, а также фактором стойких внутрисемейных конфликтов. При псевдоаутистическом варианте отмечаются такие особенности: отсутствие необходимости взаимодействия с окружающими, слабость побуждений личной инициативности с бездеятельностью и обособленностью, ограниченная речевая активность с пассивными отказными реакциями.

Дискогнитивный тип характеризуется ярко выраженными трудностями при выполнении учебных заданий, которые обусловлены снижением развития когнитивных функций. Данный тип представлен дисвербальным и аконструктивным вариантами. Ведущими нарушениями при дисвербальном варианте являются: несформированность навыков чтения и письма, а также неспособность на протяжении всего урока удерживать внимание на объясняемом материале или при выполнении различных заданий. В целом в учебной работе дети непродуктивны, пассивны и медлительны.

Детям с аконструктивным вариантом дезадаптации свойственна моторная недостаточность, которая сопровождается произвольными движениями и нарушениями пространственных представлений – «право» и «лево», неспособностью ориентироваться в частях тела.

Аддитивный тип школьной дезадаптации обусловлен ранней алкоголизацией и употреблением психоактивных веществ в сочетании с нарушениями когнитивной и личностной сфер [5].

Таким образом, проблема школьной адаптации и дезадаптации к школьному обучению детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является важной в современном образовательном простран-

стве, особенно с появившейся возможностью у этих детей к обучению в инклюзивном образовательном пространстве.

### Литература

1. Бобрик, Ю. В. Специфические проблемы адаптации у дошкольников с умственной отсталостью / Ю. В. Бобрик, А. В. Русановская // Е-СЦИО. – 2020. – № 10 (49). – С. 367-372.
2. Жулина, Г. Н. Особенности эмоционального компонента школьной адаптации первоклассников / Г. Н. Жулина, Н. В. Кулешова // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 5-1 (10). – С. 32-36.
3. Карпушкина, Н. В. Особенности психологической адаптации к школе младших школьников с умственной отсталостью / Н. В. Карпушкина, Я. И. Морозова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59. – С. 472-477.
4. Кузнецова, Е. А. Адаптация первоклассников к школьным условиям / Е. А. Кузнецова // Электронный научный журнал. – 2015. – № 1 (1). – С. 240-243.
5. Куприянова, К. А. Специфика и особенности школьной дезадаптации у детей с умственной отсталостью / К. А. Куприянова, Ю. В. Бобрик // Интернаука. – 2020. – № 40 (169). – С. 35-37.
6. Шахбазова, И. С. Понятие, средства и факторы адаптации первоклассников к обучению в школе / И. С. Шахбазова // Молодой ученый. – 2018. – № 47 (233). – С. 393-395.
7. Шипова, Л. В. Проблемы дезадаптации школьников с интеллектуальной недостаточностью в современном образовательном пространстве / Л. В. Шипова // Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления : материалы международной научной конференции, 13 апреля 2018 г., г. Саратов / СГУ имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов : Саратовский источник, 2018. – С. 336-340.

## ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Куликова Анна Александровна**, студент 4 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; annakulikova1999@gmail.com.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития наглядно-образного мышления, становления словесно-логического мышления, развитие целостного восприятия мира ребенка с нарушениями зрения. Анализируются методики коррекции наглядно-образного мышления дошкольников с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** мышление детей; наглядно-образное мышление; развитие мышления; зрение детей; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

## PECULIARITIES OF DIAGNOSTICS OF VISUAL THINKING IN STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

**Kulikova Anna Aleksandrovna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the development of visual-figurative thinking, the formation of verbal-logical thinking, the development of a holistic perception of the world of a child with visual impairments. The methods of correcting visual-figurative thinking of preschoolers with visual impairments are analyzed.

**Keywords:** thinking of children; visual-figurative thinking; development of thinking; vision of children; typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Актуальность данной темы заключается в том, что мышление непосредственно связано с практической деятельностью всех людей. Наглядно-образное мышление основывается на образах, увиденных ранее, что позволяет человеку представлять не только внешний вид предмета, но и его свойства. В частности, детям с нарушениями зрения сложнее развивать такие высшие психические функции, как наглядно-образное мышле-

ние, так как их зрительный анализатор нарушен. Поэтому при нарушении зрения отсутствует возможность познавать мир целостно.

Развитие наглядно-образного мышления у детей с нарушением зрения происходит по общим законам развития мышления, но оно имеет свою специфику и требует комплексного подхода к его развитию и коррекции. У детей данной категории мышление имеет ряд особенностей: трудности установления смысловых связей, затруднение в классификации предметов, страдает конкретность мысли, что в свою очередь затрудняет формирование понятий. К особенностям развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением зрения относят: отсутствие осмысления ситуации, нарушение предметных обобщений, что оказывает отрицательное влияние на формирование речи и развитие высших корковых функций [3].

Особенность наглядно-образного мышления заключается в том, что оно гарантирует познание действительности ребенком в настоящем и формирование в будущем высшей формы мышления – словесно-логической. В дошкольном возрасте у ребенка формируется первичная картина мира и появляется первоначальное мировоззрение на основе ознакомления с окружающей действительностью в наглядно-образной форме. Поэтому для развития наглядно-образного мышления у детей с нарушениями зрения рекомендовано формирование пространственных представлений и соответствующей адаптации к окружающему миру. Чтобы правильно определить направления коррекционной работы, необходимо выбрать и адаптировать методики диагностики наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушениями зрения [2].

Для этого можно использовать методику «Кому чего недостает?» (автор Р. С. Немов). На материале картинок, в которых отсутствуют определенные детали, детям объясняют цель задания – как можно быстрее определить, кому и чего не хватает, назвать соответствующих детей и указать те предметы, которых им недостает. Данное задание позволяет определить сформированность наглядно-образного мышления на уровне понятий о предметах, окружающих детей с действительности, а также проводить словарный запас по определенным лексическим темам.

В диагностическом задании «Найди лишнее» (автор Р. С. Немов) можно определить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения. Детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является «лишним». Здесь определяется не только особенности наглядно-образного мышления, но и развитие словесно-логического мышления детей с нарушениями зрения.

С целью выявить способность на основе анализа ситуации установить причинно-следственные зависимости используется задание «Определение времени года по картинкам» (автор Р. С. Немов). На материале четырех больших картинок с временами года и двенадцати картинок с изображением различных предметов, относящихся к определенному времени года, ребенку соотносить их и ответить на вопросы «Когда это бывает? Когда бывает снег/дождь/иней/капель?».

Дать оценку элементарным образным представлениям ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях позволяет методика «Нелепицы» (автор Р. С. Немов). Во время рассматривания картинки с изображением нелепых ситуаций с животными ребенок получает инструкцию: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

Данные, полученные в ходе диагностики подвергаются количественному и качественному анализу, что позволяет правильно определить направления коррекционной работы. Следует особо отметить, что наглядный материал должен быть адаптирован с учетом особенностей восприятия детей с нарушениями зрения [5].

Наглядно-образное мышление играет одну из главных ролей в целостном развитии ребенка с нарушением зрения. Представленные выше задания подойдут не только для диагностики и развития наглядно-образного мышления, но и для формирования логических связей, расширения представлений об окружающем мире, а также адаптации к нему [1].

Мышление – один из важнейших процессов развития в жизни человека, с помощью мышления человек может в полной мере познать окружающий мир. Наглядно-образное мышление – это один из видов мышления, который предоставляет человеку возможность не только внешне представить предмет, но также представить и свойства, надлежащие этому предмету. Для детей с нарушением зрения процесс наглядно-образного мышления затруднен, так как нарушение зрительного анализатора сказывается на формированиях представлений об окружающем мире. Поэтому требуется своевременно диагностировать и развивать данный процесс с помощью коррекционных упражнений и различных методик.

### Литература

1. Мухина, В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. институтов / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
2. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова. – М., 1999. – 216 с.
3. Пономарев, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1967. – 256 с.

4. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. П. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 123 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 720 с.

## ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Кустарева Ольга Евгеньевна**, обучающаяся 2 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; olga.custareva@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей школьной адаптации у обучающихся с задержкой психического развития, диагностике процесса адаптации, направленной на изучение индивидуально-психологических особенностей обучающихся в социальной среде, уровня тревожности, самооценки, эмоционального отношения к новой социальной роли, процесса формирования школьной мотивации, отношения к обучающимся и одноклассникам.

**Ключевые слова:** адаптация школьников; дезадаптация школьников; начальная школа; младшие школьники; школьная адаптация; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## FEATURES OF SCHOOL ADAPTATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

**Kustareva Olga Evgenievna**, 2nd year Master's Degree Student, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the peculiarities of school adaptation of children of primary school age with mental development delay. Diagnosis of the adaptation process, aimed at studying the individual psychological characteristics of students in the social environment, the level of anxiety, self-esteem, emotional attitude to a new social role, the process of forming school motivation, attitude to students and classmates.

**Keywords:** adaptation of schoolchildren; maladjustment of schoolchildren; primary school; junior schoolchildren; school adaptation; impaired mental function; children with mental retardation.

Благодаря исследованиям Г. Е. Сухаревой, М. С. Певзнер, Т. А. Власовой, И. А. Коробейниковой, К. С. Лебединской была выделена особая группа (дети с замедленным темпом развития), среди слабоуспевающих обучающихся младших классов. К особенностям обучающихся с задержкой психического развития относятся: трудности воспроизведения учеб-

ного материала, бедный словарный запас, повышенная отвлекаемость, низкий уровень внимания, восприятия, памяти. Все это приводит к снижению работоспособности, повышенной утомляемости, к отказу от деятельности [5]. Поэтому в работе педагога-психолога важным направлением является выявление дезадаптированных обучающихся. Особенно важно как можно раньше выявить обучающихся с трудностями в адаптации к школе, чтобы оказать им своевременную помощь. Школьная дезадаптация отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности школьника, не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Дезадаптация проявляется во взаимодействии обучающегося с различными компонентами образовательной среды: когнитивный (неуспешность в обучении по программам), эмоционально-оценочный (негативное отношение к школе, к одноклассникам и учителям), поведенческий компонент (нарушения поведения в школе), физиологический компонент (повышенная утомляемость). Школьная дезадаптация, как ни странно, начинает формироваться уже в старшем дошкольном возрасте [4].

В рамках данной статьи представлены результаты экспериментального исследования, в котором приняли участие обучающиеся с задержкой психического развития. Выборка составила 7 обучающихся в возрасте 8-9 лет. Исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «школа поселка Цементный». Школа работает над разработкой адаптированной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, которые соответствуют потребностям разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым обучающимся, во второй половине дня, в кабинете психолога. Были использованы такие психодиагностические методы, как беседа и наблюдение, и диагностические методики: «Экспертная оценка учителя» (по Э. М. Александровской), «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В. И. Чирков, О. Л. Соколова, О. В. Сорокина), «Оценка уровня школьной мотивации» 1-4 классы (Н. Г. Лусканова), «Краски» (Р. В. Овчарова).

Данный диагностический инструментарий направлен как на изучение некоторых аспектов личностного развития, индивидуальных особенностей, так и на выявление у обучающихся уровней школьной адаптации.

Необходимо также отметить, что у обучающихся наблюдается фрагментарное усвоение учебного материала, сложности в самостоятельной работе. Домашние задания выполняет не регулярно, необходим постоянный контроль со стороны педагогов и родителей. Нужны периодические паузы на отдых для сохранения работоспособности и удержания внимания. Обучающиеся не заинтересованы в общении, близких друзей не имеют.

Рассмотрим адаптацию с точки зрения четырех параметров: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие. Первые три критерия содержат две шкалы, четвертый критерий представлен одной шкалой. Каждая шкала описывает различные формы поведения обучающегося и оценивается в баллах (от 0 до 5). По методике «Экспертная оценка учителя» получены следующие результаты: общий показатель адаптации к школьному обучению имеет низкий уровень (дезадаптация) у 5 обучающихся (71%), согласно критериям: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие. Для данной категории обучающихся характерно редкое посещение школы, частые пропуски занятий. На занятиях такие дети часто отвлекаются, играют, испытывают трудности в учебной деятельности. 2 обучающиеся (29%) находятся на уровне неполной адаптации, согласно критериям, у них недостаточные показатели по когнитивному и познавательному уровню, а также помотивации к учебной деятельности. Изучение дезадаптации обучающихся к социальному окружению, к школе показало, что такие компоненты школьной дезадаптации, как мотивационный, когнитивный, познавательный и эмоциональный находятся на низком уровне развития.

В оценке адаптированности обучающегося к школе принимали участие 7 родителей, согласно «Экспертной оценке адаптированности ребенка к школе», 3 обучающихся (43%) находятся на уровне *неполной адаптации*, 4 обучающихся (57%) – на уровне *дезадаптации*, то есть имеют отклонения в адаптации к школе. Необходимо отметить, что более низкими являются показатели по шкале I («Успешность выполнения школьных заданий»). Данный результат можно объяснить особенностями семейного воспитания, возможной гиперопекой со стороны родителей: повышенное внимание, тотальный контроль, направляющая помощь в выполнении домашних заданий.

Полученные с помощью методики «Оценка уровня школьной мотивации» результаты показывают, что у двух обучающихся (29%) школьная мотивация на низком уровне, у них адаптация к школе неустойчива. У троих обучающихся (42%) наблюдается позитивное отношение к школе. Такие дети воспринимают себя в школе нужными, востребованными, в школе, для них самое главное – общение с друзьями и педагогом. Однако познавательные мотивы сформированы недостаточно, и образовательный процесс не привлекает. У двоих обучающихся (29%) выявлено отрицательное отношение к школе, школьная дезадаптация, недостаточно развиты мотивационные компоненты.

Полученные с помощью методики «Краски» результаты показывают, что большинство обучающихся с задержкой психического развития испытывают негативные эмоции при восприятии понятий, связанных с обу-

чением в школе: у четырех обучающихся (57%) выявлено негативное отношение к обучению в школе, а у троих обучающихся (43%) в целом положительно воспринимают процесс обучения. Полученные данные позволяют судить о том, что наиболее негативное отношение преобладает к таким понятиям: школа, тетрадь, урок, звонок.

Полученные показатели свидетельствуют о том, что у обучающихся наблюдается стойкая дезадаптация. Школьная дезадаптация вызвана ситуациями в школе и ситуациями общения со сверстниками; эмоциональный настрой у детей отрицательно влияет на образовательную деятельность.

С целью коррекции дезадаптивных черт у детей и гармонизации процесса развития планируется проведение коррекционной работы по преодолению и профилактике дезадаптации у данной категории обучающихся.

### **Литература**

1. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие / О. В. Алмазова. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2007. – 227 с.
2. Брагина, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании : учебно-методическое пособие / Е. А. Брагина, В. В. Вершинина, И. А. Николаева. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2018. – 96 с.
3. Каленская, В. П. Педагогическая психология : учебное пособие / В. П. Каленская. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – 204 с.
4. Мамайчик, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчик. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
5. Специальная педагогика : учебное пособие с практикумом для вузов / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова ; под ред. О. В. Елецкой. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 478 с.

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ И ОБЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Летфуллина Любовь Вадимовна**, студентка (бакалавр) 4 курса факультета психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; Россия, г. Нижний Тагил; llubushkaa@mail.ru.

**Научный руководитель:** Трофимова Елена Давидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил, Россия.

**Аннотация.** В семье для ребенка с отклонениями в развитии необходимо создавать такие условия, чтобы он испытывал удовлетворение от занятий с родителями, от общения с ними, получал новые знания и опыт. Для этого родителям важно владеть необходимыми специальными званиями по взаимодействию с ребенком с ОВЗ.

**Ключевые слова:** семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; рекомендации родителям; психологические травмы; музыка; ранний возраст; дошкольники; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

## RECOMMENDATIONS FOR INTERACTION AND COMMUNICATION BETWEEN PARENTS AND CHILDREN EARLY AND PRESCHOOL AGE WITH DISABILITIES

**Letfullina Lyubov Vadimovna**, 4<sup>th</sup> year Student (Bachelor) of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

**Scientific adviser:** Trofimova Elena Davidovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

**Abstract.** In a family for a child with developmental disabilities, it is necessary to create such conditions so that he feels satisfaction from working with parents, from communicating with them, gaining new knowledge and experience. For this, it is important for parents to possess the necessary special titles for interacting with a child with disabilities.

**Keywords:** family education; parents; child-parent relationship; recommendations to parents; psychological trauma; music; early age; preschoolers; limited health opportunities; children with disabilities.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья – это ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья, влияющие на его дальнейшее развитие, воспитание и обучение, которое требует специально созданных условий. Главной задачей воспитания таких детей становится создание условий, которые способствовали бы максимальному раскрытию их личности.

Диагноз ребенка для родителей часто вызывает стрессовые состояния и сопровождается кризисом семьи. Действительно, принятие диагноза и ситуации образуют сложный процесс, который включает в себя прохождение следующих эмоциональных этапов:

1. Отрицание. Сама идея непринятия случившегося влечет за собой оттягивание лечения и создает опасность усугубления ситуации.

2. Гнев. Он возникает в виде защитной реакции родителей на этапе отсутствия четкого плана действий в коррекции и (или) реабилитации ребенка. Она имеет разную направленность: на себя, на супруга, на ребенка, на врачей. На данном этапе отмечается важность нахождения единомышленников и информации об учреждениях, куда можно обратиться за помощью.

3. Чувство вины. Этап самообвинения и поиска причин появления ребенка с ОВЗ в себе. Человеку трудно справиться самому, поэтому необходима работа с психологом.

4. Эмоциональная адаптация. Этап полного принятия: когда родители принимают ребенка, себя и саму ситуацию, при это преобладают позитивные установки, помогающие выработать навыки для создания счастливого будущего ребенка [1].

Эти стадии проживания важны для переживания психологической травмы, каждую из которых нужно пройти. При застревании на каком-либо этапе требуется обращаться за помощью к психологу.

Взаимоотношения в семье, в которой появляется ребенок с ОВЗ, становятся напряженными. Это обусловлено сменой режима и темпа жизни, личными ожиданиями, желаниями и установками и многими другими факторами. Так, в психологии выделяют четыре возможные линии поведения семьи с ребенком с ОВЗ:

- бегство (пассивность) – попытка избежать прямых контактов с обществом;
- борьба (агрессивность) – общественные нормы и ценности воспринимаются неадекватно, критикуются;
- отделение (фильтрация) – семья принимает только те ценности общества, которые соответствуют собственным представлениям;
- гибкость (флексибельность) – семья осознает необходимость принятия общественных норм и формирования собственных, адекватных повседневным представлениям и ценностям, под влиянием общественных [2].

В настоящее время многие авторы: Н. В. Бикина, С. М. Мельникова, В. К. Воробьева, А. Я. Мухина и другие, приняли участие в разработке материалов по организации досуга и развивающей деятельности родителей с ребенком ОВЗ в домашних условиях. Они сумели сформировать ценные знания и опыт на доступном для взрослых языке, что обуславливает улучшение качество и эффективность детско-родительского взаимодействия и общения.

Кроме этого, для обеспечения полноценной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ дома, родителям необходимо знать основные направления, методы и приемы взаимодействия со своим ребенком. Для их осуществления родителям рекомендуют:

1. Начинать занятие с ребенком в позитивном состоянии. Основной трудностью может быть нежелание ребенка заниматься.

2. Расположиться на диване, на ковре или еще в каком-либо удобном для ребенка месте, то есть не обязательно сидеть за столом.

3. Обращать внимание на то, что получается у ребенка хорошо и создавать ситуации успеха.

4. Обязательно хвалить ребенка за успехи.

5. Двигаться по принципу: от простого к сложному.

6. Заканчивайте занятие тогда, когда вам хотелось бы еще продолжить заниматься. В этом случае у ребенка остается желание заниматься в следующий раз.

7. Занимайтесь с ребенком каждый день.

8. Занятия следует проводить в игровой форме.

9. Лучшее время для занятий – утром после завтрака и во второй половине дня после сна.

10. Отложите занятие, если ребенок болен.

11. Как только вы увидите результат, переходите на другую ступень обучения.

12. Пользуйтесь наглядным материалом.

13. Приобретенные навыки ребенка используйте на практике. Ободряйте его, подсказывайте, поддерживайте.

14. Говорите четко, повернувшись лицом к ребенку. Пусть он видит выражение вашего лица, глаз, движения губ.

15. В конце занятия направьте фокус внимания на то, чему научился ваш ребенок [3].

В семье для ребенка с отклонениями в развитии необходимо создавать такие условия, чтобы он испытывал удовлетворение от занятий с родителями, от общения с ними, получал новые знания и опыт, обогащал свой словарный запас, учился правильно строить предложения, произносить звуки слова, выразительно читать и рассказывать [4].

В последние годы заметно вырос интерес специалистов к механизму воздействия музыки на ребенка с ОВЗ. Специалисты метод музыкотера-

пии используют как средство коррекции личности ребенка, имеющего ограниченные возможности в здоровье и (или) дисгармонию в развитии. Поэтому в качестве снятия эмоционального напряжения и тревоги родителям предлагается использовать простые техники музыкотерапии, которые будут вызывать положительные эмоции у ребенка и оказывать лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуя резервные силы ребёнка.

Богатое многообразие музыкальных произведений позволяет педагогу-психологу использовать в своей деятельности богатую палитру музыкальных образов. Спокойный характер музыки будет умиротворять, расслаблять и усыплять, а динамичный – активизировать и вызывать приток энергии, а то и будоражить. Важен правильный подбор и использование техник прослушивания музыкальных произведений. Рекомендуется использовать музыкальные произведения классической музыки, таких композиторов как: Бах, Лист, Шопен, Рахманинов, Бетховен, Моцарт, Чайковский, Шуберт и другие. Положительный эффект также дают такие изобразительные музыкальные миниатюры как: «Звуки живой природы», «Морской прибор», «Рассвет в лесу», «Шум дождя», «Звенящий ручей» и другие.

Для правильного подбора музыкальных произведений и определенных способов взаимодействия с ними рекомендуется обратиться к специалисту – психологу. Он может предложить развивающие и коррекционные занятия с ребенком с ОВЗ, а также дать рекомендации в соответствии с состоянием, развитием и индивидуальными особенностями ребенка с ОВЗ.

Музыку можно прослушивать направленно, а после делиться своими эмоциями, образами и ощущениями, а можно включать в качестве дополнения к определенной деятельности (например, в процессе игры или рисования). Музыка может наполнять энергией и бодростью, и наоборот, расслаблять и умиротворять, приводя организм в состояние покоя.

Прослушивание классических музыкальных произведений может являться профилактическим средством для всей семьи. Поскольку родители также как и их ребенок, часто находятся в эмоциональном напряжении ввиду различных отрицательных факторов воздействия на них, то релаксационная музыка будет оказывать благоприятное воздействие на атмосферу и уют в доме, настраивать всех членов семьи на доброжелательное общение и взаимодействие друг с другом.

Таким образом, на развитие человека оказывает влияние множество различных факторов, как биологических, так и социальных. Однако именно семья является главным определяющим социальным фактором, который влияет на развитие и становление личности любого ребенка.

### **Литература**

1. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 320 с.

2. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. – М., 2002. – 328 с.
3. Назарова, Н. А. Работа с родителями имеющих детей с ОВЗ дошкольного возраста / Н. А. Назарова. – М., 2020. – 245 с.
4. Немов, Р. С. Практическая психология / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 320 с.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

**Мазар Дарья Васильевна**, учитель, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург; [dasha.mazar@gmail.com](mailto:dasha.mazar@gmail.com).

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям социально-бытовых навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Раскрываются основные понятия и содержания социально-бытовых навыков. В статье дается сравнительная характеристика социально-бытовых навыков нормотипических обучающихся и обучающихся с умственной отсталостью. Выделяются и описываются характерные особенности усвоения данных навыков детьми с интеллектуальными нарушениями. Дается описание целей обучения социально-бытовым навыкам.

**Ключевые слова:** социально-бытовые навыки; социализация детей; социальная адаптация; социально-бытовая ориентировка; коррекционная работа; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## FEATURES OF SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

**Mazar Darya Vasilyevna**, Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Ekaterinburg School No. 5, Implementing Adapted Basic General Education Programs”, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of social and everyday skills of students who have intellectual disabilities. The basic concepts and contents of social and household skills are revealed. The article compares the teaching of social and everyday skills of normotypic students and students with mental retardation. The characteristic features of the acquisition of these skills by children with intellectual disabilities are highlighted and described. A description of the goals for teaching social skills is given.

**Keywords:** social and household skills; socialization of children; social adaptation; social and household orientation; correctional work; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В настоящее время умственно отсталые дети являются самой многочисленной категорией из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья. В нашей стране проявляется повышенный интерес к такой категории лиц, так как число детей с интеллектуальными нарушениями растет с каждым годом, и проблема социальной адаптации не теряет своей актуальности.

В центре внимания коррекционной педагогики находятся проблемы воспитания, обучения, а в конечном итоге – социализации обучающихся с умственной отсталостью. Одной из их особенностей являются специфические затруднения в овладении ориентировкой в окружающей среде. Нормально развивающийся ребенок овладевает данными навыками произвольно, наблюдая за поведением родителей или других членов семьи, подражая им и действуя методом проб и ошибок. Обучающиеся с умственной отсталостью в силу своих особенностей когнитивного развития не могут самостоятельно приобретать знания и умения, у них не происходит спонтанная социальная адаптация и включение в самостоятельную жизнь [2].

В. Г. Петрова подчеркивает, что дети с нарушением интеллекта имеют стойкие нарушения всей психической деятельности, особенно в сфере познавательных процессов. Имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие личностного развития [4].

Умственно отсталые дети мало способны к подражанию и не могут самостоятельно освоить навыки самообслуживания, а они необходимы для детей, так как влияет на самооценку ребенка и его положение в обществе.

Содержание социально-бытовых навыков осваивается детьми не только в процессе обучения, но и в дидактических играх и игровых ситуациях.

Педагогический опыт показывает, что у детей с нарушением интеллекта очень бедный словарный запас. Они часто не понимают значения простых слов и если в простом предложении им непонятно хотя бы одно слово, то вся фраза утрачивает свой смысл.

Социально-бытовые навыки необходимо постоянно закреплять, без должного закрепления не будет положительного результата и динамики. Социальная адаптация является не только важнейшей задачей обучения и воспитания умственно отсталого ребенка, но и средством компенсации первичного дефекта.

Социальная адаптация позволяет ребенку с умственной отсталостью вписаться в социальную среду путем стандартизации ситуации, что дает возможность обучающимся не только продуктивно развиваться, но и иметь возможность приспособиться к жизни общества. Для детей с умственной отсталостью необходимо расширять бытовой и социальный опыт, научить применять знания и умения в жизни, которые они получили.

В учебно-воспитательный процесс значимую роль играют занятия по социально-бытовой ориентировке, которые, в соответствии с внедрением ФГОС, остались за рамками обязательной образовательной области. Поэтому социально-бытовые навыки приходится нарабатывать в других образовательных областях.

Под социально-бытовой ориентировкой подразумевается целый комплекс знаний, умений и навыков, которые напрямую связаны с организацией обучающимся собственного поведения и умения его общаться с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях [3].

Одной из главной целей социально-бытовой ориентировки является подготовка к будущей самостоятельной жизни обучающегося с умственной отсталостью. Данные занятия способствуют у обучающихся реабилитации, общему развитию и расширению кругозора.

С первых дней пребывания обучающегося в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе необходимо начинать работу над развитием социально-бытовых навыков, что возможно при условии создания системы занятий [1].

Знания и умения, полученные в школе, будут иметь большее значение, если их закреплять на практических занятиях, которые будут проходить в домашних условиях. Для этого с родителями (опекунами) необходимо проводить различные беседы, мастер-классы, на которых проводится разъяснительная работа, даются рекомендации по закреплению приобретенных в школе знаний и умений.

В исследованиях Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой доказано, что с переходом из класса в класс у детей с умственной отсталостью наступают существенные сдвиги в их психическом развитии в сторону самостоятельной организации учебной деятельности, и влияние дефекта ослабевает под воздействием обучения и воспитания [5; 4].

Дети с нарушением интеллекта значительно отличаются от детей с нормальным развитием, из этого делаем вывод, что и процесс обучения будет строиться иначе, чем в общеобразовательной школе. Для детей с умственной отсталостью обучение будет иметь первостепенное значение, так как параллельно происходит формирование познавательной деятельности, осуществляется коррекция недостатков развития. В процессе обучения ребенка обязательно учитываются особенности развития каждого ребенка, и коррекционное воздействие направлено на повышение познавательных возможностей обучающегося.

### Литература

1. Воронкова, В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) образовательной школе : пособие для учителей / В. В. Воронкова, С. А. Казакова. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 247 с.
2. Девяткова, Т. А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида : пособие для учителей / Т. А. Девяткова, Л. Л. Кочетова, А. Г. Петрикова [и др.] ; под ред. А. М. Щербаковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
3. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. – Уфа : Издательство филиала МГОПУ им М. А. Шолохова, 2004. – 62 с.
4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Академия, 2004. – 160 с.
5. Шиф, Ж. И. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 183 с.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ  
АГРЕССИВНОСТИ И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ  
СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ  
ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ**

**Маломыжева Надежда Владимировна**, студент, магистратура, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; malomyzhewa@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Хлыстова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема агрессивности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, как механизма защиты при недостаточной сформированности процессов сенсорной интеграции. Теоретически обоснована актуальность исследования. Подобран диагностический инструментарий для изучения уровня развития сенсорной интеграции у данной категории детей. Описано экспериментальное изучение уровня агрессивности и уровня развития сенсорной интеграции у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Исследованию подверглись следующие компоненты сенсорной интеграции: соматосенсорная, вестибулярная, зрительная и слуховая системы. В статье представлены результаты экспериментального исследования уровня сенсорной интеграции у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, результаты анкетирования родителей данной группы детей, а так же результаты исследования уровня агрессии у этих детей. Сделаны выводы о взаимосвязи нарушения сенсорной интеграции (гиперчувствительность к раздражителям) и агрессивности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Выдвинуто утверждение о том, что необходима целенаправленная и последовательная работа по развитию процессов сенсорной интеграции у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью для преодоления агрессивности в их поведении.

**Ключевые слова:** сенсорная интеграция; синдром дефицита внимания и гиперактивности; гиперактивность; гиперактивные дети; нарушения поведения; дошкольники; детская агрессия; агрессивное поведение; сенсорные системы.

**EXPERIMENTAL STUDY OF THE LEVEL  
OF AGGRESSIVENESS AND THE LEVEL OF DEVELOPMENT  
OF SENSORY INTEGRATION IN PRESCHOOL CHILDREN  
WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**

**Malomyzhewa Nadezhda Vladimirovna**, Master's Degree Student, 2<sup>nd</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khlystova Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the problem of aggressiveness of children with attention deficit hyperactivity disorder as a defense mechanism in the case of insufficient formation of sensory integration processes. The relevance of the study is theoretically justified. Diagnostic tools were selected to study the level of sensory integration development in this category of children. An experimental study of the level of aggressiveness and the level of development of sensory integration in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder is described. The following components of sensory integration were studied: somatosensory, vestibular, visual and auditory systems. The article presents the results of an experimental study of the level of sensory integration in children with attention deficit hyperactivity disorder, the results of a survey of parents of this group of children, as well as the results of a study of the level of aggression in these children. Conclusions are drawn about the relationship between sensory integration disorders (hypersensitivity to stimuli) and aggressiveness in children with attention deficit hyperactivity disorder. It is argued that purposeful and consistent work is needed to develop the processes of sensory integration in children with attention deficit hyperactivity disorder in order to overcome aggressiveness in their behavior.

**Keywords:** sensory integration; attention deficit hyperactivity disorder; hyperactivity; hyperactive children; behavioral disturbances; preschoolers; child aggression; aggressive behavior; sensory systems.

В последние десятилетия в нашей стране и во всем мире все больше говорят о проблемах детей с особыми образовательными потребностями, и, в частности, о положении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Изучением детей данной категории занимались такие ученые, как В. М. Трошин, А. М. Радаев, Ю. С. Шевченко, Л. А. Ясюкова [1; 4].

Нарушения поведения у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в различных аспектах изучали А. Э. Тамбиева, С. Д. Медведева, Н. Н. Заваденко, В. В. Кучма, Л. С. Алексеева. Дети с СДВГ в большей мере, чем их нормально развивающиеся сверстники, испытывают трудности в продуктивном общении, так как в большинстве случаев страдает их поведение. Это объясняется рядом причин, одной из которых является нарушение процесса сенсорной интеграции, а именно некорректной работой соматосенсорной, вестибулярной, зрительной и слуховой систем. Как правило, агрессия у детей с СДВГ вызывается гиперчувствительность или гипочувствительность к разного рода сенсорным раздражителям. В связи с этим дети не способны «адекватно» принять, обработать и ответить на эти раздражители, от чего и появляется агрессия, как механизм защиты [1; 5].

Экспериментальное изучение уровня агрессивности и уровня развития сенсорной интеграции у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью проводилось на базе центра

творческого развития и комплексного воспитания детей «Умный Джо» г. Тюмень. В исследовании приняло участие 20 детей с СДВГ.

Для экспериментального изучения детей были подобраны следующие диагностические методики: опросник Шэрон Кермак и Элис Миллер для родителей; опросные листы для родителей Э.Джин Айрес; «таблицы сенсомоторного развития с 4 до 7 лет» Хельга Зиннхуберг; диагностический лист «Первичная диагностика»; методика диагностики агрессивного поведения Г. П. Лаврентьевой [2].

Исследование было разделено на 3 блока:

1. Лабораторное исследование уровня развития сенсорной интеграции у детей с СДВГ.

2. Анализ опросных методик для родителей для выявления уровня сформированности сенсорной интеграции у детей с СДВГ.

3. Исследование уровня агрессивности у детей с СДВГ.

Первый блок исследования включал в себя диагностику с использованием следующих методик: «таблицы сенсомоторного развития с 4 до 7 лет» Хельга Зиннхуберг; диагностический лист «Первичная диагностика». Анализ результатов позволил сделать следующие выводы: 20% детей показали повышенную реакцию на стимуляцию вестибулярной системы. Они выказывают тревогу при предъявлении заданий на возвышенностях, избегают наклонов головы вниз или в стороны, не кувыркаются через голову или не переворачиваются; 80% детей продемонстрировали пониженную реакцию на стимуляцию вестибулярной системы, они находятся постоянно в поиске движений, не способны удержать взгляд на движущихся предметах, не могут выполнять задания, где задействованы обе руки.

По результатам исследования моторного планирования получены следующие данные: 40% испытуемых имеют средний уровень сформированности – программу действий сохраняют, но при выполнении отмечается поиск, пропуск и замены движений, много вариаций движений; 60% детей показали низкий уровень сформированности – программа действий распадается, отмечается много имитаций и вариаций движений, часто отказываются от выполнения заданий.

Исследование осязания позволило сделать вывод о том, что: 10% исследуемых показали повышенную реакцию – легкое или неожиданное прикосновение вызывает страх, тревогу, агрессию, не выдерживают сокращения дистанций относительно других людей, избирательны в прикосновениях к определенным материалам; 10% исследуемых продемонстрировали норму реакции – толерантны ко всем видам раздражителей; 80% исследуемых показали пониженную реакцию – стремятся к прикосновениям, не замечают что до них дотронулись, повышен болевой порог, не могут рассчитать силу воздействия.

Исследование зрительной системы дало следующие результаты: 40% исследуемых продемонстрировали норму реакции – толерантны ко всем

видам раздражителей; 60% исследуемых показали пониженную реакцию – сложности в различении похожих по начертанию; не могут найти нужный предмет; сложности в управлении движениями глаз для слежения за движущимся предметом.

Диагностика реакций на слуховые раздражители позволила сделать следующие выводы: 70% исследуемых показали норму реакции – толерантны ко всем видам раздражителей; 30% исследуемых продемонстрировали пониженную реакцию – всячески пытаются стимулировать слуховую систему, тяжело дифференцируют источник и локализацию звуков, при выполнении заданий проговаривают последовательности движений.

Анализ результатов исследования реакций на вкусовые раздражители дал следующие результаты: 15% исследуемых показали повышенную реакцию – отмечается избирательность в пищевом поведении относительно консистенции, температуры и вкуса, давятся едой плотной консистенции; 5% исследуемых показали норму реакций – толерантны ко всем раздражителям; у 80% исследуемых оказалась пониженная реакция к раздражителям – всячески стимулируют вкусовые рецепторы (могут лизать, пробовать на вкус, жевать несъедобные предметы, жует волосы, рубашку), предпочитает пищу с интенсивным вкусом и запахом.

Второй блок исследования включал в себя анализ опросников для родителей: опросник Шэрон Кермак и Элис Миллер для родителей; опросные листы для родителей Э. Джин Айрес. Результаты, полученные в ходе анализа опросников, полностью подтвердили результаты лабораторного исследования [2].

Третий блок исследования включал в себя оценку уровня агрессии у детей с СДВГ при помощи методики диагностики агрессивного поведения Г. П. Лаврентьевой. Проведя диагностику мы получили следующие результаты: у 30% испытуемых повышенный уровень агрессивности; у 45% высокий уровень агрессивности; у 25% средний уровень агрессивности; у 0% низкий уровень агрессивности. При этом чаще всего встречались следующие показатели: рассерженный «впадает в бешенство»; ведет себя подобно «настороженному животному»; постоянно нуждается в помощи и контроле педагога; рассказывает фантастические, вымышленные истории с элементами насилия; «дикий взгляд», смотрит исподлобья; очень непослушен, не соблюдает дисциплину.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил сделать следующие выводы:

- у всех детей с СДВГ в той или иной степени нарушены процессы сенсорной интеграции;
- чем сильнее у ребенка с СДВГ нарушены процессы сенсорной интеграции, тем выше у него уровень агрессии;

- необходима целенаправленная и последовательная работа по развитию процессов сенсорной интеграции у детей с СДВГ для преодоления агрессивности в их поведении.

### **Литература**

1. Айрес, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Д. Айрес, при участии Дж. Роббинса ; пер. с англ. Ю. Даре. – Москва : Теревинф, 2009. – 268 с.
2. Артемьева, О. А. Качественные и количественные методы исследования в психологии / О. А. Артемьева. – Москва : Юрайт, 2017. – 253 с.
3. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – Москва : Наука, 1990. – 494 с.
4. Певзнер, М. С. Дети с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. – Москва : Наука, 1966. – 107 с.
5. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2017. – 268 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРВИЧНОЙ ДИАГНОСТИКИ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)

**Мелкомукова Ольга Валерьевна**, учитель-дефектолог, ГБОУ СО «Харловская школа-интернат, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Ирбит; 8127444@mail.ru.

**Аннотация.** В данной статье автором представлен опыт экспресс-диагностики определения первичного уровня актуального развития обучающегося с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), поступающего в специальное образовательное учреждение, методом структурированного наблюдения. В ходе эмпирического исследования обучающегося были получены достоверные данные об актуальном уровне его развития, с целью определения необходимости и направления коррекционной работы в его образовательном маршруте на предстоящий учебный год и составления СИПР обучающегося.

**Ключевые слова:** мультидисциплинарная диагностика; психолого-педагогические обследования; метод структурированного наблюдения; психологическая диагностика; диагностические методики; специальные индивидуальные программы развития; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## FEATURES OF THE PRIMARY DIAGNOSIS OF ACTUAL DEVELOPMENT IN A STUDENT WITH SEVERE MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

**Melkomukova Olga Valeryevna**, Teacher-Defectologist, Kharlovskaya Boarding School, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Irbit, Russia.

**Abstract.** In this article, the author presents the experience of rapid diagnostics of determining the primary level of actual development of a student with severe mental retardation (intellectual disabilities) entering a special educational institution by the method of structured observation. In the course of the empirical study of the student, reliable data were obtained on the current level of his development, in order to determine the need and direction of correctional work in his educational route for the upcoming academic year and to compile the student's SIPR.

**Keywords:** multidisciplinary diagnostics; psychological and pedagogical examinations; method of structured observation; psychological diagnostics; diagnostic techniques; special individual development programs; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

На протяжении последних лет в нашей стране происходят значимые изменения в системе специального образования. С принятием ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, гарантируется равенство возможностей в получении качественного образования, обучение с учетом индивидуальных возможностей, особенностей развития, особых образовательных потребностей, каждому ребенку с выраженным нарушением интеллектуального развития, с ТМНР. Обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) ориентировано на формирование их жизненных компетенций, позволяющих достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач. Обучение осуществляется на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР), которая разрабатывается в доступном объеме для каждого обучающегося экспертной группой образовательной организации [3; 4].

Актуальность моего исследования заключается в том, что для составления СИПР, необходимо провести мультидисциплинарную диагностику (командную работу специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающегося), которая покажет актуальный уровень развития обучающегося, для определения коррекционной работы в его образовательном маршруте. А это является сложным и многоуровневым процессом. Диагностические средства применяются для уточнения диагноза, оценки успешности педагогической коррекции, учета эффективности абилитации [6].

С целью проведения именно такой дисциплинарной диагностики была подобрана: **Методика проведения первичного психолого-педагогического обследования (ПППО) обучающегося на дому**, авторов: Е. Н. Елисева, Е. А. Рудакова, О. В. Истомина (2018 г.) [2].

Целью методики является оценка общего состояния обучающегося с умственной отсталостью: актуальное развитие испытуемого, его индивидуальные особенности. Результаты исследования помогут специалистам ОУ в организации образовательного процесса: составление расписание занятий, разработка календарно-тематического плана учебных предметов и/или коррекционных курсов, с учетом его особенностей развития (степени выраженности их интеллектуальных, опорно-двигательных, сенсорных, поведенческих нарушений).

Первичное психолого-педагогическое обследование обучаемого (далее ПППО) представляет собой экспресс-диагностику, проводимую **методом структурированного наблюдения** за обучающимся в процессе обследования по заранее подготовленному плану, с использованием бланков или форм документов для анализа выявленных данных и обработки результатов исследования.

Главное достоинство метода структурированного наблюдения – изучение поведения обучающегося в его привычной среде: на занятиях, в игре, в свободной деятельности, в домашней обстановке, в совместной

деятельности с родителями, сверстниками, т. е. в естественной для ребенка ситуации. Представляется возможным выявить и оценить такие проявления в деятельности обучающегося, как навязчивые или стереотипные действия, выраженные аффективные и эмоциональные реакции, проявления тревожности. Наблюдения позволяют выяснить, насколько развиты у ребенка навыки самообслуживания, опрятность в одежде, как он относится к поручениям, какой фон настроения у него преобладает, каковы особенности его двигательного развития. Такая информация становится основанием для последующего углубленного изучения ребенка, которая планируется в формирующем этапе эксперимента [6].

Минусом же неструктурированного **наблюдения** зачастую выступает нелогичность обследования, использование общего принципиального плана, результаты которого часто фиксируются в свободной форме, позднее по памяти, что является неадекватным оцениванием особенностей развития испытуемого.

Структурированное наблюдение **ПППО** включает в себя: оценку двигательного, сенсорного развития, речевого развития и коммуникации, особенностей взаимодействия с взрослыми и сверстниками, эмоционально-волевой сферы и поведения, предпосылок учебной деятельности, познавательного развития, оценку сформированности навыков самообслуживания по критериям. Результаты наблюдения отражаются в диагностической карте-протоколе.

Для этого выбирают соответствующий критерий и делают отметку в графе «Результат наблюдения». В графе «Комментарии» конкретизируют оценку (в баллах) и дополняют ее словесной оценкой.

*Оборудование для проведения ПППО:* диагностический материал, подготовленный родителем обучаемого (личные вещи ребенка, личные игрушки ребенка, фотография членов семьи). Набор диагностического материала, подготовленный экспериментатором включает в себя: предметы для захвата (машинка, книга, бусы, юла); предметы для фиксации взгляда и локализации звука; материалы для ощупывания; карточки со словами и соответствующие картинки; текст из 2-3 простых предложений; предмет и его изображения (фотография, цветная картинка, черно-белая картинка, пиктограмма); предметные картинки: мальчик, девочка, фрукты, овощи, дикие звери, домашние животные; предметы посуды, мебели, одежды; пиктограммы, соответствующим речевым инструкциям; геометрические тела, фигуры, однородные предметы, различные по величине и цвету; предметы для группировки по форме; цифры; матрешка; разрезные картинки, состоящие из 2-х и 4-х частей [2].

В рамках данной статьи представлены результаты диагностического исследования обучаемого с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) с ТМНР, в возрасте 8 лет, приступающего к обучению во 2 классе, с рекомендацией ПМПК: обучение на дому.

Исследование проводилось в ГБОУ СО «Харловская школа-интернат», село Харловское, Ирбитского района. Основная цель деятельности базы исследования – осуществление образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Целью констатирующего этапа исследования является: определение уровня актуального развития обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), с ТМНР, его психологические и личностные возможности, индивидуальные особенности, для учета данных при составлении образовательного маршрута на период учебного года, разработке СИПР.

Для обучающихся с отклонениями в умственной и психическом развитии характерна повышенная истощаемость, поэтому для первичного обследования стало целесообразно применять небольшое количество заданий по диагностике за одно занятие [5, с. 222].

В связи с этим, на подготовительном этапе процедуры исследования была проведена адаптация авторского метода для осуществления индивидуального подхода к обучающемуся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), с ТМНР: изменены место, условия и форма проведения экспресс-диагностики ПППО. Блоки методики были разделены на 3 этапа исследования, проводимые в разное время.

1 этап (август-месяц): знакомство педагога-исследователя с обучаемым и семьей, осмотр условий проживания и будущего учебного места, готовности обучаемого к учебному процессу в наличии учебных принадлежностей. В ходе беседы с родителями было осуществлено *частичное непосредственное целенаправленное невключенное наблюдение* за обучаемым по некоторым критериям диагностики, с оцениванием действий обучаемого и фиксации наблюдения в протокол.

2 этап (сентябрь, 1 и 2 диагностические учебные недели): во время занятий на домашнем обучении было проведено *включенное, открытое, непосредственное и целенаправленное наблюдение* по диагностике предпосылок учебной деятельности и др. с фиксацией результата [1, с. 70].

3 этап (сентябрь, выходные дни): домашнее задание в виде *опосредованного* наблюдения, посредством связи WhatsApp. Были получены видеоматериалы от родителя по целенаправленной инструкции учителя: записать эпизод бытового действия обучающегося без включения в процесс родителя на темы: «Ребенок играет с сестрой», «Ребенок гуляет на улице», «Ребенок обедает», «Ребенок одевается». Все видеоматериалы были проанализированы учителем-экспериментатором и отмечены оставшиеся результаты критерий диагностики.

**Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента по методике: экспресс-диагностики ПППО (Е. Н. Елисева, Е. А. Рудакова, О. В. Истомина) методом структурированного наблюдения.**

Действия испытуемого были оценены по критериям и параметрам оценивания, согласно содержанию методики ПППО:

1. Двигательное развитие (способ передвижения, мелкая моторика).
2. Действия с предметами (характер действий с предметами).
3. Сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное восприятие).
4. Речевое развития и коммуникация (импрессивная речь, экспрессивная речь, чтение).
5. Особенности контакта со взрослыми (установление контакта, поддержание контакта, инициация контакта, избирательность контакта).
6. Особенности контакта со сверстниками (установление контакта со сверстниками в свободной деятельности, в игровой ситуации, поддержание контакта со сверстниками, инициация контакта).
7. Эмоциональная сфера (эмоциональные проявления, преобладающий эмоциональный фон, эмоциональный контроль).
8. Особенности поведения (проблемы поведения, реакции на требования и замечания).
9. Предпосылки учебной деятельности (восприятие изображений, мотивация, принятие вида деятельности, интерес к деятельности, отношение к помощи).
10. Самообслуживания (одевание, раздевание, еда ложкой, питье из кружки, мытье рук, пользование туалетом).
11. Познавательное развитие (представление о себе, Представление о цвете, представление о форме, представление о величине, представление о целом и части, количественные представления, представление об окружающем мире).

Опираясь на содержание методики ПППО: критерии оценки (параметры оценивания) ребенка были выявлены показатели его уровня актуального развития и составлена сводная таблица данных для формирования оценочных графиков. Проанализировав данные из таблиц, был создан итоговый профиль входной психолого-педагогической диагностики обучающегося в виде графика. Вследствие чего было составлено **представление** на испытуемого по запросу психолого-педагогического консилиума ОУ:

*Данил Ш., 8 л. Уровень актуального развития на низком уровне. Крайне низко сформированы ВФП, эмоционально-волевая сфера не сформирована. Эмоции упрощенные, проявляет агрессию. Мотивация игровая. Внимание не достаточно устойчивое, переключаемость затруднена. Долговременная память развита слабо: снижена прочность запоминания. Мышление конкретное, обобщение ситуативное. Недостаточная мелкая моторика, сохранная. Общая моторика: нарушение координации движений, нарушение осанки. Речь невнятна, нарушение звукопроизношения. Нарушены все группы звуков. Понимает обращенную речь, повторяет за педагогом окончание слов. Фонематическое восприятие на крайне низком уровне. Словарный запас беден, ограничен не*

*сколькими словами. Букв не знает. Графо-моторные навыки не сформированы. Пространственно-временные представления: не ориентируется во временных понятиях, путается в определении право-лево, сзади-спереди. На контакт со взрослым идет не всегда, малообщительный, замкнутый. При контакте со сверстниками проявляет агрессию, может ударить. Навыки самообслуживания развиты на низком уровне.*

Исходя из полученных данных, мы можем заключить, что обучающийся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), сталкиваясь с многочисленными трудностями в учебном процессе, все же способен к обучению на дому, что обосновывает необходимость составления СИПР, для осуществления индивидуального маршрута обучения. Это исследование было полезно тем, что в ходе проведения экспресс-диагностики ПППО обучающегося с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), методом структурированного наблюдения, были получены достоверные данные, которые обосновывают необходимость проведения коррекционной работы, которая планируется в формирующем этапе эксперимента.

### **Литература**

1. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие / О. В. Алмазова. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2007. – 227 с.
2. Елисеева, Е. Н. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, О. В. Истомина ; научный редактор А. М. Царёв. – Псков, 2018.
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ, (Методические рекомендации)». – URL: [https://sever-okrug.minobr63.ru/download/p\\_morf\\_452\\_07\\_ot\\_11-03-16/](https://sever-okrug.minobr63.ru/download/p_morf_452_07_ot_11-03-16/) (дата обращения: 20.03.2021). – Текст : электронный.
4. Письмо Минобрнауки России от 15.03.2018 № ТС-728/07 «Об организации работы по СИПР». – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-15032018-n-ts-72807-ob-organizatsii/> (дата обращения: 20.03.2021). – Текст : электронный.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебник с практикумом для студентов дефектологических факультетов / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова ; под общ. ред. О. В. Елецкой. – М. : Наука, 2017. – 500 с.
6. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

## ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Миняйло Кристина Олеговна**, обучающийся 1 курса магистратуры по магистерской программе «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; с.minyailo@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье поднимается проблема выявления специфики проявления расстройства аутистического спектра у детей. Цель статьи состоит в выявлении причин и особенностей диагностики детей с расстройством аутистического спектра. Методология основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ. В частности, рассматриваются недавние исследования о факторах появления расстройства аутистического спектра, методах его диагностики. Высказывается мнение о трудностях выявления расстройства аутистического спектра у детей. Автор говорит о том, что в настоящее время происходит недостаточная конкретизация диагностических критериев. По результатам теоретических исследований выявили, что у детей с расстройством аутистического спектра имеются определенные особенности проявления данной нозологии. В данной статье представлены рекомендации по проведению диагностики детей с расстройством аутистического спектра. Делается вывод о том, что расстройство аутистического спектра у детей имеет определенные особенности в зависимости от ряда факторов.

**Ключевые слова:** генетика; методы диагностики; развитие детей; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты.

## CAUSES AND FEATURES OF THE DIAGNOSIS OF AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Minyaylo Kristina Olegovna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Program "Educational Technologies for Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article raises the problem of identifying the specifics of the manifestation of autism spectrum disorder in children. The purpose of the article is to identify the causes and features of the diagnosis of children with autism spectrum disorders. The methodology is based on the analysis and generalization of research papers. In particular, recent studies on the factors of the appearance of autism spectrum disorder, meth-

ods of its diagnosis are considered. An opinion is expressed about the difficulties of identifying autism spectrum disorders in children. The author says that currently there is insufficient specification of diagnostic criteria. According to the results of theoretical studies, it was revealed that children with autism spectrum disorders have certain features of the manifestation of this nosology. This article presents recommendations for the diagnosis of children with autism spectrum disorders. It is concluded that the autism spectrum disorder in children has certain features depending on a number of factors.

**Keywords:** genetics; diagnostic methods; child development; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children.

Аутизм – заболевание психической и генетической этимологии, характеризующееся разительными отличиями в социальных, коммуникативных и интеллектуальных сферах жизни [1]. Обучающимся с расстройством аутистического спектра (РАС) необходима всесторонняя помощь и поддержка – как от родственников, так и от специалистов различной направленности, и данная поддержка может оказываться как временно, так и постоянно. РАС характеризуется проблемами в социальной сфере и коммуникациях, которые зачастую сопровождаются повторяющимися действиями – стереотипией. Также коммуникация людей с РАС сопровождается речевыми дефектами (задержки речи, повторение некоторых слов на «автомате» (эхолалия), монотонность речь, возможно отсутствие устной речи как таковой), а также проблемы с невербальным общением – невозможность или затруднения со зрительным контактом во время общения, непонимание жестов, мимики собеседника и т. д. Причинами этого считаются задержки интеллектуального развития и возраст. Сопровождают данное заболевание такие сопутствующие негативные последствия как беспокойство, неврозы, депрессия.

Среди факторов, влияющих на появление аутизма, исследователи единогласно выделяют генетические факторы и факторы окружающей среды. И нельзя сказать однозначно, какой из факторов оказывает сильнейшее влияние. Однако, в настоящее время, точной причины появления РАС достоверно не выявлено, и считается, что РАС является следствием влияния и взаимодействия генетики и окружающей среды. Под окружающей средой понимается в данном случае экологическая обстановка в месте жительства матери во время беременности. Существует теория о том, что различные подтипы РАС имеют различную этимологию [3].

Стоит сказать о том, что еще есть факторы, которые достоверно не были проверены как факторы, которые влияют на появление РАС: алкоголь, наркотики, отравления химическими реактивами и другими вредными веществами, табакокурение, различные медикаменты, вакцины, применяемые матерью во время беременности и т. д. [4].

Исследователи выявили тенденцию о том, что аутизм чаще проявляется у мальчиков, чем у девочек, хотя по симптоматике различия имеют-

ся – в отличие от мальчиков, у девочек более ярко выражается умственная отсталость, а также депрессии, неврозы.

Следует понимать, что дети с РАС имеют множество проблем, особенно в коммуникационной сфере. Но параллельно этому, у детей с данным диагнозом, есть и положительные стороны: хорошая память, усидчивость, внимание к деталям, что может быть полезно в будущей профессии.

РАС является клиническим диагнозом, и исследования говорят о том, что чем раньше поставлен диагноз, тем положительнее будет динамика по прохождению коррекции. Однако существует множество трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при выявлении и постановке диагноза. Приведем примеры некоторых из них.

В современной медицине отсутствуют биологические тесты на выявление РАС. Поэтому приходится полагаться на диагностики психологического характера, а также проводить наблюдения за ребенком. Но и тут есть проблемы – проявления симптомов зависят от многих факторов – возраста, окружающих ребенка условиях, сопутствующих заболеваний или состояний. И конечно, необходимо при проведении диагностик учитывать психологические особенности ребенка и его индивидуальные особенности.

Перед тем, как проводить диагностику, необходимо также учитывать такие факторы, как мотивацию ребенка, его готовность следовать инструкциям, способность понимать диагностические материалы и окружающую обстановку, которая может, как способствовать проведению тестов, так и отвлекать ребенка.

Исследователи пришли к следующим рекомендациям при проведении диагностики РАС у детей:

1. При диагностике необходимо учитывать анамнез ребенка, физиологическое состояние, результаты других специалистов различной направленности.

2. Желательно провести интервью у родителей ребенка касательно тех симптомов, которые были выявлены ими в повседневной жизни и их психологического состояния.

3. Необходимо структурировать методику наблюдения за ребенком в ходе проведения занятий, диагностики, игр, общения с родителями и сверстниками.

4. Процедура обследования должна быть комплексной, однако первые тесты лучше проводить одному специалисту, чтобы позволить ребенку приспособиться к новым условиям и обстановке. По мере привыкания можно добавлять к процедуре диагностики других специалистов.

5. Инструкция по выполнению тех или иных диагностических заданий должна быть доступной для понимания ребенка, сопровождаться пояснениями и наглядными пособиями.

6. Желательно создавать ситуацию успеха для ребенка, вне зависимости от того, реагирует ли он на это внешне или нет.

Специалисты выделяют следующие методы диагностики:

- 1) беседа и наблюдение (инструментальные методы);
- 2) тесты и авторские методики, признанные научным сообществом (инструментальные методы);
- 3) игры, квесты, тесты, игровое взаимодействие по сценарию (экспериментальные методы);
- 4) диагностики физиологического состояния – диагностика функционирования мозга, зрительное восприятие, слуховое, тактильное, пространственно-временное (аппаратурные методы) [2].

Подводя итоги ко всему вышесказанному, можно сказать, что отмечается увеличение количества исследований о детях с РАС, в связи с увеличением роста осведомленности о заболевании и роста его распространения. Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть направлены на выявление более точных причин появления расстройства аутистического спектра, методов диагностики и терапии.

### **Литература**

1. Альбицкая, Ж. В. Ранний детский аутизм – проблемы и трудности первичной диагностики при междисциплинарном взаимодействии / Ж. В. Альбицкая // Медицинский альманах. – 2016. – Т. 42, № 2. – С. 108-111.
2. Воронков, Б. В. Актуальные вопросы дифференциальной диагностики аутизма : учеб. пособие / Б. В. Воронков, Л. П. Рубина. – СПб. : РИЦ Национального ун-та «Горный», 2014. – 66 с.
3. Bishop, D. V. M. Autism and diagnostic substitution: evidence from a study of adults with a history of developmental language disorder / D. V. M. Bishop, A. J. O. Whitehouse, H. J. Watt, E. A. Line // Dev. Med. Child. Neurol. – 2008. – Vol. 50, № 5. – P. 341-345.
4. Campisi, L. Autism spectrum disorder / L. Campisi, N. Imran, A. Nazeer, N. Skokauskas, M. W. Azeem. – Текст : электронный // British Medical Bulletin. – 2013. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30215678/> (дата обращения: 25.03.2021).

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Нелюбина Елена Альбертовна**, студентка магистратуры, 2 год обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов 26.

**Научный руководитель:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения уровня развития и выявления нарушений произвольного запоминания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в процессе проведения констатирующего эксперимента. В статье обоснована актуальность изучения уровня и выявления нарушений произвольного запоминания, соответствующих этому уровню. Обосновано применение методов и методик, использованных в ходе констатирующего эксперимента. Также в статье приводится количественный и качественный анализ полученных данных, на основании которого сделаны выводы, свидетельствующие о преобладании у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью низкого уровня развития произвольного запоминания, и наличии характеризующих его нарушений.

**Ключевые слова:** произвольное запоминание; нарушения произвольного запоминания; младшие школьники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF VOLUNTARY MEMORIZATION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

**Nelyubina Elena Albertovna**, Master's Degree Student, 2 year of study, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying the level of development and identifying violations of voluntary memorization in children of primary school age with mental retardation in the process of conducting a ascertaining experiment. The article substantiates the relevance of studying the level and identifying violations of arbitrary memorization corresponding to this level. The application of the methods and techniques used in the course of the ascertaining experiment is justified. The article also provides a quantitative and qualitative analysis of the data obtained, on the basis of which conclusions are drawn that indicate the predominance of a low level of development of voluntary memorization in children of primary school age with mental retardation, and the presence of its characteristic violations.

**Keywords:** voluntary memorization; violations of voluntary memorization; junior schoolchildren; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Одной из важных проблем специальной педагогики и специальной психологии в современных условиях является изучение особенностей развития познавательной сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, поскольку эта категория детей, как и другие категории детей с ограниченными возможностями здоровья, может быть включена в инклюзивные формы обучения.

Проблема развития познавательной сферы в младшем школьном возрасте является значимой, так как именно в этом возрасте она претерпевает множество изменений, которые способствуют развитию психики в целом. Одним из наиболее важных компонентов познавательной сферы является память и все ее составляющие. В младшем школьном возрасте процессы памяти качественно меняются и, вследствие этого, приобретают компонент произвольности. У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью приобретение компонента произвольности затруднено в силу специфики структуры дефекта.

Однако, в соответствии с общими закономерностями развития (по Л. С. Выготскому) произвольное запоминание развивается у этих детей, хотя и не на необходимом для успешного обучения уровне. У ребенка, при переходе из дошкольного возраста в младший школьный возраст, постепенно меняется ведущая деятельность: игровая деятельность сменяется учебной, которая требует эффективного запоминания учебного материала. Отсюда, становится особенно актуальным развитие произвольного запоминания у всех детей вообще и у детей с умственной отсталостью, в частности.

Несмотря на то, что в специальной литературе имеется информация об уровне развития и нарушениях произвольного запоминания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, на практике педагоги сталкиваются с необходимостью дальнейшего изучения уровня развития и нарушений произвольного запоминания у конкретных детей данной категории. Это еще более актуализирует затронутую проблему.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в определении уровня развития и выявлении нарушений произвольного запоминания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Базой для проведения экспериментальной работы послужило Государственное бюджетное образовательное учреждение «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Испытуемыми стали дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью (10 лет) – обучающиеся третьих классов. Диагностическая работа проводилась с каждым испытуемым

индивидуально, но в схожих условиях. Следует отметить, что все испытуемые охотно принимали участие в психодиагностических процедурах.

Для проведения психодиагностических процедур были отобраны, адекватные цели исследования методы и методики. Методы:

- теоретические: обзор и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития и нарушений произвольного запоминания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью;
- практические: наблюдение, беседа, эксперимент.

Теоретический анализ источников и специальной психолого-педагогической литературы показал, что многие исследователи (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. В. Лебединский, М. С. Певзнер и другие) данной проблемы указывали на недостаточный уровень развития произвольности процессов памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Анализ данных, полученных методами наблюдения, беседы с родителями и педагогами подтвердили выводы исследователей и указали на наличие нарушений произвольного запоминания у конкретных представителей этой категории детей, принявших участие в эксперименте. Однако, данные полученные при помощи малоформализованных методов диагностики, носили субъективный характер, поэтому дополнительно были подобраны и использованы для обследования детей методики, способствующие объективизации предварительных данных экспериментальной работы.

Методиками, способствующими объективизации данных, стали следующие: методика Л. М. Шпицыной «Изучение зрительной произвольной памяти» и «Изучение слуховой произвольной памяти», методика А. А. Карелина «Память на образы», методика «Запомни рисунки», методика А. Р. Лурия «10 слов».

Применение указанных методик обусловлено их многолетней эффективной практикой применения в области специальной педагогики и специальной психологии, авторами методик («классиками» специальной педагогики и специальной психологии) и достаточной степенью валидности методик при их совместном применении.

Анализ полученных данных в процессе проведения констатирующего эксперимента в целом позволяет сделать следующие выводы: трое испытуемых (30%) показали средний уровень, семь испытуемых (70%) – низкий уровень развития произвольного запоминания. Таким образом, следует констатировать, что у большинства испытуемых выявлен низкий уровень развития произвольного запоминания.

Проанализируем те нарушения произвольного запоминания, которые характерны для низкого уровня его развития: низкий объем запоминания, плохая переработка полученной информации, трудности получения, сохранения и воспроизведения учебной информации. Дети, имеющие низкий уровень произвольного запоминания, не всегда понимают содержа-

ние учебной информации, им практически не доступно установление логических и причинно-следственных связей. Наглядный учебный материал ими воспринимается легче, они неплохо запоминают внешние признаки предметов, труднее им дается описание этих предметов (нарушение уровня словесно-логического (вербального) мышления). Произвольная память этих детей характеризуется кратковременностью запоминания учебного материала. Объем запоминаемого материала примерно 2-3 единицы (при нормативном возрастном уровне 5-7 единиц). При воспроизведении материала, который они пытались запомнить, эти дети часто допускают логические ошибки или привносят лишнюю информацию.

Как показал анализ экспериментальных данных, дети не знают о наличии мнемических приемов, а если знают, то не пытаются использовать их для запоминания учебной информации. На произвольное запоминание информации они тратят большое количество времени, из-за чего быстро переутомляются и теряют интерес к запоминаемой информации. При переутомлении у детей данной категории появляются негативные и тревожные реакции перед установкой на запоминание учебной информации, поэтому они зачастую отказываются учить наизусть стихи или запоминать другой материал. Данные факты выявлены экспериментатором, а также подтверждены наблюдениями педагогов и родителей испытуемых.

Проведенная диагностическая работа в процессе констатирующего эксперимента убеждает нас в необходимости составления и апробации коррекционно-развивающей программы, при реализации которой будет возможным повышение уровня произвольного запоминания у испытуемых. Это является перспективным направлением нашей дальнейшей работы.

### Литература

1. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова ; сост. А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
2. Выготский, Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова // Психология памяти. – М., 1998.
3. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М., 1939. – 160 с.
4. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей : учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 149 с.
5. Певзнер, М. С. Вопросы комплексной диагностики умственно отсталых детей / М. С. Певзнер. – Иркутск : Сибиряк, 1998. – 95 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПСИХОГИМНАСТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

**Никова Анна Павловна**, педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 4; Россия, г. Заречный; [anya.nikova.00@mail.ru](mailto:anya.nikova.00@mail.ru).

**Аннотация.** Работа посвящена теоретическим аспектам психолого-педагогической реабилитации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Рассматривается психогимнастика как средство и метод психолого-педагогической реабилитации.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая реабилитация; психогимнастика; психогимнастические занятия; младшие школьники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

**THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL REHABILITATION  
OF YOUNG SCHOOLCHILDREN  
WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT  
IN THE PROCESS OF PSYCHOGYMNASTIC**

**Nikova Anna Pavlovna**, Teacher-Psychologist, Secondary School No. 4, Zarechny, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the theoretical aspects of psychological and pedagogical rehabilitation of children of primary school age with mental retardation. Psychogymnastics is considered as a means and method of psychological and pedagogical rehabilitation.

**Keywords:** psychological and pedagogical rehabilitation; psycho-gymnastics; psychogymnastic classes; junior schoolchildren; impaired mental function; children with mental retardation.

Актуальность проблемы психолого-педагогической реабилитации детей с задержкой психического развития (ЗПР) связана с постепенно увеличивающимся ростом числа детей, имеющих такой диагноз. В условиях инклюзивного образования, в каждом классе может оказаться ребенок с протоколом от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), где прописан вариант обучения 7.1. или 7.2. Поэтому перед специалистами стоит ряд задач, одна из которых – организация психолого-педагогических мероприятий, направленных на реабилитацию детей с ЗПР.

Психолого-педагогическая реабилитация – это комплекс мер по восстановлению утраченных функций, в данном случае, преодоление и коррекция имеющихся у ребенка нарушений с опорой на психолого-педагогические средства. Чем раньше применены средства психолого-

педагогической реабилитации, тем раньше у ребенка с ЗПР нивелируются негативные поведенческие и эмоциональные проявления. Это является необходимым, так как поведенческие и эмоциональные отклонения мешают ребенку с ЗПР осваивать основную общеобразовательную программу, а так же препятствует его социализации.

Для того, чтобы осуществлять процесс реабилитации, необходимо учитывать ряд общих и специальных условий.

1. Комплексность подхода. Все субъекты педагогической системы (педагоги, родители, администрация) должны быть осведомлены и заинтересованы в продуктивном воздействии выбранного нами реабилитационного подхода.

2. Индивидуализация подхода. Подбор заданий и упражнений должен соответствовать психофизиологическим возможностям обучающихся и соответствовать их возрастным особенностям.

3. Площадь кабинета. Для реализации комплексной психолого-педагогической программы необходимо подобрать кабинет с учетом возможности активно и свободно передвигаться.

4. Проведение комплексной диагностики. Перед тем, как реализовать программу психолого-педагогической реабилитации на основе психокоррекционных занятий, будет проведена входная, промежуточная и контрольная психолого-педагогическая диагностика тех сфер, которые исправляются и корректируются данной программой. Это диагностика саморегуляции и контроля поведения, коммуникативной сферы и эмоциональной сферы.

5. Количество обучающихся на занятиях и комплектование групп. Для того, чтобы психолого-педагогическая реабилитация была продуктивной, занятия рекомендуется проводить в малых группах по 6 человек. Это необходимо для того, чтобы внимание обучающихся с ЗПР не рассеивалось.

Одни из главных психолого-педагогических проблем у детей с ЗПР касаются их эмоционально-волевой и коммуникативной сферы: неустойчивые эмоциональные реакции, отсутствие саморегуляции, неумение выстраивать взаимоотношения с целью сотрудничества. При неблагоприятных социальных и психологических условиях, таких как гиперопека, психотравмирующие ситуации, гипоопека, замедляется психическое развитие в целом и отягощает дефект при ЗПР. Все перечисленные аспекты необходимо учитывать при выборе и разработке программ психолого-педагогической реабилитации.

Выбор реабилитационных средств и методик обширен, но мы решили сделать акцент на психогимнастике и психогимнастических упражнениях. Психогимнастика – это комплекс занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики. Каждое занятие включает: ритмику, пантомиму, групповые игры и танцевальные движения.

Психогимнастика как метод и средство психолого-педагогической реабилитации была выбрана с учетом следующих преимуществ.

1. Игровая направленность упражнений, что делает психогимнастику доступной для детей младшего школьного возраста с различными особенностями развития, в том числе для детей с ЗПР.

2. Задания и упражнения осуществляются в малых группах, что с одной стороны, создает условия для продуктивного взаимодействия и коммуникации детей и, с другой стороны, позволяет замкнутым детям раскрыть свои возможности в комфортных и безопасных условиях.

3. Психогимнастика обучает детей альтернативным средствам выражения эмоциональных состояний, что учит детей с ЗПР регулировать негативные эмоциональные проявления (агрессию, тревожность).

4. Элементы психологической гимнастики включают в себя другие методы и средства: изотерапию, музыкальную терапию и сюжетные игры.

Таким образом, с учетом всех теоретических данных, будут проведены констатирующий, формирующий и контрольный этапы психолого-педагогического эксперимента по реализации программы психолого-педагогической реабилитации в процессе психогимнастических занятий.

### **Литература**

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов – М. : ВЛАДОС, 2003. – 363 с.

2. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Лубовский. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

3. Чистякова, М. И. Психогимнастика : учеб. пособие / М. И. Чистякова. – М. : Просвещение, 1995. – 160 с.

4. Дворская, Н. И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников / Н. И. Дворская // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1147-1150.

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СО СВЕРСТНИКАМИ

**Николаева Анастасия Александровна**, магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет); Россия, г. Нижний Новгород.

**Научный руководитель:** Конева Ирина Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, Россия.

**Аннотация.** В статье проанализированы научные исследования на тему межличностного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра со сверстниками. Проведенное исследование позволило выделить характерные особенности общения и взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра, а также на основе полученных данных подобрать наиболее эффективные методы коррекционного воздействия.

**Ключевые слова:** общение со сверстниками; межличностное взаимодействие; коммуникативные особенности; методы коррекции; общение детей; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты.

## FEATURES OF INTERPERSONAL INTERACTION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS WITH THEIR PEERS

**Nikolaeva Anastasia Aleksandrovna**, Master's Degree Student, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia.

**Koneva Irina Alekseevna**, Candidate of Psychology, Associate Professor, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia.

**Abstract.** The article analyzes scientific research on the topic of interpersonal interaction of children with autism spectrum disorders with their peers. The study made it possible to identify the characteristic features of communication and interaction of children with autism spectrum disorders, as well as to choose the most effective methods of corrective action on the basis of the data obtained.

**Keywords:** communication with peers; interpersonal interaction; communicative features; correction methods; communication of children; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children.

С развитием технологий и методов диагностики, наблюдается тенденция увеличения числа детей, которые имеют особенности развития. Самой малоизученной и сложной в плане коррекционного воздействия, является категория детей с расстройствами аутистического спектра

(РАС). Изучая данные Всемирной Организации Здравоохранения, можно утверждать, что в последние годы наблюдается большой прирост детей, у которых встречается РАС, в настоящее время, каждый 54 ребенок имеет характерные черты данного расстройства.

Уже на протяжении многих десятилетий, происходит изучение особенностей поведения и развития детей с РАС. Большинство исследователей выделяют самые характерные особенности таких детей, которые проявляются в отсутствии или крайне низком эмоциональном контакте с окружающими, нарушении коммуникативного развития, низкой способности к общению, нарушении игровой деятельности.

Межличностное взаимодействие включает в себя три составляющие: коммуникативная – обмен информацией между людьми; интерактивная – практическое взаимодействие друг с другом (взаимопомощь, сотрудничество); перцептивная – взаимное восприятие друг друга, а также познание личностных качеств [7].

Наши отечественные исследователи (Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, А. В. Хаустов, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская) занимались исследованием проблемы взаимодействия и общения детей с РАС. Несмотря на достаточно хороший интеллектуальный потенциал, наличие речи и в некоторых случаях высокий уровень её развития, дети с РАС испытывают большие трудности во взаимодействии со сверстниками, а так же умения выразить свои желания и мысли.

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг отмечают, что у детей наиболее затруднена организация необязательных игровых контактов со сверстниками, а так же в целом нарушена возможность коммуникации [5].

Нарушения целенаправленности использования речи для коммуникации, узкие и ограниченные интересы, неумение выражать свои эмоции, а так же затруднения дифференцировать и понимать эмоции окружающих, говорят о нарушении межличностного взаимодействия детей с РАС [4]. Также у детей не сформированы навыки игры-имитации, творческих игр со сверстниками.

При взаимодействии со сверстниками дети с РАС не заинтересованы в совместной деятельности, может наблюдаться игнорирование попыток вступить в контакт, а иногда активная агрессия на данные действия [2].

В исследованиях А. Н. Силиной отмечаются такие особенности детей как незанятость, низкая вовлеченность в процессы связанные с вниманием и помощью. Дети не стараются привлечь внимание сверстников, не обращаются к ним за помощью, а так же самостоятельно ее не предлагают, наблюдается низкий уровень взаимодействия со сверстниками со стороны детей с РАС [6].

По мнению И. А. Костина, одним из главных принципов, способствующих успешной социализации подростков с аутизмом, является не-

прерывное продолжение деятельности. Подростку с РАС необходимо находиться в обществе, адаптироваться к новым людям и условиям, будь то учебная, трудовая или досуговая деятельность [3].

У детей с РАС наблюдаются нарушения рецептивной коммуникации, т. е. дети испытывают трудности в понимании высказываний и просьб окружающих людей, может воспринимать все буквально, либо же не в полном объеме. Так же нарушена экспрессивная коммуникация, некоторые дети не могут начать диалог, продолжить взаимодействие, подобрать слова и выражения [1].

Осуществляя психолого-педагогическую коррекцию по развитию и формированию межличностного взаимодействия детей с РАС необходимо руководствоваться определенными принципами.

1. Комплексное взаимодействие всех специалистов образовательного процесса, для преодоления трудностей переноса коммуникативных навыков в повседневную жизнь.

2. Систематичность – необходимо правильно выстроить этапы формирования навыков взаимодействия со сверстниками, опираясь на имеющиеся навыки ребенка.

3. Наглядность необходима для ребенка с РАС для усвоения символических, знаковых систем, опорой могут служить различные предметы, пиктограммы, карточки с изображением предметов, действий, ситуаций, что облегчает понимание детьми коммуникативных требований.

4. Дифференцированный подход – необходим учет коммуникативных возможностей ребенка, для эффективного подбора диагностического инструментария и коррекционных методов.

5. Связь речи с другими сторонами психического развития позволяет выявить зависимость формирования речи от состояния других психических функций, что позволяет в дальнейшем воздействовать на те сферы и функции, которые могут воздействовать на развитие речевой коммуникации.

6. Индивидуальный подход помогает учитывать интересы и потребности детей с РАС, что немало важно в процессе коррекции. Зная и понимая желания ребенка специалист сможет не только создать эффективную атмосферу для взаимодействия, но и сделать коррекционную работу более продуктивной.

В ходе взаимодействия со сверстниками развиваются социальные навыки и навыки общения. Отечественные исследователи С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова считают, что высокой эффективностью обладают программы развития для детей с РАС, где участвуют нормально развивающиеся сверстники [1].

Коррекционную работу по развитию межличностного взаимодействия детей с РАС со сверстниками необходимо начинать с индивидуальной ра-

боты, построенных на основе игровых занятий, тем самым начинать создавать положительный опыт взаимодействия с другими людьми.

Далее ребенка можно будет включать в мини-группы, где для детей будут создаваться условия для взаимодействия и общения, формироваться образ себя через игру со сверстниками и взрослыми, активизируется речевая, игровая, коммуникативная деятельность, так же обучение контролю поведения.

В больших группах ребенок по средствам игр научится взаимодействовать со сверстниками, а так же освоит разные формы взаимодействия [8].

На последнем этапе дети входят в открытую социальную среду, где происходит закрепление навыков самостоятельного взаимодействия с окружающим миром.

Проводя коррекционные занятия с детьми с РАС по развитию и коррекции межличностного взаимодействия, необходимо включать современные методы и подходы. АВА-терапия, для формирования желаемых форм поведения, сенсорную интеграцию для развития ощущения собственного тела и образа «Я», эмоционально-уровневый подход, для борьбы с возникающими страхами, агрессией и негативизмом в ходе взаимодействия с другими людьми, а также возможно использование метода обучения основным реакциям.

Нарушения в сфере коммуникации и социального взаимодействия являются одним из диагностических критериев расстройств аутистического спектра. По мнению многих экспертов причиной нарушения коммуникативной сферы являются сенсорные проблемы аутичных детей. В связи с этим возникают трудности с пониманием речи, считыванием эмоций у собеседника и т. д. Нарушается мотивационный компонент общения, общение не воспринимается как способ обмена информацией с другими людьми.

## Литература

1. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – СПб. : Сеанс, 2018. – 202 с.
2. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22-24 ноября 2017 г., Москва / под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 456 с.
3. Костин, И. А. Психологическая помощь подросткам с аутизмом / И. А. Костин // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 23. – С. 21-49.
4. Метляева, Ю. В. Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания / Ю. В. Метляева // Актуальные задачи педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). – СПб. : Свое издательство, 2019. – С. 59-63.

5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2010. – 76 с.
6. Силина, А. Н. Взаимодействие ограниченными возможностями здоровья со сверстниками и воспитателем в дошкольных образовательных учреждениях / А. Н. Силина, А. П. Кравченко // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2016. – Т. 4. – С. 183-190.
7. Смирнов, С. Д. Место понятия «общение» в психологической теории деятельности / С. Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 81-91.
8. Феденко, Е. Н. Особенности взаимодействия дошкольников с расстройствами аутистического спектра со сверстниками / Е. Н. Феденко // Проблемы педагогики. – 2018. – № 7 (39). – С. 61-66.

## ИЗУЧЕНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Новикова Ирина Александровна**, студент 1 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; irina-anferova@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Коробкова Оксана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье описаны методы диагностики высших психических функций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного учреждения с позиции психолого-педагогического и нейропсихологического изучения.

**Ключевые слова:** дошкольники; психолого-педагогическая диагностика; нейропсихологическая диагностика; высшие психические функции; дошкольные образовательные организации; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; общее недоразвитие речи; тяжелые нарушения речи.

## STUDY OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL SETTINGS

**Novikova Irina Aleksandrovna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student in the Direction of Training 44.04.03 Special (Defectological) Education, Profile "Educational Technologies of Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article describes the methods of diagnosis of higher mental functions in preschool children with severe speech disorders in preschool settings from the perspective of psychological, pedagogical and neuropsychological examination.

**Keywords:** preschoolers; psychological and pedagogical diagnostics; neuropsychological diagnostics; higher mental functions; preschool educational organizations; preschool

speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment; severe speech disorders.

В последние годы активно развивается отечественная практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которая направлена на обеспечение своевременной и эффективной коррекции нарушений развития, оказание помощи в освоении общеобразовательной программы обучения на разных уровнях.

Анализ заключений ГПМПК показал рост количества воспитанников МАДОУ «Детский сад № 25» городского округа Верхний Тагил с ограниченными возможностями здоровья. Большая доля детей с ОВЗ имеют тяжелые нарушения речи (ТНР). Эта категория дошкольников характеризуется сохранным слухом, первично не нарушенным интеллектом, но значительными речевыми патологиями.

Речевое развитие во многом определяется сформированностью высших психических функций (ВПФ). Наблюдается прямая связь между речевыми патологиями и уровнем развития познавательной сферы. Основные психические функции – внимание, восприятие, память и мышление – составляют психологическую базу речи [5]. В связи с этим коррекционная и развивающая работа с детьми с ТНР должна предусматривать исправление и восстановление основы, включающей эти функции.

Важным направлением в коррекционной и развивающей работе является диагностика. Правильно подобранный диагностический инструментарий позволяет не только констатировать выявленные дисфункции развития, но и увидеть возможности и направления дальнейшей реабилитационной работы с ребенком.

В отечественной педагогике представлено большое количество диагностических методик по изучению ВПФ, при этом наблюдается недостаточная разработанность всесторонних, объективных и удобных в применении методов обследования детей дошкольного возраста.

В системе дошкольного образования сохраняется традиционный подход к диагностике детей, но при этом происходит поиск инновационных, дающих более полную информацию, методов изучения.

В МАДОУ «Детский сад № 25» используется комплексная модель изучения высших психических функций у детей старшего дошкольного возраста с ТНР, включающая в себя на первом обязательном для всех этапе психолого-педагогическую диагностику, а в случаях, требующих дополнительного, более детального изучения, – нейропсихологическую диагностику.

Психолого-педагогическое обследование определяет нарушений той или иной высшей психической функции. Нейропсихологическая диагностика позволяет обозначить индивидуальные свойства ребенка, выявить причину и механизм возникновения патологии, определить дальнейшие направления работы с учетом зоны ближайшего развития.

Психолого-педагогическая диагностика способствует выявлению различных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности [3]. В отечественной педагогике методики психолого-педагогического обследования представлены в трудах С. Д. Забрамной, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицыной и др.

Использование данного вида диагностики в области дефектологического изучения способствует:

1. Получению информации об уровне умственного развития и выявлению индивидуальных особенностей психического развития ребенка.

2. Оценке динамики психического развития.

При проведении психолого-педагогической диагностики используется следующий комплект методик для изучения ВПФ у детей старшего дошкольного возраста с ТНР [4]:

1. Складывание пирамидки (наглядно-действенное мышление).

2. Складывание разрезных картинок (наглядно-образное мышление).

3. Доски Сегена (наглядно-действенное мышление).

4. Почтовый ящик (наглядно-действенное мышление).

5. Методика Кооса (пространственная ориентировка, анализ и синтез).

6. Установление последовательности событий (пространственно-временные и причинно-следственные связи).

7. Классификация предметов (обобщение, абстрагирование).

8. Исключение неподходящих предметов – четвертый лишний (обобщение и логическое объяснение правильности выбора).

9. 10 слов (память, утомляемость, активность внимания).

10. Дорисуй фигуру (творческие способности и воображение).

При выявлении недоразвития ВПФ в соответствии с возрастной нормой, для углубленного изучения используется нейропсихологическая диагностика. Ее особенность заключается не в изолированном изучении той или иной высшей психической функции, а в их взаимосвязи с другими функциями, с личностными особенностями, эмоциональной и волевой сферами и поведением ребенка. Данный подход определяет высшие психические функции в качестве системных образований, имеющих в составе компоненты, которые вносят свой специфический вклад в работу всей системы, нарушение функционирования одного из компонентов влечет нарушение в работе всей системы.

В трудах отечественных авторов в области нейропсихологии Ж. М. Глоzman, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, Л. С. Цветковой и др. разработан ряд методик диагностики детей дошкольного возраста. Они выстроены на основе принципа системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурия, и являются модификациями всей схемы обследования или отдельных заданий, связанных с возрастной характеристикой детей [2].

Методика нейропсихологического обследования, предложенная Ж. М. Глоzman, А. Ю. Потаниной, А. Е. Соболевой [1] отличается детальной проработкой системы нормативов и адаптирована для детей дошкольного возраста. Задания диагностики подобраны для каждого возраста, описаны критерии оценивания и параметры наблюдения за тем, как ведет себя ребенок во время обследования. Система баллов позволяет получить развернутое заключение и составить индивидуальный маршрут сопровождения ребенка в условиях дошкольной организации.

Нейропсихологическая диагностика ВПФ в условиях дошкольной организации определяется следующими параметрами:

1. Стандартизированная беседа с ребенком, общая характеристика (ориентировка, адекватность, критичность).

2. Исследование движений и действий (проба на реципрокную координацию; проба на праксис позы пальцев; проба на оральный праксис; проба на динамический праксис; рисунок (копирование), проба на условные реакции выбора, проба на воспроизведение ритмических структур).

3. Исследование гнозиса (пробы на предметный гнозис; пробы на акустический гнозис; узнавание пространственно-ориентированных простых фигур).

4. Исследование памяти (тесты на слухоречевую память – заучивание слов; запоминание рассказа; тест на двигательную память; тест на зрительную память).

5. Исследование интеллекта (исключение понятий; выведение аналогий; тест на понимание смысла рассказа; тест на понимание смысла сюжетной картинки и серии сюжетных картинок).

Описанные выше методы психолого-педагогического и нейропсихологического обследования детей дошкольного возраста имеют специфические особенности и условия проведения, при которых сохраняются объективность и достоверность получаемой информации. Психолого-педагогические методики используются с целью определения уровня актуального развития детей с ТНР с применением стимульного предметного и карточного материала. Нейропсихологическая диагностика представляет собой набор проб, представляющих собой упражнения и задания с применением карточных, вербальных и двигательных методик для выявления целостной картины функционирования всех сфер психического развития – гнозиса, праксиса, памяти, интеллекта и речи, определяющих зону потенциальных возможностей дошкольников. Основная задача диагностики определяется ранним выявлением и профилактикой проблем в дальнейшем обучении, разработкой индивидуального коррекционного и образовательного маршрута сопровождения, реализующегося во взаимодействии всех участников образовательных отношений.

## Литература

1. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2008. – 80 с.
2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
3. Психолого-педагогическая диагностика / О. В. Алмазова. – Екатеринбург : Издатель Калинин Г. П., 2007. – 227 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
5. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинин Г. П., 2008. – 140 с.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 159 с.
7. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 288 с.
8. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Пименов Олег Геннадьевич**, преподаватель, Пинский колледж Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина; Республика Беларусь, г. Пинск; pimenov\_og@mail.ru.

**Аннотация.** В статье описываются результаты исследования уровня сформированности информационно-коммуникационной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, раскрывается специфика развития компонентов данной компетенции в сравнении с учащимися, не имеющими особенностей психофизического развития. Показана необходимость модернизации образовательной среды учреждения профессионального образования для обеспечения эффективности процесса формирования информационно-коммуникационной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции; информационно-коммуникационные компетенции; профессиональное образование; информационно-коммуникационные технологии; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

## PECULIARITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION IN STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

**Pimenov Oleg Gennadievich**, Lecturer, Pinsk College of Brest State University named after A.S. Pushkin, Pinsk, Republic of Belarus.

**Abstract.** The article describes the results of information and communication competence in students with disabilities formation the level study, reveals the of this competence components development specifics in comparison with students with normal development. The need to modernize the vocational education institution educational environment to ensure the effectiveness of information and communication competence in students with disabilities forming process is shown.

**Keywords:** communicative competence; information and communication competencies; professional education; information and communication technologies; limited health opportunities; children with disabilities.

Сегодня система профессионального образования становится все более ориентированной на удовлетворение запросов со стороны общества и государства, и в этих условиях к выпускнику учреждений среднего специального образования предъявляются новые требования, акцент в которых смещен в сторону личностных качеств: активности, ответственности, способности работать в команде, эффективно сотрудничать, обновлять свои знания. Т. е. к совокупности традиционных результатов образования до-

бавляются компетенции, которые не относятся к определенной дисциплине или профессиональному сектору (например, к профессиональным компетенциям), но являются общими, и могут быть поняты как мета-навыки, позволяющие личности, развить в себе новые квалификации и, следовательно, способность к действию в различных областях [1; 3]. Учитывая все возрастающую роль информации и информатизации, одной из таких компетенций, определяющую успешность в учебной и профессиональной деятельности, мы считаем информационно-коммуникационную компетенцию – качественную характеристику субъекта, определяющую эффективность осуществления информационных процессов для решения социально-значимых задач.

Содержание и структуру информационно-коммуникационной компетенции определяет специфика информационной деятельности, что позволяет выделить следующие компоненты: когнитивно-логический, операционно-деятельностный, ценностно-мотивационный, рефлексивно-оценочный. Когнитивно-логический компонент предполагает наличие знаний о средствах и методах реализации информационных процессов, принципах функционирования современных устройств, предназначенных для продуцирования, обработки и передачи данных; о назначении и возможностях современных программных средств и приложений. Операционно-деятельностный компонент содержит способы и алгоритмы осуществления конкретных информационных процессов с применением различных программных и аппаратных средств, умение применять имеющиеся знания для решения информационных задач. Данный компонент включает умение подбирать оптимальное средство для решения конкретной информационной задачи на основе заданных требований, устанавливать причинно-следственные связи между происходящими в процессе осуществления информационно-коммуникационной деятельности явлениями. Рефлексивно-оценочный компонент включает умения определять степень соответствия результатов информационно-коммуникационной деятельности заданным требованиям, оценивать уровень сформированности собственных знаний и умений для успешного решения поставленных задач. Данный компонент является движущей силой, побуждающей субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию. Ценностно-мотивационный компонент определяет отношение индивида к информационной деятельности, понимание ее значимости, стремление к ее осуществлению, активную субъектную позицию.

Наличие у учащегося сенсорных или двигательных нарушений, вызывающих ограничение функциональных возможностей, оказывает существенное влияние на формирование каждого компонента. Замедленность темпа восприятия, обработки, воспроизведения информации, приводит к пассивности в информационно-коммуникационной деятельности, снижению ее значимости для субъекта. Как следствие, знания, практическая

направленность которых не является для учащегося очевидной, быстро утрачиваются. Формирование информационных умений также протекает существенно медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников; для освоения отдельных операций требуется их многократное повторение, а некоторые оказываются недоступными вовсе (например, работа с графикой при нарушениях зрения). Отсутствие видимого прогресса снижает мотивацию к продолжению данной деятельности, и, как результат, многие умения остаются на существенно более низком уровне [4].

С целью определения сформированности информационно-коммуникационной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья как важного условия их успешной социализации и последующей профессиональной самореализации нами разработана методика мониторинга уровня ее компонентов. Нормативной базой исследования являются «Кодекс об образовании РБ», образовательные стандарты среднего специального образования, учебная программа дисциплины «Информатика». Уровень когнитивно-логического компонента выявляется с помощью теста по основным темам курса информатики: программное и аппаратное обеспечение компьютера, файловая система, назначение и принципы работы операционной системы, основные сервисы сети Интернет. Определение уровня сформированности операционно-деятельностного компонента осуществляется с применением метода анкетирования, включающего вопросы о применении алгоритмов работы в операционной системе, офисными приложениями, а также службами сети Интернет, и выполнения комплексного практического задания. Уровень рефлексивно-оценочного компонента устанавливается посредством тестирования, включающего задания на применение знаний и умений, полученных в процессе изучения курса информатики для нахождения оптимальных решений информационных задач, на умение анализировать нестандартную проблемную ситуацию и прогнозировать результаты своей деятельности. Сформированность ценностно-мотивационного компонента определяется при помощи анкетирования, определяющего стремление учащихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебной, досуговой деятельности, и последующей профессиональной деятельности.

Для проведения исследования информационно-коммуникационной компетенции были сформированы две группы по 28 учащихся колледжа. В первую вошли учащиеся, не имеющие особенностей психофизического развития, во вторую – учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, имеющие выраженные нарушения зрения (15 учащихся), опорно-двигательного аппарата (8 учащихся), слуха (5 учащихся).

Уровни компонентов исследуемой компетенции определены следующим образом: низкий (менее 20% выполненных заданий), удовлетворительный – «репродуктивный» (20-40%), средний – «адаптивный» (40-60%), достаточный – «конструктивный» (60-80%) и высокий – «ис-

следовательский» (более 80%). Показателем сформированности у учащихся колледжа информационно-коммуникационной компетенции является наличие высокого или достаточного уровня всех ее компонентов.

Анализ выполненных тестов показал, что большинство учащихся с первой группы (82%) имеют достаточный и высокий уровень сформированности когнитивно-логического компонента, в то время как более половины опрошенных учащихся с особенностями психофизического развития (54%) выполнили менее 50% заданий теста, при этом более 70% испытывают затруднения при анализе проблемных ситуаций. Более 85% учащихся с ограниченными возможностями здоровья оценивают свои навыки владения основными приемами работы на ПК как высокие, однако при выполнении задания достаточный и высокий уровень показали лишь 46% учащихся. Для учащихся первой группы эта цифра составила 96%. 79% учащихся первой группы считают информационные умения необходимыми современному человеку и связывают свою будущую профессию с информационными технологиями. У учащихся с ограниченными возможностями составляет 32%. При этом в процессе выполнения заданий у учащихся с особенностями психофизического развития проявлялись вербализм знаний, неадекватность оценки и самооценки, пассивность в коммуникации, низкий уровень сформированности навыков продуктивной информационно-коммуникационной деятельности, стереотипность действий.

Одна из причин, вызывающих указанные проблемы, выявлена при изучении программно-методического обеспечения учебного процесса: при изучении курса информатики много внимания уделяется формированию знаний и основных информационных умений, т. е. составляющих когнитивного и операционно-деятельностного компонентов. Вместе с тем, рефлексивно-оценочный и ценностно-мотивационный компоненты остаются без должного внимания. Подразумевается, что учащиеся, получив определенный информационный инструментарий, перенесут опыт его применения в новую ситуацию, однако ограниченность социального опыта учащихся с ограниченными возможностями здоровья не позволяет им применить полученные в процессе обучения навыки к решению возникающих задач.

В этой ситуации приобретает актуальность вопрос модернизации образовательной среды учреждения профессионального образования для более полного соответствия потребностям и возможностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Одним из путей создания адаптированной образовательной среды является применение современных средств организации образовательного процесса на базе информационных технологий [2], в том числе, технологий дистанционного обучения. При этом особое внимание необходимо уделять применению специальных программных и аппаратных средств для обеспечения доступности информации, а также использованию ассистивных средств. В связи с

этим большую значимость для учащихся с ограниченными возможностями здоровья приобретают навыки самостоятельного применения технологий преобразования информации различных модальностей.

С помощью современных интерактивных технологий, систем дистанционного обучения представляется возможным реализовать коррекционную поддержку учащихся учреждений среднего специального и профессионально-технического образования для обеспечения качественного образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, их последующей конкурентоспособности на рынке труда.

### **Литература**

1. Бодункова, А. Г. Формирование надпрофессиональных компетенций: проблемы и технологии современного образования / А. Г. Бодункова, И. П. Черная // Actual problems of the humanities Vienna. – 2015. – С. 26-36.

2. Гаманович, В. Э. Теоретико-методические подходы к организации образовательной среды вуза для лиц с особенностями психофизического развития / В. Э. Гаманович, О. В. Даливеля // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 26-37.

3. Зуева, М. Л. Формирование надпрофессиональных компетенций обучающихся учреждений начального профессионального образования. Часть II : методическое пособие / М. Л. Зуева, Т. Г. Киселева, И. В. Завьялова, Л. А. Кригер [и др.]. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2012. – 158 с.

4. Пименов, О. Г. Формирование информационно-коммуникационной компетенции в процессе профессиональной подготовки учащихся с особенностями психофизического развития / О. Г. Пименов, В. В. Гордейко // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов V Международной научно-практической конференции / отв. ред. И. А. Ахметшина [и др.]. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – С. 259-263.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Полякова Оксана Андреевна**, бакалавриат, 3 курс, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого; Россия, г. Тула; polyakova081990@mail.ru.

**Васина Юлия Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого; Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме развития зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. В статье рассмотрены особенности формирования данной психической функции, а также затронуты вопросы диагностики ее развития и коррекции.

**Ключевые слова:** зрительное восприятие; старшие дошкольники; методы диагностики; коррекционная работа; дошкольная сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

**Polyakova Oksana Andreevna**, Student, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia.

**Vasina Yulia Mikhailovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the development of visual perception in older preschool children with hearing impairment. The article discusses the features of the formation of this mental function, and also touches upon the issues of diagnostics of its development and correction.

**Keywords:** visual perception; older preschoolers; diagnostic methods; correctional work; preschool surdopedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing impairment.

Как и во всем мире, в нашей стране отмечается рост числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно поражает увеличение количества людей, страдающих нарушениями слуха, а также уверенная тенденция к омоложению данного нарушения. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в индустриально развитых странах зафиксировано не менее 200 млн человек с нарушениями слуха разного характера; в России же такие нарушения зарегистрированы у 10 млн человек, более 1 млн из них – дети [1].

В практике восприятие становится активным, целенаправленным процессом познания [2]. С первыми действиями ребенка, которые направлены на внешние объекты и применены к их местоположению, форме и другим особенностям, связано формирование предметности восприятия. Предметность выступает в форме целостности, константности и осмысленности образа восприятия.

**Актуальность данного исследования** определяется необходимостью изучения особенностей зрительного восприятия и формирования зрительно-моторных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха, опирающегося на его индивидуальные психофизиологические характеристики, и в частности специфику обработки зрительной информации [4].

Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Зрительное восприятие – это способность получать глазами различную информацию, поступающую к нам со стороны, способность осмысливать то, что видишь [3]. Все это реализуется под воздействием воспитания и обучения.

Ребенком осваивается восприятие форм, цветов, картин, подпространства, человека. Изучением зрительного восприятия занимались многие психологи такие как, например Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, И. М. Сеченов. Л. А. Венгер доказано, что процессы восприятия становятся основой развития высших познавательных процессов и личности. Было показано, что восприятие составляет основу ориентировки человека в мире [5].

Проведенный теоретический анализ научной и теоретической литературы в рамках рассматриваемой проблемы позволил организовать и провести диагностическое исследование, с целью выявления уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Для достижения данной цели были намечены задачи диагностического исследования:

- 1) подобрать и описать методики исследования зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;
- 2) провести экспериментальное исследование особенностей зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;
- 3) на основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Для осуществления диагностики развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста были сформулированы следующие критерии: избирательность, осмысленность, обобщенность.

В соответствии с выделенными критериями зрительного восприятия, а также задачами исследования была составлена диагностическая программа, направленная на выявление уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, состоящая из следующих методик: «Изучение восприятия» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, «Эталоны» О. М. Дьяченко, «Разбор и складывание пирамидки» А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард, «Работа с парными картинками» А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард.

В ходе выполнения заданий испытуемые показали средний и низкий уровни зрительного восприятия: ошибочно соотносили фигуру к заданному образцу, изображение к эталону, несогласованность действий рук, переносили образ из зрительной модальности в осязательную. Это указывает на необходимость проведения коррекционной работы с данной категорией детей для обеспечения их успешной социализации в дальнейшем. Работа должна быть построена с учетом имеющегося уровня развития и компенсаторных возможностей детей. Коррекционная работа по совершенствованию развития зрительного восприятия в пространстве у старших дошкольников с нарушением слуха должна предусматривать такие направления, как:

- нахождение фигур разной формы, размера, положения в пространстве;
- распознавание фигур, изображений, представленных в необычном положении;
- ориентировка относительно себя, относительно предмета.

В ходе коррекции рекомендуется использование различных игр, где требуется ориентироваться на величину и форму предмета, умения классифицировать предметы по форме. Подводя итог, можно сказать, что зрительное восприятие детей, имеющих нарушения слуха, нуждается в коррекции и важнейшую роль в этом процессе играет своевременная диагностика и верно определенные направления коррекционной работы.

### **Литература**

1. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, 1998.
2. Бубарева, В. Е. Особенности психического развития детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте / В. Е. Бубарева // *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. – 2014.
3. Горшкова, А. А. Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими дошкольниками / А. А. Горшкова, Н. Д. Шматко // *Дефектология*. – 1991. – № 5. – С. 84-86.
4. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха / Л. А. Головчиц. – М. : Владос, 2018. – 331 с.
5. Сунцова, А. С. Если у ребенка нарушен слух... / А. С. Сунцова. – М. : Детство-Пресс, 2017. – 64 с.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ  
ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
РАЗВИТИЯ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ  
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Попова Лидия Николаевна**, учитель-дефектолог, учитель-логопед, Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ; Россия, г. Нефтеюганск; [lidiya\\_popova\\_2013@mail.ru](mailto:lidiya_popova_2013@mail.ru).

**Попов Андрей Юрьевич**, воспитатель, Нефтеюганская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ; Россия, г. Нефтеюганск; [andrej.popov2019.popov@mail.ru](mailto:andrej.popov2019.popov@mail.ru).

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам организации досуга обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в домашних условиях.

**Ключевые слова:** детский досуг; организация досуга; досуговая деятельность; рекомендации родителям; родители; семейное воспитание; домашние условия; сенсорные игры; ролевые игры; тяжелые множественные нарушения развития; ТМНР; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

**METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR PARENTS  
ON THE ORGANIZATION OF LEISURE TIME FOR STUDENTS  
WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS  
AT HOME WHEN ORGANIZING DISTANCE LEARNING**

**Popova Lydia Nikolaevna**, Teacher-Defectologist, Teacher-Speech Therapist, Nefteyugansk Boarding School for Students with Disabilities, Nefteyugansk, Russia.

**Popov Andrey Yuryevich**, Educator, Nefteyugansk Boarding School for Students with Disabilities, Nefteyugansk, Russia..

**Abstract.** The article is devoted to the problems of organizing leisure time for students with disabilities at home.

**Keywords:** children's leisure; organization of leisure time; leisure activities; recommendations to parents; parents; family education; home conditions; sensory games; role-playing games; severe multiple developmental disorders; limited health opportunities; children with disabilities.

Внедрение дистанционного обучения сегодня является новой ступенью в образовательном процессе. Родители столкнулись с проблемой образования и воспитания ребенка в условиях самоизоляции. Главный вопрос, который чаще всего задают себе родители, чем занять ребенка, особенно, если у него ограниченные возможности здоровья.

Организация правильной и полезной досуговой деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ТМНР) является

актуальной проблемой родителей и педагогов при организации дистанционного обучения и воспитания на дому [1].

Виды досуговой деятельности многообразны, и их можно разделить на группы:

- отдых;
- развлечения;
- праздники;
- самообразование;
- творчество.

Отдых может быть активным и пассивным. Развлечения делятся по степени активности: дети являются только зрителями, дети участвуют в представлении, дети и взрослые вместе участвуют в постановках. Праздники бывают семейными, государственными, народными, международными, православными. Самообразование – это познавательная деятельность. К ней относятся: чтение книг, экскурсии, посещение театров, музеев. Творчество делится на группы: художественное, научное, техническое и спортивное.

Одним из условий организации досуга ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в развитии выбрать ту деятельность, которая является коррекционно-развивающей. Каждая совместная деятельность с ребенком должна начинаться с налаживания эмоционального контакта, настраивая ребенка на игру или совместное творчество. Особенностью детей с ограниченными возможностями здоровья, является привязанность к определенным играм, игрушкам, материалам, обстановке. Немаловажной задачей родителей в этом случае будет смена «привычной» деятельности, на – полезную, коррекционно-развивающую. Любая деятельность связана с игрой, так как игра – ведущая деятельность ребенка, тем более «особенного».

Наиболее важной функцией игры является: воспитательная, развивающая, коммуникативная, терапевтическая. Игры можно разделить на группы: дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театрализованные, строительно-конструктивные. Для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, игры становятся дорогой к внешнему окружению, помогают укрепить связи между ребенком и родителями, способствуют развитию социальных и коммуникативных навыков [2].

Примеры игр в домашних условиях:

Сенсорные игры: подвесьте качели под потолок, ребенку также полезны прыжки на мини-батуте, предложите ребенку различные виды еды, с разной текстурой и хрустом, дайте ребенку разные емкости и графин, из которого можно будет наливать воду в емкости.

Сюжетно-ролевые игры: поиграйте в железную дорогу, загрузите поезд грузом, придумайте название станций. Поиграйте с куклами: проиграйте режимные моменты, повторите правила этикета. Совершите «пу-

тешестве» в зоопарк: повторите названия животных, детенышей, проговорите то, чем питается животное.

Подвижные игры: попробуйте освоить тот вид транспорта, который еще не освоили: роликовые коньки, электросамокат, беговел и т. д.

Дидактические: дорисовать предметы, буквы, придумать слова на заданную тему, найти ошибку в картинках, узнать предмет по описанию [3].

При организации любых видов досуговой деятельности, с ребенком ОВЗ, необходимы условия:

1. Досуговая деятельность организуется без принуждения.
2. Задания даются по принципу «от простого к сложному».
3. Подбор видов деятельности должен иметь коррекционно-развивающую составляющую.
4. Постоянная смена видов деятельности.

Таким образом, данная тема актуальна для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, особенно в период дистанционного обучения и образования. Правильно организованная досуговая деятельность, коррекционные игры и упражнения в домашних условиях необходимы «особенному» ребенку для его развития и восприятия внешнего мира.

### **Литература**

1. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 256 с.
2. Рудик, О. С. Как помочь аутичному ребёнку : метод. пособие / О. С. Рудик. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 207с.
3. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития : пособие для педагогов-психологов / Е. А. Савина. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 223 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Потехина Наталья Юрьевна**, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

**Аннотация.** В данной статье автор раскрывает необходимость и важность проведения диагностики природоведческих знаний у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. В статье даны примеры диагностических заданий с использованием парциальной программы С. Н. Николаевой «Юный эколог».

**Ключевые слова:** дошкольники; нарушения опорно-двигательного аппарата; дети с двигательными нарушениями; природоведческие знания; природа; диагностические задания.

## RESEARCH OF NATURAL SCIENCE KNOWLEDGE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

**Potekhina Natalya Yuryevna**, Educator, Kindergarten No. 17 “Trickle”, Nizhny Novgorod, Russia.

**Abstract.** In this article, the author reveals the need and importance of diagnosing natural history knowledge in children with musculoskeletal disorders. The article gives examples of diagnostic tasks using the partial program of S. N. Nikolaeva “Young ecologist”.

**Keywords:** preschoolers; disorders of the musculoskeletal system; children with movement disorders; natural history knowledge; nature; diagnostic tasks.

Трудно переоценить значение природы как одного из первичных факторов, влияющих на развитие ребенка. Наблюдения, беседы, экологические проекты, экспериментирование вырабатывают в ребенке способность к активному, т. е. сознательному наблюдению. Ребенок учится видеть, понимать, чувствовать, переживать.

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 17 «Ручеек» города Нижнего Новгорода посещают дети с ОВЗ. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования реализуется на группах для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Нашу группу посещают дети с выраженной нозологией: ДЦП, парезы, врожденный вывих бедра, деформация стоп, плоскостопия разной степени и пр. Общая характеристика детей такова: дети испытывают трудности, переходя с одного вида деятельности на другой, у детей небольшой объем механической памяти, рассеянное внимание, низкая познавательная активность, проявляющаяся в ослабленном интересе к окружающему внешнему миру.

Из-за того, что дети маломобильны, родители основное время с детьми проводят в помещении, не стремятся побывать с детьми на природе,

посетить парк и лесную зону, многие из ребят не могут дифференцировать объекты живого и неживого мира, не умеют устанавливать причинно-следственные связи, не понимают значение природы в жизни человека.

Именно поэтому важно тщательно подходить к проведению диагностики природоведческих знаний. Для составления диагностического материала мы используем парциальную программу С. Н. Николаевой «Юный эколог». Эта программа соответствует ФГОС ДО. Она состоит из шести разделов. Знакомясь с содержанием первого раздела, дети не только получают знания о живой и неживой природе, но и учатся видеть взаимосвязь неживой природы с миром растений, животных и человеком, с удовольствием участвуют в экспериментальной деятельности.

Для диагностики по этому разделу детям представлены картинки с объектами живой и неживой природы, а также картинки, на которых можно проследить взаимосвязь неживой и живой природы.

Вопросы:

1. Что относится к живой природе?
2. Покажите объекты неживой природы?
3. Покажите на картинках Землю? Расскажите, что вы знаете о Земле?
4. Найдите и покажите воду? Что вы знаете о воде?
5. Для чего нужна вода? Кому нужна вода?
6. Покажите картинку, где есть воздух. Для чего он нужен?
7. Найдите картинку с почвой. Для чего она нужна?
8. Найдите картинку с природными камнями. Что вы о них знаете?
9. Покажите картинку с изображением осени. Какие приметы осени вы знаете?
10. Что происходит осенью в мире животных?
11. Что делают осенью птицы?
12. Что осенью происходит с насекомыми?
13. Покажите картинку с изображением зимы. Какие приметы зимы вы знаете?
14. Как зимуют дикие животные?
15. Какие птицы прилетают к нам зимой?
16. Покажите картинку с изображением весны. Какие приметы весны вы знаете?
17. Что происходит весной в мире животных?
18. Назовите птиц, которые прилетают к нам весной?
19. Что происходит весной в мире растений?
20. Чем занимаются люди только весной?
21. Покажите картинку с изображением лета. Какие приметы лета вы знаете?
22. Что происходит летом в мире растений?
23. Что происходит летом в мире животных?

Во втором разделе, который называется «Многообразие растений и их связь со средой обитания» ребята знакомятся с конкретными растениями, находящимися в группе и на территории детского сада. Дети охотно ухаживают за комнатными растениями, выполняют поручения по прополке в огороде и на своей клумбе. Могут заметить, неблагоприятное растение и с помощью взрослого создать условия необходимые для данного растения.

Для диагностики знаний по этому разделу перед детьми разложены картинки с различными комнатными растениями, деревьями, кустарниками, дикорастущими растениями и растениями сада и огорода.

Вопросы:

1. Покажите растения, которые есть у нас в группе?
2. Какие условия нужны комнатным растениям для роста?
3. Кто создает условия для правильного развития комнатных растений?
4. Расскажите какое строение имеют комнатные растения?
5. Одинаковые ли потребности у всех комнатных растений?
6. В какое время года самые хорошие условия для роста растений на нашем участке?
7. Какие изменения происходят в растениях на нашем участке весной?
8. Как деревья и кустарники подготавливаются к зиме?
9. Какие изменения происходят с травами осенью?
10. Что помогает перезимовать деревьям и кустарникам?

Раздел «Многообразие животных и их связь со средой обитания» предполагает знакомство детей с домашними животными, перелетными и зимующими птицами. Знакомясь с зимующими птицами, дети с огромным удовольствием подкармливали птиц на своем участке, учились наблюдать за птицами издалека, вести себя тихо, не пугать птиц.

Перед детьми разложены картинки с домашними и дикими животными, с перелетными и зимующими птицами.

Вопросы:

1. Покажите домашних животных?
  2. Назовите детенышей домашних животных, которых вы знаете?
  3. Кто создает условия для жизни домашним животным?
  4. Могут ли домашние животные жить без помощи человека?
  5. Найдите и покажите зимующие птицы?
  6. Почему зима очень трудный период для птиц?
  7. Как человек может помочь зимующим птицам?
  8. Назовите перелетных птиц?
  9. Как перелетные птицы приспособились к условиям зимы?
  10. Расскажите как птицы приспособились к перелету в теплые края?
- Следующий раздел называется «Рост и развитие растений и животных, связь со средой обитания» позволяет увидеть, что новое растение

можно вырастить из семени, что одно семя может дать много семян, что растения размножаются различными способами. В этом разделе дети узнают, что птицы откладывают яйца, из яиц появляются птенцы, и родители кормят своих птенцов, защищают от врагов, учат летать. А у зверей рождаются живые детеныши. Сначала они слабые и о них заботится мать, она согревает их своим теплом и кормит молоком. Детеныши быстро растут и учатся сами добывать пропитание.

Вопросы:

1. Что можно вырастить из семечка яблока?
2. Какие способы размножения растений вы знаете?
3. Какие условия нужны для прорастания семян?
4. Какие вы знаете способы размножения растений?
5. Как нужно обращаться с молодым растением?
6. Как размножаются птицы?
7. Есть ли враги у птиц?
8. Как птицы заботятся о птенцах?
9. Какие детеныши рождаются у зверей?
10. Назовите диких животных и их детенышей.

Пятый раздел программы «Юный эколог» – «Жизнь растений и животных в сообществе» дает обобщенное понятие «сообщество». Дошкольники узнают, что лес – это сообщество растений и животных, которые живут вместе и нужны друг другу. Ребята знакомятся не только с лесом нашей полосы, но и тайгой, и с тропическим лесом. Животный мир этих экосистем различен, но все животные и растения приспособились к жизни в данном сообществе. Большой интерес вызывают у детей рассказы о жизни водоема и его обитателях, о море и морских животных и рыбах, о растениях и обитателях лугов и степей. Дети с удовольствием просматривают презентации на темы раздела.

Перед глазами детей висят плакаты: «Лес – многоэтажный дом», «Кому нужны деревья в лесу», «Кто в море живет», «Кто на болоте живет», «Где мало воды и кто может подолгу обходиться без воды».

Вопросы:

1. Какие в лесу бывают этажи?
2. Каких обитателей леса вы знаете?
3. Как обитатели леса приспособлены к жизни в лесу?
4. Какие правила поведения должен соблюдать человек в лесу?
5. Какие животные водятся в тайге?
6. Где на территории России находится тайга?
7. Какая вода в пруду?
8. Какие насекомые любят пруд или озеро?
9. Можно ли засорять пруд? К чему это приведет?
10. Какая вода в море?
11. Каких животных и рыб морей вы знаете?

12. Какие животные живут в степях?

13. Как животные и растения степей приспособились к небольшому количеству воды?

14. Каких насекомых луга вы знаете?

15. Как растения и животные помогают друг другу?

Последний раздел программы рассказывает о взаимодействии человека с природой. Ребята узнают, что человек-живое существо, и с удовольствием включаются в оценку обстановки и окружающих их условий. Дети видят, как человек использует природу и как охраняет ее.

Перед детьми картинки с чистым помещением и грязным, с изображением книг, тетрадей, газет, игрушек, лесника, красной книги.

Вопросы:

1. В каких условиях человек хорошо себя чувствует?

2. Чему радуется человек?

3. Как человек использует спиленные деревья?

4. Кому нужна чистая вода? Зачем?

5. Что делает лесник?

6. Для чего люди создают заповедники?

7. Какие растения и животные заносятся в Красную книгу?

8. Существует ли Красная книга Нижегородской области?

9. Зачем нужно охранять природу?

10. Как должны вести себя люди, находясь на природе?

Проверка и оценка природоведческих знаний детей позволяет получить реалистическую картину и скорректировать учебный процесс в зависимости от уровня детей групп и каждого ребенка в отдельности.

### Литература

1. Бобылева, Л. О. Программа экологического воспитания старших дошкольников / Л. О. Бобылева, О. Дупленко // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 7.

2. Веракса, Н. Е. Общеобразовательная программа дошкольного образования от рождения до школы / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – Москва : Мозаика-синтез, 2018.

3. Википедия – сводная энциклопедия электронный ресурс. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 13.03.2021). – Текст : электронный.

4. Николаева, С. Н. Парциальная программа «Юный эколог» / С. Н. Николаева. – Москва : Мозаика-синтез, 2016.

5. Зибзеева, В. О. О формах и методах экологического образования дошкольников / В. О. Зибзеева // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 3.

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Примайкина Александра Сергеевна**, студент 4 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; ruossobakahoroshaya@gmail.com.

**Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме использования альтернативных средств коммуникации обучающимися с расстройствами аутистического спектра. В статье описаны особенности речевого развития лиц с расстройствами аутистического спектра, в связи с которыми может возникнуть необходимость использовать альтернативную коммуникацию. Описаны современные методы и приемы работы педагога, которые соответствуют требованиям и позволяют раскрыть индивидуальный потенциал ребенка, способствуют его комфортному развитию. Также описаны особенности жестовой речи и коммуникации при помощи коммуникативной системы обмена изображениями (PECS). Раскрыта проблема дальнейшего развития речи обучающихся при использовании коммуникации посредством карточек PECS. Раскрыты возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий при реализации обучения данной коммуникативной системе. Проведен сравнительный анализ различных средств альтернативной коммуникации. Освещен вопрос возможностей успешной социализации обучающихся, использующих альтернативные средства коммуникации в условиях инклюзии. Информация, представленная в статье, соответствует современному вектору развития педагогики и позволяет успешно решать задачи, представленные временем и новыми стандартами образования. Статья может быть интересна педагогам образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, дефектологам, логопедам, психологам, воспитателям, олигофренопедагогам, студентам дефектологических факультетов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** альтернативная коммуникация; жесты; средства коммуникации; PAC; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты.

## **FEATURES OF THE USE OF ALTERNATIVE COMMUNICATION IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Primaykina Alexandra Sergeevna**, 5<sup>th</sup> year Undergraduate Student of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of using alternative means of communication by children with autism spectrum disorders. The article describes the features of speech development of persons with autism spectrum disorders, in connection with which it may be necessary to use alternative communication. The modern methods and techniques of the teacher's work are described, which meet the requirements and allow revealing the individual potential of the child, contributing to his comfortable development. The features of gestural speech and communication using the Communicative Image Exchange System (PECS) are also described. The problem of the further development of children's speech when using communication through PECS cards is disclosed. The possibilities of using modern information and communication technologies in the implementation of teaching this communication system are revealed. A comparative analysis of various means of alternative communication is carried out. The issue of the possibilities of successful socialization of children using alternative means of communication in conditions of inclusion is highlighted. The information presented in the article corresponds to the modern vector of the development of pedagogy and allows you to successfully solve the problems presented by time and new standards of education. The article may be of interest to teachers of educational organizations implementing adapted educational programs, defectologists, speech therapists, psychologists, educators, oligophrenopedagogues, and students of defectological faculties of pedagogical universities.

**Keywords:** alternative communication; gestures; means of communication; RAS; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children.

Одними из специфических особенностей лиц с расстройствами аутистического спектра являются нарушения речи и коммуникации. Еще Л. Каннер в 1943 году в качестве клинических проявлений аутизма выделял мутим или речь, не направленную на коммуникацию. Впоследствии критерии изменялись и уточнялись многими научными деятелями, однако практически все специалисты отмечали особенности развития речи [3; 4].

Проявления аутизма совершенно различны. Мутизм – состояние, при котором человек отказывается говорить – не является обязательным симптомом расстройства аутистического спектра. Эхолалии – повторение услышанных в чужой речи слов и звуков – также можно встретить не у всех лиц с РАС. Однако данные симптомы значительно затрудняют коммуникацию между людьми. В ряде случаев педагоги сталкиваются с неговорящими детьми либо с детьми, чья речь не направлена на функциональную коммуникацию. В таких случаях дети не имеют возможности выразить свои мысли и желания в социально приемлемой форме, и могут выражать их в виде крика, плача, попыток получить желаемый предмет даже с риском для здоровья и при помощи многих других нежелательных форм поведения. Для таких детей уместно использование альтернативной коммуникации [5].

Чаще всего специалисты предлагают несколько вариантов альтернативной коммуникации для детей. Выбор окончательного варианта зависит от индивидуальных особенностей развития ребенка и возможностей семьи и педагогов. Самыми распространенными в России вариантами является

жестовый язык и коммуникация при помощи карточек PECS. Однако можно встретить и другие варианты альтернативной коммуникации, такие как: лёб-система, блисс-система, коммуникативный браслет и другие.

Коммуникацию при помощи жестов целесообразно предлагать детям, мелкая моторика которых развита на уровне возрастной нормы, либо выше. Важными преимуществами этой системы является отсутствие необходимости носить при себе дополнительные материалы и наибольшая освещённость данного языка в обществе. Однако сфера применения жестов очень ограничена, понимать ребенка сможет только близкое окружение и люди, знакомые с языковой системой. Коммуникация жестами сильно отличается от общения при помощи слов. Для жеста характерна конкретность, в то время, как для слова – обобщение. Жест передает образ предмета, изображая его. Жесты, соответствующие подобным и близким по смыслу словам, не различаются, но уточняются при помощи дополнительных признаков предмета или явления. Язык жестов имеет и множество других различий с языком слов, что делает его изучение затруднительным для всего окружения ребенка [2].

Коммуникация при помощи карточек PECS встречается чаще у лиц с РАС. PECS (Picture Exchange Communication System) представляет собой систему карточек, при помощи которой человек может не только выражать собственные желания, но и комментировать происходящее и вступать в диалог с окружающими людьми. PECS была разработана в 1985 году под руководством доктора философии Энди Бонди и магистра и сертифицированного логопеда (ССС-SLP) Лори Фрост. В качестве преимуществ данной системы можно выделить ее доступность для большинства детей, освоить которые могут дети, не владеющие навыками чтения, понимания обращенной речи и многими другими. На момент начала обучения ребенок может даже не различать изображения.

Обучение коммуникации при помощи карточек состоит из 6 этапов. Первый направлен на обучение ребенка обменивать карточку на желаемый предмет. Это позволяет развить у ребенка инициативу и интерес к коммуникации, так как мотивация на этом этапе очень высокая. Важно понимать, что именно необходимо ребенку в данный момент времени чтобы карточки не стали неприятным стимулом для него. На втором этапе увеличивается расстояние между обучаемым и коммуникативным партнером. Целью третьего этапа является различение ребенком разных карточек. На четвертом – ребенок учится складывать из карточек фразу. На данном этапе фраза строится из 2 карточек: «я хочу» и карточка с изображением желаемого предмета. На пятом этапе специалисты обучают ребенка реагировать на вопрос «Что ты хочешь?». Важно на протяжении всех предыдущих этапов дожидаться инициативы от обучаемого, так как зачастую именно в проявлении инициативы в общении затрудняются лица с РАС. Шестой этап направлен на обучение ребенка комментиро-

вать происходящее. По данным исследований для освоения всех шести этапов в среднем необходимо 246 занятий [1].

Вопреки расхожему мнению, PECS не тормозит развитие вокальной речи, а в ряде случаев побуждает к ней. Это происходит по нескольким причинам. Во время использования карточек ребенок проговаривает предложение в том виде, в котором позволяют его артикуляционные возможности. Зачастую время проговаривания занимает 1-3 секунды, тогда как время, затрачиваемое на использование карточек при большом расстоянии между обучаемым, коммуникативным партнером и альбомом с карточками может достигать 1 минуты. Когда артикуляционные и когнитивные возможности ребенка достигают необходимого уровня развития, он легко переходит на вокальную речь как на менее энергозатратный процесс. В случае, когда переход на вокальную речь невозможен по каким-либо причинам, обучающийся может перейти на общение при помощи коммуникатора – электронного устройства с установленной программой, имеющей большой набор карточек, соответствующих привычным карточкам PECS. К преимуществам коммуникатора можно отнести небольшой размер относительно папки с карточками и возможность быстро загружать новые изображения при необходимости.

Дети, использующие альтернативные коммуникации, быстро социализируются в условиях инклюзии. Они общаются со сверстниками при помощи жестов или PECS, участвуют в групповой и фронтальной работе вместе с академической группой. При надлежущей подготовительной работе с группой или классом языковой барьер минимизируется, а использование альтернативной коммуникации обучающимся является необходимым навыком для успешной социализации ребенка с РАС.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости введения альтернативной коммуникации детям с РАС, не использующим функциональную коммуникацию. Это позволит избежать многих нежелательных форм поведения и создать необходимые условия для социализации ребенка.

### Литература

1. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS / Э. Бонди, Л. Фрост. – М. : Теревинф, 2011. – 204 с.
2. Гейльман, И. Ф. Изучаем жестую : в 2 ч. / И. Ф. Гейльман. – Л., 1982.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2016. – 288 с.
4. Никольская, О. С. Об аутизме / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг // Школьный психолог. – 2004. – № 43.
5. Никольская, О. С. Проблемы обучения аутичных детей / О. С. Никольская // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8-17.

## **ДИАГНОСТИКА НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Растрепенина Екатерина Викторовна**, студент 1 курса магистратуры по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; eka220689@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Христоролюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы диагностики наглядно-образного мышления, определяются особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития. Подробно анализируются методики диагностики наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** наглядно-образное мышление; мышление детей; дошкольники; педагогическая диагностика; методы диагностики; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития.

## **DIAGNOSTICS OF VISUAL-IMAGINATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Rastrepnina Ekaterina Viktorovna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the program in the Direction of Training 44.04.03 Special (Defectological) Education, Profile "Educational Technologies of Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the problems of diagnostics of visual-imaginative thinking, defines the features of the development of visual-imaginative thinking in preschool children with mental retardation. Methods of diagnostics of visual-imaginative thinking of preschool children with mental retardation are analyzed in detail.

**Keywords:** visual-figurative thinking; thinking of children; preschoolers; pedagogical diagnostics; diagnostic methods; impaired mental function; children with mental retardation.

В современной дефектологии вопросам воспитания и обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том

числе и с задержкой психического развития (ЗПР), уделяется большое внимание, поскольку ЗПР как недоразвитие психических функций чаще всего встречается у детей дошкольного и младшего школьного возраста: именно в этот период формируется основа для дальнейшего умственного развития ребенка.

Одним из основных компонентов, который отличает детей с ЗПР от нормотипичных детей, является отставание в развитии мышления. Именно в процессе формирования мыслительных процессов отражаются не только явления, предметы и свойства окружающей действительности, но и связи, существующие между ними [4]. Отставание в когнитивном развитии у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т. В. Егорова, В. И. Лубовской, Т. Д. Пускаева, У. В. Ульенкова и др.), а именно:

- в несформированности мотивационного компонента, проявляющегося в низкой познавательной активности и в сложностях интеллектуального напряжения при выполнении разного рода заданий (вплоть до отказа от них);

- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, который выражается в отсутствии потребности в определении цели, планировании действий, поиска рационального способа решения;

- в достаточно сложном формировании операционного компонента, а именно таких мыслительных операциях, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирования, сравнение;

- в нарушении динамики всех процессов мышления [1].

Несмотря на то, что проблемы мышления детей с ЗПР часто рассматриваются в специальной литературе, современных экспериментальных исследований в области диагностики и развития наглядно-образного мышления у дошкольников с ЗПР недостаточно, поэтому выбранная тема является актуальной для проведения коррекционной работы в рамках социально-педагогической реабилитации.

К основным затруднениям у детей дошкольного возраста с ЗПР в понимании заданий для определения уровня наглядно-образного мышления можно отнести такие, как затруднения в осмыслении формулировок понятий, которые связаны с недоразвитием аналитической деятельности; затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала; сложности в понимании заданий, связанные с ослаблением интеллектуальных интересов и недостатками мотивации.

Наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно выявить с помощью специально подобранных методик. В учреждении МАДОУ «Росинка» детский сад № 7 «Лесная сказка» г. Новоруральска Свердловской области используются разные методики, которые

в основном адаптированы для исследования уровня наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Для выявления умения оперировать образами, соотносить части и целое, осуществлять анализ и синтез воспринимаемых объектов используется задание «Разрезные картинки». Для каждого возраста количество частей, на которые разрезаны картинки меняется (3 года – разрезные картинки из 2-3 части; 4 года – разрезные картинки из 4 частей; 5 лет – разрезные картинки из 5 частей). Если ребенок затрудняется в выполнении задания, ему могут быть оказаны разные виды помощи: разъясняющая помощь, введение наглядности или конкретная обучающая помощь.

Для выявления запаса и точности представлений, способности к обобщению используется задание «Кому, что нужно?». В данном задании необходимо подобрать недостающий предмет к картинке-ситуации. В возрасте 4 лет используются такие картинки-ситуации, как мама несёт кастрюлю, девочка рисует, девочка причесывается, мальчик забивает гвоздь и недостающие к ним элементы (крышка, кисточка, расчёска, молоток); в возрасте 5-6 лет – картинки-ситуации (девочка прыгает, мальчики играют в футбол, девочка вышивает, мальчик поливает дерево, мальчик гуляет с собакой, мальчик катается на коньках) и недостающие к ним элементы (скакалка, мяч, иголка, лейка, поводок, коньки). При затруднении выполнения задания ребенку предлагается обучающая помощь со стороны дефектолога.

Для выявления способности группировки объектов на основе существенных признаков используется задание «Классификация». Для проведения данного задания в 4 года используются предметные картинки с изображением мебели и посуды (по 6 штук каждой группы), 5 лет – овощи и фрукты, дикие и домашние животные (8 штук каждой группы), 6 лет – цифры и буквы 3-х цветов (9 штук каждой группы). При затруднении выполнения задания ребенку предлагается помощь педагога и введение дополнительной наглядности.

Чтобы оценить уровень обобщающих операций, способности выделять существенные признаки предметов и на этой основе производить необходимые суждения на образном уровне, детям с ЗПР предлагается задание «Четвертый лишний». Изображение на карточках с заданием меняется в соответствии с возрастом ребенка.

Задание «Серия сюжетных картинок с изображением последовательности событий» используется для выявления умения устанавливать причинно-следственные связи. Материал для проведения данного задания меняется в соответствии с возрастом ребенка 4 года – серия из 2 и 3 сюжетных картинок, 5 лет – серия из 4 сюжетных картинок, 6 лет – серия из 6 сюжетных картинок. Если ребенок затрудняется в выполнении задания, ему могут быть оказаны разные виды помощи: разъясняющая помощь,

введение наглядности или конкретная обучающая помощь педагога-дефектолога.

Для выявления запаса общих сведений об окружающем, понимания «неправильности / нелогичности» изображенного используется задание «Нелепицы». Материал подбирается в соответствии с возрастом ребенка: 4 года – 4 предметные картинки, 5 лет – 3 сюжетные картинки, 6 лет – сюжетная картинка с большим количеством «ошибок». При затруднении в выполнении задания ребенку предлагается стимулирующая помощь, разъясняющая помощь или обучающая помощь.

Таким образом, анализ данных перечисленных диагностических методик дает возможность определить уровень сформированности наглядно-образного мышления, определить трудности, которые испытывал ребенок и виды помощи, которые оказывались ребенку дошкольного возраста с ЗПР, и исходя из полученных результатов определить основные направления коррекционно-педагогической работы.

### **Литература**

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова – М. : НЦ «ЭНАС», 2001. – 136 с.
2. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик, В. Н. Секачев. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 154 с.
3. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2003. – 32 с.
4. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Ровнова Ксения Эдуардовна**, магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; rovnova.k@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Чебыкин Евгений Васильевич, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос о необходимости включения программы психолого-педагогической реабилитации дошкольников с дизартрией в практику работы логопеда общеобразовательных дошкольных учреждений на теоретическом уровне. Отмечено, что такое речь. Приведены статистические данные, которые отражают частоту проявления такого феномена как дизартрия. Дается определение, которое отражает суть данного нарушения. Более подробно рассматриваются сопутствующие и вторичные проявления при таком нарушении речи как дизартрия. Отражены особенности различных сфер развития детей (моторная, эмоционально-волевая, речевая). При описании симптоматики мы опирались на труды отечественных ученых, таких как Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская, М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова, которые рассматривали вопросы развития и нарушения речи. В качестве аргументирующего фактора, отражающего необходимость внедрения программы психолого-педагогической реабилитации для детей с дизартрией в общую коррекционную программу дошкольного образования, нами был проанализирован Федеральный государственный образовательный стандарт и отмечен фрагмент данного документа. Рассматривается определение психолого-педагогической реабилитации, в котором отражены основные направления работы психолого-педагогической реабилитации. Теоретический анализ феноменов «дизартрия» и «психолого-педагогическая реабилитация» позволил определить основные структурные компоненты данных вопросов и выявить необходимость внедрения программы психолого-педагогической реабилитации для детей с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** вторичные нарушения; высшие психические функции; психолого-педагогическая реабилитация; программы реабилитации; дошкольники; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; дизартрия.

## **THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE NEED TO INCLUDE A PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

**Rovnova Ksenia Eduardovna**, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Chebykin Evgeny Vasilievich, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article discusses the need to include a program of psychological and pedagogical rehabilitation at the theoretical level. It is noted what speech is. The statistical data that reflect the frequency of such a phenomenon as dysarthria are presented. A definition is given that reflects the essence of this violation. In more detail, the accompanying and secondary manifestations of such a speech disorder as dysarthria are considered. The features of different areas of children's development (motor, emotional-volitional, speech) are reflected. When describing the symptoms, we relied on the works of Russian scientists, such as L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya, M. V. Ippolitova, E. M. Mastjukova, who considered the development and speech disorders. As an argumentative factor reflecting the need to introduce a program of psychological and pedagogical rehabilitation for children with dysarthria in the general correctional program of preschool education, we analyzed the Federal State Educational Standard and noted a fragment of this document. The definition of psychological and pedagogical rehabilitation is considered, which reflects the main areas of work of psychological and pedagogical rehabilitation. The theoretical analysis of the phenomena "dysarthria" and "psychological and pedagogical rehabilitation" allowed us to identify the main structural components of these issues and to identify the need to implement a program of psychological and pedagogical rehabilitation for children with speech disorders.

**Keywords:** secondary violations; higher mental functions; psychological and pedagogical rehabilitation; rehabilitation programs; preschoolers; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; dysarthria.

Одно из главных средств общения человека – речь. В. И. Галунов в своих трудах рассматривает речь, как систему, то есть как нечто, которое обладает иерархической структурой, и которая имеет некоторые свойства, определяемые не только свойствами входящих в нее частей, но и внешними факторами.

Как и в любой системе, в речи человека могут возникать нарушения. Согласно статистическим данным, приведенным исследователями в области медицины, более 70% новорожденных являются физиологически неразвитыми, более чем у 86% детей проявляются признаки перинатальной патологии центральной нервной системы, которая при отсутствии целенаправленно коррекционной работы может привести к развитию стойких нарушений. В наше время одним из распространенных речевых нарушений является дизартрия, проявляющаяся как у детей с нормой умственного и физического развития, так и у детей с какими-либо отклонениями.

Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, которое обусловлено недостаточностью иннервации мышц артикуляционного аппарата.

Негативное влияние на развитие познавательной сферы, психологическое развитие, социальную адаптацию, оказывает ограничение в общении со здоровыми сверстниками и взрослыми, обусловленное нарушениями речевой функции.

Процессы, которые неразрывно связаны с речью, у детей с дизартрией сформированы не в полном объеме. Прежде всего, под влиянием оказываются:

- внимание и память;
- пальчиковый праксис и артикуляционная моторика;
- словесно-логическое мышление.

Отставание развития двигательных функций у детей с дизартрией, как правило, ведут к нарушению моторной сферы в целом. Дети позже садятся, начинают ползать с поочередным и одновременным выносом вперед руки и противоположной ноги, ходить, осуществляют захват кончиками пальцев и манипулируют с предметами, находящимися в пальчиковом захвате. В дошкольном и школьном возрасте дети часто бывают раздражительны, суетливы, могут проявлять грубость и непослушание, их настроение часто меняется. Дети быстро утомляются, что приводит к усилению двигательной тревожности, могут проявляться реакции истероидного типа. Моторика детей отличается общей неловкостью, они отстают от сверстников в развитии навыков самообслуживания, нарушается развитие графомоторных навыков [1].

В эмоционально-волевой сфере у детей с дизартрией отмечается гиперэмоциональная возбудимость и истощаемость нервной системы. В первые месяцы жизни у детей можно обнаружить беспокойство, чрезмерную плаксивость. Нарушаются физиологические потребности. У детей отмечается склонность к срыгиванию и рвотам, диатезу, желудочно-кишечным расстройствам. Отмечаются трудности в адаптации к изменяющимся погодным условиям [1].

Некоторые дети проявляют повышенную тревожность, заторможенность и замкнутость в новом пространстве, избегают деятельности, которая может вызвать трудности, то есть незнакомые ситуации, плохо адаптируются в условиях новой среды.

Речевая симптоматика у детей дизартриков включает не только нарушения звукопроизношения и фонематического слуха, но и просодической стороны речи. В трудах Е. М. Мастюковой, отмечено, что речь детей с дизартрией характеризуется нарушением всех компонентов интонационной стороны речи. Темп может быть ускорен или замедлен. В редких случаях, ускоренный и замедленный темпы чередуются в речевом потоке. Фраза формулируется не достаточно понятно, может прерываться или произноситься нечетко. Как правило, дети преимущественно используют знакомые им слова, которые легко произносить. Хаотично расставляется логическое ударение, в ряде случаев и словесное ударение. Дети не всегда понимают значение слов-паронимов, имеющих разное ударение. Голос детей слабый, тихий или переменчивый – то тихий, то громкий, гнусавый, хриплый, недостаточно интенсифицированный [4].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что у детей с дизартрией нарушено звукопроизношение, целенаправленная деятельность, отмечается отставание в развитии двигательной сферы, а именно нарушена координация, скорость и ловкость выполнения движений. Для детей с дизартрией характерен низкий уровень развития психических функций: основных свойств внимания, памяти.

Согласно психолого-педагогической характеристике детей с дизартрией наряду с речевыми особенностями проявляются вторичные нарушения. Теоретический анализ позволил выяснить, что при разных формах дизартрии, помимо речевого дефекта, ребенок имеет вторичные нарушения.

Дошкольный возраст является определяющим периодом в развитии человека, во время которого происходит формирование личности, психических процессов и функций ребенка. Несформированность или недоразвитие какого-либо психического процесса или психической функции влияет на становление личности в целом. Применение психолого-педагогических мер позволяет скомпенсировать, а в некоторых случаях даже преодолеть, нарушения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в котором указано, что коррекционная работа должна обеспечивать коррекцию нарушений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, как психического, так и физического, и обеспечивать им квалифицированную помощь в освоении с программой дошкольного образования [6].

Данные утверждения отражают необходимость включения в общую коррекционную программу дошкольного образования программу психолого-педагогической реабилитации для детей с нарушениями речи.

Психолого-педагогическая реабилитация – это коррекция несформированных высших психических функций, эмоционально-волевых нарушений и поведенческих реакций, речевых недостатков, взаимоотношений в семье, детском коллективе, со взрослыми; формирование мотивации к обучению, социально-бытовых и других навыков.

В программу психолого-педагогической реабилитации дошкольников с нарушениями речи необходимо включать не только работу, направленную на преодоление речевых нарушений, но и комплекс специально подобранных упражнений для развития внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы.

### **Литература**

1. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Головин, Г. В. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / Г. В. Головин // Актуальные проблемы социального

образования: региональный аспект : материалы междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 16-20.

3. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Детство-Пресс, 2007. – 436 с.

4. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1995. – 192 с.

5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – М. : Просвещение, 2019. – 78 с.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**Саксина Анна Вячеславовна**, студент 4 курса бакалавриата по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; annasaksina1999@gmail.com.

**Научный руководитель:** Чебыкин Евгений Васильевич, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена информационно-коммуникационным технологиям в работе с обучающимися с нарушениями зрения. В статье рассмотрены психолого-педагогические особенности детей с нарушениями зрения, понятие о информационно-коммуникационных технологиях и их влияние на процесс обучения детей с нарушениями зрения, а также на процесс работы педагога. Выделены положительные стороны использования информационно-коммуникационных технологий в процессе образования детей с нарушениями зрения. Отмечаются положительные стороны использования информационно-коммуникативных технологий в работе педагога по трем направлениям: подбор материала для занятий и оформления информационных стендов, обмен опытом, использование технологий для хранения, передачи и обработки документации, дистанционное общение родителей и педагога.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии; работа с детьми; образовательный процесс; психолого-педагогические особенности; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

## **INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN WORK WITH STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

**Saksina Anna Vyacheslavovna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student in “Special Preschool Pedagogy and Psychology”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Chebykin Evgeny Vasilievich, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to information and communication technologies in working with students with visual impairments. The article discusses the psychological and pedagogical features of children with visual impairments, the concept of information and communication technologies and their impact on the process of teaching children with visual impairments, as well as on the process of the teacher’s work. The positive aspects of the use of information and communication technologies in the process of education of children with visual impairments are highlighted. The positive aspects of the use of information and communication technologies in the work of a teacher in three areas are noted: selection of material for classes and design of infor-

mation stands, exchange of experience, use of technologies for storing, transferring and processing documentation, remote communication between parents and teachers.

**Keywords:** information and communication technologies; work with children; educational process; psychological and pedagogical features; typhlopädagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

21 век – это век технологий. Они уже достаточно прижились в современном обществе, что трудно представить без них жизнь человека. Прогресс настолько велик, что технологии начали использовать как одно из средств образования на разных его ступенях. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это «совокупность методов, устройств и процессов, используемых для сбора, обработки и распространения информации и использования их в научно-познавательной сфере» [2].

Чтобы подробно разобраться в том, как применяются ИКТ в работе с детьми с нарушениями зрения необходимо отметить особенности этих детей. Одной из характеристик является «неустойчивость отдельных компонентов и снижение скорости и качества переработки информации» [3], Л. С. Выготский отмечает затруднения взаимодействия социальной средой и нарушения связи с окружающим миром, а В. И. Лубовский и Ж. И. Шиф отмечали, что зрительные нарушения негативно сказываются на получаемой детьми информации из внешнего мира.

В работе Л. И. Плаксиной, при рассмотрении такого дефекта, как косоглазие, отмечено, что у детей нарушается пространственная ориентация с помощью зрения, формирование представлений о форме, величине, расположении объектов, их удаленность друг от друга затруднительно [3].

Общими особенностями являются: нарушение цветовосприятия, целостности образа, недостаточная зрительная память, отставание в развитии активного словаря ребенка, нарушения речи, соотнесение реального объекта или предмета с его изображением, а также «снижение скорости, точности дифференцированности зрительного восприятия, трудности в овладении сенсорными эталонами, трудности в игровой деятельности, воспитании и обучении» [1].

Работа с информационно-коммуникативными технологиями помогает преодолевать трудности в обучении детей, способствуют индивидуализации процесса обучения и образования. Эти технологии позволяют совершать детям обмен с внешним миром, получать и обрабатывать информацию, что без использования ИКТ было бы затруднительно. Внедрение ИКТ способствуя развитию творчества, умению ориентироваться в потоке информации, анализировать и обрабатывать ее.

Можно выделить перечень коррекционно-развивающих задач, которые реализуются при использовании ИКТ:

- развитие компонентов устной речи;

- расширение словарного запаса ребенка, как активного, так и пассивного;
- развитие волевых качеств;
- развитие навыков обследования труднодоступных объектов;
- повышение уровня мотивации обучения;
- развитие ВПФ;
- развитие компонентов мышления;
- профилактика зрительных нарушений;
- работа на интерактивных досках позволяет улучшить мелкую моторику рук [4].

Положительные стороны использования ИКТ в процессе обучения и воспитания:

- использование наглядности определенной величины, цвета, контура, что помогает детям с нарушениями зрения лучше воспринять объект изучения;
- использование видео и аудио материалов для улучшения образовательного процесса;
- осуществляется дифференцированный подход к участникам образовательного процесса;
- использование презентаций для структурирования материала занятия;
- восприятие материала осуществляется на полисенсорной основе;
- активизация зрительных функций ребенка;
- использование раздаточного материала как для процесса обучения [5].

ИКТ оказывают помощь не только обучающимся, но и педагогам в их работе. Технологии позволяют подбирать стимульный материал для занятий, оформлять информационные стенды с помощью использования интернета, принтера, компьютера и различных компьютерных программ.

По средствам ИКТ осуществляется обмен опытом. Теперь доступны статьи на электронном носителе, различные журналы по педагогике и дефектологии, стал доступным подбор материала к занятиям: конспекты занятий, игры, перечень материала и др. Обмен опытом осуществляется не только из источников России, но и зарубежных источников. Информация по изучению дефектов зрения, способов компенсации, реабилитации, психологической, педагогической работы и воспитательной работы находится в открытом доступе, что позволяет педагогу использовать эти материалы в своей работе.

Компьютер или другой электронный носитель упрощает хранение, обработку и передачу информации документации, результатов ПМПк и ПМПк и т. д. Хранение на электронном носителе обеспечивает лучшую сохранность, чем хранение информации на бумажном носителе. Структу-

рирование информации теперь можно осуществлять с помощью электронных таблиц.

Важно отметить, что благодаря ИКТ коммуникация с родителями возросла. Стало возможно общение не только при запланированной личной встрече педагога и родителя, но и дистанционно. Родитель может в любое время обратиться за помощью, ответом на вопрос или советом к педагогу. Педагог может онлайн назначать собрания, создавать общий чат с родителями, для информирования родителей и решения различных вопросов.

Таким образом, можно прийти к выводу о пользе внедрения ИКТ в работу с детьми с нарушениями зрения.

### **Литература**

1. Бурнатова, Т. А. Особенности использования информационно-коммуникативных технологий в обучении детей с нарушениями зрения / Т. А. Бурнатова, М. М. Киселева // Научный журнал. – 2020. – № 1 (55).

2. Кручинина, Г. А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения / Г. А. Кручинина // Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста : межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород : Изд-во НГЛУ, 2003. – С. 126.

3. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учебное пособие / Л. И. Плаксина // Дефектология. – М. : РАО-ИКП, 1999. – 54 с.

4. Репина, Г. А. Сопровождение обучающихся с нарушением зрения в условиях профессионального образования и обучения : методические рекомендации / Г. А. Репина, К. О. Веселовский, Д. А. Серяков. – Смоленск : СПК, 2020. – 36 с.

5. Яковлев, А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании / А. И. Яковлев. – 2001. – URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/ВРА/все6d4452de1cad0c3256c4d005253d0> (дата обращения: 01.12.2012). – Текст : электронный.

## МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Сасс Анастасия Александровна**, аспирант, научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь; Республики Беларусь, г. Минск; sass.nastia@gmail.com.

**Аннотация.** В статье рассматривается музыкально-театральная деятельность как средство социальной адаптации учащихся с особенностями психофизического развития, показан преобразующий потенциал музыкально-театральной деятельности в формировании позитивных коммуникативных отношений обучающихся с особенностями психофизического развития. Актуальным направлением развития высшего образования становится профессиональная подготовка педагогических работников в области инклюзивного образования, способных учитывать особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития, создавать специальные педагогические условия в учреждениях образования, в том числе в процессе организации досуговой деятельности обучающихся. Обретая радость творчества, учащиеся обретают душевное равновесие. Глубокий эмоциональный контакт, который является непременным атрибутом дружеского взаимодействия (содружества), формирует своеобразный эмоциональный механизм, позволяющий затем не только осуществлять аналогичные контакты, но активно искать их в эмоциональном восприятии окружающей действительности, вобрании опыта эмоциональных отношений с людьми. Школьный театральный кружок является объединением учащихся по интересам, которое способствует формированию у них музыкальной культуры, умения выступать на сцене, активизации творческих способностей, мотивации к взаимодействию и общению со сверстниками и взрослыми, к участию в общешкольной и общеклассной жизни.

**Ключевые слова:** социальная адаптация; социальная успешность; музыкально-театральная деятельность; творческая деятельность; психофизическое развитие; особенности психофизического развития.

## PROBLEMS OF SOCIAL INTERACTION OF EARLY CHILDREN WITH THE FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

**Sass Anastasia Alexandrovna**, Postgraduate Student, Scientific and Methodological Institution “National Institute of Education” of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus.

**Abstract.** The article examines musical and theatrical activity as a means of social adaptation of students with psychophysical developmental features. Shown is the transformative potential of musical and theatrical activity in the formation of positive communicative relations in students with special psychophysical development. An urgent direction in the development of higher education is the professional training of teachers in the field of inclusive education, who are able to take into account the special educational needs of children with special psychophysical development, create special pedagogical conditions

in educational institutions, including in the process of organizing their leisure activities. Finding the joy of creativity, students find peace of mind. Deep emotional contact, which is an indispensable attribute of friendly interaction (commonwealth), forms a kind of emotional mechanism, which then allows not only to carry out similar contacts, but to actively seek them: in the emotional perception of the surrounding reality, in gaining experience of emotional relationships with people. The school theater group is an association of students by interests, which contributes to the formation of their musical culture, the ability to perform on stage, activation of creative abilities, motivation to interact and communicate with peers and adults, to participate in school and class life.

**Keywords:** social adaptation; social success; musical and theatrical activity; creative activity; psychophysical development; features of psychophysical development.

Значимость и результативность реализации принципа инклюзии в образовании, направленного на обеспечение полноценного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) всех возрастных периодов, проявляется в достижении ими задач социальной адаптации. Реализация принципа инклюзии выдвигает принципиально иной подход к организации образовательного процесса: не обучающийся должен подстраиваться под существующие в системе образования условия и требования, а наоборот, образовательный процесс строится с учетом особых образовательных потребностей и возможностей детей. И здесь социализация, как результат психического развития, расширения числа контактов, способствует формированию у учащихся с ОПФР картины мира в виде единства непохожих друг на друга людей, что в недостаточной степени реализуется в учреждениях специального образования, где окружающий мир, социальные отношения воспринимаются как структура, состоящая из изолированных, не объединенных в единое целое элементов.

В настоящее время потребность в инклюзивном образовании возрастает, наблюдается тенденция к расширению этой сферы: от локального введения инклюзии в образовании к созданию системы непрерывных инклюзивных образовательных вертикалей, что подвигает педагогическое сообщество в экстремально короткие сроки принимать адекватные организационные меры на всех образовательных ступенях, в том числе с использованием потенциала родителей (законных представителей). И в этой связи актуальным направлением развития высшего образования становится профессиональная подготовка педагогических работников в области инклюзивного образования, способных учитывать особые образовательные потребности детей с ОПФР, создавать специальные педагогические условия в учреждениях образования, в том числе в процессе организации их досуговой деятельности [5].

Основной смысл социальной успешности учащихся с ОПФР обуславливает междисциплинарный характер процесса становления этого качества (социальной успешности), а соответственно, и связанных с этим проблем и отдельных аспектов, которые изучают ученые В. В. Коркунов,

Н. М. Назарова, Н. Н. Малофеев и др. Каждый из них предлагал собственные трактовки понятия «социальная успешность».

Так, Н. М. Назарова определяет «социальную успешность» как процесс и результат предоставления ребенку с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих такому ребенку отклонения в развитии и ограничения возможностей [6].

Обретая радость творчества, учащиеся обретают душевное равновесие. Глубокий эмоциональный контакт, который является непременным атрибутом дружеского взаимодействия (содружества), формирует своеобразный эмоциональный механизм, позволяющий затем не только осуществлять аналогичные контакты, но активно искать их: в эмоциональном восприятии окружающей действительности, в обретении опыта эмоциональных отношений с людьми [1].

Дети с особенностями психофизического развития испытывают трудности в выстраивании взаимоотношений с окружающими, в процессе включения во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, проявляя безынициативность, пассивность [4]. Поэтому крайне важно организовывать не только учебно-познавательную деятельность таких детей, но и их досуговую деятельность во внеучебное время. При этом именно внеучебная деятельность может стать одной из приоритетных сфер жизнедеятельности ребенка с ОПФР, в рамках которой реализуются задачи социализации и интеграции ребенка в обществе [2].

В музыкальной деятельности детей с ОПФР особое место следует отводить театральному творчеству, которое рассматривается как средство не только нравственно-эстетического развития, но и реализации задач социального взаимодействия с окружающими, что особенно важно в работе с детьми с ОПФР [5]. Школьный театральный кружок является объединением учащихся по интересам, которое способствует формированию у них музыкальной культуры, умения выступать на сцене, активизации творческих способностей, мотивации к взаимодействию и общению со сверстниками и взрослыми, к участию в общешкольной и общеклассной жизни.

Школьный возраст является важным периодом в формировании умений межличностного взаимодействия, так как в это время меняется характер взаимоотношений с окружающими взрослыми, расширяются контакты со сверстниками, усложняются формы взаимодействия детей в совместной деятельности.

Музыкально-театральная деятельность является одной из оптимальных музыкально-досуговых форм работы с детьми. Образовательная практика показывает, что совместное участие обучающегося с ОПФР в данной деятельности со сверстниками и взрослыми расширяет его соци-

альный опыт, способствует формированию умений социального поведения, совершенствованию коммуникативных умений, выявлению творческих способностей, обогащению чувственного и эмоционального опыта ребенка, пониманию собственной социальной значимости.

Совместная музыкально-театральная деятельность учащихся с ОПФР и их нормативно развивающихся сверстников, организованная в учреждениях общего среднего образования, способствует реализации воспитательных задач: развитие эмоциональной сферы, творческих способностей учащихся, формирование социокультурных ориентаций участников детского театрального коллектива, приобретение опыта коллективной творческой деятельности, создание условий для музыкально-творческой самореализации и естественного самовыражения учащихся [3, с. 15].

Организация музыкально-театральной деятельности обучающихся строится на основе субъект-субъектных отношений и направлена на взаимообогащение и сотрудничество, на разработку индивидуальных образовательных маршрутов юных артистов с учетом способностей, склонностей и интересов каждого. Все это способствует развитию у учащихся творческого потенциала, успешной адаптации в социуме и осознанию своей востребованности в обществе.

Важно отметить, что музыкально-театральная деятельность, являясь совместной творческой деятельностью, требует согласованных усилий всех ее участников, начиная от режиссера-постановщика, музыкантов, хореографов, актеров, заканчивая художниками-оформителями, костюмерами, функции которых в основном выполняют сами участники данного творческого коллектива при поддержке и помощи взрослых (учителей и родителей). Освоение языка музыкально-драматического искусства закладывает основу для развития навыков восприятия, понимания мотивов и особенностей поведения людей, навыков общения, включающих способность передавать эмоционально окрашенную вербальную, телесно-двигательную, изобразительную информацию, что способствует формированию умений творческого взаимодействия у учащихся, которые принимают участие в музыкально-театральной деятельности.

### **Литература**

1. Аванесян, И. Д. Творчество и воспитание / И. Д. Аванесян. – СПб. : КАРО, 2004. – 160 с.

2. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха: основные стратегические подходы в работе в интегративном классе / Г. Банч. – М. : Прометей, 2005.

3. Гаврилова, З. А. Музыкально-театральная деятельность как средство формирования умений творческого взаимодействия у учащихся детской школы искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаврилова З. А. – Екатеринбург, 2012.

4. Добровольская, Т. А. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Социс. – 1993. – № 1. – С. 62-67.

5. Кашапова, Л. М. Формирование социальной успешности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в непрерывной системе инклюзивного образования / Л. М. Кашапова, З. Б. Ишембитова, Н. Н. Шаяхметова // Вестник УГАЭС. – 2013. – № 1. – С. 102-108.

6. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова. – URL: <http://www.mgpi.ru/article.php.article=129> (дата обращения: 30.03.2021). – Текст : электронный.

## СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**Смирнова Анастасия Юрьевна**, студент 1 курса магистратуры заочного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; anastasiya.song@mail.ru.

**Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.

**Аннотация.** В статье раскрыты структурные компоненты социально-эмоционального развития дошкольников. Определены его основные этапы его становления. Отмечена необходимость разработки индивидуальных образовательных маршрутов для детей с нарушениями в развитии, учитывающих нозологию и психоэмоциональные их особенности. Подчеркивается особая роль семьи и образовательных организаций в формировании поведенческих и эмоциональных матриц дошкольника.

**Ключевые слова:** социально-эмоциональное развитие; дошкольники; дети с нарушениями в развитии; особые образовательные потребности; образовательная среда.

## SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN AS A CONDITION FOR THEIR SUCCESSFUL SOCIALIZATION

**Smirnova Anastasiya Yuryevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kubasov Alexander Vasilievich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article reveals the structural components of the social and emotional development of preschool children. The main stages of its formation are defined. It is noted that it is necessary to develop individual educational routes for children with developmental disabilities, taking into account their nosology and psychoemotional features. The special role of the family and educational organizations in the formation of behavioral and emotional matrices of preschool children is emphasized.

**Keywords:** social and emotional development; preschoolers; children with developmental disabilities; special educational needs; educational environment.

Дошкольный возраст является для ребенка подготовительным периодом к вхождению в социальное общество, временем накопления необходимого опыта социального взаимодействия, овладения социально при-

емлемыми формами выражения эмоций, социальной деятельностью. В этом возрасте ребенок усваивает нормы и правила человеческого общества, приобщается к миру культуры, общечеловеческих ценностей. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит его социальное развитие.

Согласно совместной программе академического, социального и эмоционального обучения (CASEL), социальное и эмоциональное развитие (также называемое социально-эмоциональным обучением) состоит из следующих пяти основных компонентов:

1. Самосознание: способность точно распознавать свои эмоции, мысли и их влияние на поведение. Это включает в себя точную оценку своих сильных и слабых сторон и обладание обоснованным чувством уверенности и оптимизма.

2. Самоуправление: способность эффективно регулировать свои эмоции, мысли и поведение в различных ситуациях.

3. Социальная осведомленность: способность принимать точку зрения и сопереживать другим людям из различных слоев общества и культур, понимать социальные и этические нормы поведения, а также признавать семейные, школьные и общественные ресурсы и поддержку.

4. Навыки взаимоотношений: способность устанавливать и поддерживать здоровые и полезные отношения с различными людьми и группами. Это включает в себя активное слушание, сотрудничество, сопротивление неадекватному социальному давлению, конструктивное урегулирование конфликтов, поиск и предложение помощи, когда это необходимо.

5. Ответственное принятие решений: способность делать конструктивный и уважительный выбор в отношении личного поведения и социальных взаимодействий на основе учета этических норм, соображений безопасности, социальных норм, реалистичной оценки последствий различных действий и благополучия себя и других.

В дошкольном возрасте дети учатся ходить по очереди, делиться игрушками и материалами, играть рядом друг с другом, разговаривать со сверстниками, говорить о своих чувствах и чувствах других. Они также начинают самостоятельно следовать учебным и домашним правилам. Дети учатся социальным навыкам, наблюдая за взаимодействием других людей и общаясь со взрослыми и сверстниками.

Выделяются следующие социально-эмоциональные этапы развития ребенка в дошкольном возрасте [3]:

Возраст	Социально-эмоциональные умения ребенка
3 года	Копирует поведение взрослых и друзей, проявляет привязанность к друзьям без всяких подсказок, делает свой ход в игре в порядке очереди, проявляет заботу о плачущем друге, одевается и раздевается самостоятельно, понимает идею «мое» и «его» или «ее», показывает широкий спектр эмоций, легко отделяется от членов семьи, может

	расстроиться из-за серьезных изменений в распорядке дня
4 года	Любит делать что-то новое, все более и более творчески подходит к игре понарошку, чаще выбирает играть с другими детьми чем в одиночку, сотрудничает с другими детьми, играет в «маму» или «папу», часто не может сказать, что реально, а что понарошку, говорит о том, что ему нравится и чем он интересуется
5 лет	Хочет порадовать друзей, хочет быть похожим на друзей, возрастает склонность соглашаться с правилами, любит петь, танцевать и играть, осознает свой пол, может сказать, что реально, а что понарошку, показывает больше независимости, иногда он требователен, а иногда склонен к сотрудничеству

Данные возрастные этапы не рассматриваются как жесткие контрольные списки для оценки развития детей, но являются скорее, ориентиром для ожидаемых определенных умений и навыков поведения у дошкольников. Взрослые, в свою очередь, должны быть готовы удовлетворить их меняющиеся потребности, а также понять и определить типичные паттерны роста и развития детей.

Некоторые дети могут иметь заболевания, влияющие на их социально-эмоциональное развитие, включая задержку развития, расстройства аутистического спектра, неврологические и перцептивные расстройства, речевые нарушения. Для детей с нарушениями в развитии должен быть составлен индивидуальный образовательный маршрут, который поможет им достичь своих целей социального развития. Очень часто эти дети нуждаются в изменениях или адаптации учебного плана, обстановки в образовательной организации и ежедневного распорядка дня.

Дети учатся социально-эмоциональным навыкам в контексте своих взаимоотношений, за кем-то наблюдая, кому-то подражая, так или иначе реагируя на социальное поведение других. Дети также учатся на том, как другие реагируют на их эмоции. Социально-эмоциональные навыки тесно связаны с семьей ребенка, его культурным происхождением и ранним опытом. В процессе взаимодействия с членами своих семей, школ и общества у дошкольников формируется набор представлений о возможных формах и видах поведения и коммуницирования с окружающими людьми. Взрослые являются наиболее влиятельными моделями для подражания. Родители и специалисты дошкольного образования, которые понимают эмоциональные сигналы своих детей и реагируют немедленно и сочувственно, имеют детей, которые менее суетливы и легче успокаиваются. Если взрослые адекватно оценивают чувства детей, учитывают их потребности, проявляют отзывчивость и поддержку, дошкольники лучше умеют выражать свои потребности и эмоции и с большей вероятностью демонстрируют здоровое социально-эмоциональное развитие.

К сожалению, изучая положение детей в семье, исследователи отмечают наличие таких проблем, как насилие над детьми, отсутствие социаль-

но-экономического и социально-психологического благополучия в семье, негативное отношение к детям, формирование девиантных стратегий поведения детей [5]. Следовательно, обучение социально-приемлемому взаимодействию в обществе и формирование социально-эмоциональных навыков ложится на плечи специалистов образовательных организаций.

Исследования показывают, что дети с особыми потребностями менее склонны к развитию дружеских отношений, чем их сверстники, которые развиваются нормально. Многие дошкольники с особыми потребностями испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками [2]. Если эти дети не получают поддержки в социальных навыках и навыках дружбы, они подвергаются риску социальной изоляции, отвержения, дальнейших социально-эмоциональных задержек и академической неуспеваемости. Поскольку группы для детей дошкольного возраста становятся все более инклюзивными, то есть включают в себя и детей с особенностями развития, крайне важно создать благоприятную среду, способствующую принятию и терпимости для всех детей и их семей.

Образовательная среда в дошкольном учреждении должна быть полезным и поддерживающим пространством, способствующим позитивному взаимодействию между детьми. Она должна быть безопасной, стимулирующей и подходящей для развития. Высококачественная учебная среда позволяет детям чувствовать себя желанными гостями, подтверждает их мысли и чувства и предоставляет им многочисленные возможности практиковать и осваивать социальные навыки.

Такие характеристики образовательной среды, способствующей социально-эмоциональному развитию и обучению детей, как расписание и распорядок дня, безопасность пространства, требования к игрушкам, учебным материалам и видам деятельности регулируются Санитарными правилами и нормами РФ [4].

Специалисты детских учреждений несут ответственность за создание благоприятной среды, способствующей построению отношений и чувству общности. Педагог, развивающий социально-эмоциональные умения:

- поддерживает обмен и поочередное использование материалов;
- поощряет детей использовать слова и разговаривать с друзьями для решения проблем;
- моделирует соответствующий развитию словарный запас, чтобы помочь детям справиться с конфликтом или решить проблемы друг с другом;
- использует четкие предупреждения и сигналы перехода, чтобы помочь детям эффективно переходить между видами деятельности;
- включает интересы и предпочтения детей в учебный процесс и распорядок дня;
- целенаправленно учитывает потребности всех детей (например, используя социальные истории или сценарии для детей, которым может

быть трудно обмениваться материалами со сверстниками, используя индивидуальное визуальное расписание для детей, которым может потребоваться поддержка во время переходов к разным видам деятельности);

– поощряет детей выражать свои мысли и делиться своими чувствами о событиях или ситуациях.

В работе с дошкольниками важно помнить, что семья – это их первый и самый важный учитель. Семьи играют значительную роль в поддержании раннего социально-эмоционального развития детей. Вовлечение семьи может помочь педагогам инкорпорировать семейные ценности, культуру и убеждения в свою образовательную среду. Доброжелательные партнерские отношения между семьей и педагогом, основанные на взаимном уважении и постоянном общении, служат важными моделями взаимодействия для маленьких детей.

### Литература

1. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». – URL: <https://base.garant.ru/70414724/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 02.03.2021). – Текст : электронный.

2. Статус детей в современном российском обществе и семье : монография / Э. Р. Нуруллина, Ю. Р. Хайруллина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Казанский гос. энергетический ун-т». – Казань : Казанский гос. энергетический ун-т, 2016. – 234 с.

3. Boyd, J. Promoting children's social and emotional development through preschool education / J. Boyd, W. S. Barnett, E. Bodrova, D. J. Leong, D. Gomby. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/253323393\\_Promoting\\_Children's\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Development\\_Through\\_Preschool\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/253323393_Promoting_Children's_Social_and_Emotional_Development_Through_Preschool_Education) (дата обращения: 25.01.2021). – Текст : электронный.

4. Brown, W. Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties / W. Brown, S. Odom, S. R. McConnell, J. M. Rathel // Social Competence of Young Children: Risk, disability, and intervention. – 2008.

5. Learn the Signs. Act Early. Checklist Centers for Disease Control and Prevention. – URL: <https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/milestones/index.html> (дата обращения: 07.02.2021). – Текст : электронный.

## **ПОТРЕБНОСТЬ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ**

**Смирнова Татьяна Владимировна**, студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mad-am.zaxarova@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается необходимость педагогического сопровождения семьи, имеющей ребенка с нарушениями речи, в условиях инклюзивного образования, определены понятие «нарушение речи» и приоритеты инклюзивного образования. Представлены результаты констатирующего этапа экспериментального исследования семей, имеющих ребенка с нарушениями речи, проведен качественный анализ результатов, который указал на потребность педагогического сопровождения семей, имеющих детей с нарушениями речи, необходимое их включение в коррекционно-воспитательный процесс через использование активных форм взаимодействия с ними с целью повышения их педагогической компетентности. Содержание статьи может быть полезно педагогам дошкольных учреждений и родителям дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; педагогическое сопровождение; семейное воспитание; опросы семей; педагогическое взаимодействие; родители; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## **THE NEED FOR A FAMILY HAVING A CHILD WITH SPEECH DISORDERS IN PEDAGOGICAL SUPPORT**

**Smirnova Tatyana Vladimirovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, part-time department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article discusses the need for pedagogical support of a family with a child with speech impairments in the context of inclusive education, defines the concept of "speech impairment" and the priorities of inclusive education. The results of the ascertaining stage of the experimental study of families with a child with speech impairments are presented, a qualitative analysis of the results is carried out, which indicated the need for pedagogical support of families with children with speech impairments, their necessary inclusion in the correctional and educational process through the use of active forms of interaction with them for the purpose of increasing their pedagogical competence. The content of the article can be useful for preschool teachers and parents of preschoolers with disabilities.

**Keywords:** inclusive education; pedagogical support; family education; family surveys; pedagogical interaction; parents; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

В настоящее время на всех уровнях образования наблюдается увеличение численности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т. е. имеющих недостатки в физическом и (или) психологическом развитии подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией, препятствующие получению ими образования без создания специальных условий. В ситуации модернизации системы образования дети с ОВЗ получили право на инклюзивное образование.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. «Каждый ребенок способен учиться при создании тех или иных специальных условий» – это одна из главных установок педагогов, реализующих инклюзивную практику.

Инклюзивное образование основано на следующих приоритетах: социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе; непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях; природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов, как к возможностям ребенка, так и к общей логике развития; приоритетного развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми; профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка [5].

Одной из наиболее серьезных проблем в развитии обучающихся на уровне дошкольного образования является нарушение речи. Под нарушениями речи понимается – отклонения в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, проявляющиеся в парциальных (частичных) нарушениях (звукопроизношения, голоса, темпа и ритма и т. д.) и обусловленные расстройствами нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности [1]. Этой проблемой занимались ведущие ученые в области логопедии: Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. И. Жаренкова, Л. Н. Ефименкова, С. Ф. Спирина, Н. С. Жукова, С. Ф. Иваненко, С. А. Миронова, Т. Б. Филичева и другие исследователи.

На начальных этапах развития именно родители первыми замечают нарушение речи у своего ребенка, но большинство из них – не уделяет должного внимания этому вопросу, надеясь, что «с возрастом пройдет». Затем ребенок поступает в ДОУ и там уже специалисты начинают работать с данной категорией детей, «открывая глаза родителям» на имеющиеся проблемы в речи детей. Именно от слаженной и плодотворной рабо-

ты специалистов ДОУ и родителей зависит, будет ли речь детей правильной, грамотной и звучной [3].

В связи с этим в летний период 2020 года был проведен анализ необходимости педагогического сопровождения семьи, имеющей ребенка с нарушениями речи в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 32 «Аленький цветочек». Участниками образовательных отношений согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» являются обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Был организован опрос семей, имеющих детей с нарушениями речи. Им была предложена для заполнения анкета [2], состоящая из 10 вопросов. Всего было опрошено 12 семей.

Качественный анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы:

- достаточно родителей занимают адекватную позицию в восприятии нарушений речи своего ребенка (8 родителей, 67%);

- большинство родителей осознают нарушения в речи ребенка как дефект, но дефект устранимый, требующий специальной работы, как со стороны педагогов, так и самих родителей (8 родителей, 67%);

- отрядно отметить, что подавляющее большинство четко понимают, что положительный исход гарантирован, только если в специальной целенаправленной работе по коррекции и развитию речи будут задействованы все участники образовательного процесса (10 родителей, 83%);

- родители в достаточно низкой степени готовы к активному взаимодействию с педагогами в процессе устранения речевых нарушений, аргументируя свою позицию постоянной занятостью на работе (7 родителей, 58%);

- знаниями в области возрастной нормы обладает половина из опрошенных родителей (6 человек, 50%);

- наиболее предпочтительными для респондентов оказались традиционные формы работы с родителями: родительские собрания и памятки/рекомендации (11 человек, 92%), индивидуальные консультации (10 родителей, 83%).

Таким образом, анкетирование указало на потребность педагогического сопровождения семей, имеющих детей с нарушениями речи, необходимое их включение в коррекционно-воспитательный процесс через использование активных форм взаимодействия с ними с целью повышения их педагогической компетентности. Это, в свою очередь, указывает на необходимость расширения форм работы с родителями (законными представителями) воспитанников с нарушениями речи для обучения их

доступным методам и приемам коррекции речи детей. Вся деятельность педагога в этих направлениях должна найти отражение в годовом планировании, где должно освещаться не только планирование и проведение его собственной работы, но и взаимодействие с логопедом, дефектологом и родителями, направленное на закрепление полученных детьми на логопедических занятиях знаний.

Только грамотное педагогическое сопровождение приведет к плодотворному сотрудничеству образовательного учреждения и семьи, что, в свою очередь, будет благоприятно влиять на развитие речи ребенка с нарушениями речи.

### Литература

1. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
2. Слепова, М. И. Изучение компетенций родителей в сфере образования детей дошкольного возраста с ОВЗ / М. И. Слепова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, 25-26 апреля 2019 г., Екатеринбург / под ред. И. А. Филатовой. – Екатеринбург : УРГПУ, 2019. – С. 69-71.
3. Стребелева, Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – Москва : ПАРАДИГМА, 2014. – 72 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. – URL: <http://www.consultant.ru> «Консультант-Плюс» (дата обращения: 29.03.2021). – Текст : электронный.
5. Филатова, И. А. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Филатова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции, 04 декабря 2018., Саранск / под ред. Д. В. Жуиной. – Саранск. : МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2018. – С. 593-598.

**РЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ЧЕРЕЗ ОБОГАЩЕНИЕ ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА**

**Сосновских Наталия Александровна**, обучающийся 1 курса магистратуры по магистерской программе «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; sosnovscix@mail.ru.

**Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме формирования фонетического уровня языка у дошкольников с задержкой психического развития. Описывается коррекционно-развивающий комплекс через обогащение чувственного опыта, обеспечивающий формирование основных предпосылок и условий для общего развития дошкольников с задержкой психического развития, в том числе и коррекцию нарушений произносительной стороны речи.

**Ключевые слова:** произносительная сторона речи; анализаторные системы; сенсорные ощущения; восприятие детей; пространственные представления; логопедическая работа; дошкольники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

**REHABILITATION ACTIVITIES TO FORM A PRONUNCIATION  
OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH DELAYED  
MENTAL DEVELOPMENT THROUGH THE ENRICHMENT  
OF SENSORY EXPERIENCE**

**Sosnovskiyh Natalia Alexandrovna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Program "Educational Technologies for Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of forming a phonetic level in preschoolers with delayed mental development. Organizing the corrective-developing complex through the enrichment of sensory experience, providing the formation of basic prerequisites and conditions for the overall development of preschoolers with delayed mental development, including the correction of speech disorders.

**Keywords:** pronunciation side of speech; analyzer systems; sensory sensations; perception of children; spatial representations; speech therapy work; preschoolers; impaired mental function; children with mental retardation.

В современной дефектологии детей, которые отстают от нормально развивающихся сверстников в темпе своего развития, обозначают как детей с задержкой психического развития. Изучением данной категории детей занимались многочисленные исследователи; они отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, а также особенности различных сторон психической деятельности [4]. К данной нозологической группе расстройств относятся различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и легкой умственной отсталостью, которые при грамотно организованной реабилитационной работе имеют тенденцию к положительной динамике [4].

Задержка психического развития ограничивает познавательные возможности детей, порождает эмоционально-волевую незрелость, слабую регуляцию произвольной деятельности, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса. У этих детей выраженная моторная неловкость и крайне низкая работоспособность. Способных заниматься в течение 15-20 минут практически нет. Коррекционная работа с такими дошкольниками обычными методами и приемами не всегда дает эффективные результаты. Им необходима дополнительная стимуляция. Поэтому, нужна среда, одновременно обеспечивающая развитие сенсорно-перцептивной сферы детей и стимулирующая их речевую активность.

Речь – это одна из самых сложных высших психических функций, участвующих в реализации психической деятельности человека. Речь имеет системное, сложное, многоуровневое строение и опирается на функциональную мозговую систему. Функциональная система – это союз отдельных участков головного мозга, которые территориально независимы и объединены на основе выполнения общей задачи.

А. Р. Лурия указывал, что функциональная система не проявляется в готовом виде к рождению и не созревает самостоятельно, но формируется в процессе общения и предметной деятельности ребенка и является психофизиологической основой психических функций [5]. Психофизиологической основой речи является совместная работа ряда отделов головного мозга, а также совместная работа анализаторных систем этих областей мозга. Все анализаторные системы находятся в тесной взаимосвязи, особенно акустический и речедвигательный анализаторы. Речедвигательный анализатор имеет непосредственное отношение к процессу говорения: периферический отдел осуществляет двигательный речевой акт, центральный отдел выполняет функции синтеза двигательного акта, координации, последовательности и переключаемости речевых движе-

ний. Для правильного выполнения движений необходима согласованная работа систем кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации.

Для осуществления процесса понимания речи необходимы операции выделения звука из речевого потока, удержания звуков и слов в оперативной памяти, перешифровки логико-грамматических конструкций на единицы значения. Для этого необходима совместная работа акустического, кинестетического и пространственного анализаторов.

Существует взаимосвязь психического и сенсорного развития ребенка. А. Р. Лурия отмечал, что высшие психические функции возникают на основе относительно элементарных моторных и сенсорных процессов. Исследования многих ведущих ученых показали, что сенсорный опыт и движения играют важную роль в психическом развитии ребенка с первых месяцев жизни. Этот механизм можно представить как лестницу с восходящими ступеньками.

Первая ступенька: на основе движений и сенсорных ощущений формируются процессы восприятия. Это создает основу для второй ступеньки – развития более сложных видов движений и сенсорных ощущений. И благодаря этому у ребенка появляются более сложные формы восприятия и формирование понятий. Исходя из этого принципа, мы можем понимать, что чем разнообразнее и сложнее будет сенсорный опыт, тем больше информации получит мозг, что способствует более интенсивному психическому и речевому развитию ребенка.

Следовательно, для полноценного формирования правильной речи дошкольников с ЗПР необходимо объединить в единое целое коррекционную логопедическую работу с развитием чувственного опыта детей, с сенсорным и экологическим развитием. Ребенок познает мир природы через сенсорные каналы восприятия, и тем самым обеспечивается более глубокое понимание жизни природы, следование идеалам нравственно-ценностного отношения к природе.

Исходя из этих положений, ведущим направлением логопедической деятельности с детьми дошкольного возраста является формирование правильной речи у детей с ЗПР через обогащение чувственного опыта.

Реабилитационная работа строится по следующим направлениям:

I. «Образовательная кинезиология в работе по коррекции речевых нарушений у дошкольников с ЗПР». Научные исследования, проводимые в психологии и нейрофизиологии, выявили, что определенные физические движения оказывают влияние на развитие интеллекта человека. На теоретической базе образовательной кинезиологии американскими психологами Полом и Гейл Деннисон была разработана программа Нейрогимнастики. Это методика активации природных механизмов работы мозга с помощью физических упражнений. Они стимулируют работу как крупной, так и мелкой моторики. Ведущий механизм, лежащий в основе

этих упражнений, способствует совершенствованию связей между левым и правым полушариями головного мозга. Таким образом, с помощью естественных физических движений тела эта программа активизирует природные механизмы мозга.

В результате целенаправленной планомерной работы у детей повышается качество взаимодействия работы обоих полушарий головного мозга, улучшается зрительно-моторная координация. Увеличивается зрительное поле ребенка.

II. «Система работы по развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ЗПР». Пространственное ориентирование есть особый вид восприятия при помощи зрительного, слухового, кинестетического и кинетического анализаторов. Деятельность этих анализаторов является основой пространственного ориентирования. Посредством выработки условных рефлексов развиваются и совершенствуются анализаторы, обеспечивающие восприятие пространства [1].

Формирование у ребенка пространственных представлений в дошкольном возрасте связано с появлением чувства собственного тела, предметно-практической деятельности и зрительно-моторной координации. Поэтому особое внимание необходимо уделять играм, направленным на обогащение чувственного, двигательного опыта детей, опыта практической деятельности.

Своевременное формирование пространственных функций наряду с другими психическими процессами тесно связано со становлением познавательной деятельности, а следовательно, выяснение связей и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности становится основой развития речи. При постепенном переводе практических действий в умственные, ребенок проговаривает все свои действия. В процессе проговаривания своих действий ребенок фиксирует свои движения не только графическим знаком, но и словом: таким образом, задействуются сразу три анализатора: двигательный, зрительный и слуховой [1].

III. «Метод сенсорной интеграции в работе по коррекции речевых нарушений у дошкольников с ЗПР». В современном мире проблема сенсорной интеграции у детей стоит особенно остро, современные дети ограничены в получении взаимодействия с окружающим миром, тактильного взаимодействия (мы ходим в обуви, одежде, на машине). А зачастую мы, сами того не замечая, вызываем у детей сенсорные перегрузки зрения и слуха и сенсорный голод всего остального. Примерами могут послужить телевизор, планшет и компьютер.

Психологические особенности детей дошкольного возраста заключаются в преобладании кинестетической системы восприятия над визуальной и аудиальной. Ребенку дошкольнику гораздо важнее потрогать предмет, чем слушать рассказ о нем или наблюдать его на расстоянии.

То есть необходимо объединить на занятиях коррекцию речи с экологическим и сенсорным развитием. Логопедические занятия с детьми дошкольного возраста всегда связаны с изучением различных лексических тем по экологии.

Нами был разработан комплекс эколого-логопедических игр для детей с ЗПР. Таким образом, работа по экологическому воспитанию стала неразрывно связана с коррекционной работой по обогащению, уточнению словаря, развитию монологической речи. Ребенок сможет передать свои мысли, впечатления, представления связно, грамотно в том случае, если он научился наблюдать и видеть, замечать мир, который его окружает, анализировать природные явления, взаимодействия живой и неживой природы. Все речевые игры и задания сопровождаются выполнением заданий руками в сенсорных коробках наполненных природным материалом (шишки, орехи, крупа). В процессе данной работы у ребенка развивается мыслительная деятельность.

Применение на практике систему работы по обогащению чувственного опыта дошкольников в форме эколого-логопедических игр и упражнений, основанных на межполушарном взаимодействии, сенсорной интеграции и ориентировке в пространстве позволило нам эффективно формировать правильную речь детей, а также основы первичной экологической культуры, развивать зрительно-моторную координацию и обогащать сенсорный опыт детей. Это подтверждается положительной динамикой речевого развития детей.

Таким образом, подчеркивается необходимость и целесообразность развития речи детей с ЗПР через обогащение чувственного опыта, и сенсорные экологические игры с природным материалом, так как применение направлений работы основанных на межполушарном взаимодействии, сенсорной интеграции и ориентировке в пространстве повышает результативность развития речи детей с ЗПР.

### Литература

1. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236-277.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.
3. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская ; ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М. : УМК «Психология», 2003. – С. 326-333.
4. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. Кн. 2. Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадиалия. Тахилалия / авт.-сост. В. И. Селиверстов, Л. Г. Парамонова ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 432 с.
5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2013. – 384 с.

6. Трошин, О. В. Логопсихология : учеб. пособие для вузов / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : Сфера, 2005. – 256 с.

7. Шевченко, С. Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / С. Г. Шевченко ; под ред. В. И. Лубовского. – М., 2004. – 120 с.

## **ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Стасенко Анастасия Александровна**, магистрант направления «Психологическая помощь детям с ОВЗ», Московский государственный педагогический университет; Россия, г. Москва; balandina2507@mail.ru.

**Научный руководитель:** Кремнева Татьяна Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия.

**Аннотация.** В статье дается анализ особенностей самооценки детей с общим недоразвитием речи. Описаны точки зрения разных популярных в этой области авторов на влияние общего недоразвития речи на развитие самооценки и на адаптацию детей в школе. Приводятся психологические особенности детей с общим недоразвитием речи, которые постепенно могут привести к заниженной самооценке. В статье представлена разработанная нами программа диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста на основе методик разных авторов: В. Г. Щур, А. В. Захарова, А. И. Липкина. В данной статье автор представляет данную программу с кратким описанием заданий, что наглядно показывает цель и задачи каждого из них. Также подчеркивается необходимость психологического сопровождения детей с общим недоразвитием речи и подбора специальных коррекционно-развивающих условий для формирования адекватной самооценки. Отмечается, что самооценка ребенка складывается под влиянием разных обстоятельств его социального взаимодействия в семейном окружении, в сообществе сверстников и в разнообразных контактах со знакомыми детьми другого возраста и взрослыми.

**Ключевые слова:** самооценка детей; старшие дошкольники; детская речь; психологические особенности; искажение адекватной самооценки; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## **FEATURES OF SELF-ESTEEM OF OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Stasenko Anastasia Alexandrovna**, Master's Degree Student of the Direction "Psychological Assistance to Children with Disabilities", Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Scientific adviser:** Kremneva Tatiana Leonidovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Abstract.** The article presents the understanding of self-esteem by different scientists. The analysis of the features of self-esteem of children with general speech underdevelopment, which can have a negative impact on the successful adaptation of children at school, is given. The points of view of various popular authors in this field on the influence of general speech underdevelopment on the development of self-esteem are described. The article describes the psychological characteristics of children with general speech underdevelopment, which can gradually lead to low self-esteem. The article presents a program for the diagnosis of self-assessment of older preschool children,

developed by us, based on the methods of different authors: V. G. Shchur, A. V. Zakharov, A. I. Lipkina. We present this program with a brief description of the tasks, which clearly shows the essence of each of them. We emphasize the need for psychological support for children with general speech underdevelopment and the selection of special correctional and developmental conditions for the formation of adequate self-esteem. It is noted that a child's self-esteem develops under the influence of various circumstances of his social interaction in a family environment, in a peer community and in various contacts with familiar children of a different age and adults. Therefore, work with children of this group should be carried out in an integrated manner, including both specialists and the child's social environment.

**Keywords:** self-esteem of children; older preschoolers; children's speech; psychological characteristics; distortion of adequate self-esteem; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

При общем недоразвитии речи нарушается вся речевая система, поэтому ребенок часто испытывает трудности в коммуникации, что влияет на формирование его адекватной самооценки. Огромный вклад в исследование личности детей с нарушениями речи внесли такие ученые, как В. М. Шкловский, В. И. Селиверстов, Л. А. Зайцева, О. С. Орлова, Л. Е. Гончарук, Г. А. Волкова и другие [5]. Учеными высказывалась мысль о том, что речевое нарушение отрицательно сказывается на развитии личности ребенка и на формирование его самооценки в том числе. Искажение в формировании самооценки может привести к дезадаптации детей при переходе в школу и в дальнейшем повлиять на всю их жизнь. Поэтому проблема изучения особенностей самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальной.

В понятие «самооценка» входит широкий комплекс физических, поведенческих, психологических и социальных проявлений личности, связанных с оценкой личностью самой себя. Проблеме самооценки посвящено большое число работ отечественных и зарубежных исследователей [2; 4]. Одни авторы считают, что самооценка является механизмом переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса, то есть механизмом «обрастания» знаний о себе, соответствующим отношением к себе. Другие исследователи определяют самооценку как осознание индивидом моральных качеств личности.

Основная часть исследований, посвященных детям с общим недоразвитием речи, свидетельствуют о том, что подобная патология в развитии речи может способствовать возникновению заниженной самооценки и в случае несвоевременной коррекции усугублять данную негативную характеристику. Это подтверждается в исследованиях И. Ю. Левченко, Г. Х. Юсуповой, В. И. Терентьевой и других [1; 3].

В научной литературе отмечается, что самооценка детей с общим недоразвитием речи в целом менее дифференцирована, нежели самооценка сверстников с нормальным речевым развитием. Дети с общим

недоразвитием речи более глобально, нерасчленимо оценивают как результаты своей деятельности, так и свое усердие, старание, затрудняются в самооценке по различным критериям, переносят свои отдельные успехи-неуспехи на оценку своей личности в целом [6].

Понимание ребенком своего речевого нарушения, неудачные попытки самостоятельно скорректировать свой недостаток вызывает у ребенка определенные психологические особенности: стеснительность, стремление к уединению, речебоязнь, чувство угнетенности. Все это приводит к формированию заниженной самооценки у ребенка.

Во многих исследованиях затрагиваются вопросы многоплановости источников порождения самооценки детей дошкольного возраста и условий достижения ее адекватности. Отмечается, что самооценка ребенка складывается под влиянием разных обстоятельств его социального взаимодействия в семейном окружении, в сообществе сверстников и в разнообразных контактах со знакомыми детьми другого возраста и взрослыми.

Так как искажение самооценки дошкольников с общим недоразвитием речи спонтанно не преодолевается, то данная категория нуждается в психологическом сопровождении, где и будут прорабатываться все психологические особенности детей. Для определения оптимальных условий достижения адекватности самооценки необходимо понимать ее особенности у детей данной категории. С целью изучения данных особенностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами была составлена диагностическая программа обследования. Она была сформирована на основе методик разных авторов: В. Г. Щур, А. В. Захаров, А. И. Липкина и другие. Программа обследования состоит из 5 блоков заданий:

*Задание 1. Методика «Лесенка» (авт. В. Г. Щур).* Данная методика проводится с помощью рисунка лесенки с семью ступеньками, на которую ребенок должен поставить себя, в зависимости от того насколько он считает себя хорошим, добрым, послушным. Оценка осуществляется на основе рисунка ребенка и его объяснений.

*Задание 2. «Кактус».* Для изучения самооценки по данной методике ребенку необходимо нарисовать кактус таким, каким он себе его представляет и ответить на дополнительные вопросы для уточнения толкования результатов. Оценка результатов осуществляется на основе размера и расположения рисунка.

*Задание 3. Методика определения эмоциональной самооценки (авт. А. В. Захаров).* Для диагностики нужно восемь кружков, выстроенных в ряд. Они представляют собой людей, среди которых он должен указать себя. Оценка осуществляется на основе выбора определенного кружка ребенком.

*Задание 4. Методика «Три линии».* Обследование проходит с использованием бланка, на котором находятся три вертикальные линии длиной 100 мм с указанием верхних, нижних границ и середины шкалы. На дан-

ном бланке ребенок должен отметить то, насколько он оценивает свои способности. Оценка происходит по подсчету длины каждой линии, нанесенной ребенком. Затем рассчитывается средняя величина всех трех линий.

*Задание 5. Изучение общей самооценки (А. И. Липкина).* Методика проходит с использованием трех одинаковых нарисованных кругов, которые представляют собой ребенка, воспитателя и друга испытуемого. Ребенок должен провести линии в зависимости от того, кого он считает наиболее умным и хорошим. Результаты определяются по длине линий.

Как мы считаем, представленная программа позволяет выявить особенности самооценки старших дошкольников с общим недоразвитием речи и на ее основе определить коррекционно-развивающие условия для достижения адекватной самооценки детьми старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Для создания оптимально благоприятных условий для коррекции самооценки необходимо работать как с детьми, так и с родителями. Именно здоровая атмосфера в семье, понимание и поддержка ребенка, искреннее участие в его жизни, сопереживание, чувство психологической защищенности – вот основа для формирования адекватной самооценки.

Важно убедить родителей и объяснить им о изменении форм взаимодействия с ребенком. Ребенок – это индивидуальность и нельзя сравнивать его с другими детьми. Родителям нужно знать, что каждый ребенок талантлив по-своему и этот талант важно найти и раскрыть. Но стоит помнить о том, что перед детьми нужно ставить только посильные ему задачи и в случаях непреодолимых затруднений вовремя прийти на помощь. Мнение значимых взрослых является важным фактором в формировании адекватной самооценки. Но еще важнее научить ребенка правильно оценивать свои достоинства и недостатки.

Для ребенка важна заинтересованность взрослого в его жизни. Необходимо замечать и отмечать стремление детей к самовыражению и развитию, но и показывать на собственных примерах адекватность отношения к успехам и неудачам. Родителям нужно прислушаться к психологу и пересмотреть особенности воспитания, принятые в их семье для выстраивания правильного взаимодействия с ребенком.

Таким образом, на основе диагностических данных и взаимодействия с родителями дошкольников с общим недоразвитием можно правильно выстроить коррекционно-развивающую работу. И только комплексная работа специалистов сопровождения и семьи позволит наиболее успешно выстроить работу с ребенком.

### **Литература**

1. Валявко, С. М. Анализ формирования самооценки старших дошкольников / С. М. Валявко // Системная психология и социология. – 2016. – № 3 (19). – С. 5-12.

2. Валявко, С. М. Современные исследования самооценки в зарубежной психологии / С. М. Валявко, П. А. Жокина // Системная психология и социология. – 2016. – № 4 (20). – С. 13-21.
3. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.
4. Гайфулин, А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А. В. Гайфулин // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 1. – С. 73-76.
5. Горбунова, Е. В. Особенности формирования самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, Киберленинка / Е. В. Горбунова, С. К. Хаидов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-samoootsenki-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.
6. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 67-75.
7. Kremneva, T. L. The social and pedagogical characteristics of a future teacher's readiness for developing the intellectual and creative potential of a junior schoolchild in the heterogeneous ethnic environment / T. L. Kremneva, E. N. Pristupa, T. O. Bondareva, N. Khan, A. Zh. Dossanova, T. Rakymzhan // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. – 2017. – Т. 25. – С. 195-210.

## КОМПЛЕКСНАЯ ПОМОЩЬ ПРИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Татьянникова Александра Игоревна**, студентка бакалавриата 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; scorio1999@list.ru.

**Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются формы организации коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в современной системе образования. Данная работа может быть интересна студентам, обучающимся на дефектологических факультетах, и педагогам-дефектологам, целью работы которых является оказание комплексной психолого-педагогической и коррекционной помощи детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая помощь; дошкольники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; реабилитация детей.

## COMPREHENSIVE ASSISTANCE IN THE REHABILITATION OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

**Tatyannikova Alexandra Igorevna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article discusses information on the forms of organization of correctional and developmental education and training of children with mental retardation (intellectual disabilities) in the modern education system. This work may be of interest to students enrolled in the defectological direction and teachers-defectologists, whose purpose of work is to provide comprehensive psychological, pedagogical and corrective assistance to children with mental retardation (intellectual disabilities).

**Keywords:** correctional and pedagogical assistance; preschoolers; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; rehabilitation of children.

При подозрениях на отклонения в психическом развитии ребенка родителями необходимо обратиться за консультационной помощью к педагогу-дефектологу или педагогу-психологу для получения развернутой диа-

гностики. Такую консультацию можно получить в центрах по психолого-педагогическому сопровождению, в психолого-медико-педагогических центрах или при психолого-медико-педагогической комиссии [3].

В случаях, когда можно отметить отклонения в познавательном развитии ребенка, необходимо определить пути коррекционной и психолого-педагогической работы с ним, а также оказать педагогическую помощь и поддержку его родителям. Чтобы определить рациональные пути коррекционной и психолого-педагогической работы, специалисты исследуют характер и степень выраженности первичного дефекта и вторичных отклонений в развитии. Для этого используется комплексный подход к всестороннему обследованию и оцениванию особенностей развития дошкольника: состояние зрения, слуха, двигательной сферы; особенности развития познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой сферы и поведения; соматическое состояние.

Основными методами психолого-педагогической диагностики нарушений развития являются наблюдение за ребенком, изучение анамнеза и истории развития, беседа, тестирование, опрос, проективные методики, графические методы.

В психологической диагностике дошкольника следует опираться на три главных принципа: сбор данных и характеристики познавательного развития; специальные методы исследования отдельных функций и видов деятельности; динамический типологический анализ данных, собранных в ходе экспериментального исследования [6].

Эти принципы основываются на концепции Л. С. Выготского [1], сутью которой является понимание сущности возрастных психологических новообразований на каждом из этапов развития ребенка. Опираясь на данную концепцию, полноценная возрастная психологическая характеристика развития ребенка формируется на основании анализа трех составляющих:

- 1) социальной ситуации развития;
- 2) уровня развития ведущей и других видов деятельности, характерных для данного возраста, а также оценки его соответствия с возрастными нормами;
- 3) диагностики типичных для данного возраста изменений в личностной, эмоционально-волевой и познавательной сферах развития ребенка.

Таким образом, целью психологического обследования ребенка является изучение уровня сформированности возрастных психологических новообразований, ведущего и типичных видов деятельности дошкольников.

Необходимо отметить, что психологическое изучение – лишь составная часть комплексного клинического и психолого-педагогического обследования, целью которого является выявление первичного дефекта, вторичных отклонений и степени их выраженности [3-7].

Оказание необходимой систематической психолого-медико-педагогической помощи дошкольникам с нарушениями интеллекта, кон-

сультативной и методической поддержки их родителям, а также социальная адаптация, интеграция и формирование предпосылок к учебной деятельности у детей осуществляются в учреждениях ведомства Министерства здравоохранения, а также в учреждениях ведомства Министерства Просвещения РФ.

В ведомственных учреждениях Министерства здравоохранения в условиях стационара осуществляется комплексная коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с органическим поражением головного мозга, а также оказывается психолого-педагогическая поддержка их родителям.

После стационара дети с органическим поражением головного мозга направляются в учреждения (группы) системы образования, здравоохранения и социальной защиты психолого-медико-педагогическими комиссиями на основании заявления родителей (законных представителей) ребенка.

Комплексную медико-психолого-педагогическую помощь в раннем возрасте дети могут получить в центрах восстановительного лечения, а в дошкольном возрасте – в специализированных психоневрологических санаториях.

Наряду с этим функционируют дома ребенка и интернаты, где воспитываются и обучаются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. В этих учреждениях также оказывается помощь семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации: принимаются дети от первых месяцев жизни по заявлению родителей на определенный период времени. В данных и подобных учреждениях осуществляется комплексное обследование и комплексная реабилитация детей медицинскими средствами и средствами коррекционно-педагогического воздействия [8].

В учреждениях ведомства Министерства Просвещения РФ комплексная коррекционно-педагогическая помощь детям с интеллектуальными нарушениями реализуется в различных образовательных учреждениях.

Дети с умственной отсталостью зачастую воспитываются в дошкольных образовательных учреждениях трех видов:

- компенсирующего вида, предназначенных для воспитания и обучения непосредственно детей с нарушениями интеллекта;
- комбинированного вида, имеющих группы для нормально развивающихся детей и группы компенсирующего вида для детей с умственной отсталостью;
- общеразвивающего вида, предназначенных для обучения нормально развивающихся детей.

Целью дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного видов является создание условий для своевременного становления зон актуального и ближайшего развития, социализации и адаптации особенного ребенка педагогическими средствами.

В ДОУ общеразвивающего вида могут приниматься дети с нарушениями интеллекта. Это происходит на основании рекомендаций специалистов ПМПК, а также по желанию родителей и при условии индивидуализированного подхода к оказанию квалифицированной коррекционной помощи и поддержки каждого ребенка в данном учреждении с учетом имеющихся нарушений в развитии [8].

Коррекционно-педагогическая работа в ДОУ с ребенком с нарушением интеллекта начинается с педагогического обследования, которое является отправной точкой в оказании комплексной помощи [7].

Педагогическое обследование имеет вторичный характер по отношению к психологическому и решает вопросы определения начального уровня, направлений и интенсивности оказания коррекционной помощи. Обследование проводится педагогом-дефектологом.

В процессе педагогической диагностики первоначально учитывается несколько процессов: уровень сформированности основных линий развития, а также степень развития ведущего и типичных видов деятельности, характерных для определенного возрастного этапа.

При проведении педагогического обследования в основном используется метод наблюдения за ребенком в процессе выполнения определенных заданий, направленных на выявление актуальных знаний, умений и навыков. Этот подход позволяет обозначить начальный уровень сформированности у ребенка основных линий развития (познавательной, социальной, физической), овладение им способами усвоения общественного опыта, а также оценить уровни развития ведущего и типичного видов деятельности.

Дошкольники с интеллектуальными отклонениями, воспитывающиеся в домашних условиях, могут получать коррекционную психолого-педагогическую помощь в группах кратковременного пребывания при ДОУ компенсирующего и комбинированного видов и при дошкольных группах специальных образовательных учреждений.

В ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта решаются комплексные задачи, направленные на создание условий для полноценного и всестороннего развития ребенка, становление его личности, а также оказание психолого-педагогической помощи его семье.

Вышеперечисленные задачи решаются всеми специалистами ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

Взаимодействие коллектива специалистов дошкольного учреждения строится на основе реализации коррекционно-развивающего воспитания и обучения для детей с умственной отсталостью.

Методической основой коррекционно-развивающего воспитания и обучения является личностно-центрированный подход. Особо значимой при воздействии на всех этапах обучения является непосредственно личность ребенка, его эмоциональное состояние.

В данной программе коррекционно-педагогические задачи, постепенно усложняющиеся по разнообразию и интенсивности, учитывают возрастные особенности и особенности нарушения познавательной деятельности [2].

Важно отметить, что при реализации коррекционно-педагогической работы с детьми с умственной отсталостью учитывается дошкольный возраст как наиболее сенситивный для становления универсальных способностей ребенка.

Следовательно, целенаправленное обучение в дошкольном периоде закладывает основы для последующего развития ребенка и создает предпосылки становления индивидуальных учебных умений и навыков.

Наблюдения в области воспитания и обучения дошкольников с нарушениями интеллекта дают понять, что коррекция и компенсация нарушений развития осуществляются с учетом зон актуального и ближайшего развития. Следует учитывать, что эффективность коррекционно-педагогической работы определяется началом ее воздействия на ребенка.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Собр. Сочинений : в 6 томах. Ч. 3: Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – С. 6-41.

2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2011. – С. 60-66.

3. Лазуренко, С. Б. Организация в учреждениях системы здравоохранения коррекционно-педагогической помощи детям в поражении ЦНС : метод. письмо / С. Б. Лазуренко. – М. : АдамантЪ, 2009. – 59 с.

4. Мурадова, О. И. Количественные нормативы когнитивной деятельности у здоровых российских школьников в возрасте 8-17 лет, обследованных с помощью тестовой компьютерной системы «Психомат» / О. И. Мурадова, Л. С. Намазова-Баранова, Р. М. Торшхоева, Г. А. Каркашадзе, О. А. Ширяева // Педиатрическая фармакология. – 2012. – № 2. – С. 89-98.

5. Немкова, С. А. Когнитивные нарушения у детей с церебральным параличом (структура, диагностика, лечение) / С. А. Немкова, О. И. Маслова, Г. А. Каркашадзе, Н. Н. Заваденко, Ю. Н. Курбатов // Педиатрическая фармакология. – 2012. – № 3. – С. 77-84.

6. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2007. – С. 115-128.

7. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр / Е. А. Стребелева – М. : Владос, 2008. – 69 с.

8. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е. А. Стребелева. – М. : Парадигма, 2012. – С. 206-214.

## ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Торопова Евгения Ильинична**, студентка 2 курса, бакалавриат, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; toropova\_evgeni@mail.ru.

**Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема сенсорного развития обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлены особенности сенсорного развития у данной категории детей.

**Ключевые слова:** сенсорное развитие; дошкольники; нарушения познавательной деятельности; познавательная деятельность; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## FEATURES OF SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

**Toropova Evgeniia Il'inichna**, 2<sup>nd</sup> year Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the problem of sensory development of preschool students with mental retardation. The features of sensory development in this category of children are presented.

**Keywords:** sensory development; preschoolers; violations of cognitive activity; cognitive activity; impaired mental function; children with mental retardation.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются проблемы в нарушении познавательной деятельности, что значительно усложняет процесс сенсорного развития. Задержка психического развития (ЗПР) является различным по этиопатогенезу состоянием между нормой и интеллектуальной недостаточностью, что значительно усложняет изучение особенностей сенсорного развития, так как проявления патологии могут сильно различаться. Именно поэтому проблема сенсорного развития у дошкольников с задержкой психического развития актуальна и в современном мире.

Сенсорное развитие во все времена было и остается важным и необходимым для целостного воспитания детей. Именно в раннем детстве у

ребенка активно развивается восприятие, формируется представление об окружающем мире, увеличивается объем знаний о внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, улучшается ориентирование в пространстве и времени. От того, насколько полно ребенок научится воспринимать объекты, предметы, явления действительности, зависит овладение любой практической деятельностью [1].

Отечественные дошкольные педагоги и психологи Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Е. И. Тихеева, А. П. Усова и др. считали, что сенсорное развитие является важным аспектом в формировании полного интеллектуального развития в период дошкольного образования. Но в отличие от сенсорного развития детей с нормальным интеллектом сенсорное развитие детей с задержкой психического развития остается недостаточно изученным [1; 4].

У детей с ЗПР нарушения познавательной деятельности обусловлены бедным запасом представлений об окружающем мире, низкой работоспособностью, несформированностью произвольной регуляции действий, особенностями поведения и психики. Сенсорное развитие таких детей значительно отстает по срокам формирования и происходит неравномерно. При ЗПР у детей в первую очередь страдает аналитико-синтетическая деятельность, лежащая в основе всех процессов познания. Для таких детей является затруднительным изучить и проанализировать предмет, составить полный образ предмета, а также выделить нужные свойства или качества предмета. Ограниченной является и предметная деятельность, в ходе которой дети испытывают сложности в осознании того, что предметы имеют определенное назначение и определенный способ использования. У дошкольников с ЗПР сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, у них отмечаются ошибки при назывании признаков предмета по форме, цвету, величине, в то же время ошибки встречаются и в произношении звуков, слов, фраз, на что влияет недостаточная сформированность слухового восприятия и трудности в умении распознавать и различать речевые звуки.

Несовершенства сенсорного развития и речи воздействуют на формирование сферы образов-представлений. Из-за бедности анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. На это влияет неполноценность тактильно-двигательного восприятия, которое объясняется недостаточной дифференцированностью кинестетических и тактильных ощущений (формы, температуры, фактуры материала, величины, свойства поверхности), то есть когда у ребенка затруднен процесс распознавания предметов на ощупь.

Для организации обучения и воспитания детей с ЗПР важно вызвать и поддержать у них интерес к окружающему, к занятиям. И здесь особую

роль играют игры и игровые упражнения, которые должны, заинтересовать, привлечь внимание и направить на развития сенсорных способностей.

Важно понимать, что несмотря на сложности, дети с ЗПР способны к развитию. Это развитие сильно замедленно и отличается от развития детей с нормальным интеллектом, тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

### **Литература**

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 176 с.
3. Метиева, Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Книголюб, 2007. – 120 с.
4. Усова, А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
5. Хохрякова, Ю. М. Сенсорное воспитание детей раннего возраста / Ю. М. Хохрякова. – М. : ТЦ «Сфера», 2017. – 128 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Уймина Дарья Михайловна**, педагог-психолог, МАДОУ Детский сад компенсирующего вида № 369»; Россия, г. Екатеринбург; martynova082@yandex.ru.

**Аннотация.** В статье разобрано значение семьи в процессе развития личности и реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья через основные законы Российской Федерации, касающиеся семьи и образования. В процессе исследования определен уровень сформированности педагогической компетентности у родителей, разработана система мероприятий по абилитации несформированности педагогической компетентности.

**Ключевые слова:** родители; семейное воспитание; детско-родительские отношения; педагогическая компетентность; реабилитация детей; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

## PARENTS PEDAGOGICAL COMPETENCE AS ONE OF CONDITIONS OF EFFECTIVE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS REHABILITATION

**Uimina Daria Michailovna**, Educational Psychologist, Special Education Kindergarten No. 369, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** An article contains value of family in process of children with special needs personal development and rehabilitation in terms of main family and education laws of Russian Federation. During the study the level of parents pedagogical competence was determined, then the system of abilitation the lack of pedagogical competence was developed.

**Keywords:** parents; family education; child-parent relationship; pedagogical competence; rehabilitation of children; limited health opportunities; children with disabilities.

Ответственность родителей за жизнь ребенка и ее качество закреплена во многих как международных, так и локальных актах. В рамках регулирования детско-родительских отношений в Российской Федерации основными положениями принято считать Семейный кодекс (ст. 54-60 гл. 11 п. V), Конституцию РФ (гл. 2 ст. 38 п. 2), а также Закон об образовании в РФ (гл. 4 ст. 44 п. 1) [1; 6; 9]. Интересно, что в последнем формулировка пункта предполагает непосредственное участие родителя в процессе воспитания и образования ребенка, но не объясняет, каким образом должно осуществляться это участие. Думается, что для того, чтобы родитель смог поддерживать процесс педагогического воздействия на своего ребенка, ему нужно знать о том, как устроена система образования, какие целевые ориентиры ставит образовательная программа, а также иметь представление о структуре и особенностях ступеней образования обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Это подводит к мысли об актуальности развития (при необходимости – формирования) элементарных педагогических знаний у родителей обучающихся.

Когда в семье рождается ребенок с ОВЗ, это влияет различным образом на всех членов семьи, особенно на родителей ребенка. Им приходится менять привычный образ жизни не просто для воспитания и обучения, но и для социализации, абилитации и реабилитации ребенка. Если семье помогают родственники, друзья или специалисты, оказывая как психологическую, так и педагогическую поддержку, то появляется возможность повысить эффективность восстановления утраченных или несформированных функций ребенка с ОВЗ. Проведенные исследования в этой области указывают на то, что правильно организованные и настроенные, родители способны повлиять на скорость и эффективность процесса реабилитации своих детей, имеющих ОВЗ [2; 3; 8].

С целью изучения уровня сформированности педагогической компетентности у родителей детей с ОВЗ было проведено анонимное исследование на базе МАДОУ Детский сад компенсирующего вида № 369. В исследовании поучаствовало 20 человек.

Для минимизации стеснения и волнения участников эксперимент носил индивидуальный характер и был поделен на 2 этапа: творческий проект «Я рисую своего ребенка» и непосредственно исследование на основе адаптированного «Опросника родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин) и разработанного нами теста «Что такое ОВЗ?» [4].

Проект «Я рисую своего ребенка» имел цель выявить бессознательное отношение родителей к своим детям через абстрактное или символическое изображение.

Перед воплощением проекта были поставлены следующие задачи:

- способствовать раскрепощению родителей посредством выполнения творческого задания для повышения эффективности индивидуальной работы;
- через выполненные рисунки провести анализ детско-родительских отношений;
- в процессе выполнения работы способствовать повышению уверенности в себе как родителе;
- способствовать самоанализу родителя через символическое переосмысление своего родительства.

Перед началом работы участникам давалась простая инструкция: «Нарисуйте Вашего ребенка», но не уточнялось, как именно нужно рисовать. Для преодоления неловкости работа проводилась индивидуально, в кабинете педагога-психолога. Участникам выдавались лист бумаги формата А4 и цветные карандаши.

После выполнения рисунка родителю давалась возможность кратко прокомментировать получившуюся работу. В большинстве случаев, из-за

стеснения и отсутствия до этого опыта подобных бесед с педагогами, родители замыкались в себе, либо отказывались комментировать рисунок. Некоторые ограничивались скромным описанием: «Это мой ребенок, я его люблю». В целом, в ходе выполнения работ, каждый из участников проекта был сосредоточен, внимателен и проявлял интерес к предложенной деятельности.

Таким образом, удалось способствовать раскрепощению и сосредоточению родителей на следующем этапе эксперимента.

Результаты анализа «Опросника родительского отношения» показали, что родители привязаны к своим детям и заботятся об их здоровье и счастье. Но, из-за наличия у ребенка ОВЗ, многие имеют трудности с восприятием независимости ребенка и инфантилизируют его. В целом, все семьи, принявшие участие в исследовании, имеют потребность и интерес к повышению своей педагогической компетентности.

Тест содержал 21 вопрос и делился на 2 блока: общий (информация об участнике теста и его ребенке) и специализированный (непосредственно посвящен выявлению знаний об особенностях развития ребенка с ОВЗ, структуре системы образования, системы помощи детям с ОВЗ, терминологическом аппарате и т. д.). В каждом вопросе имелось от 3 до 5 вариантов ответа, некоторые вопросы были открытыми.

В ходе обработки ответов были сделаны следующие выводы:

1. Родители детей с ОВЗ недостаточно осведомлены в вопросах определения образовательного маршрута и образования обучающегося.

2. Родители не знают психофизических особенностей развития своих детей и считают, что большая часть сложностей в обучении «пройдет сама» с поступлением ребенка в общеобразовательную организацию.

3. Среди родителей детей с ОВЗ имеется спрос на приобретение педагогических знаний.

Таким образом, был сделан вывод о необходимости повышения уровня педагогической компетентности родителей с целью влияния на эффективность коррекционного процесса детей с ОВЗ. Поскольку абилитация – это процесс формирования первоначальной способности к чему-либо, думается, этот термин применим к планируемой работе ввиду полученных во время констатирующего этапа педагогического исследования данных.

С целью сохранения более комфортных условий для родителей и более гибкой реализации на практике было решено организовать формирующий эксперимент в форме системы мероприятий:

1. Проведение тренингов, творческой деятельности с родителями в формате «Клуба родителей» – организация и проведение открытых мероприятий в формате тренинга, где создается доверительная, дружеская атмосфера, располагающая к общению, обмену информацией и мотивирующая на активное участие в собственном просвещении.

2. Индивидуальный разбор бытовых ситуаций – разбор с конкретным родителем особенностей развития его ребенка, которые обуславливают определенное поведение, восприятие окружающего мира и отношения с людьми в ключевых бытовых ситуациях.

3. Индивидуальные консультации – обсуждение с родителем проблемы развития, общения, воспитания и обучения его ребенка.

4. Информационное сопровождение – предоставление родителям материалов, ссылок на источники литературы, информационных буклетов по работе специалистов детского сада и организации воспитания и обучения ребенка.

5. Интернет-сопровождение для родителей – выделение и распространение среди родителей детей с ОВЗ ссылок на интернет-форумы, мастер-классы, лекции и другие сетевые материалы для ознакомления, просвещения и получения моральной и психологической поддержки от людей, оказавшихся в похожих жизненных обстоятельствах.

Активная работа в системе по абилитации несформированности педагогической компетентности родителей обучающихся с ОВЗ проводилась с сентября 2018 по сентябрь 2020 годы, затем проводилось повторное исследование с применением тех же методик. Анализ итогов, проведенный в период пандемии COVID-19, позволил сделать вывод о том, что заочная работа с педагогом дается родителям сложнее: в домашних условиях им сложнее формулировать запрос для консультации, а также, они реже общаются с педагогами. Это подводит к мысли о том, что на успешность работы влияют не только грамотно построенная система и профессионализм педагога-организатора, но и личная мотивация родителей.

Вывод, который получилось сделать после проведенной работы по абилитации несформированности педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ – построение доверительных отношений между семьей и образовательной организацией помогает понизить влияние стресса на родителей ребенка с ОВЗ.

Таким образом, не «перегружая» родителей информацией и поддерживая их интерес к педагогическим знаниям, удалось обеспечить наиболее размеренное и комфортное погружение родителя в процесс формирования и развития педагогической компетентности.

Полученные данные позволяют предположить, что при систематической работе в указанных условиях можно сформировать у родителей достаточный уровень педагогической компетентности, чтобы повысить эффективность процесса реабилитации детей с ОВЗ.

### **Литература**

1. Конституция Российской Федерации : [принята всенар. голосованием 12.12.1993]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 16.10.2018). – Текст : электронный.

2. Мартынова, Д. М. Роль родителей в эффективности реабилитации и абилитации ребенка с ОВЗ / Д. М. Мартынова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова студентов, магистрантов и слушателей 25-26 апреля 2019 г. – Екатеринбург, 2019. – С. 259-261.

3. Мартынова, Д. М. Сформированность педагогической компетентности у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / Д. М. Мартынова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета 23-24 апреля 2020 г. / ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2020. – С. 104-107.

4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : в 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 480 с.

5. Сабуров, В. В. Проблемы семейного воспитания детей с интеллектуальными нарушениями и определение родителями целей воспитания / В. В. Сабуров // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. – Екатеринбург, 2013. – Ч. 2. – С. 106-111.

6. Семейный кодекс Российской Федерации : [от 29.12.1995 № 223-ФЗ]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8982/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/) (дата обращения: 16.03.2021). – Текст : электронный.

7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 799 с.

8. Тутаришев, А. К. Роль семьи в социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы реабилитационных центров Республики Адыгея) / А. К. Тутаришев // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2015. – С. 116-120.

9. Федеральный закон «Об образовании в РФ» : [от 29.12.2012 (ред. 21.07.14) № 273-ФЗ]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 17.03.2021). – Текст : электронный.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Фридрих Полина Андреевна**, студент бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; polinafridrikh@mail.ru.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена анализу методов и методик диагностики творческого воображения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассмотрены этапы развития воображения и его особенности у детей с задержкой психического развития. Цель работы – определить методы диагностики творческого воображения у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** творческое воображение; дошкольники; методы диагностики, развитие воображения; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## STUDY OF CREATIVE IMAGINATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Fridrikh Polina Andreevna**, Bachelor's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis methods and diagnostic techniques of creative imagination in preschool children with mental retardation. The stages of the development of imagination and its features in children with mental retardation are considered. The purpose of the work is to determine methods for the diagnosis of creative imagination in children with mental retardation.

**Keywords:** creative imagination; preschoolers; diagnostic methods, development of imagination; impaired mental function; children with mental retardation.

Актуальность диагностики творческого воображения связана с развитием всех остальных высших психических функций детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Исследованием воображения занимались не только зарубежные ученые, но и отечественные ученые, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, Е. И. Игнатьев, С. Л. Рубинштейн, Д. В. Эльконин, В. С. Мухина и др. В их работах можно найти как теоретические, так и практические аспекты исследования

данной проблемы. От определения понятия до методов и методик диагностики. Имеется ряд работ, в которых даются конкретные рекомендации для родителей и педагогов с целью развития воображения детей дошкольного и школьного возраста.

Известно, что воображение и фантазия в дошкольном возрасте – это основа всей деятельности детей, это может проявляться в игре и в рисунках, в придуманных рассказах и сказках. В дошкольном возрасте особенно заметно, как дети постоянно придумывают что-то новое, необычное, непривычное для остальных. На основании этих данных многие психологи утверждают, что воображение и фантазия врожденной способностью.

Психологи-педагоги говорят о том, что у детей с ЗПР воображение в основном связано с подражанием, то есть копированием действий педагога, сверстников или родителей. Таким детям сложно выполнять задания, в которых требуется использование фантазии и воображение, так как для этого требуется планирование, создание собственного замысла, перенос этого замысла в реальность – в игру или рисунок. К сожалению, наглядные методы не помогают в выполнении задания такого типа, поскольку дети их просто копируют.

К основным особенностям также можно отнести несформированность предпосылок творческому воображению детей с ЗПР. Это объясняется тем, что их образы очень просты, статичны. Например, в игре они не могут придумать правила, развернуть сюжет, на занятиях ИЗО их рисунки незамысловаты в исполнении, без лишних деталей и уточнений. Детям трудно дается понимание фразеологизмов, метафор, пословиц и поговорок.

С целью определения диагностического материала для выявления уровня творческого воображения был проведен анализ различных методов и методик для детей дошкольного возраста. Из них были выбраны и адаптированы для детей с ЗПР те, которые могут дать более полную информацию об уровне развития данного процесса. Стоит отметить, что существуют некоторые трудности в диагностике творческого воображения, так как нет методик, диагностирующих его механизмы представления, воображения и творческого воображения в частности. К тому же, для большинства уже существующих методик не определены границы возрастных норм. Это составляет объективную сложность в изучении данной сферы психики и использования результатов в процессе организации учебной деятельности школьников.

Одной из методик диагностики воображения может быть «Придумай рассказ». Испытуемому дается задание придумать рассказ, историю или сказку на свободную тему все за одну минуту. Оценить результат можно по следующим критериям: скорость придумывания, оригинальность истории, множество деталей и уточнений, эмоциональность рассказывания. За каждый из критериев ребенок получает определенные баллы от 0 до 2. Если за все 5 критериев ребенок получил 10 баллов, то это высокий уро-

вень воображения; 8-9 баллов – высокий; 4-7 баллов – средний; 2-3 балла – низкий; и очень низкий уровень, когда испытуемый получает от 0 до 1 балла.

Следующей методикой, простой в исполнении, может быть «Нарисуй что-нибудь». Испытуемому предлагается нарисовать на листе бумаги что-то необычное. При этом можно использовать карандаши и фломастеры. На выполнении данного рисунка отводится 4-5 минут. После того, как время закончилось, но ребенок еще рисует, то даем еще немного времени. Данная методика также оценивается баллами: 10 баллов (очень высокий уровень) ребенок получает, если за 4 минуты он нарисовал что – то необычное, что явно говорит о богатой фантазии. В рисунке очень много деталей. 8-9 баллов (высокий), если ребенок придумал и нарисовал что-то достаточнооригинальное, с фантазией, эмоциональное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо. 5-7 баллов (средний уровень) – ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны уже не в полной мере, недостаточно подробно. 3-4 балла (низкий уровень), если ребенок нарисовал нечто очень простое, примитивное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали. 0-2 балла (очень низкий) – за отведенное время ребенок так и не смогу придумать что – то оригинальное, нарисовал только линии и отдельные штрихи.

Третья методика диагностики творческого воображения – «Скульптура». Мы можем предложить ребенку набор пластилина. Задание: за 5 минут суметь вылепить какую-нибудь фигурку, поделку. Данная методика для удобства также оценивается в баллах. 0-1 балл дается ребенку тогда, когда за 5 минут он так и не смог ничего придумать, сделать из пластилина фигуру. 2-3 балла ребенок получает, если он придумал и вылепил из пластилина что-то очень простое (шарик, палочку). 4-5 баллов ребенок зарабатывает в том случае, если он сделал простую поделку, в которой имеется небольшое количество обычных деталей, не более двух или трех. 6-7 баллов ребенку ставится в том случае, если он придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся богатством фантазии. 8-9 баллов ребенок получает тогда, когда придуманная им вещь достаточно оригинальная, но детально не проработанная. 10 баллов по этому заданию ребенок может получить лишь в том случае, если придуманная им фигура или предмет оригинальны, с большим количеством деталей.

Все три методики направлены на диагностику творческого воображения в разной деятельности ребенка дошкольного возраста. Оценивая воображение, можно также сделать выводы о его мышлении, а именно о наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом.

По степени сформированности этой высшей психической функции можно судить о том, готов ли ребенок к школьному обучению либо готовность является недостаточной. Стоит отметить, что, вовремя заметив и диагностировав различные нарушения в развитии, можно скорректировать имеющиеся нарушения и обеспечить ребенку успешное обучение в детском саду, школе и дальнейшей социализации в жизни.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М., 1970. – 395 с.
2. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1964. – 352 с.
3. Немов, Р. С. Психология. Психодиагностика. Книга 3 / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 631 с.
4. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
5. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – 521 с.

## РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Хорева Мария Вениаминовна**, магистратура, 2 курс, Московский городской педагогический университет; Россия, г. Москва; KhorevaMV@mgpu.ru.

**Научный руководитель:** Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва Россия.

**Аннотация.** В данной статье на основе анализа теоретического материала представлены современные представления о процессе формирования навыка письма в младшем школьном возрасте. Процесс письма – это сложная психическая деятельность, которая обеспечивается участием различных компонентов и многих психических функций. Ряд исследователей отмечают, что успешность обучения письму и владения письменной речью в младшем школьном возрасте тесно связана с уровнем сформированности пространственных представлений. В статье анализируются и описываются характерные особенности пространственного восприятия особой категории учащихся, а именно, младших школьников с задержкой психического развития. Учащиеся данной категории относятся к группе риска и неизбежно сталкиваются с трудностями в обучении. Также дается характеристика специфических ошибок на письме у учащихся данной категории, непосредственно связанных с уровнем сформированности пространственного восприятия. В заключении предложены диагностические методики исследования уровня сформированности различных компонентов пространственного восприятия с учетом нейропсихологического подхода, направленные на: оценку сформированности пространственного праксиса и соматогнозиса; оценку зрительно-пространственного восприятия и оптико-конструктивной деятельности; оценку сформированности квазипространственных представлений.

**Ключевые слова:** пространственное восприятие; обучение письму; дисграфия; начальная школа; младшие школьники; нейропсихологический подход; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## THE ROLE OF SPATIAL PERCEPTION IN THE FORMATION OF WRITING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Khoreva Mariia Veniaminovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Scientific adviser:** Valyavko Svetlana Mihajlovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Abstract.** In this article, based on the analysis of theoretical material, modern ideas about the process of forming the writing skill in primary school age are presented. The process of writing is a complex mental activity, which is provided by the participation

of various components and many mental functions. A number of researchers note that the success of teaching writing and writing skills in primary school age is closely related to the level of formation of spatial representations. The article analyzes and describes the characteristic features of spatial perception of a special category of students, namely, younger students with mental retardation. Students in this category are at risk and inevitably face learning difficulties. Also, the characteristic of specific errors in writing in students of this category, directly related to the level of formation of spatial perception, is given. In conclusion, we propose diagnostic methods for studying the level of formation of various components of spatial perception, taking into account the neuropsychological approach, aimed at: assessing the formation of spatial praxis and somatognosis; evaluating visual-spatial perception and optical-constructive activity; evaluating the formation of quasi-spatial representations.

**Keywords:** spatial perception; teaching writing; dysgraphia; primary school; junior schoolchildren; neuropsychological approach; impaired mental function; children with mental retardation.

На современном этапе развития образования проблема преодоления школьной неуспеваемости и увеличения количества учеников с задержкой психического развития (ЗПР) с каждым годом становится актуальнее. С самого начала школьного обучения дети с ЗПР испытывают существенные трудности в овладении навыков счета, чтения и письма. Многие исследователи связывают эти трудности с нарушениями формирования пространственного восприятия у детей данной категории. Дисграфические ошибки, приобретаая стойкий характер, сохраняются и при переходе в старшие классы, где чтение и письмо из цели начального обучения превращается в средство получения знаний учащимися. Своевременное выявление и устранение причин, лежащих в основе этих нарушений, поможет определить наиболее эффективные пути преодоления трудностей при обучении письму младших школьников с ЗПР. Этим определяется актуальность рассматриваемой темы.

Изучая проблему нарушений письменной речи младших школьников, необходимо рассмотреть структуру и содержание этого вида психической деятельности в целом. Так, А. Р. Лурия в своей работе определяет следующие компоненты психологического содержания письма:

- перешифровка замысла в графическое начертание (ребенок должен спрограммировать свое высказывание, отобрать слова для построения словосочетаний, предложений; расположить предложения в определенной смысловой последовательности);
- проведение звукового анализа слова для его написания (ребенок определяет количество, последовательность звуков в слове);
- выделение фонемы и ее перевод в зрительную графическую схему;
- воспроизведение с помощью движения руки зрительного образа буквы в графическое начертание (моторная сторона письма) [3; 5].

В основе нейропсихологического подхода к изучению нарушения письма у учащихся начальных классов лежит представление о системно-

динамическом строении высших психических функций (в данном случае письменной речевой деятельности) и их мозговой организации. Несформированность любого из функциональных звеньев системы по-разному влияет на формирование письменной речи в целом.

Так, в своих работах ряд ученых (Т. В. Ахутина, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия и др.) выделяют специфические и неспецифические факторы, обеспечивающие грамматическое оформление высказываний на письме. К неспецифическим факторам относится «энергетический фактор», обеспечивающий активность протекания устной и письменной речевой деятельности. К специфическим факторам относятся: «лобный фактор», который обеспечивает регуляцию и контроль письменной речевой деятельности в целом, программирование связной и фразовой речи; «височный фактор», обеспечивающий восприятие и анализ звукового состава слова, выделение различий в звучании грамматических форм слова; «теменно-затылочный» (пространственный фактор), обеспечивающий оперирование речевыми единицами, передающими пространственные отношения (предлоги, приставки), понимание логико-грамматических конструкций, а также участвующий в процессе перевода фонемы в графему [2; 3; 5].

Данные клинико-нейропсихологических исследований (Ю. Дауленскене, Ю. Г. Демьянов, А. О. Дробинская, И. Ф. Марковская, В. И. Насонова, М. Н. Фишман и др.) свидетельствуют о существенном недоразвитии пространственной функции у детей с ЗПР, что выражается в неполноценности зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентировки и конструктивной деятельности [2, с. 12; 4].

Так, З. М. Дунаева в своем исследовании отмечает следующие недостатки пространственного восприятия у детей с ЗПР. При поступлении в школу дети данной категории демонстрируют изначально низкий уровень сформированности пространственных представлений и конструктивного мышления, недостаточный для успешного овладения программой массовой школы. Это касается сформированности представлений о величине, пространственной обратимости, умения ориентироваться в направлениях пространства и определять пространственные отношения предметов между собой и по отношению к себе. Они не могут самостоятельно проанализировать даже сравнительно простые по пространственной структуре конструкции и соединить их в единое целое, т. е. осуществить синтез. Также, трудности проявляются в неумении детей с ЗПР осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность воссоздаваемых фигур, соотнести по величине элементы конструкции и образца, осуществить перешифровку на  $180^\circ$  элементов конструкций и т. д. Значительные трудности испытывают учащиеся с ЗПР при овладении умением осуществлять и словесно определять пространственные отношения предметов между собой. Динамическое психолого-педагогическое исследование обнаруживает значительную замед-

ленность развития пространственных представлений, их недостаточную сформированность даже на четвертом году обучения [2, с. 34].

Анализ письменных работ учащихся с ЗПР показал, что недостаточность пространственного восприятия данной группы детей проявляется во всех компонентах его психологического содержания. На этапе программирования высказывания часто встречаются ошибки, связанные с неправильным употреблением предлогов, указывающих на пространственное расположение объектов; аграмматизмы в построении падежных конструкций; детям сложно построить связное высказывание, определить правильную последовательность слов или словосочетаний в предложении, предложений в тексте [1; 5].

На этапе осуществления звукового анализа слова недостаточность пространственных представлений проявляется в трудностях определения места звука в слове, последовательности звуков. За звуковым анализом слова следует перевод фонемы в графемы сначала мысленно, а затем и моторно. Нарушения оптико-пространственного восприятия детей с ЗПР проявляется в смешении зрительно схожих по написанию букв, их «зеркальном» написании, недописывании или, наоборот, написании лишних повторяющихся элементов (в буквах и-ш, ц-щ, п-т), неправильном расположении отдельных элементов букв.

Кроме того, учащиеся с ЗПР в целом испытывают трудности при ориентировке на листе бумаги: затрудняются при определении верхнего и нижнего края страницы, часто пишут с середины строчки или листа, не соблюдают пропорции, плохо ориентируются при поиске необходимого учебного материала на странице учебника и т. д.

Таким образом, представленный в литературе практический опыт показывает тесную взаимосвязь пространственного фактора и становления письменной речи у младших школьников. В дальнейшем исследовании планируется провести более детальный не только количественный, но и качественный анализ пространственного восприятия учащихся начальных классов с ЗПР с помощью нейропсихологических диагностических методик, таких как: проба Хэда, проба Ферстера, копирование пространственно-ориентированной фигуры Тейлора, тест ориентации линий А. Бентона, а также методик, направленных на исследование сформированности квази-пространственных представлений – проба «Ящик-бочонок» и методика «Обратимых активных/пассивных конструкций» [1; 3; 5].

Выявление причин и механизмов возникновения трудностей при письме поможет в дальнейшем организовать эффективную профилактическую и коррекционную работу как при подготовке детей к школьному обучению, так и среди учащихся начальных классов, испытывающих трудности в овладении письмом.

## Литература

1. Валявко, С. М. Пространственные представления в структуре смыслового восприятия речи младших школьников / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Системная психология и социология. – 2016. – № 1. (17). – С. 30-38.
2. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева. – М. : Советский спорт, 2006.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.
4. Филатова, И. А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи / И. А. Филатова. – Москва : Нац. кн. центр (НКЦ), 2013. – 41 с.
5. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Цыпленкова Екатерина Александровна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; katuartaemovsk@mail.ru.

**Научный руководитель:** Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье представлен теоретический обзор проблемы саморегуляции деятельности, в том числе поведения, у обучающихся с нарушениями речи. Рассмотрено влияние нарушений речи на способность обучающихся к регулированию собственного поведения. Изучены особенности саморегуляции поведения обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента.

**Ключевые слова:** саморегуляция поведения; поведение детей; младшие школьники; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## STUDY OF THE FEATURES OF SELF-REGULATION OF BEHAVIOR OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**Tsyplenkova Ekaterina Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article presents a theoretical review of the problem of self-regulation of activity, including behavior, in students with speech disorders. The influence of speech disorders on the ability of students to regulate their own behavior is considered. The features of self-regulation of behavior of students of primary school age with speech disorders are studied. The results of the ascertaining stage of the experiment are presented.

**Keywords:** self-regulation of behavior; behavior of children; junior schoolchildren; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

Произвольность и способность к саморегуляции оказывается в центре психического развития ребенка именно в младшем школьном возрасте. Это обусловлено в первую очередь физиологическими особенностями обучающихся младшего школьного возраста, так как на этом жизненном этапе развитие лобных долей коры головного мозга, которые участвуют в организации произвольной регуляции деятельности, завершается. А во-вторых, это связано с социальной ситуацией развития, так

как, приходя в школу, внутренняя позиция ребенка меняется, так же, как и меняются требования к нему со стороны взрослых.

Л. И. Божович отмечает, что задача воспитания на начальном этапе образования заключается в том, чтобы научить ребенка, еще в самом начале обучения в школе, сознательно управлять своим поведением, а также сформировать у него требуемые для этого качества личности [1].

Нарушения речевой деятельности оказывают влияние на формирование всей психической системы человека, в том числе и на эмоционально-волевою сферу. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы усугубляет произвольность и способность к регулированию собственного поведения. У детей с нарушениями речи можно наблюдать следующие особенности эмоционально-волевой сферы: негативизм; агрессивность; конфликтность; аффективные реакции, связанные с непониманием инструкций или с невозможностью высказаться; повышенная ранимость и обидчивость [3].

Описанные выше особенности эмоционально-волевой становятся препятствием для успешного овладения навыками саморегуляции поведения обучающимися младшего школьного возраста с нарушениями речи.

У большинства обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи нарушены произвольные процессы, что приводит к сложности в саморегуляции деятельности, в том числе и поведения. Для них наибольшей трудностью является необходимость сконцентрироваться на выполнении задания, сосредоточить свое внимание на достижении поставленной цели, довести начатое до получения требуемого результата. Обучающиеся с нарушениями речи испытывают трудности в переключении внимания, в организации деятельности, долго не могут приступить к новому виду деятельности, выполнить в определенной последовательности ряд заданий [5].

С целью изучения особенностей саморегуляции поведения у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи был проведен констатирующий этап эксперимента. Были использованы следующие методики:

1. Методика «Стиль саморегуляции поведения детей (2) – В. И. Моросанова» (вариант ССПД2-М) [4].

2. Методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А. И. Высоккий) [2].

3. Опросник «Саморегуляция личностных особенностей» (опросник представляет собой модифицированный вариант опросника «Саморегуляция», разработанного О. А. Конопкиным и А. К. Осницким. Опросник адаптировали Е. Б. Мамонова, И. В. Черемисова, О. В. Суворова).

4. Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин).

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области, реализующее

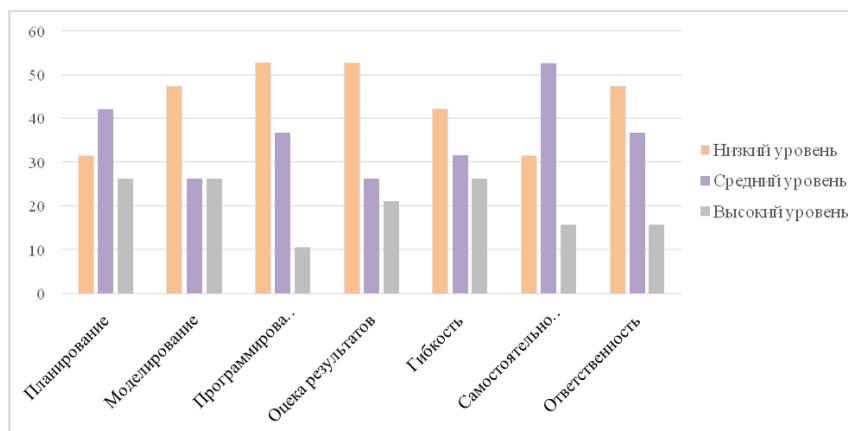
адаптированные основные общеобразовательные программы «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Речевой центр».

В эксперименте приняли участие 19 обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи (на момент проведения психологической диагностики всем детям рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи) в возрасте 9-10 лет.

При выполнении методики «Стиль саморегуляции поведения детей» В. И. Морсановой обучающимся необходимо было оценить то, как они ведут себя в разных ситуациях, выбрать человечка, который больше всего похож на них самих.

Стоит отметить, что при выполнении полученного задания не все обучающиеся соблюдали данную инструкцию: «обвести в кружочек человечка», обучающиеся ставили галочки, обводили словесные ответы и т. д.

Распределение показателей, полученных по данной методике представлены на рисунке 1.



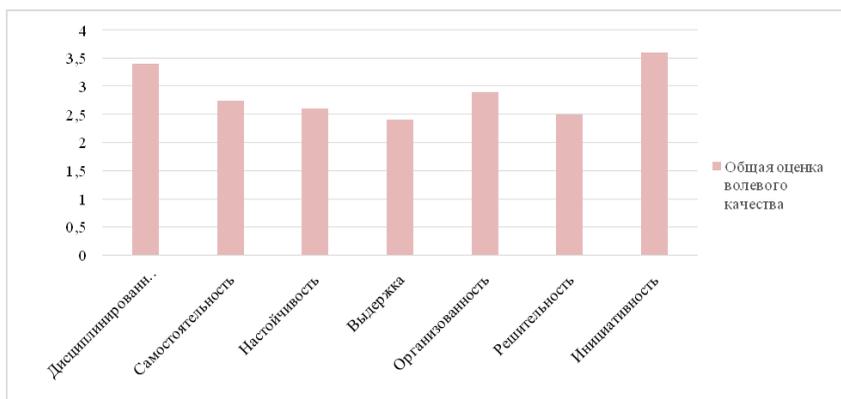
**Рис. 1. Распределение показателей, полученных по методике «Стиль саморегуляции поведения детей» В. И. Морсановой**

Анализ результатов свидетельствует, что у 42-53% обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи такие процессы саморегуляции, как моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, ответственность находятся на низком уровне. Обучающиеся часто опаздывают на уроки; испытывают трудности при подготовке домашнего задания, не всегда сосредоточены, отвлекаются; многие не понимают, за что получают плохую или хорошую оценку; испытывают трудности при ответе на дополнительные вопросы, даже если подготовились к уроку; забывают выполнить свои обещания.

Такие процессы, как планирование и самостоятельность у 42-53% обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи находятся на среднем уровне. Обучающиеся отмечают, что они знают, чего хотят, знают, чем заняться в свободное время; могут самостоятельно подготовиться к урокам и собрать портфель без напоминания, но не всегда.

Наблюдение по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А. И. Высоцкого было организовано во время внеурочной деятельности обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи на протяжении двух учебных недель.

На рисунке 2. отражена общая оценка каждого волевого качества, определенная как среднеарифметическое.



**Рис. 2. Общая оценка каждого волевого качества, определенная как среднеарифметическое, полученная по методике «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А. И. Высоцкого**

Анализ результатов свидетельствует, что у испытуемых младшего школьного возраста с нарушениями речи среднеарифметическое по всем признакам, кроме инициативности можно округлить до 3, что говорит о том, что эти волевые качества слабо проявляющиеся. Обучающимся сложно соблюдать дисциплину, следовать требованиям учителя, выполнять правила; многим необходим контроль со стороны учителя; обучающиеся не всегда проявляют волевые усилия для продолжения нежелательной деятельности; многие обучающиеся не умеют отстаивать свое мнение; часто не умеют сдерживать свои эмоции в конфликтных ситуациях.

Среднеарифметическое такого признака, как инициативность, можно округлить до 4, что говорит о том, что это волевое качество у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи сильно развито, то есть обучающиеся активно участвуют в реализации коллективных планов, поддерживают начинания своих одноклассников; проявляют творчество, некоторые стремятся проявить инициативу.

Таким образом, полученные результаты в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента подтверждают необходимость составления и реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие саморегуляции поведения обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями речи.

### Литература

1. Божович, Л. И. Развитие воли в младшем школьном возрасте / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология / сост. И. В. Дубровина [и др.]. – М., 2007. – С. 183-188.
2. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 364 с.
3. Колодич, Е. Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков / Е. Н. Колодич. – Минск : РИПО, 1999. – 94 с.
4. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М. : Когито-Центр, 2015. – 304 с.
5. Сидорко, Т. В. Социальное становление личности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Т. В. Сидорко // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2012. – С. 149-153.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ И СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДАУНА

**Чемоданова Ирина Андреевна**, учитель, ГБОУ СО «Карпинская школа-интернат»; Россия, г. Карпинск; perestoronina.ira@yandex.ru.

**Аннотация.** Результаты исследований А. В. Алехиной, П. Л. Жияновой, О. И. Корзиной подтверждают, что у обучающихся с синдромом Дауна развитие психомоторных и сенсорных процессов запаздывает, формируется несвоевременно и имеет особенности, поэтому данная работа посвящена значимости проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие психомоторных и сенсорных процессов у обучающихся с синдромом Дауна. С этой целью проведен констатирующий этап экспериментального исследования в котором участвовали обучающиеся с синдромом Дауна 6 класса. На основе констатации полученных результатов описаны особенности педагогической работы, направленной на развитие психомоторных и сенсорных процессов. Представлены этапы педагогической работы по психомоторному развитию (развитие крупной и мелкой моторики, кинетическое и кинестетическое развитие, ориентация в пространстве) и сенсорному развитию (развитие слухового восприятия, развитие тактильного восприятия, развитие вкусового восприятия, развитие зрительного восприятия и закрепление сенсорных эталонов – общепринятых образов свойств предметов) с обучающимися данной категории. Каждый из этих этапов подробно представлен из логически связанных между собой педагогических методов и приемов, исходя из особенностей развития обучающихся с синдромом Дауна.

**Ключевые слова:** психомоторные процессы; психомоторное развитие; сенсорные процессы; восприятие; синдром Дауна; дети с синдромом Дауна.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR AND SENSOR PROCESSES IN STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

**Chemodanova Irina Andreevna**, Teacher, Karpinsk Boarding School, Karpinsk, Russia.

**Abstract.** The research results of A. V. Alekhina, P. L. Zhiyanova, O. I. Korzina confirm that the development of psychomotor and sensory processes in schoolchildren with Down syndrome is delayed, does not form at the right time and has features. The article emphasizes the importance of carrying out correctional and developmental measures aimed at the development of psychomotor and sensory processes in schoolchildren with Down syndrome. For this, an ascertaining stage of the experimental study was carried out, in which 6<sup>th</sup> grade schoolchildren with Down syndrome took part. On the basis of the results obtained, the features of pedagogical work aimed at the development of psychomotor and sensory processes are described. The stages of pedagogical work on psychomotor development (development of gross and fine motor skills, kinetic and kinesthetic development, orientation in space) and sensory development (the development of auditory perception, the development of tactile perception, the development of gustatory perception, the devel-

opment of visual perception and the consolidation of sensory standards – generally accepted samples of the properties of objects) with schoolchildren of this category are presented. Each of these stages is presented from logically related pedagogical methods and techniques based on the development of schoolchildren with Down syndrome.

**Keywords:** psychomotor processes; psychomotor development; sensory processes; perception; Down syndrome; children with Down syndrome.

Актуальность данной проблемы обусловлена, недостаточной изученностью формирования психомоторных и сенсорных процессов у обучающихся с синдромом Дауна в области практических исследований, что в свою очередь влияет на эффективность коррекционно-развивающих мероприятий.

Исследования А. В. Алехиной, П. Л. Жияновой, О. И. Корзиной подтверждают, что психомоторное и сенсорное развитие у лиц данной категории запаздывает, формируется несвоевременно [1; 6; 9]. Психомоторное и сенсорное развитие тесно связаны между собой. Нельзя отрицать, что двигательные функции обеспечивают организацию различных видов восприятия, а анализаторы сенсорной системы регулируют практические действия. Для того чтобы осуществить самые простейшие операции, необходимо помочь анализаторов учесть особенность используемых предметов и действовать, полагаясь на эти особенности, регулируя в соответствии с ними свои мышечные усилия.

Сенсорные системы имеют важное значение в формировании двигательной сферы. В. Прейер понимает сенсорику, как категорию, описывающую непосредственное восприятие ощущений, внешних воздействий [11]. Первые движения по направлению к предмету возникают позже, чем сосредоточение на нём, рассматривание данного предмета и слежение за его движением в разных направлениях. Дальнейшее развитие двигательной сферы осуществляется с учетом и под контролем сенсорных систем.

Анализ теоретической литературы по проблеме исследования указывает на то, что у обучающихся с синдромом Дауна имеются различные нарушения, в том числе дефекты слуховых и зрительных анализаторов, гипотония мышц, отличный от нормативного порядок появления и исчезновения рефлексов, чрезмерная подвижность суставов, замедленное физическое развитие, что в свою очередь отражает низкие возможности формирования психомоторных и сенсорных процессов. Именно поэтому в работе с обучающимися с синдромом Дауна важно проводить коррекционно-развивающие мероприятия.

С этой целью был проведен констатирующий этап экспериментального исследования на базе ГБОУ СО «Карпинская школа-интернат» в котором участвовали обучающиеся с синдромом Дауна 6 класса в количестве 4 человек. На данном этапе экспериментального исследования для определения уровней сформированности психомоторных и сенсорных процессов использовались методики: Е. Ф. Архиповой «Пробы на прак-

сис позы»; М. Г. Борисенко и Н. А. Лукиной «Диагностика развития ребенка»; Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Л. А. Нисневич «Карта наблюдений»; Н. И. Озерецкого и М. О. Гуревич «Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей» [2; 4; 8; 12]. Анализ результатов показал, что у 4 обучающихся психомоторные и сенсорные процессы сформированы на низком уровне. У экспериментальной группы выявлены следующие нарушения: нарушение координации общей и мелкой моторики; нарушение кинестетического восприятия движений; нарушение цветовосприятия, восприятия формы и величины; нарушение запоминания и применения сенсорных эталонов; нарушение пространственного восприятия.

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования определил коррекционно-развивающие мероприятия по развитию психомоторных и сенсорных процессов у обучающихся с синдромом Дауна.

Как отмечает Е. Ф. Архипова, работа по развитию психомоторики состоит из трех этапов: развитие крупной и мелкой моторики, кинетическое и кинестетическое развитие, ориентация в пространстве [3].

При проведении педагогических мероприятий, направленных на развитие крупной моторики, необходимо учитывать основные принципы: моторное развитие начинается с головы и продвигается сверху вниз, моторное развитие начинается с крупных мышечных групп, а затем переходит на более мелкие (мелкая моторика развивается на базе крупной), каждый приобретенный навык является основой для следующего.

Кинетическое и кинестетическое развитие у обучающихся с синдромом Дауна должно быть направлено на осуществление самостоятельной регуляции темпа, ритма и координации движений, происходящее через выполнение различных упражнений, понимание словесной инструкции и анализа движений. При этом нужно учитывать особенности и свойства движений, такие как характер движения, форма движения, амплитуда (размах) движения, направление движения, продолжительность движения, скорость движения, ускорение движения.

Ориентация в пространстве закрепляется с помощью различных упражнений и игр, в ходе выполнения которых обучающиеся запоминают ориентиры (справа, слева, вверху, внизу, в центре) и обучаются их применять на практике.

Развитие сенсорной сферы у обучающихся с синдромом Дауна, на основе исследований Л. А. Венгера, А. В. Запорожца состоит из 5 этапов таких, как развитие слухового восприятия, развитие тактильного восприятия, развитие вкусового восприятия, развитие зрительного восприятия и закрепление сенсорных эталонов – общепринятых образцов свойств предметов [5; 7].

Для развития слухового восприятия у обучающихся данной категории проводится такие педагогические мероприятия: массаж (самомассаж) ушной раковины; работа по определению источника звука; работа по развитию своевременной реакции на неречевые и речевые звуки; упражнения и задания на различение источников звука и соотношение их с реальным объектом; работа с ритмом; дифференцирование голоса и соотношение его с реальным человеком, определение голосов животных и птиц, работа, направленная на восприятие на слух инструкций, а также их выполнение.

Развитие зрительного восприятия и зрительной памяти у обучающихся начинается с применения различных упражнений для глаз, а также применения заданий на определение нужного предмета, соотнесение предметов и изображений, собирание целого из частей, выполнение заданий по заданной схеме. Для развития зрительного восприятия можно применять различные техники рисования и аппликаций.

Формирование тактильного восприятия у обучающихся с синдромом Дауна лучше начинать со стимуляции тактильных реакций посредством массажа, поглаживания, обмахивания, при этом действия педагога должны подкрепляться речевым сопровождением. В дальнейшем необходимо проводить работу по обследованию предметов, запоминанию сенсорных эталонов и соотнесению предмета с сенсорным эталоном, через ощупывание предметов, обведение шаблонов геометрических фигур.

Развитие обоняния у обучающихся с синдромом Дауна начинается с восприятия различных запахов, на первом этапе обучающиеся должны усвоить какой это запах (приятный, неприятный, резкий, сладкий). Позже обучающихся необходимо научить соотносить запах и реальный предмет, на последующих этапах можно заменить реальный предмет изображением.

Работа по развитию восприятия вкуса у данной категории лиц начинается с различения съедобной и несъедобной пищи. Позже можно предложить обучающимся попробовать несколько видов еды и вместе определить какая она на вкус (сладкая, кислая, горькая, солёная). На заключительных этапах школьники самостоятельно определяют предложенную пищу на вкус.

Обучающиеся с синдромом Дауна на каждом из этапов усваивают функциональную сторону действия с предметом, у них формируется представление о том, что нужно с ним делать и для чего он предназначен, учатся соотносить величины двух пар взаимосвязанных предметов посредством их пробного прикладывания, учатся соотносить формы взаимосвязанных предметов на основе преимущественно зрительного сопоставления в действиях с дидактическими материалами, у обучающихся формируется умение раскладывать однородные предметы в соответствии с его цветом, формой, величиной, а также соотносить предметы по одному из свойств в условиях абстрагирования от различий других свойств [10].

Таким образом, обучающиеся с синдромом Дауна, являются категорией лиц с комплексом нарушений, в том числе нарушения развития психомоторных и сенсорных процессов. Констатирующий этап экспериментального исследования проведенный на базе ГБОУ СО «Карпинская школа-интернат» показал, что у экспериментальной группы 6 класса низкий уровень развития психомоторных и сенсорных процессов. Количественный и качественный анализ исследования определил эффективные коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на совершенствование крупной и мелкой моторики, кинетического и кинестетического восприятия, восприятие пространственного ориентирования, слухового восприятия, тактильного восприятия, вкусового восприятия, зрительного восприятия и закрепление сенсорных эталонов – общепринятых образцов свойств предметов.

### Литература

1. Алехина, А. В. Психологические особенности развития сенсорно-перцептивных действий у детей с синдромом Дауна / А. В. Алехина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 11-18.
2. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ ; Астрель, 2007. – 224 с.
3. Архипова, Е. Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития / Е. Ф. Архипова. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 160 с.
4. Борисенко, М. Г. Диагностика развития ребенка (5-7 лет). Практическое руководство по тестированию / М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. – СПб. : Паритет, 2007. – 96 с.
5. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
6. Жиянова, П. Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна / П. Л. Жиянова. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2014. – 248 с.
7. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 430 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисевич.. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
9. Корзина, О. И. Персонифицированная воспитательная система «Путь к успеху» для ребенка с интеллектуальными нарушениями (синдром Дауна) / О. И. Корзина // Завуч начальной школы. – 2018. – № 1. – С. 53-61.
10. Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
11. Прейер, В. Душа ребенка / В. Прейер. – СПб. : Издание А. Е. Рябенко, 1891. – 207 с.
12. Психологическая диагностика / К. М. Гуревич, Е. М. Борисова – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

**Шебалкова Анастасия Ивановна**, магистр 1 курса, Московский городской педагогический университет; учитель-дефектолог, ГБОУ г. Москвы «Школа самоопределения № 734 имени А.Н. Тубельского»; Россия, г. Москва; nlopatina963@gmail.com.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Описываются проблемы, связанные с трудностями в работе учителей, что является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии и дальнейшего изучения условий возникновения эмоционального выгорания в условиях инклюзивного образования; про симптомы, которые могут привести к появлению профессионального выгорания. Также про завышенные требования со стороны общества к личности специалиста дефектологического профиля, что является необходимым поддержанием своего профессионального уровня, применение в своей работе новых современных технологий, большого количества контактов с людьми за день, высокого уровня ответственности, большой эмоциональной и физической нагрузки. Еще в статье затрагивается, что педагогу необходимо обладать достаточными навыками саморегуляции, самопомощи и самостановления, так как вероятность возникновения эмоционального выгорания достаточно высока. Анализируются эмоциональные состояния специалистов дефектологического профиля в условиях дистанционного обучения в период пандемии вирусной инфекции COVID-19. Что в связи с этим неожиданным образом всколыхнуло педагогическое сообщество, поставив перед собой быструю перестройку всего учебного процесса.

**Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость; профессиональное выгорание; педагоги; дистанционное обучение; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

## EMOTIONAL RESISTANCE AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

**Shebalkova Anastasia Ivanovna**, 1<sup>st</sup> year master's Degree Student, Moscow Citu Pedagogical University; Teacher-Defectologist, Moscow State Budgetary Educational Institution "School of Self-Determination No. 734 named after A. Tubelsky", Moscow, Russia.

**Abstract.** The article examines the features of the emotional burnout of teachers who work with children with disabilities. The article describes the problems associated with difficulties in the work of teachers, which is one of the most pressing problems of modern educational psychology and further study of the conditions for the occurrence of

emotional burnout in conditions of inclusive education; about the symptoms that can lead to professional burnout. Also, the overestimated requirements on the part of society for the personality of a specialist in defectological profile, which is necessary to maintain their professional level, the use of new modern technologies in their work, a large number of contacts with people per day, a high level of responsibility, great emotional and physical stress. The article also touches upon the fact that the teacher needs to have sufficient skills in self-regulation, self-help and self-healing, since the likelihood of emotional burnout is quite high. Analyzed are the emotional states of specialists in the defectological profile in the context of distance learning during the COVID-19 viral infection pandemic. In this regard, this unexpectedly shook the pedagogical community, setting itself a rapid restructuring of the entire educational process.

**Keywords:** emotional stability; professional burnout; teachers; distance learning; limited health opportunities; children with disabilities.

Работа по профессии педагога одна из самых распространенных и важных в обществе. Важность выражения чувств по отношению к говорящему в его высказывании заложена в специфике процесса преподавания, что предполагает интенсивное непосредственное общение с большим количеством людей при высокой ответственности за качество. В условиях усовершенствования образовательного процесса растет необходимость к повышению требований к специалистам, а также непростым социально-экономическим трудовым условиям и обихода основного количества российских преподавателей.

Из-за повышения требований со стороны общества к личности педагога увеличивается нагрузка на работу педагога, что необходимо постоянно поддерживать свой профессиональный уровень, применять в своей работе новые технологии, большое количество контактов с людьми за день, высокий уровень ответственности, большая эмоциональная и физическая нагрузка. Также на обычную перегрузку может наложиться дополнительный стресс, связанный с проблемами в общении с коллегами, родителями учеников, кризисы в семейной жизни, индивидуальные особенности личности. В результате, появляется перенапряжение, накапливается стресс и хроническая усталость, и все это приводит к тому, что у специалистов возникает синдром эмоционального выгорания. Профессиональное выгорание одного педагога сказывается негативно на деятельности всего коллектива.

Специалисты дефектологического профиля, работающие с детьми с ОВЗ, сталкиваются с трудностями в своей работе, связанными с необходимостью успешного включения такого ребенка в работу класса, создание атмосферы толерантности, уважения, взаимопомощи в классе, создание психологически безопасной и комфортной среды. Это требует от учителей высокого уровня профессионализма и больших затрат внутренних ресурсов. И если педагог не обладает достаточными навыками саморегуляции, самопомощи и самовосстановления, то накопившееся напряжение и стресс может привести к развитию профессионального выгорания [3].

Исследования Р. О. Агавелян, Т. И. Яндановой показывают, что у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выявляются: психоэмоциональное напряжение, невротизация, эмоциональное истощение, негативное оценивание себя, возникает деформация отношений с другими людьми, наступают необратимые изменения в соматическом здоровье. Особенно ярко перечисленные симптомы обнаруживаются у педагогов, непосредственного взаимодействия их с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1; 5].

Значимость исследования к разрушительному влиянию профессиональной деятельности у специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, в том, что проблема эмоционального выгорания учителя является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии и дальнейшее изучение условий возникновения эмоционального выгорания в условиях инклюзивного образования представляет колоссальное значение, так как это даст возможность установить границы этого явления, а также сформировать подходы и методики его преодоления. В связи с этой проблемой исследования является необходимость знания симптомов эмоционального выгорания учителей, работающих с детьми с ОВЗ.

В особенности с приходом пандемии вирусной инфекции (COVID-19) обучение детей перешло на дистанционный формат обучения, что неожиданным образом всколыхнуло педагогическое сообщество, поставив перед собой быструю перестройку всего учебного процесса.

Специалисты, работающие с детьми с ОВЗ, отчетливо осознавали, то, что любой пропуск занятий в их деятельности неизбежно приведет к распаду сформированных знаний, умений и навыков. В связи с этим даже небольшая пауза в занятиях для большинства детей с ОВЗ сведет усилия на нет. И в связи с этим учителя должны были продолжать работу в том формате, который предлагает условие карантина, а это дополнительная нагрузка, что провоцирует стресс.

В российской газете пишут: «Как правило, есть придирки от родителей – по поводу и без. У родителей масса вопросов: когда и у кого будут брать тесты, если в классе, допустим, выявлен заболевший COVID-19, где узнавать результаты и так далее. Отвечать на эти вопросы, по мнению родителей, должны педагоги. А они находятся в той же ситуации, в какой были врачи весной: протоколы, регламенты, правила меняются, уследить за ними трудно. Тем не менее педагогам приходится искать ответы, разбираться в ситуациях» [4].

О. Штейн писала, что: «Никуда не исчезли конфликты с учениками – еще один стрессовый фактор. Третий момент – педагоги тоже болеют. И в этой ситуации они не только испытывают тревогу за свое здоровье, но и чувство вины, что не включены в учебный процесс, не могут выполнить свои рабочие функции, подводят коллектив, учеников» [4].

Исходя из вышесказанного в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, педагоги столкнувшиеся с новым форматом работы испытывают в большем объеме волнение и раздражение. Специалисты чаще стали срываться на обучающихся, терять над собой контроль, а после испытывать чувство вины. Неспособность к изменениям нарушает их психологическое равновесие, а также повышает эмоциональные переживания. Данные процессы повышают риск развития психосоматических заболеваний, утраты ресурсов, а также повышенной нагрузки на психику, что в последствии приводит к эмоциональному выгоранию.

Важно понимать, что злость – это первый и очень важный сигнал эмоционального выгорания. К данному сигналу необходимо отнестись со вниманием, и если есть сомнения, пройти диагностику, для своевременного решения [2].

### Литература

1. Агавелян, Р. О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности / Р. О. Агавелян. – Новосибирск, 2001.
2. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валякко // Дефектология. – 2015. – № 6. – С. 47-56.
3. Семиздралова, О. А. К проблеме профессиональных деформаций личности педагога / О. А. Семиздралова // Личностно-профессиональная деформация специалистов педагогических профессий : сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (Благовещенск, 23-24 марта 2004) : в 2-х ч. Ч. 1 / под общ. ред. Е. Ю. Лукиной. – Благовещенск : Издательство БГПУ, 2004. – С. 66-73.
4. Штейн, О. Как в пандемию учителям и родителям побороть злость и досаду / О. Штейн // Российская газета. – 06.11.2020.
5. Янданова, Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Янданова Т. И. – М., 2000.

## РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Шершнева Арина Евгеньевна**, студентка 2 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос взаимоотношений между обучающимися с умственной отсталостью с родителями в условиях дистанционного обучения. Современная ситуация организации образования в условиях дистанционного формата высветила ряд актуальных проблем. К числу таких проблем, закономерно, можно отнести и проблему формирования адекватных взаимоотношений между обучающимися и их родителями. Анализ материалов исследований указанных авторов показал, что в условиях дистанционного обучения родители столкнулись с трудностями, связанными с организацией деятельности обучающихся с умственной отсталостью в новых для них условиях. Отмечены психические и физические особенности данной категории детей.

**Ключевые слова:** семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; дистанционное обучение; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## THE ROLE OF PARENTS IN ORGANIZING DISTANCE LEARNING FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Shershneva Arina Evgenyevna**, 2<sup>nd</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the relationship between students with mental retardation and their parents in the context of distance learning. The current situation of the organization of education in the conditions of the distance format has highlighted a number of urgent problems. Among such problems, naturally, one can also include the problem of forming adequate relationships between students and their parents. The analysis of the research materials of these authors showed that in the conditions of distance learning, parents faced difficulties associated with the organization of the activities of students with mental retardation in new conditions for them. The mental and physical characteristics of this category of children are noted.

**Keywords:** family education; parents; child-parent relationship; distance learning; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

На всех этапах становления и развития системы образования вопросы детско-родительских отношений оставались в поле внимания как педагогов (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др.), так и родителей. Это не случайно, так как семья является первым социальным институтом, в котором осуществляется воспитание и обучение подрастающего поколения. О. А. Карабанова выделяет следующие параметры детско-родительских отношений [6]:

- характер эмоциональной связи, мотивы воспитания и родительства;
- степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения;
- удовлетворение потребностей ребенка;
- стиль общения;
- способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций;
- социальный контроль;
- степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания;
- родительская позиция;
- тип семейного воспитания;
- образ родителя как воспитателя;
- образ системы семейного воспитания у ребенка.

Современная ситуация организации образования в условиях дистанционного формата высветила ряд актуальных проблем. К числу таких проблем, закономерно, можно отнести и проблему формирования адекватных взаимоотношений между обучающимися и их родителями. Проблема отношений в семье часто обсуждается на различных форумах, в ходе вебинаров, на родительских он-лайн конференциях. Она становится глобальной и требует особого внимания [9].

Основные подходы к теории и практике дистанционного обучения отражены в исследованиях М. Б. Лебедевой [3], и др. В области специальной педагогики можно выделить исследования Г. Г. Зак [2], О. В. Алмазовой [1], Г. В. Семеновской и Л. Н. Никитиной [4; 8]. В современное время обучение с применением дистанционных технологий становится реальной возможностью реализовать права обучающихся с умственной отсталостью на непрерывное образование и дальнейшую интеграцию в общество. В то же время, внимание к вопросу взаимоотношений между обучающимися с умственной отсталостью и их родителями в условиях дистанционного обучения возросло в современное время, но методология его рассмотрена недостаточно, что и указывает на его актуальность.

Анализ материалов исследований указанных авторов показал, что в условиях дистанционного обучения родители столкнулись с трудностями

ми, связанными с организацией урочной и внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью в новых для них условиях.

В первую очередь, родителям было трудно понять, что меры по переходу на дистанционное образование – вынужденная необходимость, которая является временной мерой. Она связана с охраной жизни и здоровья обучающихся.

Во вторую очередь, при организации эффективной работы с обучающимися в условиях применения дистанционных образовательных технологий родителям было важно учитывать как физические (повышенная утомляемость, снижение работоспособности и др.), так и психологические особенности обучающихся с умственной отсталостью (особенности концентрации внимания, объем запоминания и воспроизведения материала).

В третьих, одним из видов трудностей, возникающих у родителей обучающихся с умственной отсталостью, стало определение видов и объема помощи, которую им нужно оказать своим детям в процессе изучения учебного материала и при выполнении различных заданий.

Отсутствие знаний о методике организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью привело к обострению конфликтов в семье. Это привело к порождению ряда специфических трудностей обучения обучающихся с умственной отсталостью: снижение учебной мотивации; трудность концентрировать внимание; неусидчивость; утомляемость; высокая степень неудовлетворенности качеством обучения; обесценивание труда учителя, родителями и обучающимися. Все это в высокой степени обусловлено тем фактором, что построение процесса обучения осуществляется в зоне актуального или потенциального развития, происходит снижение значимости обучения, осуществляемого в зоне ближайшего развития.

В условиях дистанционного обучения обучающихся с умственной отсталостью велика и неопределима роль педагога. При существующих моделях дистанционного обучения важен непосредственный прямой контакт обучающихся с педагогом в образовательном процессе. Положительный эффект дают такие модели обучения, в которых родители взаимодействуют с педагогами и специалистами образовательной организации.

### **Литература**

1. Алмазова, О. В. Педагогические технологии в коррекции частных функциональных расстройств у детей с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Алмазова // Специальное образование. – 2014. – № 1 (33). – С. 14-23.
2. Зак, Г. Г. Интегративный подход к духовно-нравственному воспитанию обучающихся с умственной отсталостью / Г. Г. Зак // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 39-46.
3. Лебедева, М. Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.

4. Никитина, Л. Н. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития / Л. Н. Никитина, Г. В. Семенова ; под ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. – 191 с.
5. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
6. Карабанова, С. Ф. Теория и практика домоведения : конспект лекций / С. Ф. Карабанова. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 1999. – 148 с.
7. Ортикбаев, Д. О. Разрешение конфликтов между родителями и детьми / Д. О. Ортикбаева // Символ науки. – 2015. – № 11. – С. 217-218.
8. Семенова, Г. В. Инновационные методы обучения детей с множественными нарушениями развития / Г. В. Семенова, Л. Н. Никитина // Психолого-педагогические аспекты социальной адаптации и интеграции лиц с множественными нарушениями в развитии: сборник статей / под ред. Е. В. Михайловой, В. М. Сорокина. – СПб. : ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», 2016. – С. 172-215.
9. Шишкина, К. И. Теоретические аспекты проблемы работы по разрешению конфликтов между родителями и детьми младшего школьного возраста / К. И. Шишкина, Е. В. Навроцкая. – М., 2016. – С. 81-85.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Юдина Татьяна Владимировна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; tanya23-94@mail.ru.

**Научный руководитель:** Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье анализируются данные, полученные в результате эмпирического исследования проявлений агрессивного поведения обучающимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** детская агрессивность; агрессивное поведение; детская агрессия; младшие школьники; диагностика агрессивности; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## EXPERIMENTAL STUDY OF MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AND IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF AGGRESSIVENESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

**Yudina Tatyana Vladimirovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article analyzes the data obtained as a result of an empirical study of aggressive behavior of primary school children with mental retardation.

**Keywords:** childish aggressiveness; aggressive behavior; child aggression; junior schoolchildren; diagnostics of aggressiveness; impaired mental function; children with mental retardation.

Одной из важных проблем в начальной школе является агрессивное поведение среди детей. Актуальность данной темы связана с ее распространённостью: обращением учителей и родителей к школьному психологу с подобным запросом, с заметным увеличением написанных научных работ и публикаций. Проявления агрессивности младших школьников касаются не только окружающих ребенка людей, но и создают сложности для него самого, выступают препятствием для его успешного развития. Изучением агрессивных проявлений у детей младшего школьного

возраста занимались такие ученые, как С. Л. Колосова, Г. Э. Бреслав, Л. М. Семенюк, Н. Д. Левитов, Н. М. Платонова и др. [7].

Среди младших школьников с задержкой психического развития агрессивные проявления еще более распространенное явление и является серьезной проблемой. Она находит свое выражение в сложности установления этими детьми социальных взаимоотношений. Это связано с характерными для них особенностями: зависимость поведения от внешнего контроля, эмоциональная незрелость, «недостаточный интерес к окружающим людям, пассивность и импульсивность» [2]. Поэтому обучающимся с задержкой психического развития намного сложнее адаптироваться среди сверстников. В ходе психолого-педагогического сопровождения их образования психологи проводят с обучающимися психокоррекционную работу, направленную на профилактику и коррекцию детской агрессивности [10; 11]. Агрессивность – одна из тех черт личности, которая мешает успешной адаптации в образовательной организации и в дальнейшей социализации в обществе [6].

Для изучения проявлений агрессивного поведения и выявления уровня агрессивности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития было организовано экспериментальное исследование. Экспериментальной базой стало Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа № 7 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Березники. В исследовании принимали участие обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития 2 класса, а именно 10 обучающихся, из них 3 девочки.

В связи с эпидемиологической ситуацией диагностика осуществлялась изолированно, индивидуально с каждым обучающимся, в первой половине дня, в кабинете психолога, с соблюдением мер предосторожности – с использованием масок и перчаток. Были использованы такие психодиагностические методы, как беседа и наблюдение, и следующие диагностические методики: проективная методика «Несуществующее животное» (автор М. З. Дукаревич) [1], «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки» (в адаптации А. Г. Цукермана [13]), «Критерии агрессивности у ребенка» (авторы Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко [12]). Применялся метод экспертной оценки, экспертами выступили учитель и психолог.

В ходе использования методики «Опросник уровня агрессивности» выявлены уровни агрессии среди обучающихся и формы преимущественного проявления. А именно, больший показатель имеют такие шкалы, как физическая агрессия (60%), вербальная агрессия (30%), чувство вины (30%). Значительный процент обучающихся имеет высокий уровень физической и вербальной агрессивности. Это объясняется тем, что агрессивность как черта личности является в той или иной степени характерной для детей с задержкой психического развития. Недостаточность развития эмоционально-волевой сферы оказывает влияние на про-

явление этой черты. Высокий показатель чувства вины, как реакция на проявленную ими агрессию. Самые низкие показатели по шкалам: косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обидчивость. Выявлено, что косвенная агрессия в меньшей степени выражена у обучающихся с задержкой психического развития. Им не свойственно распространение сплетен, шуток, а также такие эмоциональные состояния как вспышки ярости, гнева, выражающиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми. Также в меньшей степени агрессивность выражена в разрушительном отношении к вещам. Низкий показатель негативизма свидетельствует о том, что у большинства обучающихся реже проявляется немотивированное отрицание, то есть противоречия их действий ожиданиям или просьбам других людей.

Таким образом, чаще всего в детском коллективе обучающихся с задержкой психического развития агрессивное поведение выражается в физической и вербальной агрессии.

По методике «Несуществующее животное» получены следующие результаты: высокие показатели по шкале «Агрессивность» (40%), а самые низкие – по шкале «Самоконтроль» (100%). Очень низкие показатели получились по шкалам «Общительность» (80% испытуемых), «Самооценка» (80%) и «Депрессивность» (90% детей). Данные соотносятся и подтверждаются с исследованиями многие ученых (Г. Э. Бреслав, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, Т. А. Власова, Т. В. Бурминская и др.), которые отмечают у младших школьников с задержкой психического развития проблемы с адаптацией в новом коллективе, сложность в установлении контакта со сверстниками, повышенную агрессивность, сниженную самооценку, трудность с самоконтролем [3; 4; 5; 8; 9].

Полученные с помощью методики «Критерии агрессивности у ребенка» результаты показывают, что педагоги как члены экспертной группы отмечают у 40% обучающихся, а психолог – у 30% обучающихся высокий уровень агрессивности, что еще раз подтверждает наличие агрессивности у обучающихся с задержкой психического развития.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента выявлен высокий уровень физической и вербальной агрессии, низкие показатели самоконтроля, самооценки, общительности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в данном исследовании обучающихся присутствует агрессивность. Это дает нам основание для планирования дальнейшей работы по созданию программы коррекции проявлений агрессивного поведения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для большей эффективности реализации программы следует включить задачи не только на снижение физической и вербальной агрессии, но и на сплочение коллектива сверстников в целом, на позитивное и конструктивное взаимодействие между обучающимися.

## Литература

1. Акимова, М. К. Психометрическая квалификация проективной методики «Несуществующее животное» / М. К. Акимова, Т. Н. Алехина, Ж. В. Таратуга // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 4-14.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – Москва : НЦ «ЭНАС», 2001. – 132 с.
3. Бреслав, Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г. Э. Бреслав. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 144 с.
4. Бурминская, Т. В. Взаимосвязь особенностей развития личности школьников и форм агрессивных реакций : дис. ... канд. психол. наук / Бурминская Т. В. – Ставрополь, 2004. – 199 с.
5. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Академия, 2002. – 480 с.
6. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2007. – 976 с.
7. Еникополов, С. Н. Дети и психология агрессии / С. Н. Еникополов // Школа здоровья. – 2006. – № 3. – С. 31-39.
8. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. – 144 с.
9. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – Москва : Академия, 2005. – 464 с.
10. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2001. – 240 с.
11. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения / Т. П. Смирнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 154 с.
12. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Москва : Просвещение, 2008. – 360 с.
13. Шапарь, В. Б. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 427 с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 615.851-056.24

## ИППОТЕРАПИЯ В РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА КЛИЕНТА И ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ ЛОШАДЕЙ

**Алмазов Владислав Максимович**, студент бакалавриата, 3 курс, факультет ветеринарной медицины и экспертизы, Уральский государственный аграрный университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42; e-mail:almazov.vlad11@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье представлен анализ источников и специальной литературы по проблеме эффективного использования иппотерапии в реабилитационной работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В частности, дано определение понятию «иппотерапия», его синонимическому ряду; приводятся краткие исторические данные о применении лошадей в лечебных целях при разных отклонениях и нарушениях развития, а также травмах и болезнях людей. Основное содержание статьи посвящено рассмотрению вопросов психофизиологического воздействия верховой езды и специальных упражнений на лошади на клиентов данного вида реабилитационной работы.

Кроме того, большой интерес представляет рассмотрение проблемы подбора лошадей для иппотерапии для того, чтобы процесс реабилитации был наиболее эффективным. В статье дан анализ исследований, посвященных изучению особенностей высшей нервной деятельности (ВНД) лошадей, в частности, их темперамента и его влияния на работу и поведение лошадей во время сеанса иппотерапии. Приводится обоснованное мнение специалистов об отборе лошадей для иппотерапевтических сеансов. В конце статьи обозначены перспективы исследования затронутой автором проблемы.

**Ключевые слова:** иппотерапия; психотерапия; реабилитационная работа; лица с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; психофизиологическое воздействие; психофизиологические требования; лошади; отбор лошадей; темперамент.

## **HIPPOTHERAPY IN REHABILITATION WORK WITH PEOPLE WITH DISABILITIES: THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASIS OF THE IMPACT ON THE CLIENT AND THE REQUIREMENTS FOR THE SELECTION OF HORSES**

**Almazov Vladislav Maksimovich**, Bachelor's Student, 3<sup>rd</sup> year, Faculty of Veterinary Medicine and Expertise, Ural State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article presents an analysis of sources and special literature on the problem of the effective use of hippotherapy in rehabilitation work with persons with disabilities (HIA). In particular, the definition of the concept of "hippotherapy", its synonymous series, is given; brief historical data on the use of horses for medicinal purposes for various deviations and developmental disorders, as well as injuries and diseases of people are given. The main content of the article is devoted to the consideration of the psychophysiological impact of riding and special exercises on the horse on the clients of this type of rehabilitation work.

In addition, it is of great interest to consider the problem of selecting horses for hippotherapy in order for the rehabilitation process to be most effective. The article analyzes the studies devoted to the study of the features of the higher nervous activity (GNI) of horses, in particular, their temperament and its influence on the work and behavior of horses during a hippotherapy session. The reasoned opinion of experts about the selection of horses for hippotherapy sessions is given. At the end of the article, the prospects for the study of the problem raised by the author are outlined.

**Keywords:** hippotherapy; psychotherapy; rehabilitation work; persons with disabilities; limited health opportunities; psychophysiological impact; psychophysiological requirements; horses; selection of horses; temperament.

Лечебная верховая езда (ЛВЕ) – один из видов лечебной терапии, основанный на общении людей с лошадьми в процессе верховой езды с лечебной (реабилитационной) целью. Лечебная верховая езда иначе называется реабилитационной верховой ездой. ЛВЕ, в свою очередь, является составной частью такого понятия как иппотерапия, что переводится дословно как лечение с помощью лошади. Также в литературе можно встретить термин райттерапия, который является синонимом термину иппотерапия [2; 3; 4; 5; 7].

Лечение с помощью лошади известно еще со времен Гиппократа – отца медицинской науки. Гиппократ в своих трактатах описывал примеры того, как больные люди и раненые воины гораздо быстрее поправляли свое здоровье, если ездили верхом на лошади. Рекомендовал он верховую езду и тем людям, которые были обуреваемы так называемыми темными мыслями и склонным к депрессивным состояниям. О положительном

влиянии верховой езды в своих трудах, опираясь на конкретные примеры, писали также Антила и Парацельс [2].

В конце XIX столетия появляется научное обоснование воздействия иппотерапии на организм человека. Произошло это благодаря научным исследованиям французского врача Перрона. Перрон, в частности, установил, что занятия верховой ездой активизирует двигательную и дыхательную функции организма, приводят систему кровообращения к гармоничному функционированию [2].

Эффективность лечения лошадей была подтверждена жизненным примером Лиз Хартел – датской спортсменки по выездке на лошади. Лиз Хартел во время эпидемии полиемиелита в Дании, в 1940 году перенесла это заболевание с тяжелыми для организма последствиями – она была практически парализована. Ни о каком возвращении к спортивной карьере не могло быть и речи. В свои 19 лет она стала инвалидом. Однако, девушка не сдалась, она ежедневно занималась тренировками: сначала ползала, затем научилась стоять с поддержкой различных приспособлений, затем передвигаться (ходить) с помощью двух костылей, которые сменила затем на две трости для поддержки при ходьбе; потом был велосипед, состоящий из двух соединенных рам, к педалям которого привязывали ноги Лиз, а ассистент крутил эти педали, заставляя работать необходимые группы мышц. Конечно, еще была и медицинская реабилитация, в частности, неоднократные операции на ступнях. Но, самое главное, что Лиз вернулась к верховой езде. Сначала ее просто усаживали на лошадь и держали со всех сторон, а затем она все более и более обрела уверенность и самостоятельность. В течение 9 лет занятия Лиз иппотерапией сопровождала норвежский врач Элизабет Бодикер. В 1952 году Лиз Хартел становится серебряным призером Олимпийских игр в Хельсинках. Свой успех она закрепила серебряной медалью в Олимпийских играх 1956 года в Мельбурне. Позже в своем выступлении на конференции Ассоциации верховой езды для инвалидов, состоявшейся в Англии в 1975 году, Лиз Хартел поделилась с участниками конференции своей историей и объяснениями воздействия иппотерапии на организм больного человека. Лиз Хартел получила всемирную известность и считается основательницей иппотерапии.

Врач Э. Бодикер, видя эффективность занятий иппотерапией, начала в порядке эксперимента применять ее в отношении других молодых инвалидов. Успех Лиз Хартел и результаты новых пациентов стали следствием открытия в Норвегии специального центра лечебной верховой езды (ЛВЕ) для детей-инвалидов (1953 год). Вслед за этим подобные центры стали открываться и в других странах мира [6].

Проблемам развития иппотерапии было уделено огромное внимание мировой общественности и специалистов в рамках специально подготовленного конгресса в 1982 году (город Гамбург). Интенсивное развитие

иппотерапии шло в Европе последние 30-40 лет примерно в таком хронологическом порядке: Скандинавия, Германия (этот метод лечения признан Немецкой физиотерапевтической ассоциацией), Франция, Голландия, Швейцария, Грузия, Великобритания, Польша [2].

Иппотерапия зарекомендовала себя, прежде всего, практикой применения. Возникла необходимость в подготовке кадров для ее проведения. Пионером этого направления стала Франция: в Парижском университете спорта и здоровья открыт факультет иппотерапии. В Грузинской медицинской академии (город Тбилиси) работает кафедра лечебной физкультуры и райтерапии [2].

Краткий исторический экскурс показал не только практические успехи иппотерапии, но и позволил приблизиться к осознанию психофизиологических основ воздействия иппотерапии на ее клиента.

Примеры ученых древности, исследования Перрона, исследования современных ученых указывают на благотворное влияние иппотерапевтических сеансов на все системы организма человека и на работу отдельных органов, в частности. С помощью иппотерапии возможно улучшать или полностью восстанавливать утраченные и формировать новые навыки, развивать физическую активность человека, проводя профилактику дискенизии. Кроме этого, иппотерапия имеет влияние на психику человека в целом, на его психологическое здоровье. При верховой езде необходимы: самоорганизация и самодисциплина, концентрация внимания, хорошая память на последовательность действий при езде и актах ухода за крупным животным, планирование своей деятельности, анализ причинно-следственных связей. При нахождении на лошади верхом, особенно при ее движении, необходимо сохранение равновесия, удержания позы, что способствует параллельно развитию слухо-моторной и зрительно-моторной координации у клиентов иппотерапии. Это далеко не полный перечень необходимых качеств наездника, но и он доказывает, что при постоянстве тренировок все указанные качества будут совершенствоваться у каждого человека, занимающегося верховой ездой и иппотерапией.

Практика применения иппотерапии доказала наибольшую эффективность в детской реабилитации, в частности, в работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата. Доказано, что, например, у детей с детским церебральным параличом (ДЦП) иппотерапия способствует максимальной мобилизации волевой деятельности, подавлению чувства страха движений, уменьшению количества и объема гиперкинезов.

Кроме того, главным при лечении ДЦП и других нарушениях опорно-двигательного аппарата является то, что лежит за гранью человеческого осознания воздействия на его организм. Изменения, имеющие место в динамике движения лошади в течение поездки, вызывают моторные ответы, не зависящие от желания и воли пациента. Таким образом, начи-

нают работать те группы мышц, которые ранее не работали или давали патологические рефлексы [3; 5; 7].

Благодаря трехмерным импульсным, колебательным движениям вверх и вниз (вертикальное движение спинного хребта), назад и вперед (стреловидное движение) и направо и влево (горизонтальное движение), иппотерапия оказывает терапевтическое воздействие при дорсопатиях (заболевания позвоночника и околопозвоночных тканей).

Иппотерапия способствует улучшению походки у детей, выправлению осанки, устранению различных деформаций позвоночника, эффективна при реабилитации больных любого возраста, перенесших инсульт.

Благотворное влияние оказывает иппотерапия на детей: с расстройствами аутистического спектра (РАС), с задержкой психического развития (ЗПР), с умственной отсталостью, в частности, с болезнью Дауна. Здесь механизм воздействия играет не только биологическую, но, прежде всего, психогенную роль. Практика применения иппотерапии указывает, что наибольший оздоровительный эффект происходит в диапазоне от 5-ти до 12-тилетнего возраста детей [3; 5; 7].

Таким образом, констатируем, что в современных условиях лошади активно используются в иппотерапии. Доказана эффективность этого вида реабилитации при различных заболеваниях и состояниях у людей с ОВЗ. Для эффективной, а главное, безопасной для клиента работы необходимо соблюдение психофизиологических требований к отбору лошадей. К таким требованиям относятся: порода лошади, ее происхождение, стрессоустойчивость, уровень подготовки животного к такому виду деятельности, тип высшей нервной деятельности (ВНД) и другие. Останемся на требованиях к ВНД.

Ведущими специалистами в области решения указанной проблемы установлен факт, что, к сожалению, при отборе лошадей для иппотерапии не уделяется должного внимания типу их ВНД [1; 4]. Между тем, именно тип ВНД является ключевым при подготовке лошади к реабилитационной работе с клиентами иппотерапии, особенно детьми с ОВЗ.

Знание типа ВНД лошади (взаимодействие процессов возбуждения и торможения, скорость и устойчивость образования рефлексов) позволяет спрогнозировать, насколько быстро и легко лошадь привыкнет к новой для неё обстановке, насколько сложно или легко ее будет обучить необходимому поведению во время сеансов иппотерапии, насколько она будет работоспособна и стабильна, насколько у нее развита стрессоустойчивость. Главное, можно предотвратить заболевания самой лошади, полностью раскрыть ее потенциал, сохранить ее психическое и физическое здоровье, следовательно, как можно дольше сохранить ее лечебные возможности. На практике, чаще всего все перечисленные нюансы познаются инструкторами иппотерапии методом «проб и ошибок», что сказывается на здоровье лошадей и снижает эффективность иппотерапии.

Учёными в области ветеринарии и зоопсихологии изучены особенности поведения лошадей, имеющих тот или иной тип ВНД, например, Т. В. Антоненко, О. М. Улитиной, Е. М. Сергеевой.

Лошади-флегматики (типы ВНД у лошадей точно такие же, как у людей) тяжело переносят быструю смену возбуждения и торможения, медленно (по сравнению с другими лошадьми) реагируют на команды, с трудом поддаются изменению и переделке навыков, которые формируются у них относительно медленно. Зато то, что с ними оттренировано, хорошо сохраняется в их памяти. Если в начале обучения они обычно «отстают» от других лошадей, то впоследствии обычно наверстывают отставание и становятся надежными исполнителями, отличаясь безотказностью в работе.

У лошадей с холерическим типом ВНД легко и быстро вырабатываются положительные условные рефлексы, а тормозные – тяжело. Отсюда, такой лошади будет с трудом даваться выдержка (например, остановка и неподвижная стойка). Если от лошади этого типа упорно требовать выполнения команды «стоять», то можно добиться противоположного эффекта. Такие лошади вообще очень подвижны, но несмотря на это они меньше устают во время работы, реже допускают срывы, реже заболевают невротами. В целом они достаточно хорошо поддаются обучению, но, по сравнению с флегматиками, имеют более низкие показатели памяти, поэтому, если какие-то упражнения некоторое время не выполняются, то они забываются ими (нужно тренировать заново).

Лошади-сангвиники, по мнению исследователей, являются именно теми лошадьми, на которых рассчитано большинство методик и упражнений иппотерапии. Это тот тип лошадей, которые сочетают в себе качества предыдущих типов ВНД, но, однако, работоспособность у них ниже, чем у холериков, а память не такая хорошая, как у флегматиков. На практике доказано, что работа с ними представляет наименьшее количество трудностей.

Считается, что менее всего пригодны к иппотерапии лошади со слабым типом ВНД – меланхолики. Эти лошади очень чувствительны к любым раздражителям, поэтому они менее стрессоустойчивы. Им нельзя давать большие нагрузки, так как они быстро дают торможение и требуют большого периода отдыха после этого [1; 4].

Автору данной статьи интересно развитие исследования в аспектах психогенного воздействия иппотерапии на лиц с ОВЗ (разных нозологических групп), а также более подробное изучение воздействия иппотерапии на детей с ДЦП при разных его формах (в соответствии с классификацией). Представляется актуальным изучение условий применения иппотерапии с точки зрения выполнения санитарно-гигиенических норм к содержанию лошадей и территории для проведения сеансов иппотерапии. Эти направления исследований станут перспективной линейкой будущих публикаций.

## Литература

1. Антоненко, Т. В. Взаимосвязь типа ВНД и социального статуса в сообществах домашних лошадей (*Equus caballus*) и кошек (*Feliscatus*) / Т. В. Антоненко, О. М. Улитина. – Текст : электронный // Известия АлтГУ. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tipa-vnd-i-sotsialnogo-statusa-v-soobschestvah-domashnih-loshadey-equus-caballus-i-koshek-felis-catus> (дата обращения: 28.03.2021).
2. Баймурадов, Р. С. Иппотерапия как метод лечебной физической культуры (обзор литературы) / Р. С. Баймурадов, М. К. Амонов. – Текст : электронный // Биология и интегративная медицина. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ippoterapiya-kak-metod-lechebnoy-fizicheskoy-kultury-obzor-literatury> (дата обращения: 28.03.2021).
3. Волокитин, А. С. Влияние иппотерапии на функциональное состояние нервно-мышечного аппарата у детей с детским церебральным параличом в форме спастической двойной гемиплегии / А. С. Волокитин, А. А. Бруйков, В. В. Апокин, А. В. Гулин. – Текст : электронный // ТипФК. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ippoterapii-na-funktsionalnoe-sostoyanie-nervno-myshechnogo-apparata-u-detey-s-detskim-tserebralnym-paralichom-v-forme> (дата обращения: 28.03.2021).
4. Сергеева, Е. М. Влияние типов высшей нервной деятельности на рабочие качества лошадей, используемых в иппотерапии и детском конном спорте / Е. М. Сергеева. – Текст : электронный // Известия СПбГАУ. – 2019. – № 3 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tipov-vysshey-nervnoy-deyatelnosti-na-rabochie-kachestva-loshadey-ispolzuyemyh-v-ippoterapii-i-detskom-konnom-sporte> (дата обращения: 28.03.2021).
5. Тоцкая, Е. Н. Методики восстановительной терапии детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учебное пособие / Е. Н. Тоцкая, В. О. Ряпина. – Волгоград : ВГАФК, 2015. – 100 с.
6. Хартел, Л. Преодоление (выступление на конференции Ассоциации верховой езды для инвалидов, состоявшейся в Англии в 1975 году) / Л. Хартел. – URL: [www.hippotherapy.ru](http://www.hippotherapy.ru) (дата обращения: 25.03.2021). – Текст : электронный.
7. Эскин, В. Я. Иппотерапия как комплексный метод реабилитации и восстановления / В. Я. Эскин, Т. Е. Левицкая. – Текст : электронный // СМЖ. – 2009. – № 2-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ippoterapiya-kak-kompleksnyy-metod-reabilitatsii-i-vosstanovleniya> (дата обращения: 28.03.2021).

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Баева Екатерина Евгеньевна**, магистратура, второй курс, заочная форма обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; katy220297@mail.ru.

**Научный руководитель:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме недостаточной сформированности элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрыты методы, необходимые для проведения констатирующего эксперимента, которые представляют собой непосредственное восприятие и познание педагогического процесса, а именно восприятие деятельности детей, реакций на успехи и сложности, а также методы посредством которых представляется возможным опосредованно изучить сформированность знаний и навыков, интересов и способностей детей. Описаны наиболее благоприятные условия для проведения методик. В статье представлен диагностический комплекс методик, с помощью которого можно определить уровень сформированности элементарных математических представлений. Данные методики предлагаются в пяти блоках, которые направлены на выявление уровня сформированности представлений о пространстве, форме, величине, времени, количестве и счете. В статье содержатся данные об обследовании детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на предмет сформированности элементарных математических представлений. Данные представлены как в количественной, так и в качественной характеристике. Основной целью исследования выступало выявление уровня сформированности элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития, а также подведение вывода о наличии или отсутствии необходимости в разработке интегративной модели, направленной на формирование элементарных математических представлений в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.

**Ключевые слова:** дошкольники; элементарные математические представления; констатирующие эксперименты; начальное обучение математике; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## THE STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DELAY

**Baeva Ekaterina Evgenievna**, Magistracy, Second Course, Correspondence Form Learning, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of insufficient formation of elementary mathematical concepts in preschool children with intellectual development delay. The methods are disclosed, which are necessary for conducting the ascertaining experiment, which are direct perception and knowledge of the pedagogical process, namely, the perception of children's activities, reactions to successes and difficulties, as well as the methods through which it is possible to indirectly study the formation of knowledge and skills, interests and abilities of children. The most favorable conditions for carrying out the techniques are described. The article presents a diagnostic complex of methods, with the help of which it is possible to determine the level of formation of elementary mathematical concepts. These techniques are offered in five blocks, which are aimed at identifying the level of formation of ideas about space, shape, size, time, quantity and counting. The article contains data on the examination of preschool children with mental retardation for the formation of elementary mathematical concepts. The data are presented in both quantitative and qualitative characteristics. The main purpose of the study was to identify the level of formation of elementary mathematical concepts in preschoolers with intellectual development delay, as well as to draw a conclusion about the presence or absence of the need to develop an integrative model aimed at the formation of elementary mathematical concepts in the process of psychological and pedagogical support of their education.

**Keywords:** preschoolers; elementary mathematical representations; ascertaining experiments; initial training in mathematics; impaired mental function; children with mental retardation.

Для современных теории и практики специальной педагогики и психологии характерно глубокое и всестороннее изучение своеобразия познавательной деятельности и речевого развития детей с задержкой психического развития (ЗПР). Многочисленные публикации ученых демонстрируют большой диапазон мнений при освещении отдельных аспектов математических представлений дошкольников с ЗПР. Так, учеными доказано, что их психическое развитие отличается от такового у детей в норме. У детей с ЗПР не сформированы сенсомоторные, интеллектуальные, речевые, эмоциональные предпосылки к математической деятельности (З. М. Дунаева, Г. М. Капустина и др.); наряду с общими, у них существуют и особые образовательные потребности. Поэтому в процессе обучения таких детей необходимо решать задачи целостного развития и коррекции как первичных, так и вторичных нарушений, используя для этого специфические средства и методы (Л. И. Белякова, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев и др.). Вместе с тем в специальной педагогике до сих пор нет целостного научного взгляда на процесс развития математических представлений у дошкольников с ЗПР, отсутствует научно обоснованная модель, направленная на развитие математических представлений [2; 4].

Для разработки наиболее эффективной интегративной модели формирования элементарных математических представлений у детей до-

школьного возраста с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования необходимо изучить уровень развития элементарных математических представлений.

Экспериментальное изучение уровня развития элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе МАДОУ Детский сад № 133 (корпус № 3), г. Тюмень. Принимали участие 10 детей дошкольного возраста (5-7 лет) с задержкой психического развития.

Для изучения индивидуальных особенностей развития элементарных математических представлений у дошкольников был проведен констатирующий эксперимент, состоящий из 5 блоков, включающих 15 методик. В процессе данного обследования выявился уровень сформированности у детей элементарных математических представлений, что включает в себя представления о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях [1; 4; 5].

Констатирующий эксперимент проводился в виде индивидуального обследования. Детям предлагались задания предметно-практического и игрового формата. Дидактический материал подбирался с учетом психофизических возможностей и индивидуальных особенностей детей с ЗПР. На протяжении всего констатирующего этапа эксперимента применялись такие методы, как наблюдение и изучение продуктов детской деятельности. Наблюдение представляет собой непосредственное восприятие и познание педагогического процесса (Ю. З. Кушнер), а именно восприятие деятельности детей, реакций на успехи и сложности и т. д. Изучение продуктов деятельности – это исследовательский метод, благодаря которому мы можем опосредованно изучить сформированность знаний и навыков, интересов и способностей детей на основе анализа продуктов их деятельности (В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов). Данное изучение продуктов деятельности позволяет анализировать и оценивать достигнутый уровень деятельности и сам процесс выполнения [2; 3].

Наиболее благоприятными условиями проведения всех методик в рамках обследования являются сочетание индивидуальной работы в специально-подготовленном месте и положительный эмоциональный фон.

Диагностический комплекс обследования уровня развития элементарных математических представлений у дошкольников состоит из следующих методик:

Блок I. Представление о пространстве: дидактическая игра «Где находится предмет?» А. К. Бондаренко (адаптировано); методика «Spatial Scaling Test» A. Frick, N. Newcombe («Тест пространственного масштабирования») (адаптировано); методика «Схематизация» Р. И. Бардиной (адаптировано).

Блок II. Представление о форме: методика «Изучение восприятия формы» Л. Ф. Фатиховой; методика «Подбери фигуру к предмету» Л. А. Венгера (адаптировано); методика «Эталоны» О. М. Дьяченко.

Блок III. Представление о величине: методика «Закрашивание фигур» Л. Ф. Фатиховой; методика «Тест-картинки» Л. Ф. Тихомировой (адаптировано); методика «Разложи по возрастаню» (на основе методики М. Монтессори) (адаптировано).

Блок IV. Представление о времени: методика «Части суток» В. П. Новиковой, Э. Ф. Замбицявичене (адаптировано); методика «Дни недели» В. П. Новиковой, Э. Ф. Замбицявичене (адаптировано); методика «Явления природы» В. П. Новиковой, Э. Ф. Замбицявичене (адаптировано).

Блок V. Представление о количестве и счете: методика «Изучение понимания сохранения количества» Л. Ф. Фатиховой (адаптировано); методика «Упорядочивание» И. И. Аргинской (адаптировано); методика «Путаница» Н. И. Фрейлах (адаптировано).

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы по блокам:

I. По результатам исследования уровня сформированности представлений о пространстве получены следующие данные: 70% испытуемых показали низкий уровень сформированности – большинство заданий были недоступны для самостоятельного выполнения, дети не могли верно определить стороны, расположение предметов, часто путались и нуждались в большом количестве подсказок и помощи; 30% детей показали средний уровень сформированности – самостоятельно дошкольники затруднялись при выполнении заданий, направленных на ориентирование в пространстве по схеме.

II. Изучение, направленное на выявление уровня и особенностей представлений о форме, позволило сделать выводы: 40% детей показали низкий уровень сформированности знаний об основных формах, большинство форм были им неизвестны; 60% детей показали средний уровень сформированности представлений о форме, основную часть заданий они выполняли, но только с помощью, с большим трудом им давались задания на соотношение формы предметов с заданными образцами (эталонами).

III. Исследование представлений о величине дало следующие результаты: 90% исследуемых показали низкий уровень сформированности – сложности в выявлении величины, как признака, различении и назывании величины предмета; 10% исследуемых показали средний уровень сформированности – дети испытывали трудности при выделении и показе пространственного положения предметов в группе из 7 и 9 предметов.

IV. Диагностика с целью выявления уровня сформированности представлений о времени, позволила сделать следующие выводы: 80% детей показали низкий уровень – практически не владели знаниями о днях недели, самостоятельно не могли выполнить задания, направленные на изу-

чение сформированности представлений о частях суток; 20% детей показали средний уровень сформированности – путались при распределении признаков и явлений по временам года, самостоятельно не могли установить очередность дней недели.

V. Анализ результатов исследования представлений о количестве и счете дал следующие результаты: 70% исследуемых показали низкий уровень сформированности – трудности при разложении по порядку, числовой ряд доступен в диапазоне от 1 до 3 или вовсе не доступен; 30% исследуемых показали средний уровень сформированности – дети не могли самостоятельно выявить и исправить ошибки, намеренно подготовленные в числовом ряду.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что преобладает низкий уровень сформированности элементарных математических представлений, а именно 70% – низкий, 30% – средний, 0% – высокий. У всех детей уровень развития элементарных математических представлений по всем пяти блокам недостаточен. Поэтому необходимо разработать интегративную модель, направленную на формирование элементарных математических представлений в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.

### Литература

1. Газизова, Ф. С. Дидактические игры как средство формирования представлений о времени у детей пяти лет в ДОО / Ф. С. Газизова, Л. И. Еликова // Молодой ученый. – 2019. – № 16 (254). – С. 261-262.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
3. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.
4. Трощая, Е. С. Методы диагностики ориентации в пространстве у детей дошкольного возраста / Е. С. Трощая // Исследования молодых ученых. – 2018. – № 3 (7).
5. Frick, A. Getting the big picture: Development of spatial scaling abilities / A. Frick, N. Newcombe // Cognitive Development. – 2012. – S. 27 (3). – С. 270-282.

## **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

**Балакова Ульяна Григорьевна**, студентка 4 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; balakova\_ulyana1166@mail.ru.

**Научный руководитель:** Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме обучения и развития пространственной ориентировки у слабовидящих дошкольников на занятиях по физическому воспитанию. В настоящее время все больше внимания уделяется физическому воспитанию людей с различными нарушениями здоровья, как одному из важных факторов в процессе реабилитации и интеграции в общество. В полной мере это относится и к физическому воспитанию слабовидящих дошкольников.

Дети с нарушениями зрения обладают особым восприятием окружающего мира и нуждаются в особых коррекционных воздействиях извне. Этот дефект тормозит развитие детей этой категории и лишает их реалистичного представления об объектах и явлениях.

Физическое воспитание слабовидящих детей – одно из существующих направлений, в процессе которого серьезное внимание следует уделять развитию способностей у детей и их ориентировки в пространстве.

В свете этих данных актуальность темы нашей работы обусловлена тем, что, несмотря на относительную сохранность зрительного восприятия у слабовидящих детей отмечаются затруднения ориентировки в пространстве, как следствие нарушения речи, сложности в предметно-практической деятельности, что является препятствием к успешной адаптации в социуме.

**Ключевые слова:** патология зрения; пространственная ориентировка; физическое воспитание; слабовидящие дети; дошкольники; дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения; физическая культура.

## **CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SPATIAL ORIENTATION IN VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOLERS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

**Balakova Ulyana Grigorievna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of teaching and developing spatial orientation in visually impaired preschoolers in physical education classes. Currently, more and more attention is paid to the physical education of people with various health disorders, as one of the important factors in the process of rehabilitation and integration into society. This fully applies to the physical education of visually impaired preschoolers. Children with visual impairments have a special perception of the world around them and need special corrective influences from the outside. This defect inhibits the development of children in this category and deprives them of a realistic idea of objects and phenomena.

Physical education of visually impaired children is one of the existing areas, in the process of which serious attention should be paid to the development of children's abilities and their orientation in space.

In the light of these data, the relevance of the topic of our work is due to the fact that, despite the relative preservation of visual perception in visually impaired children, there are difficulties in orientation in space, as a result of speech impairment, difficulties in subject-practical activity, which is an obstacle to successful adaptation in society.

**Keywords:** pathology of vision; spatial orientation; physical education; visually impaired children; preschoolers; preschool typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment; physical education.

Знания о пространстве и навыки ориентировки в нем очень важны для гармоничного развития ребенка.

В ходе исследования уровня развития пространственной ориентировки у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы и обобщения:

- в процессе исследования выявилась прямая зависимость состояния основных зрительных функций и уровня развития пространственной ориентировки;

- развитие умения ориентироваться в пространстве происходит совместно с развитием знаний о схеме собственного тела, при котором совершенствуются двигательные навыки;

- дефект функций зрительного анализатора сокращает и ослабляет зрительные ощущения;

- слабовидящие дети нуждаются в большем количестве повторений и объяснений предлагаемых заданий, но их мыслительные функции не имеют немаловажных отличий от функций нормально видящих детей;

- при подготовке навыков пространственной ориентировки эффективнее использовать игровую деятельность;

- в процессе развития навыков пространственной ориентировки дети совершенствуют свои мыслительные и физические способности.

В ходе исследования мы выяснили, что ребенок с раннего детства ориентируется в пространстве, но образование полных представлений о пространстве происходит в течение всего дошкольного возраста. Данной проблемой интересовались многие педагоги и психологи: Л. А. Венгер, М. В. Васильева, Т. А. Мусейбова, А. А. Люблинская. В своих работах

они описывают, как происходит ориентировка в пространстве в онтогенезе – как ребенок ориентируется в пространстве на определенном возрастном этапе. Данный навык происходит на протяжении всего периода дошкольного детства.

Монокулярный характер зрения, нарушения глазодвигательных функций приводят к трудностям зрительной ориентировки и обедненности информации, получаемой посредством зрительных анализаторов.

Не менее важной особенностью развития пространственной ориентировки является трудность в ориентировке на собственном теле (схеме тела). Дети не могут соотнести словесные обозначения пространства и положения своего тела. Также они испытывают затруднения при ориентировке вокруг себя. Отсутствие четких понятий о пространственной характеристике частей своего тела, как точки отсчета направлений в пространстве вокруг себя [1, с. 156].

Выявление особенностей в развитии пространственной ориентировки позволило разработать примерную методику и определить содержание коррекционной работы по развитию данных навыков.

С целью экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности пространственных представлений у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование, в котором на основе теоретически обоснованных критериев были подобраны следующие методики: «Словесная ориентировка» (по Л. И. Плаксиной), Методика «Практическая ориентировка» (по Л. И. Плаксиной), Методика «Пространственно-арифметический диктант» (По Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой) [11, с. 15].

Решение общих и частных задач обеспечивается реализацией специальной программы по физическому воспитанию. Она содержит дополнительные разделы, не предусмотренные в общей программе массовых детских садов, предлагает конкретные формы организации работы по физическому воспитанию, органическое соединение медицинского, педагогического персонала и родителей в решении задач физического развития, показывает специальные методики проведения работы с детьми с нарушениями зрения по описанию и требованиям к оборудованию физического воспитания [10, с. 44].

Программа предлагает ребенку условия для самостоятельной ориентации в комнате, создает условия для расширения зоны интересов, общения.

При изучении психолого-педагогической литературы по данной проблеме, и исследования уровня сформированности пространственных представлений у слабовидящих дошкольников, можно сделать вывод о том, что компенсация недостатков в развитии пространственной ориентировки требует целенаправленной коррекционной работы.

## Литература

1. Акшопина, А. Я. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития / А. Я. Акшопина, Г. В. Васина. – М. : Логос, 2008. – 211 с.
2. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 2001. – 98 с.
3. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1995. – 326 с.
4. Гончарова, Е. Л. Специальная психология. Педагогический энциклопедический словарь / Е. Л. Гончарова. – М. : БРЭ, 2002. – 22 с.
5. Григорьева, Л. П. О системе развития зрительного восприятия при нарушениях зрения / Л. П. Григорьева. – М. : Логос, 2001. – 11 с.
6. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребёнка / Л. П. Григорьева. – М. : Школьная Пресса, 2007. – 90 с.
7. Дичев, Т. Г. Проблема адаптации и здоровье человека. Методические и социальные аспекты / Т. Г. Дичев. – М. : Медгиз, 1976. – 184 с.
8. Комендантов, Г. Л. Физиологические основы пространственной ориентировки / Г. Л. Комендантов. – М. : Просвещение, 2000. – 79 с.
9. Маливанова, Е. Л. Развитие пространственных представлений как профилактика школьной неуспеваемости / Е. Л. Маливанова. – М. : Полиграфсервис, 2008. – 198 с.
10. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова. – М. : Школьная пресса, 2004. – 67 с.
11. Плаксина, Л. И. Игры и упражнения для ориентировки в окружающем мире слабовидящих дошкольников / Л. И. Плаксина. – М. : Адель, 1998. – 44 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РЕЗИДУАЛЬНОЙ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ ОРГАНИЧЕСКОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Баскова Галина Васильевна**, педагог-дефектолог, Березовское муниципальное автономное дошкольное общеобразовательное учреждение «Детский сад № 9»; Россия, г. Березовский; baskowa.g@yandex.ru.

**Аннотация.** Раскрываются особенности констатирующего этапа педагогического эксперимента по выявлению актуального развития детей раннего возраста с органическим синдромом в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной организации. В данной статье использованы следующие методы и приемы исследования: в работе с детьми раннего возраста наблюдение, в работе с родителями беседа, анкетирование.

**Ключевые слова:** ранний возраст; органические нарушения; органический синдром; минимально мозговая дисфункция; резидуальная церебральная органическая недостаточность; познавательное развитие; познавательная деятельность.

## FEATURES OF COGNITIVE DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN WITH RESIDUAL CEREBRAL ORGANIC INSUFFICIENCY

**Baskova Galina Vasilievna**, Teacher-Defectologist, Berezovsk Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 9", Berezovsk, Russia.

**Abstract.** The article reveals the features of the ascertaining stage of the pedagogical experiment to identify the actual development of young children with organic syndrome in the conditions of inclusive education in a general education organization. In this article, the following research methods and techniques are used: in working with young children, observation, in working with parents, a conversation, and a questionnaire.

**Keywords:** early age; organic violations; organic syndrome; minimal brain dysfunction; residual cerebral organic failure; cognitive development; cognitive activity.

В рамках данной статьи представлены результаты, полученные в процессе проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента. В эксперименте принимали участие дети раннего возраста, посещающие общеобразовательный детский сад. Группа испытуемых состояла из 25 детей. Констатирующий эксперимент проходил на базе БМАДОУ «Детский сад № 9» города Березовский. Детский сад является общеобразовательной организацией.

Цель констатирующего эксперимента – составить и апробировать диагностический инструментарий для выявления актуального уровня познавательного развития у детей раннего возраста с органическим синдромом в условиях инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении.

На данный момент по отечественным и зарубежным исследованиям отмечается большой рост детей с невралгическими нарушениями, большую часть которых составляют дети с ММД и РЦОН.

Дети раннего возраста в образовательной организации не являются достаточно охваченными образовательным процессом. Работа со специалистами в условиях ДОО строится на основании ПМПК и с 3-х лет. Организация ранней коррекционной помощи ребенку с органическим синдромом дает возможность скорректировать работу ВПФ ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и пластичности нервной системы.

Для изучения особенностей познавательного развития детей раннего возраста в условиях общеобразовательной организации наиболее информативным оказался метод наблюдения. Данный метод предполагает изучение испытуемого, в нашем случае ребенка, со стороны. Специалист не вмешиваясь в происходящие события, наблюдает и фиксирует изменения. Достоинством метода является свобода действий исследуемого, позволяющая проанализировать как физические, так и психические возможности ребенка в естественных для него условиях.

Наблюдение за данной категорией детей выявило следующие особенности их развития высших психических функций.

*Восприятие.* Зрительное восприятие преобладает над слуховым. Детям с данной категорией нарушения необходимо сопровождение словесной инструкции показом.

*Память.* У всех детей, входящих в категорию с органическим синдромом отмечается низкий уровень памяти. Выявлены сложности в запоминании инструкции, необходимость в повторении обучающей помощи.

*Внимание.* В ходе наблюдения было замечено неустойчивое внимание, сложность в концентрации и маленький объем. Детям сложно было удержать внимание на одном из предметов, часто отвлекаются на посторонние факторы. Не сохраняют долго интерес к одному предмету, требуется частая внешняя мотивация.

*Наглядно-действенное мышление.* В результате проведения диагностических методик можно выявить низкий уровень развития наглядно-действенного мышления. Детям данной группы сложно выполнять задания на соотношение величин, соотносить объемные и плоскостные предметы, выстраивать последовательность своих действий в соответствии с инструкцией.

*Речь.* Отмечается недоразвитие речевой деятельности. 7 детей из 10 не говорящие. Из-за низкого уровня развития памяти наблюдается маленький пассивный словарь. Только 3 детей могут воспроизводить звукоподражание и произносить простые по слоговой конструкции слова «мама», «папа», «дай». Активный словарь, по словам родителей, составляет от 10 до 25 слов, что не является нормой для данного возраста.

Крупная моторика отличается неуклюжестью, неточностью движений. Сложность в повторении движений и сохранении равновесия. Фиксируется низкий уровень развития мелкой моторики кистей и пальцев рук. Отмечаются сложности при захвате мелких предметов, полевое держание карандаша, ложки, частое переключивание из руки в другую руку.

В ходе наблюдения за игровой деятельностью детей можно отметить отсутствие манипуляций с предметами. Дети с органическим синдромом часто берут игрушки, просто бросают их, либо переставляют в другое место. Интерес к действию заканчивается очень быстро. Ребенок выбирает игрушки полевым способом, по принципу «близко стоит». Сложности в соблюдении порядка и собирании игрушек по местам.

Итак, в результате проведенной работы был составлен список диагностического инструментария, с возможностью использования его в раннем возрасте в условиях дошкольной организации для анализа актуального уровня развития детей, в том числе детей с выявленным органическим синдромом (ММД, РЦОН). У последних был определен низкий уровень познавательного развития. Особенности развития высших психических функций, описанные в данной статье, а именно нарушение речевого развития, сложности в концентрации внимания и низкий уровень развития процессов памяти требуют организации образовательной и ранней коррекционной деятельности. Для получения эффективного результата коррекционной работы необходимо создать комфортные условия для развития ребенка с органическим синдромом в групповом пространстве.

### **Литература**

1. Заваденко, Н. Н. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворина // Русский медицинский журнал. – 2016. – № 6. – С. 362-366.
2. Качикеев, Т. Ж. Взаимодействие детей со взрослыми как основа психического развития в раннем возрасте / Т. Ж. Качикеев, М. А. Кожогелдиева // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Т. 7, № 2. – С. 309-313.
3. Титкова, Ю. Г. «Ребятам о зверятах»: Коррекционно-развивающая программа по развитию познавательной деятельности детей раннего дошкольного возраста (2-3 лет) / Ю. Г. Титкова. – Новосибирск : ГБУ НСО «ОЦДК» ; Иркутск : ООО «Мегапринт», 2017. – 62 с.
4. Ягунова, К. В. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста / К. В. Ягунова, Д. Д. Гайнетдинова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – Т. 36, № 6.

## **СОСТАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ НА ПРЕДМЕТЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Беспятых Александра Михайловна**, студентка 4 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; safulya2498@gmail.com.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования умения концентрировать внимание на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Рассматривается: специфика концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, концентрация внимания как свойство психического процесса, обоснование необходимости составления программы внеурочной деятельности, направленной на формирование умения концентрировать внимание на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. В статье описываются методы и методики констатирующего этапа экспериментального исследования, а также анализ результатов исследования, направленных на изучение специфики концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** умеренная умственная отсталость; концентрация внимания; предметы; особенности концентрации внимания; коррекционно-развивающие программы; внеурочная деятельность; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **PREPARATION OF A CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL PROGRAM TO INCREASE THE CONCENTRATION OF ATTENTION ON THE SUBJECT IN STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION**

**Bespyatykh Alexandra Mikhailovna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming the ability to concentrate on the subject in students with moderate mental retardation. The article considers: the specifics of the concentration of attention on the subject in students with moderate mental retardation, concentration of attention as a property of the mental process, the rationale for the need to draw up a program of extracurricular activities aimed at developing the ability to concentrate on the subject in students with moderate mental retardation. The article describes the methods and techniques of the ascertaining stage of the experimental study, as

well as the analysis of the results of the study aimed at studying the specifics of the concentration of attention on the subject in students with moderate mental retardation.

**Keywords:** moderate mental retardation; concentration of attention; subjects; features of concentration of attention; correctional and developmental programs; extracurricular activities; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Исследованием свойств внимания у обучающихся с умственной отсталостью занимались Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. И. Лубовский.

Значительная роль развития проблемы формирования внимания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью отведена ученым А. Р. Маллеру, Г. В. Цикото, А. В. Шипициной и др.

Важнейшее место в процессе воспитания и обучения обучающихся с умеренной умственной отсталостью занимает развитие концентрации внимания как свойства психического процесса.

Концентрация внимания – способность отвлекаться от тех раздражителей, которые лежат вне основной деятельности, умение сосредоточивать внимание на основной задаче и отвлекаться от целого ряда второстепенных моментов [5].

Специфика концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью характеризуется малой устойчивостью, легкой отвлекаемостью, слабой активностью, необходимостью привлечения внимания с помощью ярко выраженных раздражителей.

В констатирующем этапе экспериментального исследования, направленного на изучение специфики концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью принимала участие группа обучающихся 2 класса в количестве 5 человек. Важнейшим показателем функционального развития является уровень сформированности параметров внимания, определяющий успешность учебной деятельности в школе. Цель исследования – выявить особенности концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический метод анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Метод наблюдения.

Использовались следующие, разработанные автором, методики исследования:

1. Методика «Определение уровня фиксации взгляда на объекте». Цель – выявить особенности произвольного внимания и оценить темп психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к деятельности, требующей постоянной концентрации внимания.

2. Методика исследования уровней сформированности умения концентрировать зрительное внимание с помощью привлечения внимания звучащим предметом. Цель – измерение степени сформированности уме-

ния переключать концентрацию зрительного внимания с одного предмета на другой с помощью привлечения внимания звучащим предметом.

3. Методика «Определение уровня концентрации на движущемся и не движущемся предмете». Цель – изучение особенностей концентрации внимания в ситуации длительного удержания внимания на движущемся и не движущемся объекте.

*Количественный и качественный анализ результатов констатирующего* этапа экспериментального исследования показал, что у обучающихся с умеренной умственной отсталостью уровень сформированности концентрации внимания на предмете находится на низком уровне. Это показывает необходимость составления программы коррекционно-развивающего курса, направленной на формирование умения концентрации внимания на предмете.

Работа по развитию концентрации внимания на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в образовательной организации направлена на повышение темпа психомоторной деятельности, работоспособности и устойчивости к деятельности, требующей постоянной концентрации внимания.

Необходимость разработки программы внеурочной деятельности, направленной на формирование умения концентрировать внимание на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью начальной школы связана с федеральным государственным образовательным стандартом, призванным обеспечивать развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования, что больше всего реализуется во внеурочной деятельности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов проведенного констатирующего этапа экспериментального исследования была составлена программа внеурочной деятельности, направленная на формирование умения концентрировать внимание на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью «Учусь концентрировать внимание на предмете».

Программа внеурочной деятельности разработана в соответствии с ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Внедрение программы внеурочной деятельности «Учусь концентрировать внимание на предмете» обеспечит формирование умения концентрировать внимание на предмете у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, что, в свою очередь, обеспечит в достаточной мере развитое представление об окружающих предметах; развитое умение чувствовать и распознавать состояния и свойства окружающих предметов. Повышение уровня осведомленности педагогов и родителей по проблеме формирования умения концентрировать внимание на предмете будет способствовать созданию успешной системы образования [4].

Таким образом, проблема формирования умения концентрировать внимание на предмете остается актуальной для обучения и воспитания лиц с умеренной умственной отсталостью.

### Литература

1. Добрынин, Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания. Психологическая наука в СССР / Н. Ф. Добрынин. – М., 1959. – 236 с.
2. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью / Е. А. Калмыкова. – М., 2007. – 121 с.
3. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
4. 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)». – URL: <http://sch21.minobr63.ru/wp-content/uploads/2016/12/1599.pdf> (дата обращения: 04.04.2021). – Текст : электронный.
5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – URL: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/](http://psychology_pedagogy.academic.ru/) (дата обращения: 11.03.2020). – Текст : электронный.

## СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

**Валуйская Наталья Юрьевна**, магистрант, Московский городской педагогический университет; Россия, г. Москва; valna3@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена рассмотрению и изучению развития позитивной учебной мотивации с целью формирования личности, максимально подготовленной к эффективному обучению. В многообразии решаемых в школе задач психолого-педагогической направленности, ключевой является процесс формирования у обучающихся условий положительной учебной мотивации с последующим ее развитием. Наглядное подтверждение тезиса находим в исследованиях многих психологов (Е. П. Ильина, А. К. Марковой, Г. И. Щукиной и других), а также у основателя петербургской школы психотерапии В. Н. Мясищева, установившего зависимость результатов деятельности человека от мотивов на 70-80% и от интеллекта – лишь на 20-30%. В 60-х годах разработана теория учебной деятельности, базирующаяся на постулате Л. С. Выготского о важнейшем значении обучения в развитии ребенка, отражающая новый взгляд на проблему мотивации и преподносящая новые инструменты для формирования устойчивых положительных учебных мотивов. В настоящее время происходит развитие теоретической основы мотивации для разных категорий обучающихся. Исследования мотивации учения осуществляются в контексте деятельностного подхода. Содержащиеся в статье выводы могут быть использованы учителями, психологами и социальными педагогами в работе и научно-практической деятельности.

**Ключевые слова:** учебная мотивация; познавательная активность; факторы формирования; формирование учебной мотивации; школьники; учебная деятельность.

## MODERN UNDERSTANDING OF LEARNING MOTIVATION

**Valuiskaya Natalia Yurievna**, Master's Degree Student, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Scientific adviser:** Valyavko Svetlana Mihajlovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the consideration and study of the development of positive learning motivation in order to form a personality, maximally prepared for effective learning. In the variety of psychological and pedagogical tasks solved at school, the key is the process of forming the conditions of positive learning motivation in students with its subsequent development. We find clear confirmation of the thesis in the studies of many psychologists (E. P. Ilyina, A. K. Markova, G. I. Shchukina and others), as well as from the founder of the St. Petersburg school of psychotherapy V. N. Myasishchev, who established the dependence of the results of human activity on motives by 70-80% and on intelligence – only by 20-30%. In the 60s, a theory of educational activity was developed, based on the postulate of L. S. Vygotsky on the critical importance of learning in the development of a child, reflecting a new look at the problem of motivation and presenting

new tools for the formation of stable positive educational motives. Currently, the development of the theoretical basis of motivation for different categories of students is taking place. Studies of learning motivation are carried out in the context of the activity approach. The conclusions contained in the article can be used by teachers, psychologists and social educators in their work and scientific and practical activities.

**Keywords:** educational motivation; cognitive activity; formation factors; the formation of educational motivation; pupils; learning activities.

Опытные педагоги, осуществляя учебную деятельность, максимальные усилия прикладывают к формированию у обучающихся мотивов к обучению и познавательному процессу. Процессы и методы побуждения в обучении направлены на развитие способностей и компетенций, приобретение жизненного опыта по применению полученных знаний и обретенных навыков на практике. Мотивация в качестве процесса формирования состояний и отношений личности опирается на мотивы, а также на побуждение, намерение, потребности, цели, свойства личности – драйверы, определяющие совершение личностью определенных поступков. В качестве мотивов иногда рассматриваются желания и потребности, склонности, способности и интересы, увлечения и эмоции, образы и идеалы.

Под мотивом учения А. К. Маркова подразумевает «направленность ученика на различные стороны учебной деятельности» [5, с. 99]. И эту «направленность» необходимо формировать с первых лет обучения. Экспериментально доказана возможность достижения более высокого уровня умственного развития младших школьников при условии устранения недооценки их интеллектуальных способностей и реализации мотивационных мер в рамках специально организованного обучения. Результатом в таком случае станет рост учебной мотивации, так как формирование мотивации происходит в диалектическом единстве с текущей учебной деятельностью ребенка, которая не только зависит от правильной мотивации, но в существенной степени и обуславливает ее.

Таким образом, в качестве основного фактора формирования учебных мотивов рассматриваются сама познавательная деятельность и степень овладения ею ребенком. Другим фактором является метод обучения, способ подачи учебного материала, влияющий на положительную, либо отрицательную стимуляцию действий обучаемого. Третью группу факторов составляют прочие элементы обучения, связанные с формированием мотивации: требования учителя и образовательной организации, поощрения и наказания, организационные аспекты деятельности. Динамика учебной мотивации подвержена непосредственному влиянию системы оценки знаний, иногда приводящему к душевному смятению вплоть до полной дезадаптации обучающегося. Воздействие школьной оценки на изменение самооценки, образа личности и становление социального статуса ученика также сложно переоценить. Иллюстрацией служит завышенная самооценка отличников и неуверенность в себе, в своих возмож-

ностях у неуспевающих учеников. Искажение личностного развития, в первую очередь у учеников младших классов, устраняется путем стимулирования учителем чувства компетентности обучающегося.

В кругу социальных мотивов, помимо получения хороших оценок, имеют место иные внутренние мотивы. Познавательные мотивы связаны с основным содержанием учебной деятельности: «жажда» знаний, стремление к самообразованию, росту компетенции. Социальные мотивы напрямую не связаны с учебой и выражаются в желании стать грамотным человеком с достойным положением в обществе, одобрении окружающих, элементах престижа и успеха. У одаренных детей главную роль часто играет мотивация достижения – ориентация на правильное выполнение задания, получение верного результата. У отстающих на первый план выходит мотивация избегания неудачи – плохой оценки и ее последствий, недовольства родителей и учителей. Дети с ОВЗ имеют свои особенности в формировании мотивационной сферы, которые нужно учитывать работающим с ними педагогам [2; 3].

Внешняя мотивация присутствует в том случае, когда хорошая успеваемость стимулируется внешними факторами, материальным вознаграждением, выводя на первый план стремление к благам, а не получение знаний.

По классификации мотивов младших школьников, предложенной Л. И. Божович, отмечены побудительные, находящиеся в основе целенаправленных действий, и смыслообразующие, трансформирующие общественные ценности в личностный формат; внешние, поступающие от педагогов и родителей и внутренние; осознанные и неосознанные. Автор утверждает, что «в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса» [1, с. 98]. Исследуя особенности мотивации деятельности в младшем школьном возрасте, С. Т. Шацкий отмечал инстинкт общительности, на основе выраженной любознательности детей, инстинкт детского творчества и подражательности [7, с. 56].

Позитивная мотивация к обучению в школе имеет ряд особенностей. Целеполагание рассматривается в качестве базового элемента образовательного процесса. Наивысшим целеполагающим уровнем системы педагогических ориентаций является задача трансформации объекта воспитания в субъект самовоспитания при условии достижения единства энергетической, динамической и содержательной сторон процесса обучения. Переход объекта воспитания в субъект самовоспитания и обучения означает активно-действенный подход обучающихся к процессу познания и управления своей познавательной деятельностью. Психолого-педагогическое значение целеполагания заключается в том, что оно направляет творческий

потенциал преподавателя в нужное русло, обеспечивает оптимизацию применяемого в педагогической работе инструментария.

Активность школьника в изучении предметных дисциплин является чутким индикатором отношения его к учебному процессу. Формированию положительной мотивации учения благоприятствует высокая познавательная активность школьников в атмосфере творческого сотрудничества, на основе постоянной стимуляции учителем познавательной инициативы. С познавательной активностью напрямую коррелирована самостоятельность учащегося. В направлении школьников к эффективному обучению педагог применяет различные пути усиления познавательной активности.

Значительную роль в учебной мотивации играет сфера интересов обучающихся, определяемая в качестве позитивного субъективного отношения к учебному процессу. Интерес к обучению, по мнению Л. С. Выготского, возникает в том случае, если образовательная система функционирует: «в непосредственной близости к жизни, учит детей тому, что их интересует, начинается с того, что им знакомо и естественно возбуждает интерес» [4, с. 87]. Педагогическое мастерство и творчество, возможность творческого проявления способностей, доверительные отношения между педагогом и учащимися, создание креативных ситуаций выступают залогом роста интереса обучающихся к изучаемым дисциплинам.

Культивирование в образовательной организации предпосылок для развития мотивов, целей, интересов в учении и дальнейшее развитие мотивационной сферы имеют колоссальное значение. Современным реалиям соответствует создание ситуации успеха для каждого обучающегося с целью формирования познавательной активности, преодоления неуверенности в себе, повышения взаимного доверия между участниками образовательных отношений.

Развитию мотивации учения сопутствуют тренинг эвристического мышления в состязательных видах познавательного труда, направленный на развитие у обучающихся осознанного подхода к технологии учебного труда, развитие творческой активности и потенциала, подкрепление волевого компонента личностно-значимой сферы, дискуссионное учебно-познавательное общение. Для укрепления устойчивости мотивации необходимо подчеркивать все положительные изменения, достижения в освоении учебного материала, находить способы решения проблем.

Пути становления и особенности мотивации каждого ученика индивидуальны и неповторимы. Основная цель педагога заключается в определении путей становления учебной мотивации, с учетом индивидуальных особенностей ребенка, помощь в развитии мотивационной сферы личности.

### **Литература**

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 2005. – 209 с.

2. Валявко, С. М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / С. М. Валявко. – Москва, 2009
3. Валявко, С. М. Об учебной мотивации дошкольников с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко // Специальное образование. – 2016. – С. 22-27.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1996. – 340 с.
5. Маркова, А. К. Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л. С. Выготского / А. К. Маркова // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. – М., 1981.
6. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. Т. II. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 110-125.
7. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах. Т. 1 / С. Т. Шацкий. – М. : Педагогика, 1980. – 304 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**Васильева Надежда Алексеевна**, бакалавриат, 3 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

**Научный руководитель:** Коробкова Оксана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются динамика развития и особенности эмоционального восприятия художественных произведений обучающимися младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Исследуемые динамика и особенности характеризуются выраженными отличительными чертами в сравнении с эмоциональным восприятием художественного текста учениками младшего школьного возраста, не имеющими зрительных дефектов. Различные нарушения зрения ограничивают свободу восприятия, в том числе и эмоционального. Под эмоциональным восприятием художественного произведения принято подразумевать возможность обучающегося сопереживать героям, переносить их опыт в реальную жизнь, анализировать мотивы и поступки героев. Младшие школьники с нарушениями зрения данные возможности реализуют с трудом и им необходима помощь тифлопедагога.

**Ключевые слова:** младшие школьники; начальная школа; эмоциональное восприятие; художественные произведения; восприятие литературы; литературные герои; воображение детей; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

## **PECULIARITIES OF EMOTIONAL PERCEPTION OF WORKS OF ART LITERATURE IN YOUNGER PUPILS WITH VISUAL IMPAIRMENT**

**Vasilieva Nadezhda Alekseevna**, Bachelor's Degree, 3 Course, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article examines the dynamics of development and the peculiarities of emotional perception of works of art by students of primary school age with visual impairments. The dynamics and features under study are characterized by pronounced distinctive features from the emotional perception of a literary text by primary school students who do not have visual defects. Various visual impairments limit the freedom of perception, including emotional. Under the emotional perception of a work of art, it is customary to mean the student's ability to empathize with the heroes, transfer their

experience into real life, analyze the motives and actions of the heroes. Younger schoolchildren with visual impairments have difficulty in realizing these opportunities and they need the help of a typhlopedagogue.

**Keywords:** junior schoolchildren; primary school; emotional perception; works of art; perception of literature; literary heroes; imagination of children; typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Литература как искусство слова имеет важную роль в развитии личности обучающегося: «Воспитание в литературном чтении осуществляется через силу воздействия художественного образа. Но чтобы художественные образы воспринимались полноценно, необходимо развить эмоциональное восприятие художественного произведения» [2, с. 251].

Литературные произведения на этапе младшего школьного возраста помогают обучающимся лучше узнать мир, и этот познавательный процесс имеет ряд особенностей для обучающихся с нарушениями зрения.

Отечественных психологи и тифлопедагоги выделяют следующие особенности восприятия художественных текстов обучающимися младшего школьного возраста с нарушениями зрения:

- обучающиеся данной группы уделяют внимание ни целостности художественного произведения, а его деталям;
- младшие школьники с нарушениями зрения слабо понимают подтекст и мотивы поступков литературных героев;
- у обучающихся младшего школьного возраста эмоциональная сфера уже хорошо развита, поэтому они способны воспринимать читаемое «чувствами», активно реагировать на события, при условии, что текст ярок, динамичен и эмоционален.

Первым этапом изучения художественного текста является его эмоциональное восприятие: «Под эмоциональным восприятием художественного произведения принято подразумевать возможность обучающегося сопереживать героям, переносить их опыт в реальную жизнь, анализировать мотивы и поступки героев» [1, с. 24]. Из вышеперечисленных особенностей восприятия художественных текстов младшими школьниками с нарушениями зрения можно выделить то, что данная группа детей может сопереживать литературным героям, при этом обучающиеся затрудняются при анализе мотивов поступков персонажей.

Нормотипичные обучающиеся и обучающиеся с нарушениями зрения младшего школьного возраста по-разному воспринимают одно и то же произведение, по-разному выражают свои эмоции и чувства о прочитанном. Это зависит не только от жизненного и литературного опыта, читательского кругозора, но и от развития воображения, мышления, речи.

Полноценное восприятие художественного текста невозможно без его эмоциональной составляющей, говорит М. И. Оморокова [6, с. 62]. Полноценное восприятие предполагает наличие у читающего соответствующих содержанию чувств, сопереживание героям произведения.

В классификации М. П. Воюшиной выделены четыре уровня развития восприятия [4, с. 79]: фрагментарный, констатирующий, уровень «героя», уровень «идеи». На самом низком фрагментарном уровне отражена взаимосвязь полноценного восприятия и эмоционального восприятия литературного произведения. Ребенок умеет выражать эмоции на услышанный текст, но при этом затрудняется их описать, не может соотнести мотивы поступков героев и сопереживать им. На фрагментарном уровне как у нормотипичных обучающихся, так и у обучающихся с нарушениями зрения эмоциональное восприятие литературных произведений еще не развито.

На констатирующем уровне дети уже могут фиксировать смену настроений персонажей, но еще затрудняются в описании собственных ощущений. Воображение детей развито недостаточно, в связи с чем возникают трудности в плане характеристики образа персонажа. Мотивация поступков персонажей описана не четко. На констатирующем уровне зарождается развитие эмоционального восприятия как у нормотипичных обучающихся, так и у обучающихся с нарушениями зрения. Но дети с нарушениями зрения на данном уровне восприятия могут находиться дольше, чем дети без нарушений зрения, так как будут испытывать больше трудностей, в воссоздании образа персонажей в своем воображении [3, с. 84].

Уровень «героя» связан с умением ребёнка выстраивать образ персонажа, правильно определять мотивы героев, оценивать их поступки, выражать собственную точку зрения. Восприятие текста характеризуется верной эмоциональной реакцией на содержание произведения. Воображение развито достаточно хорошо, что позволяет детям красочно и ярко описывать героев произведения и их основные характеристики с опорой на авторские детали. Дети верно определяют мотивы поступков персонажей, дают им адекватную оценку и способны ее аргументировать. На уровне «героя» дети с нарушениями зрения могут часто ошибаться в определении мотивов поступков героев, так как уровень развития мышления ниже нормы.

Уровень «идеи» характеризуется наличием у читателя развитого воображения, возможностью выстраивать образы на основе художественных деталей, пониманием идеи, проблемы произведения. Дети демонстрируют адекватную эмоциональную реакцию на прослушанный текст, верно улавливают авторскую позицию в тексте к различным персонажам и основную «идею» произведения, внятно описывают характеры героев, верно аргументируют мотивацию поступков персонажей, способны правильно передать их настроение. В ходе пересказа нормотипичные обучающиеся могут использовать характерные прилагательные, жесты и мимику, а обучающиеся с нарушениями зрения, при пересказе произведения не будут использовать характерную мимику. Четко формулируют собственное отношение к содержанию произведения. «Дети с нарушением зрения резко ограничены или лишены возможности овладеть рече-

выми средствами коммуникации по зрительному подражанию» [5; 7]. Жесты и пантомимика детей данной группы ослаблены, упрощены и смазаны, а мимика лица маловыразительна.

Динамика эмоционального восприятия художественного произведения выглядит как путь от сопереживания конкретному герою, к осознанию своего отношения к произведению и осмыслению влияния его на свои личностные установки.

Чтобы улучшить эмоциональное восприятие художественного текста у младших школьников с нарушениями зрения, тифлопедагогам необходимо на этапе подготовки к восприятию в предварительной беседе использовать вопросы по воспроизведению их личного опыта восприятия подобных ситуаций, представленных в произведениях, ассоциативные задания, устное словесное рисование, дополнительные аудио- и видеоисточники. После прочтения художественного текста при беседе по выяснению первоначального восприятия эффективно использовать специальные приемы, направленные на развитие у детей восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения, например, описания, ощупывания предметов, воспроизведения звуков природы, животных, предметов. Эти манипуляции помогут создать полноценную картину в воображении ребенка и вызвать у него определенные ощущения, чувства и эмоции.

Для усиления первичного восприятия можно, остановив чтение на кульминационных, проблемных моментах произведения, предложить детям поразмышлять, как будет разрешаться та или иная ситуация.

Важно использовать повторное прочтение сложных для восприятия эпизодов художественного текста, акцентировать внимание на эпитетах, сравнениях, метафорах и других изобразительных средствах, используемых писателем, чтобы обучающиеся в ассоциативных зрительных, звуковых, тактильных образах могли четче представить персонажа, пейзаж и другие элементы произведения.

Дети младшего школьного возраста с нарушениями зрения испытывают больше трудностей при эмоциональном восприятии литературных произведений, чем ученики младшего школьного возраста без дефектов зрения. Обучающимся с нарушениями зрения сложно создавать художественные образы в своем воображении, давать им эмоциональную окраску, анализировать мотивы поступков героев и выражать собственные чувства и эмоции по отношению к прочитанному произведению. Это обусловлено не только особенностями развития, но и тем, что данная группа обучающихся не имеет достаточного опыта эмоционального восприятия окружающего мира в целом и анализа проявления эмоций других людей. Продуктивная работа тифлопедагога по развитию эмоционального восприятия художественных текстов у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения будет способствовать не только более глубокому постижению литературы как вида искусства, но

и эффективно развивать эмоциональную сферу ребенка, благотворно влияя на всестороннее развитие личности.

### **Литература**

1. Белина, Е. В. Особенности восприятия художественного текста современными младшими школьниками / Е. В. Белина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – С. 51-56.

2. Белина, Е. В. Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования / Е. В. Белина // Текст культуры и культура текста. – 2017. – С. 443-448.

3. Будай, Н. Н. Особенности коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями зрения / Н. Н. Будай. – Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2012. – 186 с.

4. Воюшина, М. П. Методика обучения литературе в начальной школе / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. А. Лебедева [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.

5. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с.

6. Джафарова, Ж. А. О восприятии лирического произведения младшими школьниками / Ж. А. Джафарова, Г. С. Спиридонова // Молодежь и наука XXI века. Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития. – 2017. – С. 110-115.

## ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

**Воронина Ирина Анатольевна**, учитель, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Сухоложская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 624800, Россия, г. Сухой Лог, ул. Кирова, 3 «А»; ira.voronina.67@bk.ru.

**Аннотация.** В статье рассматривается эффективность применения игровой технологии на уроке математики с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Актуальность проблемы обосновывается введением ФГОС УО, предполагающего его реализацию при создании благоприятной образовательной среды в образовательной организации.

**Ключевые слова:** благоприятная образовательная среда; игровые технологии; математика; уроки математики; начальное обучение математике; младшие школьники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## THE USE OF GAME TECHNOLOGY IN A MATH LESSON WITH STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

**Voronina Irina Anatolyevna**, Teacher, State-Owned Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Sukholozhskaya School Implementing Adapted Basic General Education Programs”, Sukhoi Log, Russia.

**Abstract.** The article discusses the effectiveness of the use of game technology in a math lesson with students with mental retardation (intellectual disabilities). The relevance of the problem is justified by the introduction of the Federal State Educational Standard of Higher Education, which assumes its implementation when creating a favorable educational environment in an educational organization.

**Keywords:** favorable educational environment; gaming technologies; mathematics; math lessons; initial training in mathematics; junior schoolchildren; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В современных условиях к образовательным организациям, реализующим адаптированные основные общеобразовательные программы, предъявляется ряд требований к качеству образования, которые могут быть достигнуты лишь при создании определенных условий.

Одно из условий – созданная благоприятная образовательная среда в образовательной организации, учитывающая резервы школьников с ум-

ственной отсталостью и обеспечивающая их психосоматическое, духовно-нравственное развитие, сохранение и укрепление здоровья через использование современных образовательных технологий в учебной деятельности [4].

В своей практике применяем разнообразные технологии, но систематически, в соответствии с возрастными и психофизическими особенностями – игровые технологии.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Разработкой теории игры, выяснением ее социальной природы, значением для развития ребенка в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и другие ученые [1].

Аспекты игровой деятельности в общеобразовательной организации рассматривались С. В. Арутюняном, О. С. Газманом, В. М. Григорьевым, О. А. Дьячковой, Г. П. Щедровицким и другими [2].

В публикациях специалистов отмечалось, что игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными работу обучающихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению любого предмета. Привлекательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции школьника [3].

Ниже приведем некоторые обоснования использования данной технологии при организации обучения детей с интеллектуальными нарушениями:

- обучение школьников с умственной отсталостью с использованием игровых технологий дает гарантированный положительный результат;
- технология общедоступна, поскольку ее использование не требует дополнительных материально-финансовых затрат;
- возможно использование отдельных элементов технологии;
- применение технологии способствует всестороннему развитию обучающихся;
- способствует достижению планируемых результатов освоения АООП, исключая переутомление обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ниже рассмотрим применение игровой технологии на конкретном уроке математики с детьми младшего дошкольного возраста в 4 классе.

Урок проводился по теме «Закрепление таблицы умножения на 6. День защитника Отечества». Для решения задач данного урока, по нашему мнению, целесообразно было провести урок в виде урока-игры.

Урок начинался с чтения стихотворения для положительного настроения, мотивации обучающихся к учебной деятельности:

«Мы урок начнем с разминки,

Выпрямляем свои спинки.

1, 2, 3, 4, 5 – урок пора нам начинать.

– Чтобы спорилось нужное дело,

Чтобы в жизни не знать неудач,

В мир математики отправимся смело,

В мир примеров и разных задач.

– А девизом нашего урока буду такие слова:

Думать – коллективно!

Решать – оперативно!

Работать – старательно!»

Обучающимся было предложено совершить увлекательное путешествие по станциям с выполнением разнообразных заданий.

На этапе урока «Актуализация знаний» во время проведения коррекционной минутки выполняли задание на станции Тетрадкино, во время выполнения которого нужно проявить точность, старательность, быстроту.

При выполнении следующего задания ученикам было предложено выполнить задания по устному счету на станции Считайкино.

Для определения темы урока младшие школьники составляли название темы урока из слогов.

В основной части урока работа с учебником также была организована в игровой форме – с посещением станций «Примерово» и «Задачкино».

Проведение физкультурной минутки также было организовано в игровой форме по теме урока:

«Встанем ровненько, ребята,

Пошагаем как солдаты!

Влево, вправо повернись,

На носочках подтянись.

Раз прыжок, два – прыжок,

Вот и отдохнул дружок».

На этапе повторения изученного материала остановились, путешествуя по карте, на станции «Повторялово» и выполнили предложенные задания.

В качестве домашнего задания обучающиеся выбирали самостоятельно задания для закрепления изученного материала, а также задание творческого характера – составить свою карту заданий для следующего урока математики.

Цели и задачи данного урока были достигнуты, по нашему мнению, в результате выбранного вида урока, целесообразном использовании игровой технологии.

Отслеживание результатов использования игровых технологий осуществляется в мониторинге учебных достижений обучающихся.

Как и следовало ожидать, по результатам мониторинга отмечается положительная динамика по выбранным критериям.

Таким образом, творческое использование игровых технологий позволяет улучшить психофизические показатели развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также способствует повышению качества образования.

### **Литература**

1. Ермолаева, М. Г. Игра в образовательном процессе / М. Г. Ермолаева. – СПб. : СПб АППО, 2005. – 112 с.
2. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Ганьжина Светлана Владимировна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; svetagist78@mai.ru.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье анализируются данные, полученные в результате экспериментального исследования уровней сформированности коммуникативных умений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения; умеренная умственная отсталость; тяжелая умственная отсталость; диагностика сформированности; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## EXPERIMENTAL STUDY OF THE LEVELS OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

**Ganzhina Svetlana Vladimirovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article analyzes the data from the experimental study of the levels of formation of communication skills of students with moderate and severe mental retardation.

**Keywords:** communication skills; moderate mental retardation; severe mental retardation; diagnostics of formation; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Развитие коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на современном этапе развития социальных отношений является одной из важнейших проблем. Важным условием успешного включения обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей с опорой на различные организационные формы их воспитания и обучения в условиях образовательной организации. При этом эффективность коррекционной работы с такими обучающимися в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативных умений,

так как социальный опыт обучающегося с умственной отсталостью, как и обучающегося с интеллектуальной нормой, складывается под воздействием общества, на основе коммуникации с окружающими людьми.

Коммуникативные умения – это умения, с помощью которых можно устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения [2]. В своем исследовании под коммуникативными умениями мы понимаем личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, которые проявляются в коммуникативных действиях детей и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Проблема формирования коммуникативных умений отражена в исследованиях О. А. Яшнова, А. Г. Асмолова, В. В. Давыдова, Е. В. Коротаева, А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костроминой, Г. А. Цукерман, занимающихся изучением уровня сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. В то же время, уровень сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью еще недостаточно изучены.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в рамках констатирующего этапа исследования, использовался следующий диагностический инструментарий, адаптированный автором исследования:

- методика Н. Ф. Комаровой по выявлению уровня развития коммуникативных способностей и умений;
- метод наблюдения по схеме Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой;
- методика «Рукавички» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной.

Экспериментальной базой стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная коррекционная общеобразовательная школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Кунгура Пермского края. В исследовании принимали участие обучающиеся седьмого года обучения с умеренной и тяжелой умственной отсталостью 7 «т» класса в количестве шести человек.

В ходе экспериментального исследования, используя методику Н. Ф. Комаровой по определению уровня развития коммуникативных способностей и умений, мы получили следующие результаты: высокий уровень развития коммуникативных умений в игровой деятельности у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отсутствует, у 67% испытуемых отмечается средний уровень, у 33% – низкий уровень.

В ходе использования метода наблюдения по схеме Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой выявлены показатели инициативности и чувствительности к воздействию сверстника, а также преобладающий эмоциональный

фон у обучающихся, задействованных в экспериментальном исследовании. На основе полученных результатов можно отметить, что по показателю инициативности в отношении сверстника высокий уровень продемонстрировали 33,3%, средний уровень – 33,3%, низкий уровень – 33,3% испытуемых. По показателю чувствительности к воздействию сверстника высокий уровень отмечается у 33% испытуемых, у 50% – средний уровень, у 17% – низкий уровень. Позитивный преобладающий эмоциональный фон показали 83% обучающихся, у одного обучающегося отмечается негативный эмоциональный фон (17%). Методика «Рукавички» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной позволила изучить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации совместной деятельности и осуществления сотрудничества. 40% испытуемых (2 детей) показали средний уровень – наблюдалось частичное сходство. 60% обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с обучающимися данной группы необходимо провести занятия, способствующие развитию коммуникативных способностей. Это дает нам основание для планирования коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

### Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под редакцией А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2012. – 153 с.
2. Захарова, Г. Е. Игра – основное средство развития общения детей с ограниченными возможностями здоровья / Г. Е. Захарова // Сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 139-141.
3. Калугина, А. А. Реализация ситуативного подхода при формировании коммуникативных навыков младшего школьника / А. А. Калугина // Сборник статей по материалам LXVI студенческой международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 76-81.
4. Киселева, Ю. А. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников / Ю. А. Киселева, Т. Н. Морозова // Материалы Международной научной конференции молодых ученых. – 2017. – С. 326-327.
5. Маматова, А. Ф. Особенности формирования коммуникативной активности у умственно отсталых школьников / А. Ф. Маматова // Аллея науки. – 2018. – Т. 5, № 5 (21). – С. 1044-1047.
6. Смирнова, Е. О. Педагогика и педагогика игры : учебник и практикум / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – М. : Юрайт, 2017. – 224 с.
7. Смирнова, Е. О. Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Эксмо, 2010. – 176 с.
8. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, 2013. – 191 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Егомостева Анастасия Дмитриевна**, студентка 4 курса, Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина; Беларусь, г. Мозырь; egomosteva2016@mail.ru.

**Научный руководитель:** Цырулик Надежда Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь.

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме овладения грамматическим строем речи обучающимися с задержкой психического развития: употребления служебных слов, понимания и употребления предложных конструкций. Выполнен анализ основных механизмов возникновения аграмматизмов при реализации предложно-падежного управления. Описаны результаты собственного исследования особенностей понимания и употребления предлогов у обучающихся с задержкой психического развития I-II классов по направлениям: исследование оптико-пространственных функций, понимания и употребления пространственных предлогов, моделирования предложно-падежных конструкций, семантических средств, которые обеспечивают связность и цельность текста. Предложены направления коррекционно-развивающей работы с детьми: развитие пространственных представлений; осознание значения, которое слово вносит во фразу и назначения предлогов; восполнение недостатка опыта изменения формы слова и усвоение предлогов в тесной связи с усвоением флексий.

**Ключевые слова:** использование предлогов; конструкции с предлогами; падежная форма слов; трудности в обучении; начальная школа; младшие школьники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## FEATURES OF UNDERSTANDING AND USING PRETEXTS BY STUDENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY OF PRIMARY SCHOOL AGE

**Egomostyeva Anastasia Dmitrievna**, 4<sup>th</sup> year Student, Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Belarus.

**Scientific adviser:** Zsyruлик Nadegda Stepanovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Belarus.

**Abstract.** The article is devoted to the actual problem of mastering the grammatical structure of speech by students with mental retardation: the use of service words, understanding and use of prepositional constructions. The analysis of the main mechanisms of the occurrence of agrammatism in the implementation of prepositional case management

is carried out. The article describes the results of our own research on the peculiarities of understanding and use of prepositions in students with mental retardation of grades I-II in the following areas: research of optical-spatial functions, understanding and use of spatial prepositions, modeling of prepositional-case constructions, semantic means that ensure the coherence and integrity of the text. The directions of correctional and developmental work with children are proposed: the development of spatial representations; awareness of the meaning that the word brings to the phrase and the purpose of prepositions; making up for the lack of experience in changing the form of a word and mastering prepositions in close connection with the assimilation of inflections.

**Keywords:** use of prepositions; constructions with prepositions; case form of words; learning difficulties; primary school; junior schoolchildren; impaired mental function; children with mental retardation.

Нарушения речи у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, нередко затрагивают многие стороны речевой системы. Исследователи отмечают, что среди нарушений грамматического строя речи значительные затруднения дети данной категории демонстрируют при употреблении предложно-падежных конструкций (Г. Н. Рахмакова [3], Е. С. Слепович [4], Л. В. Ясман [5] и др.). Исследование особенностей построения предложений такими детьми, проведенное Г. Н. Рахмаковой, показало, что учащиеся не осознают смыслового назначения предлогов, поэтому их пропускают. Использование предложных конструкций пространственного значения требует от детей не только свободной ориентировки в пространстве, но и владения основными пространственными понятиями.

Характерной закономерностью нормального развития детской речи является то, что усвоение предлогов осуществляется в тесной связи с усвоением флексий: усвоив флексийные изменения в словах, ребенок усваивает и предлог, без труда выражая лексико-грамматическое значение с помощью этих языковых элементов [1]. Развитие речи детей с задержкой психического развития (ЗПР) подчиняется тем же законам онтогенетического развития. Не накопив необходимого набора словоизменительных элементов, не получив достаточного опыта изменения формы слова, ребенок будет испытывать серьезные затруднения в усвоении предлогов.

Для выявления особенностей понимания и употребления предлогов обучающимися с ЗПР нами была использована методика исследования предложно-падежного управления Р. И. Лалаевой [2], в структуру которой входило четыре серии заданий: исследование оптико-пространственных функций детей; изучение понимания и употребления пространственных предлогов; исследование уровня моделирования предложно-падежных конструкций; исследование структурно-семантических средств, обеспечивающих связность и цельность продуцируемого учащимися текста. В исследовании приняли участие 15 учащихся младшего школьного возраста I-II классов. Диагностические задания предъявлялись испытуемым в

двух вариантах: на невербальном материале (выполнение по словесной инструкции практических заданий) и вербальном материале.

Выполнение заданий первой серии позволило выявить особенности оптико-пространственных функций по ориентировке в собственном теле, в окружающем пространстве относительно себя и других предметов у детей обследованной группы. 80% учащихся выполнили задания, действуя методом проб и ошибок, используя направляющую помощь. При этом более успешным было выполнение заданий с опорой на наглядный образец действий, чем по словесной инструкции.

Задания второй серии направлены на изучение понимания и употребления пространственных предлогов. Показателями при оценке их выполнения выступили понимание пространственных предлогов, указывающих пункт или место, в сторону которого направлено действие (на, в, около, за, под, над); предлогов, указывающих исходный, отправной пункт или место, от которого отделяется действие, осуществляется движение (из, из-под, из-за, с, от); пространственных предлогов – антонимов (предлоги на – под, в – из, над – под, через – сквозь, из-за – из-под, около – в, за – перед, на – с, от – к). Выполнение детьми данных заданий позволило констатировать, что учащиеся довольно успешно их выполнили в наглядно-действенной форме. Например, при изучении понимания предлогов, обладающих общностью достигаемого значения, дети могли правильно показать на картинке, какой карандаш лежит на коробке, под коробкой, в коробке; правильно положить карандаш относительно коробки по инструкции. Самостоятельно, правильно и полностью справились с данным заданием 47% учащихся, остальным требовалась незначительная направляющая помощь взрослого. И все же результат выполнения данного вида задания не отвечает требованиям грамматической подготовленности детей младшего школьного возраста с ЗПР. Задания, направленные на исследование пространственных предлогов «отделительного» значения, вызвали у учащихся с ЗПР затруднения. Преимущественно дети понимали задания, ориентировались в них, действия характеризовались методом проб и ошибок, требовалась направляющая помощь. Существенные затруднения возникли при работе с составными предлогами (*из-за, из-под*).

Третья серия диагностических заданий предполагала определение уровня моделирования предложно-падежных конструкций. Оценивались следующие умения: составлять словосочетание или предложение по серии картинок, используя предложно-падежную конструкцию; составлять словосочетания или предложения с предлогами по сюжетной картинке; соотносить падежную конструкцию с нужным предлогом в данном контексте; соотносить предлог с подходящим словом в нужной падежной форме; подбирать пропущенный предлог и изменять падежное окончание в соответствии с ним; составлять высказывание по заданной модели. Выполнение заданий данной серии вызвало у учащихся с ЗПР существенные

затруднения. Исследование показало недостаточную сформированность умений соотносить предлог с подходящим словом в нужной падежной форме, подбирать пропущенный предлог, соответственно изменяя падежное окончание. Выполнение характеризовалось длительностью, с большим количеством проб, наличием многочисленных ошибок. Например, в первом задании данной серии, предполагающем составление предложения по серии картинок, учащиеся использовали словосочетания, не объединяющие картинки (*это веселая собака; мышшь наелась; собака достаает кость; гномик прячется*); составляли словосочетания и предложения без предлогов (*это книжки и портфель*). Часто при составлении предложно-падежных конструкций у учащихся данной группы проявлялось неправильное использование предлогов (*собака тянет косточку из конуры* вместо *собака достаает кость из-под конуры*). В процессе выполнения этого задания проявилось неумение подбирать нужную падежную форму существительного (*собака у конуре; из конура; из будке; корабль плывет к берегом; мышшь в чашки; у чашкой*). Задание на составление предложений с предлогами противоположного значения было выполнено более удовлетворительно, вероятно, в связи с тем, что в нем использовались парные карточки, опираясь на которые дети составляли словосочетания (*например, спускаться с горы – подниматься на гору*). Тем не менее, 20% обследованных не смогли подобрать правильные предлоги и составить связные предложения по заданным условиям. Их ответы либо не соответствовали условиям (*ежжик увидел яблоки* вместо *ежжик идет к яблокам*), либо представляли собой отдельные слова, описывающие изображенные предметы (*ежжик и яблоки*), либо учащиеся отказывались составлять предложения (*я не знаю, как правильно; не хочу*).

Изучение умения детей соотносить определенную падежную конструкцию с нужным предлогом, показало, что дети довольно успешно используют простые, часто употребляемые предлоги (*на, над, из, в*). Задание же, выявляющее умение соотносить пространственный предлог с подходящим словом в нужной падежной форме, вызвало существенные затруднения (*из клетке* вместо *из клетки; на столе* вместо *на стол*). Низкий показатель успешности наблюдался при выполнении детьми задания на подбор предлога и соотнесение с ним падежного окончания существительного. Выполнить его самостоятельно, полностью и правильно смогли лишь 13% (2 человека) обследованных. Учащиеся с ЗПР нередко совершали ошибки как при выборе правильного предлога, так и нужной падежной формы (*пальто висит в шкафе; на шкафе; птенец вытал под гнездом; капуста растет в грядках; туфли стоят под кровать; под кровати*). Следует сказать, что более затруднительным для детей было изменить форму слова, соотнести падежное окончание с предлогом. Исследование умения составлять высказывание по заданной модели с опорой на иллюстративный материал показало, что многие учащиеся либо не

использовали в предложении оба объекта (*машина едет* вместо *машина выехала из гаража*), либо не использовали предложно-падежной конструкции (*ведро и лейка стоят* вместо *ведро стоит около лейки*; *это книга и сумка* вместо *книга лежит в сумке*; *дерево ниже, самолет выше* вместо *самолет летит над деревом*). Учащиеся данной группы испытывали затруднения в правильном выборе предлога и использовании нужной падежной формы (*ведро у лейке*; *ведро около лейкой*; *книга в сумки*; *дерево под самолетам*; *самолет над деревьям*; *над дереве*).

При оценке результатов выполнения заданий серии 4 учитывалась смысловая адекватность употребления предложно-падежных конструкций; возможность программирования текста; правильное грамматическое оформление. Детям предлагалось пересказать текст, составить рассказ на основе наглядной опоры фрагментов-эпизодов. Выполняя пересказ текста, большинство учащихся (87%) значительно сокращали и упрощали текст, избегали употребления предлогов (*Наш класс. В нем парты и стол. Цветы на окна, картины. Книги в шкафе*). Наибольшие затруднения вызвало задание, связанное с составлением рассказа по картинкам. Многие учащиеся описывали изображение на отдельных картинках, не объединяя их в целостное повествование, использовали преимущественно простые беспредложные конструкции.

Подводя итоги по экспериментальному исследованию, мы можем отметить, что особые затруднения у испытуемых возникли при выполнении заданий, связанных с определением положения предметов относительно другого предмета, что говорит о недостаточном развитии пространственных представлений, как необходимой предпосылки усвоения предложных конструкций пространственного значения. При этом крайне важна работа по осознанию значения, которое слово вносит во фразу, назначения предлогов. Значительные затруднения у учащихся вызвали задания на подбор пропущенного предлога и изменение падежного окончания в соответствии с ним. Это указывает на необходимость организации работы по восполнению недостатка опыта изменения формы слова, по накоплению необходимого набора флексий и усвоению предлогов в тесной связи с усвоением флексий.

### Литература

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 470 с.

2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

3. Рахмакова, Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития / Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 3-9.

4. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск : Народная асвета, 1989. – 64 с.

5. Ясман, Л. В. особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития / Л. В. Ясман // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 35-43.

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Жукова Анна Сергеевна**, студент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого; 300041, Россия, г. Тула, ул. Новомосковская, 29а; zhukova.anya-ju@yandex.ru.

**Васина Юлия Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого; 300041, Россия, г. Тула, ул. Новомосковская, 29а.

**Аннотация.** В данной статье теоретически обосновывается необходимость исследования проблемы коммуникативного развития дошкольников с задержкой психического развития, описываются основные особенности формирования их коммуникативных умений и определяются основные пути психолого-педагогической помощи.

**Ключевые слова:** дошкольники; общение детей; коммуникативные умения; речевая деятельность; детская речь; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## FEATURES OF STUDYING COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

**Zhukova Anna Sergeevna**, Student, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia.

**Vasina Yulia Mikhailovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, Tula, Russia.

**Abstract.** This article theoretically substantiates the need to study the problem of communicative development of preschool children with mental retardation, describes the main features of the formation of their communicative skills and defines the main ways of psychological and pedagogical assistance.

**Keywords:** preschoolers; communication of children; communication skills; speech activity; children's speech; impaired mental function; children with mental retardation.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется позитивными изменениями в вопросах защиты и охраны детства в стране. В контексте совершенствования практики дошкольного воспитания особого внимания требуют дети с нарушениями психического развития, с ослабленным соматическим и нервно-психическим здоровьем, ведь распространенность задержек психического развития среди детского населения (как самостоятельной группы состояний) составляет от 1-2% до 8-10% в общей

структуре психических заболеваний [1, с. 1685-1686]. Однако в качестве синдрома задержки психического развития встречаются значительно чаще.

Разработанная и созданная отечественными дефектологами система специализированной помощи детям с задержкой психического развития достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности, развития общих способностей к учению, о чем свидетельствуют работы Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской, Л. В. Кузнецовой и др.

Тем не менее, многие аспекты развития таких детей и организации педагогической коррекционной помощи им, остаются недостаточно разработанными. Одним из вопросов, до сих пор до конца не решенным, является нарушение коммуникативной деятельности детей данной категории [4, с. 57-61]. При этом именно в период дошкольного детства коммуникативное развитие позволяет ребенку усваивать нормы и ценности, принятые в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развивать общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, развивать самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий, формировать социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, готовность к совместной деятельности со сверстниками, уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, позитивные установки к разным видам труда и творчества [5, с. 46].

Из этого следует, что развитие коммуникативных умений для детей с ЗПР имеет важнейшее значение в формировании их дальнейшего социально-психологического благополучия.

Согласно проведенным исследованиям, дети с задержкой психического развития отличаются не только сниженной потребностью в общении, но и выраженными трудностями в развитии речевых средств коммуникации. Общение с взрослыми носит у них в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей с задержкой психического развития является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Этим определяется обширный спектр коммуникативных проблем дошкольников с данным диагнозом. Незрелостью мотивационной сферы обуславливается нарушение развитие активности этих детей. Некоторыми детьми не проявляется инициатива и активность в общении, другие нуждаются во внешней стимуляции для того, чтобы начать общение.

Недоразвитость определенных мотивов общения оказывает отрицательное воздействие на развитие ориентировки ребенка в ситуации общения, что обуславливает недостаточное осмысление ситуации общения, и влечет неудачу в процессе взаимодействия, возникновение реплик, не соответствующих ситуации общения. Дошкольники с задержкой психического развития испытывают значительные трудности при ориентировке в ситуации

общения, ведь для этого необходим определенный уровень сформированности мыслительных операций, главным образом, анализа. Большинство детей с задержкой психического развития отличаются недостаточной сформированностью мыслительных операций к концу дошкольного возраста.

Тактический компонент вербального общения дошкольников с задержкой психического развития тоже имеет свои специфические особенности. Преобладающей функцией общения у детей дошкольного возраста является информационно-коммуникативная функция: дети общаются с окружающими для обмена информацией. Но у дошкольников с задержкой психического развития не сформированы регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная функции общения, что определяет недоразвитость мотивов общения, низкий уровень сформированности игровой деятельности, недостаточным развитием основных форм общения.

Дошкольникам с задержкой психического развития затруднительно самостоятельно осуществлять контроль процесса общения, коррекция своих высказываний соответственно ситуации, что влечет частые конфликты при взаимодействии [2, с. 118-122].

Нарушения речи, наблюдаемые у дошкольников с задержкой психического развития, отрицательно сказываются на процессе вербального общения. Недоразвитость всей речевой сферы у этих детей приводит к бедности вербального общения и к преобладанию в речи детей простых фраз, часто неполных, аграмматичных, с неправильным порядком слов.

Качество коммуникативных умений зависит от половых, возрастных, индивидуальных особенностей, социальной средой и содержанием педагогического процесса. Для полноценного становления коммуникативных умений детей с ЗПР требуется соблюдения перечня условий: создание ситуаций коммуникативной успешности, использование проблемных ситуаций для формирования знаний о сути общения, коррекционно-педагогическую работу по развитию коммуникативных навыков, раскрепощение на выражение своих переживаний и эмоций, организация игр, способствующие появлению желания вступать в контакт со сверстниками и взрослыми [3, с. 331-333].

## Литература

1. Вольская, О. В. Характеристика вербального общения дошкольников с задержкой психического развития / О. В. Вольская // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 5. – С. 118-122.

2. Хузеева, Г. Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО / Г. Р. Хузеева // Воспитатель. – 2015. – № 2. – С. 46.

3. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С. 750-752. – URL: <https://moluch.ru/archive/124/34116/> (дата обращения: 15.03.2020).

## **О ПОЛЬЗЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Зайцева Валерия Андреевна**, магистрант, 1 курс, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет; Россия, г. Москва; blackcat\_2011@mail.ru.

**Аннотация.** Современные средства визуализации стремительно развиваются и совершенствуются, интегрируясь во все сферы жизни. Глобальная визуализация имеет большое значение для педагогической практики, ведь учебная информационная среда насыщена визуальными образами, и оптимизирующая роль визуализации в образовании не вызывает сомнений. Кроме того, в онтогенезе дети начинают читать картинки до того, как овладевают вербальными навыками. Особую роль визуализация играет в обучении и воспитании детей с ОВЗ. Современная инклюзивная образовательная среда предъявляет высокие требования к визуальной грамотности всех участников образовательного процесса – учащихся, их родителей, педагогов. Чем разнообразнее применяемые средства визуализации учебного материала, тем выше эффективность обучения. Анализ тенденций инклюзивного обучения детей с ОВЗ показал, насколько разнообразны эти визуальные формы. Эти же современные тенденции диктуют необходимость использования наглядных средств в инклюзивном обучении для помощи учащимся с ОВЗ в овладении новыми видами грамотности. Визуальная грамотность позволяет отдельным учащимся интерпретировать искусство и визуальные средства массовой информации, компенсируя трудности чтения языкового материала, необходимого для получения академических знаний и накопления учебного опыта.

**Ключевые слова:** визуальная грамотность; инклюзивное обучение; участники образовательного процесса; инклюзии; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

## **ABOUT THE USE OF MODERN VISUALIZATION MEANS IN TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES**

**Zaitseva Valeria Andreevna**, Master's Degree Student, 1<sup>st</sup> Course, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Abstract.** Modern visualization tools are rapidly developing and improving, integrating into all spheres of life. Global visualization is of great importance for pedagogical practice, because the educational information environment is saturated with visual images, and the optimizing role of visualization in education is beyond doubt. In addition, in ontogenesis, children begin to read pictures before they master verbal skills. Visualization plays a special role in the education and upbringing of children with disabilities. The modern inclusive educational environment places high demands on the visual literacy of all participants in the educational process – students, their parents, and teachers. The more diverse the tools used to visualize the training material, the higher the effectiveness of training. The analysis of trends in inclusive education of children with disa-

bilities has shown how diverse these visual forms are. These same modern trends dictate the need to use visual aids in inclusive education to help students with disabilities master new types of literacy. Visual literacy allows individual students to interpret art and visual media, compensating for the difficulty of reading the language material needed to gain academic knowledge and gain learning experience.

**Keywords:** visual literacy; inclusive learning; participants in the educational process; inclusion; limited health opportunities; children with disabilities.

В наш век визуальной ориентации наука и технология образования в значительной степени опираются на использование изображений для представления различной информации. Информационная среда стала одной из важных частей обучения детей в современной жизни. Ребенок видит вокруг себя визуальные образы тех или иных предметов, воспринимает их, в том числе и учебные материалы. Потому учебники и другие учебные пособия должны выделяться среди всей пестрой массы и привлекать ученика больше. Сейчас идет визуализация учебных ресурсов, от учебников до новейших образовательных технологий, которые наполнены графикой, рисунками и ярким визуальным представлением, и пониманием. Овладение визуальной грамотностью всеми участниками образовательного процесса – учащимися, их родителями, педагогами – закономерный процесс их адаптации к новым информационным условиям получения знаний [1].

Визуальная грамотность – это способность распознавать и понимать идеи, передаваемые посредством видимых действий или образов. С точки зрения образовательного процесса, визуальная грамотность – это способность видеть, понимать и, в конечном счете, общаться визуально [4].

Способны ли учащиеся с ОВЗ овладеть визуальной грамотностью? Чтобы ответить на этот вопрос, следует рассмотреть особенности их развития, влияющие на данный процесс (на примере учащихся с тяжелыми нарушениями речи – далее ТНР).

Дети с ТНР имеют ряд особенностей в развитии речи, отличающих их от других групп детей с ограниченными возможностями здоровья. Коммуникативная функция речи учащихся с ТНР снижена. Посредством речи они не умеют достаточно точно и полно передать информацию. Однако уровень бытовой речи этих детей качественно выше контекстной речи. Их собственное речевое высказывание оказывается или слишком коротким и простым, или слишком длинным; в любом случае, речь аграмматичная, насыщенная грамматическими и логическими ошибками. Коммуникативный мотив зачастую ослаблен; это проявляется в нерешительности и даже нежелании учащихся инициировать контакт с другими участниками образовательных отношений посредством речи. Возможны речевой негативизм и реакции отказа от общения. Базовые умения устной речи (рассказывание, пересказ и др.), необходимые для коммуникации в учебной ситуации, окончательно оформляются у них в более поздние сроки. Письменная коммуникация несистемная, представлена отдельны-

ми умениями (письмо под диктовку, списывание, переписывание), что свидетельствует об отсроченном формировании письменной речи, когда учащиеся могут выразить мысль с помощью графических знаков. Стоит отметить, что в современном мире технологического прогресса младшие школьники с ТНР оказываются успешными в коммуникации, используя гаджеты (телефон, смартфон, планшет, ПК). Поэтому визуализация инклюзивного обучения необходимым образом обеспечивает достойный образовательный результат, а также эффективность дополнительных специальных коррекционных мероприятий.

И все-таки визуализация в инклюзивном образовании не является чем-то инновационным. Наглядные методы всегда закладывались в основу учебного процесса, чтобы повысить эффективность обучения детей с ОВЗ. Сегодня визуальные методы и средства, используемые в образовательном процессе, развиваются и совершенствуются, поскольку современные тенденции диктуют необходимость использования наглядных средств обучения по-новому. Анализ имеющихся в литературе данных об использовании визуальных средств в работе с детьми с ОВЗ показал, что они крайне разнообразные и ассоциированы с цифровыми технологиями, пронизывающими все ниши образования. К таким средствам относятся: игры с предметами; моделирование ситуаций; карточки и пиктограммы; видеоролики и гиф-анимация; тематические книги; календари событий ребенка; жетонная система; визуальное расписание; система «Да-нет»; система «Сначала – потом»; фиксация ребенка на занятии (фотография, рука, карточка с именем); видео-моделирование; моделирование естественных ситуаций; социальные истории; презентации; схемы. Таким образом, уходящим в прошлое считается подход в коррекции, использующий исключительно технические средства обучения. Ему на смену приходит подход, при котором задействуются средства широкого спектра, в том числе электронные, цифровые, мультимедийные ресурсы.

Все средства визуальной поддержки могут быть использованы для решения задач, поставленных специальным или инклюзивным образованием [2; 5].

В образовании XXI века для всех детей, особенно детей с ОВЗ, визуальная грамотность важна и должна являться неотъемлемой частью научно-технического образования. Как показывает практика, учителя общеобразовательных и специальных школ не отдадут должного визуальной грамотности. Учебный процесс проходит без наглядных пособий и визуального материала. Главная проблема и причина здесь в том, что в качестве устоявшегося стереотипа принято считать изображения, картинки и другие визуальные средства понятными без дополнительных усилий или комментариев. Но, учитывая человеческий фактор, один и тот же рисунок может трактоваться людьми по-разному. Например, один увидит дерево с яблоками, а другой – как эти яблоки растут или сколько их на дереве. Важно

понимать при этом, что дети с ОВЗ воспринимают мир иначе, и многие воспринимаемые ими объекты и явления предстают чем-то, что находится за границами их понимания, нуждаясь в трактовке и объяснении. Даже при использовании повседневных картинок ребенку нужно объяснить или рассказать ситуацию, описать действие, что происходит на изображении [3].

Развить визуальную грамотность у детей с ОВЗ помогает правильная трактовка изображений и визуального материала, и, зная различные стратегии обучения и техники визуальной грамотности, педагог легко решает эту задачу. При должной квалификации и наличии глубоких знаний в области визуальной грамотности учителя могут применять визуальные средства в процессе обучения как на обычных, регулярных занятиях, так и в специально выделенные часы второй половины дня. Можно применять изображения, сюжетные картинки, любые визуальные примеры повседневной жизни, быта – такие наглядные визуальные примеры помогают детям полнее представить изучаемый объект, ситуацию или явление. Педагогу легче объяснять, а ученикам легче понять и визуализировать, а значит представить то, о чем им рассказывают. Визуальная грамотность – молодое направление, а потому нет достаточно надежных ресурсов для внедрения этой практики в образовательные организации страны, в связи с чем существует большая потребность в дальнейшем продвижении разработок и ресурсов в области обучения визуальной грамотности.

### Литература

1. Симбирцева, Н. А. Визуальное в современной культуре: к вопросу о визуальной грамотности / Н. А. Симбирцева // Политическая лингвистика. – 2013. – № 4 (46). – С. 230-233.
2. Шулекина, Ю. А. Комикс в логопедических технологиях развития связной речи дошкольников и младших школьников / Ю. А. Шулекина // Концепт и культура: Диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс : сборник статей VI Международной конференции / Кемеровский государственный университет ; Гуманитарно-педагогическая Академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского. – 2016. – С. 579-584.
3. Шулекина, Ю. А. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании / Ю. А. Шулекина. – М. : МГПУ, 2018. – 100 с.
4. Kędra, J. Visual literacy practices in higher education: what, why and how? / J. Kędra, R. Zakeviciute // Journal of Visual Literacy. – 2019. – № 38 (1-2). – P.118-124.
5. Ryan, L. Visual communication and literacy / L. Ryan // The Visual Imperative. – 2016.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Зак Галина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

**Лисицына Вера Алексеевна**, студент 4 курса аспирантуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; учитель-дефектолог, ГБОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 1»; Россия, г. Нижний Тагил; verraci@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательное пространство обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В статье проанализированы понятия «познавательный интерес» и «уровень знаний». Выделяются основные элементы информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталости. Описаны возможности и перспективы применения информационно-коммуникационных технологий в различные формы работы в условиях образовательной среды с обучающимися умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями). Обращено внимание на понятие «средства информационно-коммуникационных технологий», представлен список основных направлений внедрения средств информационно-коммуникационных технологий в специальное образование. Рассматриваются средства информационно-коммуникационных технологий как необходимый элемент повышения познавательного интереса в современном специальном образовании для обучающихся с умственной отсталостью. Подчеркиваются возможности использования различных средств информационно-коммуникационных технологий в современном образовательном пространстве для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии; познавательные интересы; познавательная деятельность; уровень знаний; образовательный процесс; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **USING THE CAPABILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO INCREASE COGNITIVE INTEREST IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

**Zak Galina Georgievna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Lisitsyna Vera Alekseevan**, 4<sup>th</sup> year Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Teacher-Speech Pathologist Nizhny Tagil Boarding School No. 1, Nizhny Nagil, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of introducing information and communication technologies into the educational space of students with mental retardation (intellectual disabilities). The article analyzes the concept and essence of cognitive interest, as well as the level of knowledge. The article highlights the main elements of information and communication technologies in the educational space for students with mental retardation. The possibilities and prospects of using information and communication technologies in various forms of work in an educational environment with students of mental retardation (intellectual disabilities) are described. The article discusses the concept of “means of information and communication technologies”, presents a list of the main directions for the introduction of information and communication technologies in special education. The means of information and communication technologies are considered as a necessary element of increasing cognitive interest in modern special education for students with mental retardation. The different possibilities of using various means of information and communication technologies in the modern educational space for students with mental retardation (intellectual disabilities) are emphasized.

**Keywords:** information and communication technologies; cognitive interests; cognitive activity; knowledge level; educational process; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В последние годы при смене парадигмы образования, обращенной к обучающемуся как к субъекту образовательного процесса, повышается значимость развития познавательного интереса обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Данной проблеме посвящены работы многих исследователей, в том числе В. М. Вергасова, Я. А. Коменского, А. К. Марковой, Н. Г. Морозовой, И. Г. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной и др.

Основоположники педагогики Я. А. Коменский, И. Ф. Герbart и др. считали невозможным полноценное обучение, если у обучающегося отсутствует интерес к изучаемому предмету. Такой же точки зрения придерживался К. Д. Ушинский, указывая на то, что интерес – основной внутренний механизм успешного учения [7].

Проблема познавательного интереса широко исследовалась в современной педагогике и психологии, но, несмотря на это, до сих пор не существует единого определения этого понятия.

Анализируя научно-методическую литературу можно выделить несколько подходов к определению понятия «интерес». Один из подходов можно проследить в определении А. А. Люблинской, Н. Г. Морозовой и В. И. Ковалевой. Данные авторы рассматривают понятие «интерес» с точки зрения отношений, определяют его как эмоционально-познавательное отношение человека к окружающему его миру (между субъектом и объектом), которое основано на ориентировочно-исследовательском рефлексе

[4; 5; 8]. Познавательный интерес можно рассматривать со стороны личности, тогда интерес – это специфическая направленность личности [9].

Г. И. Щукина, определяет понятие «интерес» как избирательную направленность личности, обращенную к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [10]. А. Г. Махлаков рассматривает его с позиции потребности, определяя познавательный интерес как форму проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности [6].

Несмотря на разные подходы к определению понятия «познавательный интерес», большинство авторов сходятся во мнении при выделении его параметров и характеристик. Так, А. А. Люблинская, Н. Г. Морозова, В. И. Ковалева отмечают, что, изучаемому феномену присуща положительно окрашенная и избирательная обращенность обучающегося к различным сторонам учения. Познавательный интерес характеризуется проявлением мыслительной активности: вопросы учеников, активное участие без требований и указаний, дополнение и исправление ответов, стремление выяснить непонятное.

Г. И. Щукина указывает на основные свойства познавательного интереса как предметность и осознанность [10]. Заслуживает внимание представленная данным автором классификация уровней развития интереса: низкий (отсутствие четко выраженного мотива, наличие кратковременного незначительного интереса); средний (характеризуется более длительной деятельностью, систематичностью, при выполнении данной задачи) и высокий (самостоятельная творческая деятельность по освоению знаний, наличие стойкого интереса) [10].

В настоящее время одним из уникальных средств повышения познавательного интереса в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) становятся информационно-коммуникационные технологии (далее по тексту – ИКТ).

В последние годы все большую популярность стали приобретать средства ИКТ, использующие возможности виртуальной и дополненной реальности. Они предусматривают не только создание реального пространства, способствуют формированию целостных представлений об изучаемом объекте, его свойствах. Данные современные средства ИКТ повышают мотивацию и интерес в обучении за счет трехмерного изображения объектов и усиления у наблюдателя ощущение реальности происходящего [3].

Применение информационно-коммуникационные технологии в урочное и внеурочное время в образовательном пространстве умственно отсталого обучающегося (интеллектуальными нарушениями) влияет на развитие личности, подготовку к свободной и комфортной жизни в условиях информационного общества, в том числе:

- развитие видов мышления (наглядно-образного, наглядно-действенного, теоретического, интуитивного, творческого);
- эстетическое воспитание за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- развитие коммуникативных способностей;
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (использование интегрированных пакетов, различных сред проектирования гипертекстов, интернет).

ИКТ можно использовать на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле. При этом для каждого обучающегося данные технологии выполняют различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, досуговой (игровой) среды.

А. А. Андреев, указывает на то, что ИКТ могут решить ряд принципиально новых дидактических задач:

- способность изучать различные явления и процессы в микро- и макромире, внутри сложных технических и биологических систем на основе использования средств ИКТ;
- изучать различные физические, химические, биологические и социальные процессы, протекающие с очень малой скоростью удобное для изучения время [1].

Анализ научных источников (О. И. Кукушкина, Т. К. Королевской, Л. Р. Лизуновой, Г. Г. Садыковой и др.), собственные наблюдения авторов представленного исследования за процессом реализации ИКТ в образовательном пространстве учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволили сформулировать некоторые выводы.

Во-первых, отмечается положительное влияние компьютерных программ на повышение мотивации, обучающихся с умственной отсталостью к школьным урокам, их познавательный интерес на занятиях, а данные занятия делает современнее, интереснее, эмоциональнее,

Во-вторых, путем моделирования коррекционно-развивающей информационной среды, возможно, корректировать нарушения в развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в формировании просодической, фонематической и фонетической стороны речи; лексико-грамматических средств языка.

В-третьих, применению ИКТ в образовательном пространстве учащихся с умственной отсталостью должен быть присущ полифункциональный характер. Это значит, что в таком случае происходит не только усвоение знаний обучающимися согласно целям проведения занятий, но осуществляется развитие внимания, зрительно-моторной координации. Происходит заметное развитие произвольной регуляции деятельности обучающихся представленной: умением подчинить свою деятельность заданным требованиям и правилам, сдерживанием эмоциональных порывов, плани-

рованием действий и предвидением своих результатов своих поступков. Использование компьютера дает возможность ребенку в определенной степени самостоятельно оценивать правильность выполнения заданий, так как результаты своих действий он видит на мониторе компьютера [3].

В-четвертых, ИКТ помогают воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно увеличивает познавательную активность данных обучающихся.

В-пятых, использование ИКТ позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором обучающийся становится активным субъектом учебной деятельности. Данное утверждение способствует осознанному усвоению знаний обучающимися с умственной отсталостью. ИКТ позволяет проводить настоящие виртуальные путешествия на уроках различных предметов.

В связи с этим, ИКТ, могут и должны применяться для удовлетворения особых образовательных потребностей данных обучающихся, более эффективного решения собственно коррекционно-развивающие задач обучения [3].

Таким образом, благодаря новым средствам обучения, основанным на применении ИКТ, можно обеспечить необходимую обучающимся с умственной отсталостью продуктивную деятельность. Данные технологии должны не заменить известные педагогические технологии, а помочь быть более эффективными и результативными. Основной задачей применения ИКТ в урочной деятельности в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является достижение сознательного запоминания материала через образное восприятие, усиление эмоционального воздействия. Рационально организованная урочная деятельность с применением ИКТ будет одним из средств повышения качественного и количественного усвоения урочного материала обучающимися с умственной отсталостью.

### Литература

1. Андреев, А. А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования / А. А. Андреев // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 154-167.
2. Зак, Г. Г. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: проблемное поле, стратегические ориентиры / Г. Г. Зак, В. А. Лисицына // Специальное образование. – 2019. – № 1 (53). – С. 17-26.
3. Каменева, Т. Н. Педагогические технологии в электронном образовательном пространстве: традиции и инновации / Т. Н. Каменева // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2013. – Vol. 16, № 1.
4. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1988. – 191 с.
5. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

6. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
7. Михайлова, О. С. Виртуальная экскурсия как средство формирования у обучающихся познавательного интереса к биологии / О. С. Михайлова, Е. Н. Потапкин // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6. – С. 153-157.
8. Морозова, Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Морозова Н. Г. – М., 1967. – С. 35.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
10. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся : межвуз. сб. науч. тр. / Г. И. Щукина ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1983. – 157 с.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Зворыгина Маргарита Михайловна**, студентка 4 курса бакалавриата, очное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mmzvorygina@gmail.com.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена вопросу организации занятий по изобразительной деятельности с целью развития творческого воображения. Раскрывается понятие и дается краткое описание процесса творческого воображения. Описаны причины недостаточного развития творческого воображения у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Рассмотрена возможность развития творческого воображения дошкольников с ЗПР на занятиях по изобразительной деятельности. Дан обзор некоторых приемов организации занятий.

**Ключевые слова:** развитие творческого воображения; творческое воображение; изобразительная деятельность; дошкольники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION IN VISUAL ARTS CLASSES

**Zvorygina Margarita Mikhailovna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Full-Time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This paper is devoted to the issue of organizing art classes in order to develop creative imagination. The concept is revealed and a brief description of the process of creative imagination is presented. The reasons for the underdevelopment of creative imagination in children with mental retardation are described. The possibility of developing the creative imagination of preschool children with mental retardation in the classroom of visual activity is considered. An overview of some methods of organizing classes is given.

**Keywords:** development of creative imagination; creative imagination; visual activity; preschoolers; impaired mental function; children with mental retardation.

Творческое воображение – отличительная черта человека, а все материальное и нематериальное историческое наследие человечества существует и приумножается благодаря способности к сознательному творчеству. Способность к творческому воображению позволяет человеку аккумулировать знания об окружающем мире, дислоцировать их на более простые части, а затем осознанно комбинировать и создавать нечто абсолютно новое – будет это фантастическая история или идея, которая со временем перерастет в некий материальный объект [1; 3].

Несмотря на распространенное мнение о том, что дети обладают более развитым воображением по сравнению со взрослыми, научно это утверждение не подтверждено. Для создания творческого продукта необходимо несколько условий:

- накопленные сведения о предметах и явлениях окружающего мира – знания о свойствах, отношениях между ними и практический опыт их использования;
- сформированность таких мыслительных операций, как анализ и синтез;
- произвольность психической деятельности.

Богатый опыт, развитое мышление и саморегуляция – это те свойства психики человека, которые говорят о её зрелости, а значит, в полной мере раскрываются во взрослом возрасте. Воображение начинает интенсивно развиваться уже в старшем дошкольном возрасте, поэтому благодаря педагогическому воздействию в детстве человек может добиваться высокой творческой продуктивности в будущем [3].

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается отставание в развитии творческого воображения. Это происходит по причине недоразвития высших психических функций – произвольного внимания, восприятия и памяти. Ребёнок недополучает часть информации о предметах окружающей действительности, часто полученные сведения отличаются фрагментарностью, неполноценностью. Творческая деятельность такого ребёнка характеризуется стереотипностью, однотипностью сюжетов (например, в игре или рисунках). Ребенок подвержен быстрому психическому и физическому истощению, из-за чего часто не способен полностью воплотить в жизнь свои творческие задумки, переходя к более интересной и простой деятельности. Дети с ЗПР нуждаются в более пристальном внимании со стороны педагогов – раннее начало развития процессов творческого воображения обеспечит дальнейшее гармоничное развитие психики ребенка [5].

В рамках дошкольного образования ребёнок имеет возможность проявить свои способности к творчеству в различных видах деятельности – игровой, изобразительной, театральной и музыкальной, а также в сочинительстве. Во время занятий данными видами деятельности ребёнок не только реализует свой творческий потенциал и получает результа-

ты, но и непосредственно развивает воображение. Предпосылки к творческому воображению (развитие внимания, памяти, мышления и произвольности) совершенствуются на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по развитию математических представлений, на дефектологических и логопедических занятиях.

Можно рассмотреть подробнее приёмы развития творческого воображения посредством изобразительной деятельности. Понятие изобразительной деятельности включает в себя занятия рисованием, аппликацией, лепкой и конструированием. Такие занятия способствуют всестороннему психическому развитию ребенка: на них совершенствуются произвольное внимание, зрительное и пространственное восприятие, образное мышление, речь, мелкая моторика и творческие способности, в т. ч. и творческое воображение. К тому же, занятия изобразительным творчеством интересны для детей и способствуют снятию эмоционального напряжения, что имеет большое значение при работе с детьми с ЗПР. На занятиях можно использовать приемы, способствующие эффективному развитию творческого воображения [2].

*Использование нетрадиционных техник* изобразительного творчества. Необычные техники рисования, лепки или аппликации дают ребёнку большей простор для самовыражения. Этому способствует разнообразие материалов и отсутствие рамок и запретов.

*Создание атмосферы творчества.* Дошкольнику будет легче сосредоточиться на продуктивной работе, если на занятиях по изобразительной деятельности будут соблюдаться специальные условия. К ним можно отнести музыкальное сопровождение, тематические беседы в начале каждого занятия, рассматривание картин и репродукции работ известных художников, архитекторов, скульпторов, просмотр презентаций или коротких фильмов и т. д.

*Включение в занятие игровых моментов.* Это могут быть игровые вступления, паузы или соответственное завершение занятия. Всё занятие может быть объединено общим игровым сюжетом. Важно помнить, что в дошкольном возрасте именно игра является ведущим видом деятельности, а у ребенка с ЗПР игровые интересы чаще всего преобладают над всеми остальными. Игра поможет ребенку полностью погрузиться в сюжет и с интересом приступить к творческой деятельности.

*Озвучивание ребенком своих действий или мыслей во время творческой деятельности.* Данный прием способствует развитию творческого самосознания ребенка. В дальнейшем дошкольнику будет проще планировать свою работу, разделять ее на последовательные этапы, а также воплощать свои мысли и идеи в продуктах творческой деятельности [4].

Соблюдение этих приемов на занятиях по изобразительной деятельности решает сразу несколько задач: препятствует быстрому утомлению детей с ЗПР при занятиях при трудоёмкой творческой деятельности,

обеспечивает интерес детей к занятиям и эффективно развивает их способности к творческому воображению.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52-59.
3. Рибо, Т. А. Творческое воображение / Т. А. Рибо. – М. : Книга по требованию, 2013. – 328 с.
4. Страунинг, А. М. Развитие творческого воображения дошкольников на занятиях по изобразительной деятельности / А. М. Страунинг. – Обнинск, 1996. – 87 с.
5. Ульenkova, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА  
КОММУНИКАТИВНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ  
НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

**Илларионова Ульяна Евгеньевна**, магистратура, 1 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; u\_tishchenko@mail.ru.

**Научный руководитель:** Коробкова Оксана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье приводятся данные теоретического анализа специальной литературы об особенностях процесса коммуникативной реабилитации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством наглядного моделирования. Сформированность коммуникативных навыков играет большую роль к моменту поступления в школу, в младшем школьном возрасте, когда отсутствие элементарных коммуникативных навыков затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, нарушает процесс обучения в целом. Отмечается, что именно владение коммуникативными навыками способствует психическому развитию ребенка и влияют на общий уровень его деятельности. Применительно к детям с ЗПР младшего школьного возраста многие аспекты коммуникативной реабилитации остаются мало разработанными. Тем более, когда речь идет о коммуникативной реабилитации с использованием такого средства, как наглядное моделирование. Данное средство обучения стало осознаваться сравнительно недавно, научное понятие модели и моделирования еще недостаточно проникло в процесс реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматриваются различные научные подходы к определениям понятий «коммуникативная реабилитация», «коммуникативные навыки», «метод наглядного моделирования». Обобщаются теоретические предпосылки разных видов метода наглядного, способствующих коммуникативной реабилитации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. **Ключевые слова:** младшие школьники; коммуникативная реабилитация; коммуникативные навыки; метод наглядного моделирования; наглядное моделирование; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

**THEORETICAL BASES OF THE PROCESS  
OF COMMUNICATIVE REHABILITATION  
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL  
RETARDATION BY MEANS OF VISUAL MODELING**

**Illarionova Ulyana Evgenievna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article presents the data of theoretical analysis of the special literature on the peculiarities of the process of communicative rehabilitation of primary school children with mental retardation by means of visual modeling. The development of communicative skills plays a great role by the time of entering school, in the junior school age, when the lack of elementary communicative skills impedes child's communication with peers and adults, disrupts the learning process as a whole. It is noted that it is the possession of communicative skills that contributes to the child's mental development and influences the overall level of his or her activity. As applied to children with mental retardation of primary school age, many aspects of communicative rehabilitation remain underdeveloped. All the more so when it comes to communicative rehabilitation with the use of such means as visual modeling. This learning tool has become recognized relatively recently, the scientific concept of model and simulation has not yet penetrated sufficiently into the rehabilitation process of children with disabilities. The article reviews various scientific approaches to the definitions of the concepts "communicative rehabilitation", "communicative skills", "method of visual modeling". The theoretical background of different types of visual method contributing to communicative rehabilitation of primary school children with mental retardation is summarized.

**Keywords:** junior schoolchildren; communicative rehabilitation; communication skills; visual modeling method; visual modeling; impaired mental function; children with mental retardation.

У детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития часто нарушается формирование коммуникативного поведения, которое тесно связано с развитием речи. Именно к моменту школьного обучения возникает необходимость сформированности коммуникативных навыков. Их отсутствие затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности. Начало школьной жизни – достаточно серьезное испытание для многих детей, которые приходят в первый класс. Там они привыкают к новой среде, к появившимся требованиям, обязанностям. И, как правило, особенно сложно «перестроиться» к этому детям с ЗПР. Коммуникативная реабилитация может сыграть большую роль для дальнейшей успешной учебной деятельности ребенка.

Е. И. Холостова под термином «коммуникативная реабилитация» понимает направление деятельности, которое нацелено на восстановление непосредственных социальных взаимодействий индивида с ограниченными возможностями здоровья, укрепление его социальной сети [13].

М. В. Воронцова в своих исследованиях отмечает, что коммуникативная реабилитация реализует меры, осуществляемые обществом по отношению к индивиду с ОВЗ и его семье с целью достижения максимально полного (с учетом его заболевания и состояния) восстановления социального статуса [2].

С. А. Игнатьева рассматривает коммуникативную реабилитацию как комплекс реабилитационных мероприятий, устранение педагогической и социальной запущенности, правильную профессиональную ориентацию, осуществляемую с учетом интеллектуальных, сенсорных, речевых и личностных возможностей детей и подростков с отклонениями в развитии, создающие предпосылки для их адаптации в обычных жизненных условиях [8, с. 72].

Таким образом, коммуникативная реабилитация в специальной научной литературе описывается как система мероприятий, основной целью которой является быстрое и наиболее полное восстановление способности к социальному функционированию людей с ОВЗ.

Любой субъект общения должен обладать коммуникативными навыками, чтобы добиться успеха в коммуникативной деятельности. Коммуникативные навыки рассматриваются в специальной литературе как персональные психологические особенности отдельной личности, обеспечивающие совместимость и эффективность общения с другими людьми. Следовательно, они проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в способности строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и личными характеристиками собеседника.

Так, К. П. Зайцева рассматривает коммуникативные навыки с разных позиций: коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на определение позиции собеседника и умение принять ее для реализации поставленных задач); коммуникация как кооперация (поиск общего мнения для эффективности работы и получения наилучшего результата); коммуникативно-речевые действия (выступают средством передачи информации окружающим) [7].

По мнению И. А. Емельяновой, «коммуникативный навык – это коммуникативное действие, достигшее уровня совершенства. Коммуникативные навыки включают: навыки понимания обращенной речи, навыки оформления высказываний – внешнее оформление (процесс говорения) и внутреннее оформление (процесс слушания)» [6, с. 12].

Е. Ю. Кононова в своих исследованиях рассматривает коммуникативные навыки как «целенаправленную совокупность действий человека в процессе общения и взаимодействия» [9, с. 3].

Исследования О. Н. Диановой [4], Е. Е. Дмитриевой [5], Е. С. Слепович [12] по проблеме развития общения у детей с ЗПР свидетельствует об отставании в развитии коммуникативной активности этой категории детей от возрастных норм. Авторы отмечают, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общей характеристикой коммуникативного развития этих детей является незрелость мотивационно-личностной сферы.

В концепции общения М. М. Алексеевой [1] можно выделить ряд коммуникативных навыков, овладение которыми затруднено у детей

младшего школьного возраста с ЗПР, что в свою очередь ведет к отставанию развития и формирования личности, способной к продуктивному общению: межличностная коммуникация, межличностное взаимодействие, межличностное восприятие.

Работая с детьми с ЗПР и сталкиваясь с проблемами их коммуникативной реабилитации, специалистам приходится искать вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс реабилитации. Одним из таких средств служит наглядное моделирование.

Следует подчеркнуть, что метод наглядного моделирования в научно-методической литературе называют по-разному. Так, например, В. К. Воробьева рассматривает особенности использования данного метода в практике как методику применения сенсорно-графических схем на учебных занятиях; Т. А. Ткаченко – предметно-схематических моделей, В. П. Глухова – блоков-квадратов, Т. В. Большева – коллажей, Л. Н. Ефименкова – схем составления рассказов [3].

Под методом наглядного моделирования А. А. Леонтьев понимает совокупность действий по построению, преобразованию и использованию визуально воспринимаемой системы (схемы, абстракции, модели), «элементы которой находятся в отношении подобия к элементам некоторой другой системы» [10]. В основе моделирования лежит принцип замещения реального объекта, явления, факта другим предметом, изображением, знаком, символом.

Особенность метода наглядного моделирования как метода обучения в том, что оно делает визуальным свойства, связи, отношения скрытых объектов к прямому восприятию, которые необходимы для понимания фактов, явлений и в формировании знаний, близких по содержанию к понятиям.

В методе наглядного моделирования одним из видов визуального материала является изобразительный: рисунки, в том числе созданные самими детьми. Он выполняет ряд функций: комментирующую (в этой функции изобразительный материал полезен для формирования лексических понятий); стимулирующую (в этой функции изобразительный материал полезен для активизации самостоятельности при употреблении слов, грамматических форм и конструкций); коммуникативную (в этой функции изобразительный материал, особенно собственный рисунок ребенка, может облегчить создание речевых ситуаций).

Таким образом, есть все основания говорить о правомерности широкого использования изобразительного материала не только для обогащения словаря младших школьников с ЗПР, но и для их коммуникативной реабилитации.

Другой основной вид метода наглядного моделирования – словесный. Его специфика в том, что изображения изучаемых языковых явлений – это те же слова, словосочетания, предложения, то есть тот же материал, кото-

рым пользуется педагог, организуя наблюдения учащихся младших классов с ЗПР, например, над особенностями текста, его структурой.

Также уточним, на какие типы восприятия может быть ориентирован метод наглядного моделирования. Большую часть информации ребенок с ЗПР воспринимает визуально, а сам механизм информации мозга настроен на «зрительную модальность». Но не менее важна опора на слуховое восприятие, поскольку развитие речи учащихся, как справедливо указывает Н. С. Рождественский, требует «не только визуальной, но и слуховой наглядности» [11].

Еще более явно выступает момент коммуникативной реабилитации с помощью метода наглядного моделирования в конструктивной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР. Конструкции, созданные детьми из строительных материалов и различных конструкторов, представляют собой объемные модели предметов и ситуаций и затем используются как таковые в процессе сюжетно-ролевых игр. Таким образом, разыгрывая определенный сюжет в игре, дети моделируют отношения между взрослыми и, используя предметы, которые служат игровыми заместителями, создают модели, отражающие взаимосвязь реальных предметов и действий. Однако следует заметить то, что в самых разных видах деятельности дети не просто «символизируют» или обозначают предметы и ситуации, но создают их наглядные модели, устанавливая между отдельными заместителями отношения, адекватные отношениям замещаемых объектов.

Предложенные приемы использования разных видов метода наглядного моделирования для коммуникативной реабилитации детей младшего школьного возраста с ЗПР, показывает интерес общей и специальной педагогики и психологии к данному процессу. Использование метода наглядного моделирования способствует значительному повышению уровня сформированности коммуникативных навыков увлекательным для детей с ЗПР способом.

### Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Воронцова, М. В. Социальная реабилитация / М. В. Воронцова, В. Е. Макаров, Т. В. Бюндюгова, Ю. С. Моздокова. – М. : Юрайт, 2021. – 317 с.
3. Гаркуша, Ю. Ф. Использование наглядного моделирования в коррекционном обучении дошкольников с ОНР (общее недоразвитие речи) / Ю. Ф. Гаркуша, Т. Н. Кроткова // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. – СПб. : Акцидент, 2009. – С. 84-91.
4. Дианова, О. Н. Совершенствование коммуникативного поведения подростков с ЗПР : дис. ... канд. пед. наук / Дианова О. Н. – Кострома, 2001. – 160 с.
5. Дмитриева, Е. Е. Особенности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Е. Дмитриева, Я. И. Ветрова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 154-158.

6. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Емельянова И. А. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.
7. Зайцева, К. П. Формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа + до и после. – 2011. – № 4. – С. 78-83.
8. Игнатъева, С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 304 с.
9. Кононова, Е. Ю. Формирование коммуникативных навыков первоклассника в процессе адаптации к школьному обучению / Е. Ю. Кононова. – Киров, 2006. – 180 с.
10. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту : Изд-во Тарт.ун-та, 1974. – 219 с.
11. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. – Москва, 1949. – 308 с.
12. Слепович, Е. С. Дидактическое взаимодействие детей с одинаковым и разным уровнем интеллектуального развития в ходе совместной продуктивной деятельности / Е. С. Слепович, С. С. Харин // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 75-80.
13. Холостова, Е. И. Социальная реабилитация / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Дашков и. К°, 2006. – 340 с.

## АНАЛИЗ МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Карташова Арина Евгеньевна**, студент 2 курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Тифлопедагогика», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; arina.kartashova.2001@mail.ru.

**Научный руководитель:** Христоролюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные проблемы диагностики коммуникативно-речевых умений у дошкольников с нарушением зрения. Анализируются методики диагностики коммуникативно-речевых умений у дошкольников с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** коммуникативно-речевые умения; детская речь; развитие речи; дошкольники; методы диагностики; дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

## ANALYSIS OF DIAGNOSTIC METHODS OF COMMUNICATIVE SPEECH SKILLS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

**Kartashova Arina Evgenievna**, 2<sup>nd</sup> year Undergraduate Student in the Field of Training 03.04.03 Special (Defectological) Education, Profile “Typhlopedagogy”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the actual problems of diagnostics of communication and speech skills in preschoolers with visual impairment. The methods of diagnostics of communicative-speech skills in preschoolers with visual impairment are analyzed.

**Keywords:** communication and speech skills; children’s speech; development of speech; preschoolers; diagnostic methods; preschool typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Актуальность исследования связана с тем, что особые трудности в развитии коммуникативных речевых умений проявляются у детей с особыми образовательными потребностями в дошкольном возрасте, поскольку именно в данном этапе их развития изменяется содержание общения и его мотивы. Ребёнок начинает готовиться к обучению в школе,

формируется один из главных компонентов психологической готовности – способность к коммуникации, что вызывает трудности у детей с нарушением зрения.

Связная речь, в большей степени – речь монологическая, является одним из самых сложных видов речемыслительной деятельности. У слабослышащих и незрячих детей имеется неточность чувственной основы речи, которая сопровождается фрагментарностью, неполнотой представлений об окружающем мире. Все перечисленное неблагоприятно влияет на развитие познавательной деятельности в целом, тем самым приводит к тому, что при нарушении зрительного восприятия в речи проявляется вербализм.

Исследования в области тифлопедагогики и тифлопсихологии (М. И. Земцова, А. Г. Литвяк, Л. И. Солнцева и др.) показывают, что у детей с нарушением зрения речь имеет важное компенсаторное значение для психического развития. Недостаточность владения наглядно-ситуационными и предметно-действенными связями оказывают отрицательное влияние на усвоение значения слова, а также на формирование речи в целом.

Для того чтобы проверить, имеются ли нарушения у ребенка с нарушением зрения в коммуникативно-речевой сфере, необходимо провести диагностику с помощью специально подобранных методик. Для данной категории дошкольников методик разработано недостаточно, поэтому необходимо адаптировать стимульный материал в соответствии с особенностями восприятия ребенка и особенностями его зрения.

Для оценки особенностей речевого развития, возможности ребенком устанавливать причинно-следственные и временные связи можно применить методику «Составление рассказа по последовательному ряду картинок, объединенных единым сюжетом» [3]. Данную диагностику нельзя использовать для детей с тотальным нарушением зрения.

Чтобы выявить словарный запас, понимание и использование его в речи ребенка, рекомендуется использовать методику «Покажи картинку». Данную диагностику можно адаптировать как для слабовидящих, так и незрячих детей. Для слабовидящих дошкольников использовать адаптированные картинки, на которых пропорции изображенных предметов соответствуют соотношениям реальных объектов, фон должен быть свободен от лишних деталей, в цветовой палитре желательно не применять желто-красно-оранжевые и зеленые тона, расположить картинку на вертикальной плоскости. Для незрячих детей предоставить реальные предметы, чтобы они могли определять исследуемый объект тактильно.

Методика «Диагностика коммуникативно-речевых умений дошкольников» поможет выявить, насколько ребенок контактен во время беседы, активен и достаточно ли владеет речью на произносительном уровне. Диагностика включает три этапа исследования:

1 этап – беседа, которая поможет установить доверительные отношения с дошкольником и его общительность.

2 этап – проверка умения ребенка вступать в диалог и правильно излагать свои мысли.

3 этап – диалог по картинке, диагностика проверяет интерес дошкольника к обобщению и умение задавать вопросы, данный этап не подойдет для детей с тотальным нарушением зрения.

Для выявления умения детей получать необходимую информацию в общении и вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, поможет методика «Интервью». В данной диагностике ребенок выступает в качестве репортера, ему нужно выбрать профессию и узнать о ней как можно больше информации, задавая вопросы. Слабовидящим дошкольникам можно для выбора профессии показать изображения, а незрячему просто их озвучить.

Все перечисленные диагностики проводятся индивидуально и оцениваются по специально разработанной балльной системе. Результаты оценки коммуникативных умений заносятся в протоколы обследования.

Таким образом, анализ данных перечисленных диагностических методик дает возможность определить уровень сформированности коммуникативно-речевых умений дошкольников с нарушением зрения, а также определить трудности, которые испытывает ребенок. Полученные результаты помогут определить основные направления коррекционно-педагогической работы.

### **Литература**

1. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / О. В. Дыбина. – М., 2008. – 70 с.
2. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова. – М. : ГНОМ, 2005. – 80 с.
3. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 46 с.
4. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. – Москва : Просвещение, 2004. – 164 с.
5. Шевырева, Т. В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения : учебное пособие / Т. В. Шевырева, О. В. Дорошенко. – Москва : МПГУ, 2015. – 96 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Козик Татьяна Владимировна**, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kozik-1993@mail.ru.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью. В статье представлено современное понятие «профессиональная ориентация». Раскрываются цель и задачи, стоящие перед образовательными организациями, реализующими адаптированные основные общеобразовательные программы, при работе по профессиональной ориентации. А также принципы, на которые они опираются в рамках профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью. Представлены функции профориентационной работы с описанием основных направлений деятельности. Изучение материалов по профориентации выделило ряд обстоятельств, которые вызывают трудности и определяют специфику решения вопросов профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью. Особое внимание уделено разнообразным условиям организации работы по профессиональной ориентации, к которым относят традиционные формы профориентационной работы, реализуемые в пассивных, активных и интерактивных вариантах. Построение профориентационной работы, исходя из задач и принципов, стоящих перед образовательной организацией, способствует подготовке обучающихся с умственной отсталостью к максимально возможной для них самостоятельной жизни в современном изменяющемся обществе. Рассмотрены этапы и содержание работы образовательной организации по профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью согласно различным уровням образования. Материалы статьи могут быть полезны педагогам-дефектологам, воспитателям образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы и инклюзивную практику.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация; профориентационная работа; этапы профориентационной работы; выбор профессии; профессиональное самоопределение; адаптированные основные общеобразовательные программы; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS WITH MENTAL RETARDATION: THE PURPOSE, OBJECTIVES AND FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**Kozik Tatyana Vladimirovna**, Postgraduate Student of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of professional orientation of students with mental retardation. The article presents the modern concept of “professional orientation”. The purpose and objectives of educational organizations that implement adapted basic general education programs when working on professional orientation are revealed. As well as the principles on which they are based in the framework of career guidance work with students with mental retardation. The functions of career guidance work with a description of the main areas of activity are presented. The study of materials on career guidance identified a number of circumstances that cause difficulties and determine the specifics of solving issues of professional orientation of students with mental retardation. Special attention is paid to the various conditions of the organization of work on professional orientation, which include traditional forms of career guidance work, implemented in passive, active and interactive versions. Building career guidance based on the objectives and principles of the educational organization contributes to the preparation of students with mental retardation to the maximum possible independent life for them in today’s changing society. The stages and content of the work of an educational organization on professional orientation of students with mental retardation according to different levels of education are considered. The materials of the article can be useful for teachers-defectologists, educators of educational organizations that implement adapted basic general education programs and inclusive practice.

**Keywords:** vocational guidance; vocational guidance work; stages of career guidance work; choice of profession; professional self-determination; adapted basic general education programs; oli-gofrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Вопросы профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью являлись актуальными на всех этапах становления и развития олигофренопедагогике. Придерживаясь точки зрения В. В. Коркунова, под профессиональной ориентацией будем понимать комплекс научно-обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям каждой личности и потребностям общества» [3, с. 167].

*Целью* профориентационной работы в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), является оказание профориентационной поддержки обучающимся с умственной отсталостью в процессе выбора профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности, а также выработка у них профессионального самоопределения в условиях выбора специаль-

ности, в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

К *задачам* работы по профессиональной ориентации относят:

- осознание обучающимися своих желаний и возможностей; исследование способностей, интересов, интеллектуальных и личностных особенностей;
- ознакомление с основами выбора профессии и планирования карьеры;
- знакомство с особенностями рынка труда;
- помощь в сопоставлении возможностей обучающихся с требованиями выбираемых профессий;
- помощь в осознании трудностей в достижении профессиональных целей и нахождении путей их преодоления;
- составление индивидуального образовательного плана в соответствии с диагностическими данными.

При организации профориентационной работы следует опираться на следующие *принципы*:

- принцип сознательности в выборе профессии;
- принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям обучающегося и потребностям современного общества;
- принцип активности: обучающийся самостоятельно и активно выбирает профессию;
- принцип развития, т. е. профессия должна давать возможности для развития личности [6].

Профориентационная работа включает в себя диагностическую, организационную, информационную и профилактическую *функции*.

Диагностическая функция предусматривает:

- выявление способностей, возможностей и склонностей обучающегося к различным видам деятельности;
- поиск личностных качеств, присущих тому или иному виду деятельности;
- изучение познавательных интересов обучающихся;
- исследование влияния родителей и близкого окружения на выбор профессии;
- выявление стремлений и намерений обучающихся при выборе профессии;
- определение адекватности оценки обучающимся своих достижений и успехов и их взаимосвязь с различными видами деятельности.

Организационная функция включает:

- организация культурно-досуговой и социально-значимой деятельности, направленной на профессиональную ориентацию;

- передача опыта и впечатлений от представителей профессий;
- знакомство с разнообразием профессий;
- помощь в самореализации и развитии заложенного природой потенциала;
- проведение разнообразных мероприятий по профориентации (лекции, семинары, экскурсии на предприятия и т. д.).

Информационная функция охватывает:

- проведение информационных мероприятий и кампаний по вопросам получения образования, имеющихся профессиях (специальностях) в учреждениях начального профессионального образования и правилам приема;
- информирование о текущей ситуации на рынке труда и прогнозы на будущее.

К профилактической функции относят:

- снижение количества ошибок при выборе профессии (специальности);
- предупреждение неправильного восприятия профессий, имеющих на рынке труда [4].

Содержание работы по профессиональной ориентации в образовательной организации, реализующей АООП, должно определяться этапом обучения обучающихся с умственной отсталостью

На уровне начального образования (1-4 классы) содержание профориентационной работы направлено на:

- формирование у обучающихся младшего школьного возраста ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе;
- развитие интереса к учебно-познавательной деятельности;
- поэтапное расширение представлений о мире профессионального труда.

На уровне основного образования (5-9 классы) содержание профориентационной работы направлено на:

- развитие у обучающихся личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности;
- представления о собственных интересах и возможностях;
- приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики.
- профессиональное консультирование с целью выявления и формирования адекватного принятия решения о выборе профиля обучения;
- профессиональное самопознание.

На уровень образования в 10-11 классах содержание профориентационной работы направлено на:

- коррекцию профессиональных планов;

– оценку готовности к избранной профессиональной деятельности [5].

Изучение практической стороны вопроса выделило ряд обстоятельств, которые вызывают трудности и определяют специфику решения профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью:

- ограниченный спектр профессий и мест для трудоустройства;
- несовпадение личных притязаний обучающихся и их родителей (законных представителей) с существующим перечнем профессий;
- несовершенство механизмов единой системы квалифицированной профориентации;
- недостаточная разработанность методик профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью.

В настоящее время проблемой образовательных организаций, реализующих АООП, является отсутствие комплексной системы работы по профориентации [2], включающей урочную, внеурочную, внешкольную деятельность. Актуальным становится использование разнообразных форм профориентационной работы.

Традиционными формами профориентационной работы являются индивидуальная (с конкретным обучающимся), групповая (работа с группой) и массовая (работа с большим количеством обучающихся) формы. Профориентационная работа может быть реализована через пассивные, активные и интерактивные формы.

В *пассивных* формах профориентационной работы различают:

- беседы с обучающимися и родителями;
- просмотр видеоматериалов;
- профессиональная диагностика и профессиональное консультирование;
- посещение «торговых ярмарок»;
- знакомство с «образовательной картой» города, района;
- дизайн стенда «Ваше профессиональное будущее»;
- выставки творческих работ обучающихся.

Среди *активных* форм работы по профессиональной ориентации различают:

- участие в конкурсах профессионального мастерства;
- создание и защита проектов по профессиональной тематике.

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

- деловые игры;
- сюжетно-ролевые игры;
- кейсы;
- мастер-классы;

– профессиональные пробы [1].

Таким образом, для организации и реализации профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью необходима система мероприятий по профориентации, профессиональному самоопределению. Правильно организованная работа будет способствовать личностному развитию выпускников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями к выбранной профессии, что необходимо для их успешной социальной и профессиональной адаптации.

### Литература

1. Зак, Г. Г. Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью: концептуальные положения, траектории развития / Г. Г. Зак, Т. В. Козик // Специальное образование. – 2020. – № 3. – С. 40-51.

2. Зак, Г. Г. Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью во внеурочной деятельности на начальной ступени образования / Г. Г. Зак // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья : коллективная монография. – Екатеринбург, 2016. – С. 14-34.

3. Коркунов, В. В. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта : монография / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, А. А. Гнатюк. – Екатеринбург, 2012. – 209 с.

4. Профессиональная ориентация: цели, функции, направления. – URL: <https://prof-test24.ru/blog/prof/professionalnaya-orientaciya-celi-funkcii-napravleniya/> (дата обращения: 13.02.2021). – Текст : электронный.

5. Профориентационная работа в школе. – URL: <https://koshino.edusite.ru/p167aa1.html> (дата обращения: 13.02.2021). – Текст : электронный.

6. Цели, задачи профориентационной работы. – URL: [https://docs.google.com/document/d/1dnp\\_hoMd52TvtNZ8chFfUUV17IJYZVTIngLLBQt35w/edit](https://docs.google.com/document/d/1dnp_hoMd52TvtNZ8chFfUUV17IJYZVTIngLLBQt35w/edit) (дата обращения: 13.02.2021). – Текст : электронный.

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Кузнецова Екатерина Викторовна**, студентка 4 четвертого курса, бакалавриат, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; katy.kuznec17@gmail.com.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения уровня сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью. Рассматриваются методы и методики, позволяющие изучить уровень сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью. Представлены методические рекомендации, которые необходимы педагогам и родителям (законным представителям) при осуществлении коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности познавательных учебных действий.

**Ключевые слова:** познавательные учебные действия; уровни сформированности; младшие школьники; методические рекомендации; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF COGNITIVE TRAINING ACTIONS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

**Kuznetsova Ekaterina Viktorovna**, 4<sup>th</sup> year Student, Bachelor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying the level of formation of cognitive educational actions in students with mental retardation. Methods and techniques are considered that allow to study the level of formation of cognitive educational actions in students with mental retardation. Methodological recommendations are presented that are necessary for teachers and parents (legal representatives) in the implementation of correctional and developmental work to increase the level of formation of cognitive educational actions.

**Keywords:** cognitive learning activities; levels of formation; junior schoolchildren; guidelines; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В настоящее время является актуальной проблема изучения уровня сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью. Термином «умственная отсталость» в отече-

ственной коррекционной педагогике обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления [4].

Актуальность обуславливается тем, что развитие познавательных учебных действий – одно из важных условий обучения в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выделяется ряд обязательных требований, необходимых для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, реализующихся в образовательных организациях.

Базовые учебные действия – это элементарные и необходимые компоненты образовательной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью [2]. Базовые учебные действия позволяют организовывать образовательный процесс обучающегося с умственной отсталостью и включать в него следующие составляющие: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные учебные действия. Кроме того, познавательные учебные действия являются базой для развития логического мышления у обучающихся.

Познавательные учебные действия представляют собой комплекс начальных логических операций, которые необходимы для овладения и использования знаний и навыков в различных условиях, составляют основу для дальнейшего формирования логического мышления обучающихся.

В качестве инструментов педагогической диагностики используются различные методы и методики.

В работе по изучению уровня сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью наиболее эффективными являются следующие методы: беседа, наблюдение, тест, эксперимент.

Федеральный государственный образовательный стандарт и примерная адаптированная основная общеобразовательная программа не дают точных указаний на то, как можно измерить познавательные базовые учебные действия. Поэтому были выбраны следующие методики, направленные на изучение познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью:

1. Методика «Что лишнее» (невербальный вариант) (в модификации Н. Л. Белопольской) [1]. Целью данной методики является определение способности к обобщению, умение дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов.

2. Методика «Найди отличия» [5]. Целью данной методики является определение уровня сформированности сравнения, как операции логического мышления.

3. Методика «Обобщение понятий» (в модификации Л. Ю. Субботиной). Целью данной методики является исследование обобщения [3].

Подобранные методики позволяют получить общую картину сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью, и на этой основе осуществлять корректировку процесса их формирования на протяжении всего времени обучения.

Данные методики были реализованы на констатирующем этапе экспериментального исследования в рамках педагогической практики. Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальной группе большая часть обучающихся имеет низкий уровень сформированности познавательных учебных действий.

В связи с этим, появляется необходимость использования некоторых методических рекомендаций, которые необходимы при осуществлении коррекционно-развивающей работы по повышению уровня сформированности познавательных учебных действий. Данные рекомендации адресованы педагогам образовательных организаций, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы, а также родителям (законным представителям), имеющими обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- учитывать индивидуальные особенности обучающихся с умственной отсталостью;

- осуществлять комплексную диагностику сформированности базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью;

- реализовывать деятельностный подход и учитывать требования федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при формировании познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью;

- создавать необходимые (особые) условия для повышения уровня сформированности познавательных учебных действий, а также осуществления образовательного процесса, обучающихся с умственной отсталостью, учитывая их психофизические особенности;

- отслеживать и анализировать динамику образовательных результатов обучающихся.

Родители являются важными и активными участниками образовательного процесса, поэтому педагогам необходимо составить рекомендации для построения эффективной коррекционной работы.

Педагог обязан обсуждать с родителями успехи и трудности, с которыми сталкивается обучающийся во время коррекционной работы.

В работе с родителями олигофренопедагог должен использовать показатели «позитивного» мышления: ответственное отношение ко всем участникам образовательного процесса; соблюдение ко всем контактам лично-формального статуса, а не чисто формального; выдвижение идей о различных совместных мероприятиях или поездках.

Для налаживания контактов с семьей олигофренопедагогу следует проводить индивидуальные беседы. Такие беседы должны быть очень коротки, а содержание беседы должно иметь педагогическую направленность. Педагог узнает о поведении ребенка дома, о его досуге, о его делах в школе, о его здоровье. Педагог рассказывает родителям, как вел себя ребенок в ходе занятий, что он делал, в чем допустил ошибки, а в чем был успешен. С помощью таких бесед с родителями можно понять: есть ли договоренность между ними в вопросах воспитания, авторитетность педагога в глазах родителей.

Для пополнения педагогических знаний родителей следует проводить консультации. У родителей зачастую возникает необходимость проконсультироваться с педагогом по различным вопросам воспитания и развития ребенка. Консультации, обычно, проводятся в устной форме. Советы, которые носят общий характер, стоит оформить в виде познавательного материала: различные памятки и буклеты для родителей, тематические стенды.

Олигофренопедагогу следует ознакомить родителей с содержанием коррекционно-развивающей работы. Это можно реализовать с помощью открытых занятий. Когда родители будут присутствовать на занятиях вместе со своим ребенком, они узнают о некоторых методах правильного, эффективного взаимодействия, получают информацию по формированию и развитию конкретных умений и навыков у ребенка.

Таким образом, при правильном построении коррекционного воздействия при взаимодействии педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся с умственной отсталостью можно значительно повысить эффективность коррекционного воздействия, а использование методических рекомендаций позволит увидеть динамику изменения уровня сформированности познавательных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.

### **Литература**

1. Белопольская, Н. Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию / Н. Л. Белопольская. – М., 2009. – 31 с.

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Феде-

рации от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: <http://fschool-6.edusite.ru/DswMedia/programma-noo-obuchajushchihjsja-s-umstvennojotstalostj.pdf> (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

3. Методика «Обобщение понятий» (в модификации Л. Ю. Субботиной). – URL: <https://mydocx.ru/10-116407.html> (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

4. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие для вузов / Т. Г. Никуленко. – М. : Феникс, 2006. – 382 с.

5. Черемошкина, Л. В. Развитие внимания детей : попул. пособие для родителей и педагогов / Л. В. Черемошкина. – Ярославль : Акад. развития, 1997. – 219 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ  
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ПОСРЕДСТВОМ ИГР В.В. ВОСКОБОВИЧА**

**Кузнецова Юлия Валерьевна**, студентка 1 курса магистратура, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; super.ulia96@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема реализации психологического потенциала математического образования дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях дошкольного образовательного учреждения. Особое внимание уделяется игровым технологиям в системе коррекции нарушений у дошкольников с ЗПР. Среди авторских развивающих игр выделяется группа игр, разработанных и произведенных компанией «Развивающие игры Воскобовича».

**Ключевые слова:** дошкольники; элементарные математические представления; развитие математических представлений; начальное обучение математике; сказки; развивающие игры; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

**FORMATION OF ELEMENTARY  
MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOLERS  
WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT  
THROUGH V.V. VOSBOVICH'S GAMES**

**Kuznetsova Yulia Valerievna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Absentee, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article examines the current problem of realizing the psychological potential of mathematical education of preschoolers with delayed mental development (CPR) in the conditions of preschool educational institution. Particular attention is paid to gaming technologies in the system of correction of violations in preschoolers with CPR. Among the author's developing games stands out a group of games developed and produced by the company "Developing Games of Voskobovich".

**Keywords:** preschoolers; elementary mathematical representations; development of mathematical concepts; initial training in mathematics; fairy tales; educational games; impaired mental function; children with mental retardation.

Дети, живущие в современную эпоху инновационных технологий, нуждаются в особом развитии, поэтому так важно формировать математические представления начиная с дошкольного возраста. Однако математическое развитие не может сводиться только к арифметическому счету, измерению, вычислению. Согласно ФГОС ДО и требованиям общества необходимо, чтобы дошкольники умели ориентироваться в окружающей их действительности, правильно оценивали ситуации, с которыми им приходится сталкиваться в повседневной жизни и, соответственно, принимали достаточно самостоятельные решения [5]. Проходя обучение математике в дошкольный период, дети опираются на элементарные знания и представления в общении со своими сверстниками. В итоге они приобретают знания, которые в дальнейшем служат фундаментом в их обучении.

Особого внимания в этом аспекте требуют дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР), для которых характерны повышенная утомляемость, истощаемость, кратковременная память, снижение познавательной активности, отставание в развитии мышления, недостаточная сформированность навыков самообслуживания. В связи с особенностями мышления у детей ЗПР нарушена динамика мыслительных процессов, вследствие чего они слабо владеют навыками классификации и обобщения. Дети с ЗПР испытывают затруднения в установлении причинно-следственных связей и отношений между предметами и явлениями, трудности в формировании тонких дифференцировок, что связано с инертностью нервных процессов.

Одна из основных целей коррекционно-педагогического воздействия в познавательной деятельности детей ЗПР в процессе их подготовки к обучению грамоте является развитие математических представлений. По мнению многих психологов, математическое развитие у дошкольников с нарушениями в развитии является сложным процессом и должно включать формирование взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о форме, пространстве, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях, которые необходимы для дальнейшего развития ребенка с ЗПР. В силу низкого уровня сформированности у них математической деятельности, одним из направлений образования является поиск эффективных путей формирования элементарных математических представлений.

Основной целью в этом направлении будет научить ребенка-дошкольника учиться с интересом и удовольствием, что является важнейшей задачей образования. Для дошкольников – это игровая деятельность. Обучая детей в процессе игры, надо стремиться к тому, чтобы радость от игровой деятельности постепенно перешла в радость учения [4]. Особое место в системе обучения и коррекции занимают игровые технологии.

Среди авторских развивающих игр можно выделить группу игр, разработанных и произведенных компанией «Развивающие игры Воскобовича». Все игры систематизированы, на их основе создана технология интел-

лектуально-творческого развития детей 3-7 лет «Сказочные лабиринты игры» [2]. Технология «Сказочные лабиринты игры» – это модель развивающего обучения дошкольников, где игры используются поэтапно, с постепенным усложнением образовательного материала. Игры В. В. Воскобовича успешно внедрены в программы Основного и дополнительного образования и заслужили одобрения педагогов-дефектологов, официально рекомендованы для использования в ДОО. Данные игры известны во многих странах, а именно в Израиле, Франции, Германии и Америке. Игры В. В. Воскобовича – это одно из средств, развивающих математические представления дошкольников. Замечено, что дети, обучающиеся по технологии В. В. Воскобовича как в детских садах, так и дома, имеют высокую готовность к школе [2], что так необходимо для детей с ЗПР.

Элементы технологии «Сказочные лабиринты игры» активно используют нами в работе с детьми, имеющими ЗПР, на занятиях по ФЭМП. Развивающие игры Воскобовича подбираются с учетом основной темы занятия, а также используются при индивидуальной или фронтальной работе по закреплению необходимых знаний, умений и навыков.

В работе используются следующие игры и пособия: «Коврограф Ларчик», Квадрат Воскобовича двухцветный/четырёхцветный», «Змейка»,» Чудо-Крестик 1,2,3», «Чудо-Цветик», «Геоконт Малыш», «Шнур-Затейник», «Прозрачный квадрат», «Прозрачная цифра», «Лепестки Ларчик», «Математические корзинки 10», «Счетовозик», «Кораблик Брызг-Брызг», Кораблик Буль-Буль Ларчик», «Игровизор». Использование развивающих игр Воскобовича в педагогическом процессе позволяет перейти от привычных занятий с детьми к познавательной игровой деятельности. В этих играх заложен огромный творческий потенциал, они вариативны и многофункциональны.

Обучение дошкольников в этом случае носит наглядно-действенный характер, поэтому все математические понятия дети усваивают в процессе активной деятельности: в играх, действуя с разнообразными пособиями В. В. Воскобовича, наблюдая за действиями педагога, выполняя графические задания (рисование, обводка по шаблону, раскрашивание, штриховка) и упражнения по конструированию и моделированию (из элементов геометрических фигур, из деталей конструктора). Детям с ЗПР предлагаются предметные модели, предметно-схематические модели и графические модели.

Сказка является универсальным средством в воспитании и развитии детей дошкольного возраста. Увлекательные фантастические истории и необычные персонажи, которые создаются с помощью игр В. В. Воскобовича на занятиях по ФЭМП, помогают детям не только познакомиться с математикой, но и окунуться в мир фантазии и волшебства. Поэтому особое внимание обращается на решение сказочных математических задач и сочинение новых сказок. Воспринимая сказку, дети пытаются помочь ге-

роям преодолеть препятствия, с которыми они сталкиваются, и становятся соучастниками в происходящем, привлекаются к решению задач на логическое мышление и смекалку, опираются на математические знания. Подбор занимательных сказок позволяет детям реализовать умственный и творческий потенциал. С проблемной ситуации сказки начинается процесс размышления. Осознание трудностей, невозможность разрешить их привычным путем, побуждают ребенка к активному поиску новых средств и способов решения задачи, что открывает им мир математики.

Для того чтобы решить поставленную в сказке проблему, необходимо разделить работу педагога и ребенка. Работа педагога предполагает создание проблемной ситуации в математической сказке, формулировку проблемы, управление поисковой деятельностью детей, поведение итогов. Работа детей включает в себя принятие проблемной ситуации, самостоятельный поиск проблемы, подведение итогов.

В заключение следует подчеркнуть, что развивающие игры В. В. Воскобовича разнообразны по своему содержанию, целевому назначению и возрастным возможностям и являются важным средством коррекционно-развивающей работы с детьми ЗПР дошкольного возраста. Данные игры способствуют не только введению, закреплению, конкретизации знаний детей о величинах, геометрических фигурах и цветах, но и развитию связной речи, всех свойств ума, стимулированию познавательной активности и формированию учебно-познавательной деятельности детей с ЗПР на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

### Литература

1. Афонькина, Ю. А. Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития на этапе прешкольного образования / Ю. А. Афонькина, Н. В. Колосова. – М., 2016. – С. 12-18.
2. Воскобович, В. В. «Сказочные лабиринты, игры». Игровая технология интеллектуального творческого развития детей / В. В. Воскобович, Н. А. Мудова, Е. Д. Файзуллаева [и др.]. – СПб., 2017.
3. Воскобович, В. В. Развивающие игры Воскобовича : сборник методических материалов / В. В. Воскобович, Л. С. Вакуленко. – М., 2015.
4. Касабуцкий, Н. И. Давайте поиграем: Мат. Игры для детей 5-6 лет : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Н. И. Касабуцкий, Г. Н. Скобелев, А. А. Столяр, Т. М. Чеботаревская ; под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1991. – 53 с.
5. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М., 1984. – 358 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С АУТИЗМОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ

**Кузьмицкая Марина**, логопед; Кипр, г. Лимассол;  
ru.workinprogress@gmail.com.

**Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

**Аннотация.** Работа посвящена важной проблеме реализации раннего вмешательства при работе с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) в он-лайн режиме. Раскрывая значимость работы над обучением базовым навыкам детей с РАС в возрасте до 48 месяцев, то есть в сензитивные период развития, авторы подчеркивают сложность работы в условиях социальной изоляции. В статье приводятся отечественные и зарубежные исследования, в которых говорится об эффективности реализации программ раннего вмешательства при обучении раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в режиме он-лайн. Авторы описывают несколько моделей такой работы.

**Ключевые слова:** социализация детей; коммуникативные навыки; ранняя помощь; коррекционная работа; дистанционные технологии; коррекционная помощь; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты.

## ORGANIZATION OF EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH AUTISM IN ONLINE MODE

**Kuzmitskaya Marina**, Speech and Language Pathologist, Limassol, Cyprus.

**Kostyuk Anna Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the important problem of implementing early intervention when working with young children with autism spectrum disorders (hereinafter ASD) online. Revealing the importance of work on teaching basic skills to children with ASD under the age of 48 months, that is, in the sensitive period of development, the authors emphasize the complexity of work in conditions of social isolation. The article presents domestic and foreign studies that talk about the effectiveness of the implementation of early intervention programs in early childhood education with autism spectrum disorders online. The authors describe several models for such work.

**Keywords:** socialization of children; communication skills; early assistance; correctional work; remote technologies; corrective assistance; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children.

По данным Всемирной организации здравоохранения расстройства аутистического спектра (далее – РАС), несмотря на сложность диагно-

стики этого расстройства в раннем возрасте, проявляются очень рано, еще на первом году жизни ребенка<sup>1</sup>.

Соблюдение требований социального дистанцирования серьезно повлияло на все общество, в том числе на жизнь семей, воспитывающих детей с РАС. В жизни многих из них произошли резкие изменения, которые вызвали необходимость поведенческого вмешательства. Необходимость соблюдения требований минимизации социальных контактов, социальной изоляции людей привела к сокращению либо полному прекращению занятий в специализированных центрах и на дому, а также к прекращению работы в групповом формате и т. д. Соблюдение этих требований привело к разрушению привычной рутины в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Зарубежные и отечественные исследования показали, что проявления расстройств аутистического спектра наблюдаются с раннего возраста. Ранний возраст является сензитивным периодом для развития ребенка. Наиболее эффективное вмешательство, которое включает в себя работу по развитию социального внимания, поведенческих навыков в соответствующие онтогенетические сроки, у детей с подозрением на расстройства аутистического спектра является эффективным с самых ранних этапов развития ребенка. Основываясь на представлениях Л. С. Выготского о закономерностях нормального и отклоняющегося развития, на литературных данных, выбор ESDM для ранней интервенции является оправданным, так как основывается на работе с ребенком в естественной среде в повседневной жизни (что обеспечивает быстрое формирование стимульного контроля). Обучение родителей также обеспечивает возможность, практически, постоянной коррекционной работы.

Известно, что при планировании работы по раннему вмешательству наиболее важным является обучение близких ребенка с РАС способам подкрепления инициативы ребенка в деятельности и в общении, стратегиям следования и присоединения, а также обучением невербальным и вербальным навыкам в онтогенетической последовательности. Такое обучение возможно проводить не только с офлайн-режиме, но и в дистанционном, что обеспечивает своевременность коррекционной работы.

Существуют исследования, показывающие эффективность дистанционного поведенческого вмешательства в разных форматах.

L. A. Vismara, G. S. Young, A. C. Stahmer, E. M. Griffith, S. J. Rogers в 2005 году сравнили дистанционное обучение и обучение в режиме реального времени при подготовке педагогов для реализации Денверской модели раннего вмешательства для детей с расстройствами аутистического спектра (ESDM). Анализируя полученные результаты, авторы показали одинаковую эффективность обоих способов обучения и педагогов, и ро-

---

<sup>1</sup> <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

дителей. Ими отмечено, что родители более умело внедрили модель после такого обучения.

L. A. Vismara, G. S. Young, S. J. Rogers в 2012 году было опубликовано исследование эффективности программы вмешательства продолжительностью 12 часов в неделю, которая была реализована с использованием телемедицинских технологий в девяти семьях, воспитывающих детей раннего возраста с РАС. Авторы отмечают, что все родители научились использовать обучающие моменты для развития у детей спонтанного речевых реакций и навыков подражания, а также выразили удовлетворенность поддержкой своей деятельности. L. A. Vismara, G. S. Young, S. J. Rogers указывают на потенциал технологии, помогающей родителям понимать и чаще использовать методы раннего вмешательства в повседневном общении с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Исследование, опубликованное в 2016 году S. Lindgren, D. Wacker, A. Suess, K. Schieltz, K. Pelzel, T. Kopelman, J. Lee, P. Romani, D. Waldron также показало, эффективность поведенческого вмешательства при работе с нежелательным поведением у маленьких детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Участниками исследования были 107 детей с аутизмом или другими нарушениями развития нервной системы (анализ результатов был проведен для 94 детей, которые завершили поведенческое вмешательство). Авторы сравнили данные о результатах и затратах на внедрение прикладного анализа поведения для снижения нежелательного поведения, используя 3 модели предоставления услуг: поведенческая терапия на дому, дистанционная поведенческая терапия (с помощью сервиса телемедицины) на базе клиники и дистанционная поведенческая терапия (с помощью сервиса телемедицины) на дому. Они показали, что все модели работы с нежелательным поведением продемонстрировали успешность, так как родители прошли обучение проведению функционального анализа и тренингу функциональной коммуникации. Среднее процентное снижение проблемного поведения составляло, по данным авторов, более 90% во всех трех группах после поведенческого вмешательства. Родители давали высокую оценку приемлемости вмешательства для всех трех моделей.

Таким образом, существуют исследования, подтверждающих эффективность работы в области раннего вмешательства с детьми с РАС с помощью дистанционных телекоммуникационных технологий.

В настоящее время успешно реализуется модели работы, в которой близкие клиента выступают как педагоги. Такая модель в настоящее время успешно используется нами при работе по ESDM, при введении PECS, при установлении руководящего контроля в естественной среде (дома), при обучении взаимодействию с братьями и сестрами, и любым другим навыкам, которые могут быть сформированы дома. В этой модели родителю, предоставляется программа и протоколы игр и специалист, который будет обучать близких и курировать занятия в течение 3 часов в неделю. Обуче-

ние близких ребенка с РАС проводится с помощью телекоммуникационных технологий, в том числе, с использованием видеомоделирования. В назначенное время специалист, курирующий занятия, и родители ребенка связываются через удобную платформу. Специалист видит и слышит все происходящее, имеет возможность вовремя вмешаться и уточнить действия родителей, а также своевременно подкрепить их правильные действия. Взрослые реализующие протоколы вмешательства и игры надевают наушники, чтобы комментарии специалиста не были слышны ребенку.

Основываясь на представлениях Л. С. Выготского о закономерностях нормального и отклоняющегося развития, на литературных данных, выбор для дистанционного формата работы для ранней интервенции является оправданным, так как основывается на работе с ребенком с РАС в естественной среде в повседневной жизни. Обучение родителей также обеспечивает практически постоянную работу с ребенком.

### Литература

1. Баенская, Е. Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом / Е. Р. Баенская. – Текст : электронный // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. – № 19. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/rannee-affektivnoe-razvitiye-detej-s> (дата обращения: 30.04.2021).

2. Роджерс, Дж. С. Учебник по денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию / Дж. С. Роджерс, Дж. Доусон. – М., 2000.

3. Lindgren, S. Telehealth and Autism: Treating Challenging Behavior at Lower / S. Lindgren, D. Wacker, A. Suess, K. Schieltz, K. Pelzel, T. Kopelman, J. Lee, P. Romani, D. Waldron // *Pediatrics*. – 2016. – № 137 Suppl 2 (Suppl 2). – P. 167-175.

4. Wainer, A. L. Increasing Access to an ASD Imitation Intervention Via a Telehealth Parent Training Program. / A. L. Wainer, B. R. Ingersoll // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2015. – № 45. – P. 3877-3890.

5. Bearss, K. Feasibility of Parent Training via Telehealth for Children with Autism Spectrum Disorder and Disruptive Behavior: A Demonstration Pilot / K. Bearss, T. L. Burrell, S. A. Challa et al. // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2018. – № 48. – P. 1020-1030.

6. Dawson, G. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model / G. Dawson, S. Rogers, J. Munson, M. Smith, J. Winter, J. Greenson, A. Donaldson, J. Varley // *Pediatrics*. – 2009. – № 125 (1). – P. 17-23.

7. Hansford, A. Research review: Randomized controlled trials of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model / A. Hansford // *Science in Autism Treatment*. – 2011. – № 8 (3). – P. 16.

8. Maestro, S. Attentional skills during the first 6 months of age in autism spectrum disorder / S. Maestro, F. Muratori, M. C. Cavallaro, F. Pei, D. Stern, B. Golse, F. Palacio-Espasa // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 2002. – Vol. 41, Issue 10. – P. 1239-1245.

9. Rogers, S. Teaching young nonverbal children with autism useful speech: A pilot study of the Denver Model and PROMPT interventions / S. Rogers, D. Hayden,

S. Hepburn, R. Charlifue-Smith, T. Hall, A. Lickel // Journal of autism and developmental disorders. – 2006. – № 36. – P. 1007-1024.

10. Shen, M. D. Brain and behavior development in autism from birth through infancy / M. D. Shen, J. Piven // Dialogues in clinical neuroscience. – 2017. – № 19 (4). – P. 325-333.

11. Volkmar, F. R. Autism in infants: an update / F. R. Volkmar, K. Chawarska // World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA). – 2008. – № 7 (1). – P. 19-21.

## ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Кулешова Екатерина Алексеевна**, учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 486; Россия, г. Екатеринбург; [katia.culeshova@yandex.ru](mailto:katia.culeshova@yandex.ru).

**Аннотация.** Статья посвящена краткому обзору выявленных проблем дистанционного обучения в рамках образования лиц с ограниченными возможностями по слуху. Описаны проблемы, которые являются трудностями в качественном освоении программным содержанием детьми дошкольного возраста с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** дошкольники; дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; дошкольные образовательные организации; образовательная среда; слуховое восприятие; дошкольная сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения.

## PROBLEMS OF DISTANCE LEARNING IN THE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

**Kuleshova Ekaterina Alekseevna**, Teacher with Special Education, Municipal Budget Preschool Educational Institution Kindergarten of Compensating Type No. 486, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to a brief review of the identified problems of distance learning in the education of persons with hearing impairment. The problems that are difficulties in the qualitative development of program content by preschool children with hearing impairment are described.

**Keywords:** preschoolers; distance learning; information and communication technologies; preschool educational organizations; educational environment; auditory perception; preschool surdopedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing impairment.

Сфера образования на сегодняшний день кардинально изменилась. Изменились в связи с тем, что в мире наблюдается и происходит ситуация, связанная с распространением COVID-19. Важно понимать, что изменения в мире повлияли на изменения во всех сферах жизни человека, в частности в образовании. Образование претерпевает серьезные изменения, которые не всегда влияют на развитие ребенка положительно.

Образование и образовательный процесс лиц с ограниченными возможностями, увы, также подверглись изменениям. Дистанционное обучение организовывалось и реализовывалось в образовательных организациях: дошкольные образовательные организации и в организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы.

Что предполагается под дистанционным обучением? Какие задачи ставит перед собой данное обучение? Как трактуется понятие «дистанционные образовательные технологии»?

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» статья 16 трактует дистанционные образовательные технологии так, что это технологии, которые реализуются в основном через информационно-коммуникационные сети при опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогических работников. Дистанционное образование – образование, предполагающее взаимодействие на расстоянии, без контакта «глаза в глаза» между обучающимся и педагогом [2].

Как реализуется дистанционное обучение в образовательном процессе дошкольной образовательной организации?

Донесение в доступной форме для родителей (законных представителей) необходимый материал по развитию и образованию ребенка с целью организации обучения в рамках домашних условий. Данное взаимодействие осуществляется через создание обучающих видеофрагментов, организацию консультаций в режиме онлайн; посредством общения через социальные сети. Взаимодействие с обучающимися дошкольной образовательной организации осуществляется посредством создания педагогом тематических заданий, видеофрагментов с участием педагогов, занятий в режиме онлайн.

Естественно, в силу развития общества, дистанционное обучение главенствует, но в рамках специального (коррекционного) образования недостатков больше, чем преимуществ, в частности в образовании лиц с ограниченными возможностями по слуху.

Слух и слуховое восприятие, внимание играет огромную роль в познавательном и речевом развитии ребенка. Ребенок с нормой слуха воспринимает речь взрослых, подражает ей и затем учится самостоятельно говорить. Восприятие речи взрослого позволяет знакомиться ребенку с окружающим миром, познавать окружающую действительность, усваивать язык. Слух позволяет контролировать собственную речь и производить сравнение и анализ с речью других, то есть усваивать правильное звукопроизношение, лексико-грамматические средства языка, что впоследствии позволяет осваивать и овладевать навыком чтения и письма [1].

В случае, когда отмечается нарушение слуха, овладение всем вышеперечисленным затруднено, поэтому детям с нарушением слуха необходима специализированная помощь, помощь специалистов.

Дети с ограниченными возможностями по слуху являются категорией детей, которой необходим педагог или родитель (законный представитель), сидящий около него при любом взаимодействии. В любой деятельности ребенку с нарушением слуха необходимо «оречевление» материала. Данный момент, в условиях дистанционного обучения, не всегда может быть соблюден и реализован. Речевая среда, в которой находится ребенок с нару-

шением слуха, помогает ему осваивать социальные нормы, социальные роли и взаимодействовать с педагогами и сверстниками с помощью речи. Положительным является то, что если в семье ребенка с нарушением слуха, слышащие родители (законные представители), которые создают такую среду. Другой вопрос, что в семьях, у которых нарушение слуха наследственного характера, создание такой речевой среды бывает невозможным.

Создание обучающих видеофрагментов педагогом для детей с нарушением слуха требуют создания особых условий и освоение педагогом обучающих курсов по использованию компьютерных возможностей. Важно понимать, что создание видеофрагментов требует четкость в инструкциях, в умении заинтересовать обучающегося на протяжении всего видеофрагмента, в подборе наглядного материала, который будет «читаться» ребенком правильно и верно. Также важно знать и понимать техническую сторону создания видеофрагмента, иметь программное обеспечение, позволяющее создавать качественный обучающий материал.

В рамках образовательной организации коррекционный процесс происходит непрерывно в разных видах деятельности, в рамках домашнего освоения материала – наблюдаются трудности, поскольку родители (законные представители) в силу занятости не могут уделять ребенку то внимание и взаимодействие коррекционной направленности, что происходит непосредственно в дошкольной образовательной организации. Родители (законные представители) действительно вкладывают в ребенка с нарушением слуха, организуют занятия и стараются помочь в освоении необходимого материала, но этого оказывается недостаточно.

Проблема контроля усвоения материала является также актуальной в процессе дистанционного обучения. Педагог в рамках своей деятельности в процессе очного обучения может организовать и провести мониторинг, после которого, проанализировав ситуацию, создать такие условия, в которых ребенок с нарушением слуха освоит необходимый объем информации и речевого материала. В процессе дистанционного обучения, заочно, контроль осуществить достаточно трудно.

Самым важным недостатком в дистанционном обучении, в рамках образования лиц с ограниченными возможностями по слуху, является невозможность или некачественное развитие слухового восприятия, которое так важно для развития обучающегося с нарушением слуха. Слуховое восприятие и его развитие является ведущей задачей коррекционно-образовательного процесса ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха. Соотнесение звука и образа, значения, понимание речевых высказываний и оборотов – является неотъемлемым и важным в развитии ребенка.

Таким образом, дистанционное обучение в рамках образования детей с нарушением слуха, является дополнительным способом взаимодействия к организации и реализации образования в очной форме. Организация коррекционно-образовательного процесса обучающихся с нарушением слуха

требует создания особых условий, которые не могут реализоваться в рамках только обязательного использования дистанционного обучения.

### **Литература**

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Омега-Л, 2014. – 134 с.

## **ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ОПЫТ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ**

**Куликова Яна Геннадиевна**, учитель-логопед, ГБДОУ детский сад № 83; студентка магистратуры, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; Россия, г. Санкт-Петербург; yanon4ka@mail.ru.

**Научный руководитель:** Овчинникова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Россия.

**Аннотация.** Актуальная проблема формирования сюжетно-ролевой игры у детей с ОВЗ рассматривается с точки зрения ранней профориентации. В статье представлен опыт обучения сюжетно-ролевой игре детей с расстройством аутистического спектра (РАС) задержкой психического развития (ЗПР) с применением альтернативной дополнительной коммуникацией.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; ранняя профориентация; профессиональная ориентация; выбор профессии; сюжетно-ролевые игры; альтернативные дополнительные коммуникации; образовательная среда.

## **TEACHING STORY-ROLE PLAY TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND MENTAL RETARDATION AS AN EARLY CAREER GUIDANCE EXPERIENCE**

**Kulikova Yana Gennadievna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 83; Master's Degree Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia.

**Scientific adviser:** Ovchinnikova Tatiana Sergeevna, Doctor of Pedagogy Sciences, Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia.

**Abstract.** The actual problem of plot-role play formation in children with disabilities is considered from the point of view of early career guidance. The article presents the experience of teaching story-role-playing games to children with autism spectrum disorder (ASD) and mental retardation (ASD) with the use of alternative additional communication.

**Keywords:** impaired mental function; children with mental retardation; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children; early career guidance; vocational guidance; choice of profession; role-playing games; alternative additional communication; educational environment.

Перед образовательной организацией ГБДОУ детский сад № 83 встает актуальная задача – формирование ранних профессиональных устремле-

ний ребенка с ОВЗ как сознательного смыслового выбора сферы профессиональной деятельности. Для выполнения которой необходима организация ознакомления с трудом взрослых и с окружающим миром профессий дошкольников с ОВЗ. Организацией создана предметно-пространственная образовательная среда на стыке традиций и современности, с использованием потенциала игры и коррекционно-развивающих технологий.

Для выполнения этой задачи педагоги используют ведущую игровую деятельность дошкольников – сюжетно-ролевую игру. Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самой игровой обстановке (Л. Б. Баряева, А. Зарин). Одна из ее характерных черт – самостоятельность детей, которые сами выбирают тему игры, определяют ее последовательность, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру и т. д. В этой игре ребенок показывает свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. По мнению многих авторов (Е. А. Янушко, О. С. Никольской, К. С. Лебединской, М. М. Либлинг, Е. Р. Баенской, Л. Б. Баряевой, Д. В. Зайцева), у детей, имеющих аутизм или задержку психического развития, сюжетно-ролевая игра самостоятельно не формируется. У детей возникают сложности с усвоением опыта окружающих взаимоотношений и переносом его в игру.

При диагностике игровой деятельности, которую проводили мы в комбинированной группе по методике, описанной в учебно-методическом пособии Л. А. Баряевой, А. Зарин «Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития», у детей с аутизмом и ЗПР были выявлены следующие результаты: отмечается «застывание» на предметно-манипулятивной деятельности. В содержании игры не прослеживается целенаправленности игры, разнообразия сюжетов. Дошкольники с ЗПР не смогли поставить игровую цель и задачу. Дети, владеющие речью, не используют ее в игре. Роли дети не понимали, возникали сложности во взаимодействии со сверстниками. Без участия взрослого сюжетно-ролевая игра не возникала.

Нами было предложено обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с аутизмом и ЗПР старшего и подготовительного возраста с помощью применения средств альтернативной коммуникации, а именно визуальной поддержки в виде карточек с АДК, кубиков-пиктограмм Л. Б. Баряевой и кубика с изображениями тематик и книга социальных историй по профессиям этих тематик, театрализации подходящего стихотворного материала (И. Г. Вечканова). Выбор кубика обусловлен сложностью ребенка самостоятельно определить свое предпочтение в игре.

Мы выделили 6 профориентационных тематик, таких как «Поликлиника», «Магазин», «Строительство», «Салон красоты», «Транспорт», «Ресторан».

Была проведена предварительная работа: посещение медицинского кабинета в дошкольном учреждении; презентация «Путешествие на стройку»; посещение родителей с детьми – торговых центров, магазинов, салона красоты, ресторана; показ мультфильма «Такой разный транспорт». Логопедом были созданы 6 индивидуальных книг социальных историй.

В процессе игры, например, ребенок бросал кубик. После того, как выпадала определенная тематика, логопед уточнял у ребенка, нравится ли ему этот выбор. Если ребенку не понравился выбор, он перебрасывал заново. Таким образом, определялись предпочтительные игровые темы ребенка.

После того как ребенок давал понять, что выбор ему интересен, совместно с педагогом, открывал книгу социальных историй с таким же большим изображением данной тематики на обложке. В книге в форме закладок были изображения профессий данной сферы. На самой странице были приклеены ленты для липучек. Специалист предлагал коробочку, в которой были карточки с выполнением определенных действий данной профессии. Ребенок с помощью педагога выбирал карточку и приклеивал ее на страницу. Взрослый с помощью игрового набора демонстрировал ребенку это действие. После чего ребенку предлагалось повторить это действие. Когда ребенок овладевал этим навыком, педагоги брали следующую картинку с действием этой же профессии. Таким образом, формировалось представление ребенка о разнообразии сюжетов игры одной профессии, о целенаправленности игры. Постепенно вводились предметы-заместители, визуально похожие на замещающий предмет. По мере овладения данным навыком ребенку предлагалось самостоятельно выбрать предмет-заместитель и использовать его по назначению.

В процессе обучения у каждого ребенка появилась своя предпочитаемая игровая тема. Формировалось понятие «роли»: дети с помощью визуальной поддержки могли самостоятельно выбрать роль, затем сюжет игры, который меняли, расширяли. Продолжительность самостоятельной игры увеличивалась. Педагог вводил ролевые высказывания. Каждую фразу, выделяя интонацией, показывая ребенку важность эмоционального окраса своей речи. Проходило обучение интонированию, речевому сопровождению своей роли, своих действий.

Особое место в обучении сюжетно-ролевой игре заняло взаимодействие со сверстниками. У детей с аутизмом потребности в общении в начале обучения не возникало. Было крайне сложно обратить их внимание на другого ребенка, включенного в игру. На это ушло гораздо больше времени, нежели на обучение взаимодействия детей с ЗПР, которые охотно шли на контакт, выражали положительные эмоции в совместной игре.

Результаты обучения сюжетно-ролевой игре дошкольников с аутизмом и ЗПР в комбинированной группе с помощью средств альтернативной коммуникации следующие:

- появились предпочитаемые игровые темы;
- возникло разнообразие содержания игры, замысла;
- стала проследиваться целенаправленность игры;
- появилось ролевое высказывание и взаимодействие со сверстниками;
- длительность игры увеличилась, как самостоятельной, так и совместной;
- повысился интерес к различным видам дидактических игр;
- дети стали принимать участие в распределении ролей.
- дети начали следовать правилам игры.

Развитие положительного эмоционального отношения ребенка к миру профессий, раскрытие потенциальных способностей и задатков личности ребенка к различным видам профессий проходило через формирование у ребенка осознанного понимания роли труда для благополучия жизни человека. Можно было констатировать наличие у детей с ЗПР устойчивого познавательного интереса к миру профессий на основе ознакомления с трудовыми процессами и видами труда в мегаполисе.

Исходя из результатов исследования и отзывов родителей, которые заметили возникший интерес у детей к различным профессиям, мы считаем разработанные нами коррекционно-развивающие занятия эффективными и рекомендуем их к использованию для формирования сюжетно-ролевой игры с целью ранней профориентацией.

### **Литература**

1. Баряева, Л. Б. Игровая деятельность младших дошкольников с первым уровнем речевого развития – путь к формированию коммуникативных умений / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специальное образование. – 2012. – № 1 (59). – С. 85-100.
2. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с интеллектуальными нарушениями / Л. Б. Баряева, А. Зарин. – СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2001.
3. Вечканова, И. Г. Взаимодействие с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в консультативном центре / И. Г. Вечканова, О. В. Югова // Специальное образование. – 2020. – № 3 (59). – С. 85-100.
4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 416 с.
5. Специальное образование : научно-методический журнал. – Екатеринбург. – 2016. – № 3 (43). – 186 с.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Макарченкова Александра Сергеевна**, магистрант первого курса специальности «Инклюзивное образование» с профилизацией «Коррекционная педагогика», Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка; Беларусь, г. Минск; sanna\_710@mail.ru.

**Научный руководитель:** Скивицкая Мария Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института инклюзивного образования по учебной работе, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены и проанализированы исследования различных авторов, раскрывающих проблему формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Определены теоретические основания и подходы к формированию элементарных математических представлений как у нормативно развивающихся детей, так и у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Рассмотрено значение и место представлений о форме предметов в процессе формирования элементарных математических представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста и для дальнейшего освоения учебной программы учебного предмета «Математика» при переходе к школьному обучению. В статье определены закономерности развития представлений о форме предметов, а также выявлена специфика их формирования, которая характерна для детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. На основе этого выделены особенности методики, которые необходимо учитывать педагогическим работникам в процессе воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях дошкольного образования с целью организации эффективного образовательного процесса, содействующего развитию элементарных математических представлений, в частности, представлений о форме предметов.

**Ключевые слова:** дошкольники; представления детей; форма предметов; элементарные математические представления; дошкольная олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION REPRESENTATIONS OF FORM OF OBJECTS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE**

**Makarchenkova Alexandra Sergeevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Specialty "Inclusive Education" with the Specialization "Correctional Pedagogy", Belarusian State Pedagogical University named after M. Tanka, Minsk, Belarus.

**Scientific adviser:** Skivitskaya Maria Evgenievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Inclusive Education for Academic Affairs, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tanka, Minsk, Belarus.

**Abstract.** This article examines and analyzes the studies of various authors that reveal the problem of the formation of elementary mathematical representations in preschool children. The theoretical foundations and approaches to the formation of elementary mathematical concepts in both normatively developing children and children with intellectual disabilities of preschool age are determined. The article considers the significance and place of representations of form of objects in the process of forming elementary mathematical concepts in children with intellectual disabilities of preschool age and for further development of the curriculum of the subject “Maths” during the transition to school education. The article defines the regularities of the development representations of form of objects, and also reveals the specifics of their formation, which is characteristic of children with intellectual disabilities of preschool age. On the basis of this, the features of the methodology that should be taken into account by teachers in the process of educating and teaching children with intellectual disabilities in preschool institutions are highlighted in order to organize an effective educational process that promotes the development of elementary mathematical concepts, in particular, representations of form of objects.

**Keywords:** preschoolers; children’s performances; shape of objects; elementary mathematical representations; preschool oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

В качестве одного из приоритетных направлений коррекционной педагогики на сегодняшний день выделяется создание оптимальных образовательных условий и совершенствование процесса воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста с целью развития максимальной возможной самостоятельности и формирования базовых знаний, умений и способов действий для подготовки к получению образования на следующей ступени. Одной из составляющих подготовки к школьному обучению является сформированность элементарных математических представлений. Формирование представлений о форме предметов является составным компонентом развития элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, важность которых заключается в создании базиса для правильного восприятия окружающей действительности.

Психофизическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста характеризуется различной структурой, темпом, характером и индивидуальными особенностями развития каждого ребенка. Л. С. Выготский неоднократно утверждал, что развитие особенно-го ребенка подчиняется тем же закономерностям, что развитие ребенка в норме. Таким образом, дети с интеллектуальной недостаточностью проходят тот же путь в освоении элементарных математических представлений, что и нормативно развивающиеся дети, при этом имея отличия во времен-

ных промежутках, затрачиваемых на овладение теми или иными умениями. При этом сам процесс формирования представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста имеет свою специфику. В первую очередь – это необходимость учитывать требования индивидуального и дифференцированного подхода к обучению дошкольников. В связи с этим учителя-дефектологи подбирают адаптированный материал с учетом возможностей каждого ребенка, учитывая высокую утомляемость, снижая темп работы, многократно возвращаясь к ранее изученному и содействуя проявлению максимально возможной степени самостоятельности детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста на занятиях по образовательной области «Элементарные математические представления» [4].

Важная роль в формировании представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста отводится игровым приемам. Как отмечает И. В. Чумакова, игровые приемы способствуют созданию у детей интереса и поддержанию мотивации к выполнению предложенных математических заданий, привлечению внимания и повышению активности, а также помогают наладить сотрудничество между ребенком и педагогом [7]. О важности использования игровых приемов в качестве основы обучения математическим знаниям указывает Ф. Н. Блехер [2].

И. В. Чумакова также делает акцент на формировании способов усвоения общественного опыта у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста в процессе формирования элементарных математических представлений. Затрагивая непосредственно формирование представлений о форме предметов, учитель-дефектолог формирует у детей умение действовать по подражанию, повторяя действия за взрослым, постепенно переходя к более сложным способам усвоения опыта, требующим определенного уровня развития самостоятельности. Затем ребенка обучают действовать по образцу, а на более поздних этапах – по словесной инструкции. В процессе обучения педагог комментирует каждое осуществляемое действие, постепенно побуждая к этому и ребенка [7].

При формировании представлений о форме предметов необходимо помнить о тесном взаимодействии анализаторов, отсюда вытекает актуальность сенсомоторного развития детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Подобным вопросом занимался Л. А. Венгер, предлагая систему дидактических игр и упражнений, способствующих эффективному овладению представлениями о форме, величине и цвете предметов. Он неоднократно делал акцент на том, что развитие представлений о форме является основой для успешного овладения многими учебными предметами в школе, особенно связанными с творческой деятельностью [3].

Е. А. Стребелева отмечает важность организации целенаправленного обучения элементарным математическим представлениям, без помощи которого дети с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста не овладевают основными этапами развития наглядных форм мышления. Все задания и упражнения, направленные на усвоение представлений о форме предметов, отражают свойственные ребенку виды деятельности. Работа, осуществляемая педагогом в рамках каждого занятия, характеризуется четкостью планирования, организации и опирается на знания об особенностях развития конкретных детей [6].

Необходимо отметить значимость поэтапной работы как основы усвоения материала, которая определяет восприятие формы предметов на элементарном уровне с переходом на более сложные вариации заданий с повышением уровня самостоятельности. Как отмечает Н. А. Сакулина, работа по развитию представлений о форме предметов проводится с соблюдением определенных этапов. Первоначально ребенка учат воспринимать предмет целостно, после чего обращают внимание на его отдельные части, делая акцент на существенных и несущественных признаках. Задействуется двигательно-осознательный анализатор, ребенок обхватывает предмет, ощупывает его, проводит пальцами по контурам. После чего снова осуществляется синтез, и на финальном этапе следуют упражнения на построение из заданных частей [5]. Л. Б. Баряева в своих исследованиях также подчеркивает важность поэтапного формирования элементарных математических представлений как эффективного способа развития различных сторон восприятия и мышления ребенка. Таким образом, поэтапная работа позволяет не только повлиять на качество усвоения учебного материала, но и осуществлять оценку успешности овладения дошкольниками элементарными математическими представлениями [1].

На основе поэтапной модели обучения детей обследованию предметов, созданной Н. А. Сакулиной [5], группой авторов разработана отдельная методика. Л. А. Венгер, В. В. Колечко, З. Е. Лебедева, Р. Л. Непомнящая, Л. И. Сысуева [8] определяют этапы формирования представлений о форме предметов. В начале работы ребенку предлагается рассмотреть геометрическую фигуру и назвать ее, после чего следует процесс обследования предмета посредством практических действий. Затем педагог демонстрирует несколько таких же геометрических фигур, отличающихся по каким-то другим признакам, например, по форме или величине. Обращается внимание на то, что вне зависимости от изменения величины или цвета, геометрическая фигура не меняет свою форму. Позже осуществляется нахождение предметов, близких по форме с геометрическими фигурами. Предметы сравниваются между собой по форме с использованием геометрических фигур в качестве эталона. Затем детям предлагается сравнить уже знакомые геометрические фигуры и определить, что у них общего и чем они различаются. На финальном этапе полученные

знания закрепляются в процессе осуществления продуктивных видов деятельности, таких как лепка, рисование, выкладывание аппликаций [7].

Таким образом, исследования, выполненные Л. С. Выготским, И. В. Чумаковой [7], Ф. Н. Блехер [2], Л. А. Венгером [3], Е. А. Стребелевой [6], Н. П. Сакулиной [5], Л. Б. Баряевой [1], В. В. Колечко, З. Е. Лебедевой, Р. Л. Непомнящей, Л. И. Сысуевой [8] выступают теоретическими основаниями, которые являются фундаментальными при построении работы по формированию представлений о форме предметов у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. В связи с этим мы обозначаем следующие теоретические положения: положение о единстве законов нормального и аномального развития ребенка (Л. С. Выготский); положение о поэтапном формировании способов усвоения общественного опыта; положение о сенсорном развитии ребенка как основе формирования представлений о форме предметов (Л. А. Венгер); положение о поэтапном формировании представлений о форме предметов (Л. Б. Баряева, Л. А. Венгер, В. В. Колечко, З. Е. Лебедева, Р. Л. Непомнящая, Н. П. Сакулина, Л. И. Сысуева).

### Литература

1. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л. Б. Баряева. – СПб. : Союз, 2002 – 479 с.
2. Блехер, Ф. Н. Математика в детском саду и нулевой группе : учеб. пособие для педагог. техникумов и высш. педагог. учеб. заведений / Ф. Н. Блехер. – М. : Гос. учеб. педагог. изд-во, 1934. – 260 с.
3. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада /Л. А. Венгер, Э. Г. Пилогина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 6 / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
5. Сакулина, Н. П. Художественное воспитание в детском саду / Н. П. Сакулина. – М. : Учпедгиз, 1954. – 152 с.
6. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями развития : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2005. – 180 с.
7. Чумакова, И. В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта : кн. для педагога-дефектолога / И. В. Чумакова. – М. : Владос, 2001. – 88 с.
8. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М. : НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Мелкозерова Олеся Игоревна**, бакалавриат, 4 курс, Уральский государственный педагогический университет; Россия, г. Екатеринбург; olesya.melkozerova99@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме изучения сформированности коммуникативных навыков дошкольников с умственной отсталостью. В статье представлены результаты исследования, заключающиеся в том, что дети дошкольного возраста с умственной отсталостью имеют отличительные особенности в овладении коммуникативными навыками. Практическое исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад комбинированного вида № 203. Адрес: г. Екатеринбург, ул. Избирателей, 17. В группе детей с умственной отсталостью, обучаются 7 человек, из них 5 мальчиков и 2 девочки. Группа неоднородна, поскольку каждый ребенок имеет свои индивидуальные особенности как в познавательной деятельности, так и в эмоционально-личностной сфере. Речевая недостаточность наблюдается у всех детей. В констатирующем эксперименте приняли участие 6 детей. Трое из них входили в контрольную группу и трое – в экспериментальную. Возраст детей 6-7 лет. Особенности коммуникативных навыков выявлялись с помощью таких методик, как методика Н. Л. Белопольской «Азбука настроений» (игра «Пасьянс»), методика Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой «Покажи картинку», методика В. М. Орловой «Поделит игрушки», методика М. Я. Басова «Схема наблюдения навыков общения». В ходе констатирующего эксперимента был проведен анализ результатов исследования, в котором было выявлено, что дети из экспериментальной группы имеют хуже результаты, чем дети из контрольной группы. Исходя из этого, был сделан вывод о том, что должна быть реализована коррекционная работа с детьми из экспериментальной группы по развитию и формированию коммуникативных навыков. Данная статья заинтересует всех лиц, которые вскоре получат или уже имеют специальное (дефектологическое) образование.

**Ключевые слова:** констатирующие эксперименты; диагностические методики; коммуникативные навыки; экспериментальные группы; контрольные группы; дошкольники; психолого-педагогические характеристики; дошкольная олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **STUDY OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)**

**Melkozerova Olesya Igorevna**; Bachelor's Degree, 4<sup>th</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of studying the formation of communication skills of preschool children with mental retardation. The article presents the results of the study, which consist in the fact that preschool children with mental retardation have distinctive features in mastering communication skills. The practical study was conducted on the basis of the Municipal budget preschool educational institution-kindergarten of the combined type No. 203. Address: Ekaterinburg, Izbiratelei, 17. In the group of children with mental retardation, 7 people are trained, including 5 boys and 2 girls. The group is heterogeneous, since each child has its own individual characteristics both in cognitive activity and in the emotional and personal sphere. Speech insufficiency is observed in all children. 6 children took part in the ascertaining experiment. Three of them were in the control group and three were in the experimental group. The age of children is 6-7 years. The peculiarities of communication skills were identified using such methods as the method of N. L. Belopolskaya "ABC of moods" (the game "Solitaire"), the method of E. A. Ekzhanova and E. A. Strebeleva "Show a picture", the method of V. M. Orlova "Podeli toys", the method of M. Ya. Basov "Scheme of observation of communication skills". During the ascertaining experiment, an analysis of the results of the study was conducted, in which it was revealed that children from the experimental group have worse results than children from the control group. Based on this, it was concluded that correctional work with children from the experimental group on the development and formation of communication skills should be implemented. This article will be of interest to all persons who will soon receive or already have a special (defectological) education.

**Keywords:** ascertaining experiments; diagnostic techniques; communication skills; experimental groups; control groups; preschoolers; psychological and pedagogical characteristics; preschool oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Исследователи, проявляющие интерес к теме коммуникативных способностей (Г. М. Дульнев, А. П. Конова, А. Р. Лурия, В. Г. Петрова), подчеркивали, что эти способности детей с нарушением интеллекта формируются по такой же линии развития, по какой и дети с интеллектуальной нормой, но с заметным отставанием и содержат определенные особенности [1, с. 716].

У детей с интеллектуальными нарушениями, уже с первых дней жизни прослеживается снижение интереса к окружающему, безразличие и общая патологическая инертность. Это приводит к затруднениям формирования первичной потребности детей в общении.

На основе изучения теоретических основ проблемы формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью было подготовлено и реализовано обследование этих навыков.

Исследование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад комбинированного вида № 203. Адрес: г. Екатеринбург, ул. Избирате-

лей, 17. В детском саду обучается 70 детей, так же функционирует 6 групп – из них 4 группы дети с задержкой психического развития, 1 группа дети с легкой умственной отсталостью (разновозрастная группа детей), 1 группа общеобразовательная.

В интересующей нас группе, в группе детей с умственной отсталостью, обучаются 7 человек, из них 5 мальчиков и 2 девочки. Группа неоднородна, поскольку каждый ребенок имеет свои индивидуальные особенности как в познавательной деятельности, так и в эмоционально-личностной сфере. Речевая недостаточность наблюдается у всех детей.

В констатирующем эксперименте приняли участие 6 детей. Трое из них входили в контрольную группу и трое – в экспериментальную. Возраст детей – 6-7 лет.

Целью практической части работы является изучение сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько этапов:

1 этап: подготовительный;

2 этап: основной.

**Подготовительный** этап включал в себя:

– сбор анамнестических данных об особенностях развития дошкольников с умственной отсталостью: семейное благополучие, наличие соматических заболеваний, сформированность ВПФ, знаний, умений, навыков, а также уровень развития речи и ее коммуникативной составляющей, индивидуальные особенности ребенка;

– подбор диагностического инструментария;

– определение способов установления контакта с каждым ребенком.

Методы, которые использовались на данном этапе диагностики: изучение медицинской и педагогической документации, беседы с педагогом-дефектологом и воспитателем.

**Основной этап** констатирующего эксперимента включал в себя изучение умения осуществлять и поддерживать общение, адекватно использовать способы взаимодействия в соответствии с моральным выбором, распознавать эмоции, сопоставлять и сравнивать настроения, а также выявление уровня развития понимания обращенной речи.

Форма проведения констатирующего эксперимента: индивидуальная и групповая.

Нами была предоставлена психолого-педагогическая характеристика контрольной и экспериментальной групп детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на основе наблюдения за детьми во время собственных занятий, занятий дефектолога, во время проведения в группе детского сада, на прогулке, на музыкальном занятии. Также использовался метод беседы с воспитателем и учителем-дефектологом о семье ребенка, о его поведении и уровне развития. Кроме этого для исследования

уровня высших психических функций были применены диагностические методики «Залатай коврик», «Найди одинаковые предметы», «Запомни рисунки», «Разборка и сбор матрешки», «Кому чего не достаает?»

В результате был сделан вывод о том, что дети экспериментальной и контрольной групп находятся примерно на одном уровне развития.

Для конкретизации уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с умственной отсталостью были проведены диагностические процедуры с помощью таких методик, как:

1. Методика Н. Л. Белопольской «Азбука настроений» (игра «Пасын») [2, с. 2].

2. Методика Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой «Покажи картинку» [4, с. 8].

3. Методика В. М. Орловой «Подели игрушки» [3, с. 45-46].

4. Методика М. Я. Басова «Схема наблюдения навыков общения» [5, с. 11].

При проведении эксперимента были выделены следующие диагностические критерии коммуникативных навыков:

1. Умение распознавать эмоции.

2. Сформированность понимания обращенной речи.

3. Адекватность способов взаимодействия, соответственно моральному выбору.

4. Умение осуществлять и поддерживать общение со сверстниками.

Данные методик (а именно – интерпретация результатов) во время проведения обследования сформированности коммуникативных навыков были адаптированы для детей данной категории.

После проведения всех диагностических процедур, опирающихся на данные различных методик, мы подвели общий итог уровней сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с умственной отсталостью. Результаты диагностических заданий в обобщенном виде представлены в таблицах 1, 2 и 3.

*Таблица 1*

***Сводная таблица количественных показателей по итогам констатирующего эксперимента (контрольная группа)***

№	И. Ф. ребенка	Диагностические методики (кол-во баллов и уровень)				Количество баллов	Обобщенный уровень по всем методикам
		№1	№2	№3	№4		
1	Надежда П.	15 (В)	7 (В)	6 (В)	3 (В)	31	Высокий
2	Савелий Б.	12 (С)	5 (В)	5 (В)	2 (С)	24	Средний
3	Родион С.	11 (С)	3 (С)	3 (С)	1 (Н)	18	Средний

Таблица 2

**Сводная таблица количественных показателей по итогам констатирующего эксперимента (экспериментальная группа)**

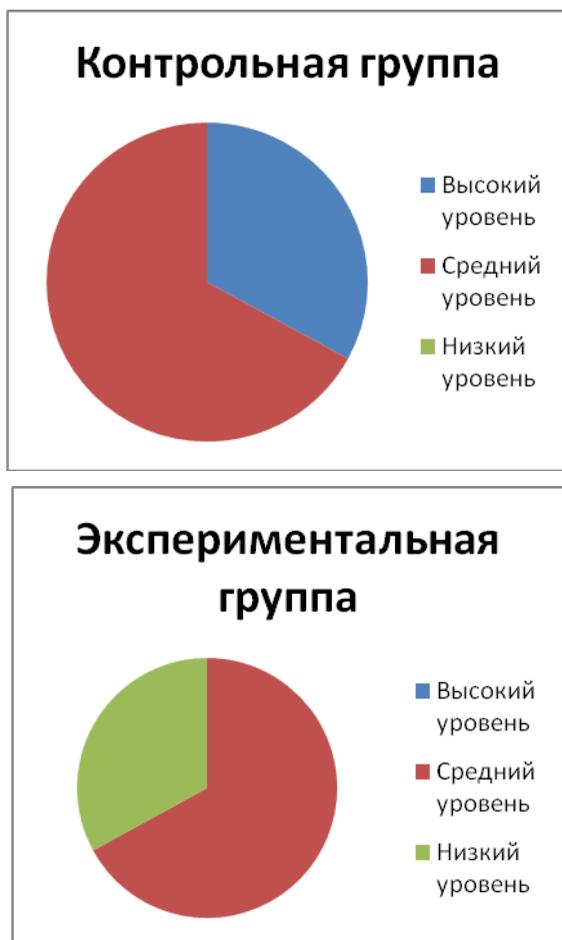
№	И. Ф. ребенка	Диагностические методики (кол-во баллов и уровень)				Кол-во баллов	Обобщенный уровень по всем методикам
		№1	№2	№3	№4		
1	Андрей Х.	10 (С)	3 (С)	3 (С)	2 (С)	18	Средний
2	Дмитрий К.	10 (С)	6 (В)	3 (С)	2 (С)	21	Средний
3	Диана Ш.	7 (Н)	1 (Н)	1 (Н)	1 (Н)	10	Низкий

Таблица 3

**Итоговая таблица уровней сформированности навыков общения**

№	Критерии коммуникативных навыков	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
		Нажда П.	Савелий Б.	Родион С.	Андрей Х.	Дмитрий К.	Диана К.
1	Умение распознавать эмоции	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий
2	Сформированность понимания обращенной речи	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Низкий
3	Адекватность способов взаимодействия, соответственно моральному выбору	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний	Низкий
4	Умение осуществлять и поддерживать общение	Высокий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Низкий
<b>Итого:</b>	<b>Уровень сформированности коммуникативных навыков в целом</b>	<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Средний</b>	<b>Средний</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>

Для удобства обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 1.



*Рис. 1. Обобщенные результаты констатирующего эксперимента*

Из приведенных выше таблиц 1, 2, 3 и рисунка 1 мы можем увидеть, что у детей из контрольной группы нет низкого уровня сформированности коммуникативных навыков, в то время как у детей из экспериментальной группы низкий уровень имеет один ребенок. Однако у детей из экспериментальной группы не наблюдался высокий уровень навыков общения, хотя в контрольной группе один ребенок с высоким уровнем коммуникативных способностей. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что дети из экспериментальной группы имеют хуже результаты, чем дети из контрольной группы. Поэтому в дальнейшем нам предстоит коррекционная работа с экспериментальной группой детей по формированию коммуникативных навыков, в особенности таких, как распо-

знание эмоций собеседника, понимание обращенной речи, адекватность способов взаимодействия, а также умение осуществлять и поддерживать общение со сверстниками. Для достижения результатов коррекционной работы должна быть осуществлена комплексно: всеми специалистами и работниками дошкольной образовательной организации.

### Литература

1. Андреева, К. А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью / К. А. Андреева // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 715-718.
2. Белопольская, Н. Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито центр, 2000. – 36 с.
3. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – 171 с.
4. Екжанова, Е. А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 1-20.
5. Трофимова, О. В. Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста / О. В. Трофимова // Вопросы науки и образования. – 2019. – С. 1-20.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Михалева Ксения Александровна**, бакалавриат, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; MihalevaKsenia29@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования. Проблемой изучения особенностей общения, формирования и развития коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования занимались Л. С. Выготский, Л. М. Шипицына, В. Г. Петрова, И. А. Емельянова, М. В. Вечер, Н. А. Беседина, Е. Н. Землянская и многие другие. Ими были изучены особенности, описаны пути формирования коммуникативных навыков у данной категории обучающихся. Актуальность проблемы заключается в том, что в современной социокультурной ситуации социализация обучающегося с умственной отсталостью в значительной мере определяется уровнем овладения им коммуникативными навыками, которые обеспечивают эффективность межличностного взаимодействия. Успешность становления человека в обществе, его взаимодействия с окружающими находится в прямой зависимости от уровня освоения им данных навыков. В статье описаны особенности общения обучающихся с умственной отсталостью с нормально развивающимися обучающимися, с обучающимися с умственной отсталостью, со взрослыми. Раскрыты факторы, которые затрудняют формирование коммуникативных навыков указанной категории обучающихся. Особое внимание уделено вариантам, технологиям, способствующим формированию коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки; формирование коммуникативных навыков; общение детей; социализация детей; начальная школа; младшие школьники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## **FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AT THE LEVEL OF PRIMARY EDUCATION**

**Mikhaleva Ksenia Aleksandrovna**, Bachelor's Degree, 2<sup>nd</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of communication skills in students with mental retardation at the level of primary education. L. S. Vygotsky, L. M. Shipitsyna, V. G. Petrova, I. A. Emelyanova, M. V. Vecher, N. A. Besedina, E. N. Zemlyanskaya and many others were engaged in the problem of studying the features of communication, formation and development of communication skills of students with mental retardation at the level of primary education. They studied some features, described the ways of forming the communication skills of this category of students. The relevance of the problem lies in the fact that in the modern socio-cultural situation, the socialization of a student with mental retardation is largely mediated by the level of mastery of communication skills that ensure the effectiveness of interpersonal interaction. The success of the formation of a person in society, his interaction with others is directly dependent on the level of development of these skills. The article describes the features of communication of students with mental retardation with normally developing students, with students with mental retardation, with adults. The factors that complicate the formation of communication skills are revealed. Special attention is paid to the options and technologies that contribute to the formation of communication skills in students with mental retardation at the level of primary education.

**Keywords:** communication skills; the formation of communication skills; communication of children; socialization of children; primary school; junior schoolchildren; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Изучение особенностей формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования является актуальной и мало изученной проблемой. В том числе, в настоящее время в специальной литературе недостаточно описана специфика использования в процессе организации их обучения альтернативных и дополнительных средств коммуникации. Это связано в первую очередь с тем, что категория детей с умственной отсталостью представляет собой неоднородную группу, общими характеристиками которой являются стойкое нарушение познавательной деятельности. В связи с чем, многие работы относительно изучения данной категории обучающихся посвящены описанию особенностей недоразвития познавательной сферы, разработке программ по формированию навыков самообслуживания, элементарных социально-бытовых навыков и элементов трудовой деятельности.

Одним из важнейших условий психического развития, становления личности обучающегося с умственной отсталостью является общение. Л. С. Выготский подчеркивает, что коллектив является центральным фактором в развитии высших психических функций. Однако обучающийся с умственной отсталостью «выпадает» из детского коллектива при общении с детьми с интеллектуальной нормой, так как они либо игнорируют, либо предлагают невыгодную позицию в деятельности [3]. Особенности психического и речевого развития осложняют общение обучающихся с умственной отсталостью не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Общение обучающихся друг с другом имеет ряд особенностей. Л. С. Выготский обращал внимание на такое явление как «взаимное обслуживание», когда обучающиеся с умственной отсталостью в большинстве случаев предпочитают вступать в контакт с теми, чье интеллектуальное нарушение тяжелее. Обучающиеся с более легкой выраженностью нарушения удовлетворяют потребность в признании, контроле, они проявляют социальную активность, для обучающихся с более тяжелой степенью умственной отсталости это предоставляет возможность реализовать потребность в общении с более активным субъектом, которого неосознанно воспринимают как идеал [4].

Л. М. Шипицына указывает на то, что обучающиеся с умственной отсталостью не всегда способны поддерживать диалог, задавать вопросы. В большинстве случаев диалог возникает по инициативе взрослого, а не обучающегося. Это отрицательно сказывается на положении обучающегося в коллективе, формирует у него негативное отношение и отрицательные черты характера [9].

Коммуникативные навыки способствуют успешной реализации обучающегося с умственной отсталостью на уровне начального образования в межличностных отношениях, установлении дружеского контакта с окружающими людьми. Формирование коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью затруднено, так как на этот процесс оказывают влияние факторы, вызванные особенностями его развития. Л. С. Выготский выделяет: ограниченность представлений об окружающем мире, снижение потребности в речевом общении, незрелость мотивов и интересов, слабость речевых контактов, как наиболее значимые факторы, которые определяют уровень сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью [3].

Некоторыми препятствиями при формировании коммуникативных навыков, с которыми сталкиваются обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), М. В. Вечер считает: несформированность потребности в общении, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, недоразвитие всех компонентов языковой способности, склонность к использованию штампов в речевых конструкциях [2].

Одну из главных ролей в социализации, общении В. Г. Петрова отводит речи, однако она формулирует вывод о том, что обучающиеся с умственной отсталостью на уровне начального образования предпочитают не использовать вербальные средства коммуникации. Они недостаточно пользуются речью, произносят отдельные короткие фразы, слова, которые побуждают к выполнению какого-либо действия. В некоторых случаях заменяют словесный ответ кивком головы или другим жестом [8].

По мнению Е. Н. Землянкой, существует два варианта формирования коммуникативных навыков: путем различной социальной практики, в

которую личность активно включена, путем специальной подготовки к общению. Происходят количественные и качественные изменения, например, увеличение объема словарного запаса, развитие связной речи. Однако основным критерием интенсивности и успешности коммуникативного формирования личности является умение правильно и оптимально использовать свою речемыслительную деятельность [7].

Формирование коммуникативных навыков, по мнению Н. А. Бесединой, происходит за счет использования вербальных и невербальных средств общения; развития умения слушать, способности к установлению зрительного контакта с собеседником, способности задавать вопросы; обучения этикету общения и адекватным реакциям на обращения других людей и закрепления простых социальных умений в общении (приветствие, благодарность и др.) [1].

Г. Г. Зак отмечает, что коммуникативные умения и навыки обучающихся с умеренной и глубокой умственной отсталостью необходимо формировать в процессе всех видов деятельности (игре, обучении и самообслуживании). В ходе работы в подгруппах в процессе социально-бытовой деятельности обучающиеся могут взаимодействовать друг с другом, с преподавателем. Задействование мимики, жестов, использование пиктограмм и рисунков способствуют развитию активной речевой деятельности [6].

Иную педагогическую технологию формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования предлагает И. А. Емельянова. Технология направлена на развитие и коррекцию вербальных и невербальных средств коммуникации, формирование диалогической речи. Для формирования коммуникативных навыков, в первую очередь, необходимо создать положительное эмоциональное отношение путем игровых заданий, это также способствует активизации мимики, интонации, жестов. Обогащение словарного запаса, формирование семантических связей в предложении, развитие умения отвечать и задавать вопросы, выступать инициатором диалога – задачи начального этапа технологии, который контролируется взрослыми. В форме ролевой игры обучающиеся закрепляют полученные ранее навыки. На заключительном этапе с учетом особенностей и возможностей обучающихся происходила реализация сформированных коммуникативных навыков в различных ситуациях [5].

Таким образом, для обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования характерны замедленное формирование и развитие коммуникативных навыков. Важными условиями успешности формирования коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью являются расширение социальных контактов, поддержание проявления активности в общении, развитие и коррекция вербальных и невербальных языковых средств, правильное использование речемысли-

тельной деятельности в общении со сверстниками и взрослыми, формирование положительных черт характера для взаимопонимания.

### Литература

1. Беседина, Н. А. Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на логопедических занятиях / Н. А. Беседина // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. – Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. – С. 142-146.

2. Вечер, М. В. Коммуникативные средства младших школьников с умеренной умственной отсталостью: к постановке проблемы исследования / М. В. Вечер // Специальное образование. – 2015. – № 4 (40). – С. 27-33.

3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003. – 654 с.

4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 1136 с.

5. Емельянова, И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта / И. А. Емельянова // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2009. – № 1 (58). – С. 86-94.

6. Зак, Г. Г. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной и глубокой умственной отсталостью в процессе социально-бытовой деятельности / Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 1. – С. 30-35.

7. Землянская, Е. Н. Теория и методика воспитания обучающихся / Е. Н. Землянская. – М. : Юрайт, 2015. – 508 с.

8. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 199 с.

9. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 475 с.

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Паклина Алена Алексеевна**, студентка 3 курса, бакалавр, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; paklina-a@list.ru.

**Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, которые стоят на современном этапе развития дистанционного образования и ее возможные пути решения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; дистанционные технологии обучения; информационно-коммуникационные технологии; социальная изоляция; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

### DISTANCE LEARNING FOR PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**Paklina Alena Alekseevna**, 3<sup>rd</sup> year Student, Bachelor's Degree, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbourg, Russia.

**Scientific adviser:** Kubasov Alexander Vasilievich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbourg, Russia.

**Abstract.** The article examines the problems that stand at the present stage of development of distance education and its possible solutions.

**Keywords:** distance learning; distance learning technologies; information and communication technologies; social isolation; typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Современное развитие педагогики и медицины для людей с нарушением зрения находится на высоком уровне, тем не менее большинство инвалидов по зрению ежедневно сталкивается с огромным количеством проблем, особенно если основная коммуникация с миром происходит только через компьютер. Современная отечественная и зарубежная методология образования применительно к людям с ограниченными возможностями здоровья утверждает, что основной проблемой для них является социальная изоляция. Основными факторами, ведущими к социальной изоляции людей с нарушением зрения, являются их проблемы с интеграцией таких невербальных межличностных выражений, как жесты, улыбки, кивки. Кроме того, можно выделить еще ряд важных проблем, с которыми сталкиваются люди с нарушением зрения во время дистанционного обучения: отсутствие доступа к графическим материалам, ненадежное

вспомогательное оборудование, отсутствие педагогических кадров (тифлопедагогов) и неспособность большинства библиотек удовлетворить потребности людей со зрительными нарушениями.

Дистанционное обучение лиц с нарушениями зрения может применяться на всех уровнях образования, поскольку одной из его основных характеристик является специально разработанный учебный материал, а также использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). В то же время основным требованием эффективности дистанционного обучения является регулярное общение между учителем и обучающимся, а также вспомогательные действия, применяемые самим педагогом, который является «правой рукой» человека с нарушением зрения. В сравнении с традиционными видами, дистанционное обучение позволяет преодолеть ряд таких ограничений, как обязательное присутствие обучающегося в помещении, где проходит урок. Кроме того, аудитория, на которую ИКТ нацелено, предлагает больше образовательных возможностей. Переходя к негативным чертам этого вида обучения, нельзя не сказать, что эффективность изучения учебного материала в значительной степени зависит от качественного уровня взаимодействия ученика с учителем. Поэтому дистанционное обучение должно быть хорошо спланировано, иметь четко определенные цели обучения и соответствовать педагогическим требованиям образовательного процесса. Основной характеристикой дистанционного обучения является то, что оно основано на трех структурных элементах: педагог, обучающийся и учебный материал. Вышеупомянутые характеристики дистанционного обучения в значительной степени связаны с обучением лиц с нарушениями зрения не только потому, что это позволяет избежать транспортировки, но и также из-за возможности использовать вспомогательные современные технологии. Очевидно, что доступность программ дистанционного обучения для лиц с нарушениями зрения определяется наличием соответствующего учебного материала, основополагающими характеристиками которого должны быть максимальная ясность и удобство использования. Однако исследования уровня доступности программ дистанционного обучения показали, что это образование не полностью отвечает потребностям людей с нарушениями зрения. Собранные данные современных исследований показывают, что, несмотря на то, что сегодня многие университеты расширяют свои программы и способны полностью перейти на дистанционное обучение, это не всегда возможно людям с нарушением зрения.

Требования к организации образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием дистанционных образовательных технологий:

1. Использование средств организации электронного обучения, позволяющих осуществлять прием-передачу информации в доступных фор-

мах в зависимости от нозологий, т. е. условия универсального дизайна виртуальной образовательной среды.

2. Обеспечение обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья учебно-методическими ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

3. Обеспечение сочетания online- и offline-технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе, осуществляемом с использованием дистанционных образовательных технологий, применение разнообразных форм, методов, технологий педагогического взаимодействия всех участников учебного процесса.

При соблюдении перечисленных условий дистанционное образование может способствовать предоставлению равных образовательных возможностей людям с ОВЗ и, в частности, людям с нарушениями зрения, которое вполне может во многом преодолеть проблему социальной изоляции. Чтобы этого удалось достичь, учреждения, разрабатывающие программы дистанционного обучения, должны уделять большое внимание различным факторам, которые способствуют эффективному функционированию этих программ. Из этих факторов основным является использование информационных и коммуникативных технологий, а также использование качественного вспомогательного технологического оборудования, специально разработанного для людей с проблемами зрения.

### Литература

1. Причины нарушений зрения и их профилактика. – URL: <http://human.snauka.ru/2017/03/22677> (дата обращения: 26.03.2021). – Текст : электронный.

2. Родители, которые уделяют внимание своим детям. – URL: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12325> (дата обращения: 17.03.2021). – Текст : электронный.

3. Родители, которые учат детей социальным навыкам. – URL: <https://www.businessinsider.com/future-success-could-be-determined-early-2015-7#ixzz3hCRlz0Oc> (дата обращения: 17.03.2021). – Текст : электронный.

4. Романенкова, Д. Ф. Особенности реализации профессиональных образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом условий обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д. Ф. Романенкова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9841> (дата обращения: 30.03.2021).

5. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей дошкольного возраста / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. – М., 1988. – 38 с.

## СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

**Пархимович Светлана Александровна**, учитель-логопед, МАДОУ детский сад № 3; MAOY COII № 11; Россия, г. Тавда; s.parkimovich@mail.ru.

**Аннотация.** Данная работа посвящена устранению нарушений чтения младших школьников, обучающихся по адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью с применением современной технологии обучения – смыслового чтения. Рассмотрены причины в овладении навыком чтения умственно отсталых школьников, основные этапы и приемы работы по формированию навыков смыслового чтения.

**Ключевые слова:** обучение чтению; детское чтение; читательская деятельность; навыки чтения; нарушения чтения; педагогические технологии; смысловое чтение; методы коррекции чтения; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## SEMANTIC READING AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF READING COMPETENCE OF STUDENTS WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION

**Parkhimovich Svetlana Alexanrovnа**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 3; Secondary School No. 11, Tavda, Russia.

**Abstract.** This work is devoted to the elimination of reading disorders in primary school students who study according to an adapted general education program for students with mild mental retardation using modern teaching technology-semantic reading. The reasons for mastering the reading skill of mentally retarded schoolchildren, the main stages and methods of work on the formation of semantic reading skills are considered.

**Keywords:** teaching to read; children's reading; reading activity; reading skills; reading disorders; pedagogical technologies; semantic reading; reading correction methods; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Учеными установлено, что на обучение детей оказывает влияние множество факторов. Главнейшим из факторов, влияющих на успеваемость детей значительно больше, чем все остальные вместе взятые является достаточно сформированный навык чтения. При формировании полноценного навыка чтения у учащихся должны быть выработаны такие качества, как правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Но некоторые обучающиеся неспособны с легкостью овладеть процессом чтения на достаточном уровне. Работая с умственно отсталыми школьниками, мы наблюдали различные нарушения в становлении и раз-

витии навыка чтения, не только у учащихся начальной школы, но и у обучающихся основного звена.

Основной причиной не успешности в овладении навыком чтения является низкий объем памяти, внимания, недостаточный темп и подвижность психических процессов, быстрая истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость школьников. Ограниченные возможности здоровья у таких детей снижают способность к обучению и овладению необходимыми знаниями, умениями, навыками. Кроме того актуальными проблемами в обучении у многих детей являются отсутствие положительного примера со стороны родителей, потеря интереса к поиску новых знаний, нежелание ребёнка читать.

С целью повышения эффективности логопедической работы по коррекции чтения в практику работы мы внедрили технологию смыслового чтения. Смысловое чтение – умение точно и полно понять содержание текста и практически осмыслить извлеченную информацию. У ребенка, владеющего смысловым чтением, развивается как устная речь, так и письменная.

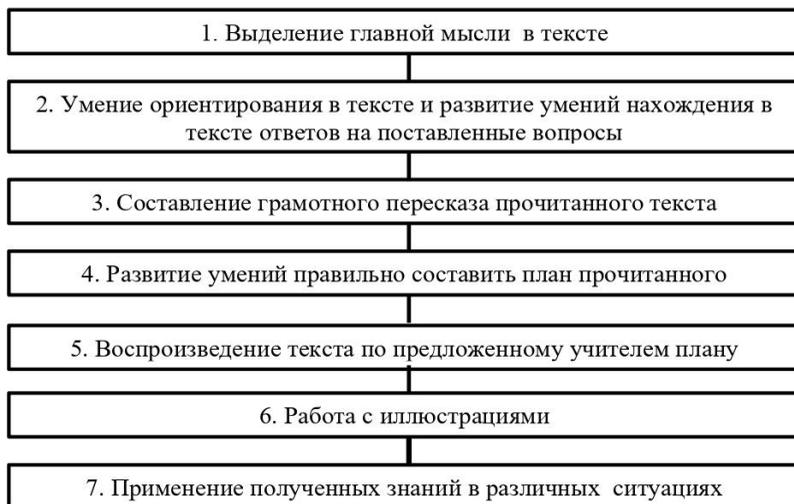
Проблема обучения детей смысловому чтению подробно освещена в учебно-методических материалах «Метапредметный подход в формировании грамотной устной речи при изучении различных учебных дисциплин» Т. А. Долининой, Н. Л. Смирновой, Н. А. Юшковой [6]. Авторы подчеркивают, что эффективное овладение знаниями, умениями и навыками по предметам различной направленности, взаимодействие с окружающими людьми при формальном и неформальном межличностном и межкультурном общении возможно только через речевую деятельность. Данные методические материалы актуальны и для учителей-логопедов. Они легко адаптируются на дошкольную ступень образования и применимы в работе с детьми как нормативно развивающимися, так и имеющими проблемы в развитии. Опора на пособия помогла нам построить работу по развитию у детей умений воспринимать устную информацию, умений понимать и задавать вопросы, развивают навыки смыслового чтения учебных текстов в разных предметных областях.

Главной проблемой в понимании прочитанного выступает неумение детей работать с полученной информацией, поэтому логопедическую работу по коррекции чтения необходимо организовывать с учетом этих трудностей.

Во многом сложности восприятия учебной информации связаны с тем, что на начало коррекционных занятий школьники не понимают значений многих слов и терминов, применяемых в изучаемых текстах. У детей ограничен словарный запас, они не умеют работать с межпредметными понятиями. Это затрудняет восприятие учебной информации, школьники не понимают (или недопонимают) смысла учебно-научной

литературы, так как лексика и синтаксис учебников не соответствуют речевому развитию учащихся. Непонимание вызвано также использованием в текстах сложных синтаксических конструкций, традиционных для научного стиля речи, но непонятных школьникам, привыкших к простым и коротким фразам. Поэтому большое значение на своих занятиях мы уделяем уточнению лексического значения слов и терминов.

К главным, ключевым моментам в формировании умений работы с текстом относим виды работы с текстом, приведенные на рисунке 1.



**Рис. 1. Виды работы с текстом**

Н. Н. Сметаникова выделяет три главных этапа смыслового чтения (рис. 2).



**Рис. 2. Этапы работы с текстом**

*1 этап. Работа с текстом до чтения.* Основной целью данного этапа является развитие важнейшего читательского умения – антиципации, то есть умения предугадывать, предполагать и прогнозировать события, описанные в содержании текста по заглавию, фамилии автора, иллюстрации.

К работе с текстом до чтения относим виды работ и приемы, представленные на рисунке 3.

<b>Виды работы</b>	<b>Описание этапа</b>	<b>Приёмы работы</b>
<b>Антиципация</b> (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения)	На данном этапе необходимо определить смысловую, тематическую и эмоциональную направленность текста, выделить главных героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт ребёнка	«Мозговой штурм» «Глоссарий» «Ориентиры предвосхищения» «Предваряющие вопросы» «Рассечение вопросов»
<b>Постановка целей занятия</b> с учетом общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе	Главная задача педагога на данном этапе: вызвать у ребёнка желание прочитать книгу, заинтересовать ребёнка изучением представленного произведения. В традиционной методике, принятой в предыдущие годы, на этапе работы с текстом до чтения давалось лишь одно задание «Прочитать текст», а основное внимание уделялось контролю понимания прочитанного	

**Рис. 3. Виды работ и приемы, применяемые на первом этапе работы**

В настоящее время доказано, что чем лучше организован данный этап, тем легче учащемуся читать текст и выше достигаемый им результат.

Поэтому предтекстовый этап работы по праву можно считать главным этапом смыслового чтения.

*2 этап. Работа с текстом во время чтения.* Целью данного этапа выступает понимание текста и его читательской оценки и истолкования.

Главная задача педагога – обеспечить полноценное восприятие текста всеми доступными средствами.

К работе на данном этапе относятся виды работ и приемы, представленные на рисунке 4.

*3 этап. Работа с текстом после чтения.* Целью этого этапа является корректировка читательской интерпретации в соответствии с авторским замыслом.

Главная задача педагога – обеспечить углубленное восприятие и понимание изучаемого текста.

Особенностями работы с текстом на данном этапе являются виды работ и приемы, представленные на рисунке 5.

При внедрении технологии смыслового чтения важно учитывать то, что сегодняшние школьники не привыкли работать с большими объемами текстовой информации. Обучающиеся с трудом ее воспринимают и обрабатывают, испытывают трудности при долгом удерживании мысли, с трудом структурируют полученную информацию, испытывают сложности в понимании логических связей микротем.

<b>Виды работы</b>	<b>Описание этапа</b>	<b>Приёмы работы</b>
<b>Первичное чтение</b>	Первичное чтение текста выступает как самостоятельное чтение в группе, чтение-слушание, либо комбинированное чтение (на выбор педагога). Тексты выбираются педагогом в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями учащихся. Выявление понимания первичного восприятия проводится с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений, смежных видов искусств	«Чтение вслух» «Чтение про себя с вопросами» «Чтение с остановками» «Чтение про себя с пометкой»
<b>Перечитывание текста</b>	Обучающимся предлагается медленное «вдумчивое» повторное чтение всего текста или его отдельных фрагментов. Далее производится анализ текста. К каждой смысловой части проводим постановку уточняющих вопросов	
<b>Беседа по содержанию изучаемого текста</b>	Беседа по содержанию изучаемого текста содержит обобщение прочитанного. Выявляется скрытый смысл произведения, если таковой имеется. К прослушанному либо прочитанному тексту задаются обобщающие вопросы как учителем, так и детьми. В случае необходимости обращаем внимание на отдельные фрагменты текста	

**Рис. 4. Виды работ и приемы, применяемые на втором этапе работы**

<b>Виды работы</b>	<b>Описание этапа</b>	<b>Приёмы работы</b>
<b>Смысловая беседа по тексту</b>	Приветствуется коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Читательские интерпретации произведения соотносятся с авторской позицией. В ходе этой беседы выявляется и формулируется главная идея текста	«Отношения между вопросом и ответом» «Тайм-аут» «Проверочный лист»
<b>Знакомство с биографией писателя</b>	Работа проводится через ознакомление с материалами учебника и через изучение дополнительных источников	«Вопросы после текста»
<b>Работа с заглавием</b>	Работа с заглавием включает обсуждение смысла заглавия. Учитель также предлагает обратить внимание учащихся к готовым иллюстрациям. Ведётся работа по соотносению видения художника с читательскими представлениями	
<b>Творческие задания</b>	На усмотрение педагога	

**Рис. 5. Виды работ и приемы, применяемые на третьем этапе работы**

Чтение учебных текстов для обучающегося в современной школе, и, особенно, для школьника с ограниченными возможностями здоровья – тяжелый труд, поэтому, прочитав текст, они быстро успокаиваются, считая, что работа выполнена. Если обучающиеся при этом не поняли информацию, их это несколько не смущает. Повторное прочтение текста они считают наказанием, а не эффективным приемом работы для извлечения необходимой информации. Именно поэтому и необходимо учить своих учеников выделять в тексте существенное и несущественное, учить ориентироваться в тексте, воспринимать смысловые части информации в

их причинно-следственной зависимости, формировать умение выстраивать логическую цепь мысли автора, его рассуждения. Бесценными умениями и навыками для детей являются умения передавать полученную информацию своими словами, пересказывать прочитанное. Поэтому особое внимание уделяется развитию коммуникативных качеств, развитию речевой культуры в целом.

Применяемые нами методы и приемы по обучению детей смысловому чтению помогли превратить процесс чтения в необычное, интересное занятие, благодаря чему у детей сформировалось положительное отношение к логопедическим занятиям и самостоятельному осмысленному чтению. Результатами можно считать положительную динамику в развитии навыков чтения у всех детей: улучшилось понимание прочитанного, снизилось количество ошибок при чтении, возросло количество положительных оценок по чтению.

### Литература

1. Архарова, Д. И. Речь и культура общения / Д. И. Архарова, Т. А. Долинина, А. П. Чудинов // Практическая риторика. – Екатеринбург : ИД «Сократ», 2004. – 176 с.
2. Дроздова, О. Е. Создание единого речевого режима в общеобразовательном учреждении: вопросы теории и практики / О. Е. Дроздова ; под ред. Н. Л. Смирновой // Общие вопросы создания в образовательной организации единого речевого режима. – Екатеринбург : ИРО, 2016. – С. 6-10.
3. Иванова, О. А. Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики / О. А. Иванова, Н. С. Подходова. – Текст : электронный // Письма в... Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). – 2013 (июнь). – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2006.htm> (дата обращения: 29.03.2021).
4. Метапредметный подход в формировании грамотной устной речи при изучении различных учебных дисциплин / авторы-составители: Т. А. Долинина, Н. Л. Смирнова, Н. А. Юшкова. – Екатеринбург : ИРО, 2017. – 90 с.
5. Михальская, А. Е. Основы риторики. 10-11 кл. / А. Е. Михальская. – М. : Дрофа, 2001. – 496 с.
6. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – М. : Баласс, 2011. – 240 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Рябушевская Екатерина Евгеньевна**, студентка 4 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; katuaa\_lalala@list.ru.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования личностных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие формирование личностных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приведены педагогические технологии, способствующие формированию у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) личностных базовых учебных действий и особенности их реализации на начальном этапе обучения. Освещена проблема семейного участия по вопросу формирования личностных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Ключевые слова:** личностные базовые учебные действия; педагогические условия; педагогические технологии; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## FORMATION OF PERSONAL BASIC TRAINING ACTIONS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY (INTELLECTUAL DISABILITIES)

**Ryabushevskaya Ekaterina Evgenievna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of personal basic educational actions in students with mental retardation (intellectual disabilities). The pedagogical conditions that ensure the formation of personal basic educational actions in students with mental retardation (intellectual disabilities) are considered. Pedagogical technologies that contribute to the formation of students with mental retardation (intellectual disabilities) of personal basic educational actions and the features of their implementation at the initial stage of training are presented. The problem of family participation on the formation of personal basic educational actions in students with mental retardation (intellectual disabilities) is highlighted.

**Keywords:** personal basic learning activities; pedagogical conditions; pedagogical technologies; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Изменения в организации и содержании специального образования во много связаны с введением 1 сентября 2016 года федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7]. Изменения связаны с провозглашением деятельностного подхода как основной методологической составляющей стандартов. В соответствии с деятельностным подходом, развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) зависит от характера организации доступной им деятельности, в первую очередь, учебной.

Личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные структурные компоненты деятельности рассматриваются как предмет целенаправленного формирования и предъявляются в стандартах как образовательные результаты.

В соответствии с деятельностным подходом, для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусмотрена «Программа формирования базовых учебных действий». Основная цель реализации программы формирования базовых учебных действий состоит в формировании основ учебной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, которые обеспечивают его подготовку к самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профильного труда. В соответствии с Примерной адаптированной основной общеобразовательной программой выделены следующие виды базовых учебных действий: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные [5].

Личностные базовые учебные действия являются предметом целенаправленного формирования на всех этапах обучения, особенно на начальном, так как данная категория действий обеспечивает обучающимся принятие роли ученика, понимание им на доступном уровне ролевых отношений и норм социального поведения, понимание и выстраивание своей деятельности на основе моральных и этических норм.

В. В. Давыдов, ссылаясь на Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, утверждал, что «процессы обучения и воспитания не сами по себе развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы» [2], поэтому, для успешного формирования личностных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предлагаем использовать активные формы взаимодействия в классном коллективе (как между педагогом и обучающимися, так и между одноклассниками). Только в случае самостоятельного выполнения действий можно говорить о формировании способностей. Задачей педагога является создание условий, способствующих продуктивной деятельности обучающихся.

Педагогическая система может успешно функционировать и реализовывать свои основные функции лишь при соблюдении определенных условий. Специфической чертой понятие «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержания, методы, формы, средства.

Определение понятия «педагогические условия» можно сформулировать как систему мер, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, направленных на успешное достижение поставленных целей. Четкое определение этих мер и их структуризация препятствуют проникновению их в состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

Положительное отношение к деятельности обучающиеся с умственной отсталостью проявляют в том случае, если они являются активными участниками процесса. Поэтому, нами были реализованы следующие продуктивные формы взаимодействия (педагогические технологии):

1. Проблемное обучение – данная технология представляет собой организацию урока таким образом, что педагог становится не главным субъектом учебного процесса, а выступает в роли его организатора [1].

Под руководством педагога происходит применение проблемных ситуаций, разрешение которых зависит от деятельности обучающихся. Технология проблемного обучения кардинально меняет традиционную систему разработки урока, поскольку меняется роль педагога и обучающихся в системе обучения.

Использование элементов проблемного обучения позволяет формировать у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимые личностные качества, такие как инициативность, активность, трудолюбие, самостоятельность в поиске и решении не только учебных, но и жизненных задач.

2. Дифференцированный и индивидуальный подход – представленная технология представляет собой взаимосвязь индивидуального подхода, который ориентирован на особенности каждого обучающегося, его уровень знаний, специфику познавательного и личностного развития, и дифференцированного, который непосредственно связан с работой в группе, где также выделяются индивидуальные возможности каждого обучающегося.

В сфере развития личностных базовых учебных действий данная технология позволяет развивать как индивидуальные качества каждого обучающегося, учитывая такие показатели как: темп освоения и усвоения учебного материала, особенности восприятия материала, работоспособность, реакция на успех или неудачу, так и позволяет формировать умение работать в группе, учитывать различные точки зрения, позволяет на практике приобрести навыки общения и сотрудничества [6].

3. Компетентно-ориентированное обучение – это метод проектов. Коллективная работа в ходе реализации данного метода способствует

развитию у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) навыков общения и адекватного взаимодействия с педагогом, другими обучающимися, родителями. Важным положительным качеством данной технологии является то, подобная активная форма взаимодействия способствует развитию у обучающихся фантазии, воображения, определенных личностных качеств [3].

Эффективность развития личностных базовых учебных действий будет повышена, если образовательная организация выстроит правильное взаимодействие с семьей обучающихся. Семья является главным институтом воспитания, именно в нем ребенок приобретает первичные этические нормы и правила, основные нравственные категории, модели поведения с окружающими людьми и действительностью. Для формирования личностных базовых учебных действий будет целесообразно привлекать членов семьи обучающихся к участию как в урочной, так и в внеурочной деятельности образовательной организации. Подобное взаимодействие может реализовываться в виде проведения совместных праздников, инсценировок сказок, участия в спортивных мероприятиях, творческих диалогах [4].

Таким образом, повышение уровней сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – это систематический, целенаправленный процесс, который должен реализовываться в образовательной организации (в урочное и внеурочное время) и в семье.

### Литература

1. Аргунова, Е. Р. Активные методы обучения : учеб.-метод. пособ. / Е. Р. Аргунова, Р. Ф. Жуков, И. Г. Маричев. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 104 с.
2. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения : сб. статей / В. В. Давыдов ; Сиб. ин-т развивающего обучения. – Томск : Пеленг, 1995. – 142 с.
3. Куроедова, О. И. Инновационные технологии при внедрении ФГОС / О. И. Куроедова // В мире научных открытий. – 2014. – № 2. – С. 65-82.
4. Михалкович, Н. В. Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. / Н. В. Михалкович, В. А. Барков, М. Е. Скивицкая ; под ред. Н. В. Михалкович. – Гродно : ГрГУ им Я. Купалы, 2015. – 159 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <http://www.obrazovanie-wad.edusite.ru/DswMedia/1-i2-variantyi-aoopuo-11-dekabrya-2015.pdf> (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.
6. Субботкина, М. И. Универсальные учебные действия как основа формирования культуры умственного труда / М. И. Субботкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 9 (149). – С. 73-79.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prikaz\\_№\\_1599\\_ot\\_19.12.2014.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prikaz_№_1599_ot_19.12.2014.pdf) (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

## ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОСМОСЕ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Савченко Марина Романовна**, бакалавриат, 4 курс, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Россия, г. Санкт-Петербург; savchencomarina@gmail.com.

**Научный руководитель:** Кудрина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы формирования одной из малоизученных групп естественных представлений – представлений о космосе у школьников с умственной отсталостью с использованием интерактивного подхода. Ведь с точки зрения обеспечения активности и сознательности ребенка в обучении, реализации деятельностного подхода такой характер педагогических мероприятий можно рассматривать как продуктивный. Одним из аспектов обсуждения в статье становятся подходы к организации этой работы в процессе реализации дистанционных форм обучения. В статье отмечается, что качество и уровень сформированности естественных представлений, в том числе таких сложно формируемых, как представления о космосе, можно формировать используя различные интерактивные мероприятия в учебной и внеурочной работе. В основу исследования, освещенного в статье, было положено изучение состояния представлений о космосе учащихся с интеллектуальным недоразвитием 3, 4, 5 и 6 классов. Опираясь на полученные результаты, а также проанализировав имеющиеся методические разработки по организации естественного образования школьников с умственной отсталостью были разработаны методические рекомендации, сконструированы дидактические материалы и предложены конкретные интерактивные мероприятия, направленные на формирование представлений учащихся о космосе.

**Ключевые слова:** интерактивный подход; естественные представления; космос; дистанционное обучение; дистанционные технологии обучения; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## INTERACTIVE APPROACH IN FORMATION OF SPACE CONCEPTS OF STUDENTS WITH MENTAL REDUCTION

**Savchenko Marina Romanovna**, Bachelor's Degree, 4<sup>th</sup> year, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kudrina Svetlana Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Oligophrenopedagogy of the Faculty of Correctional Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

**Abstract.** The article discusses the problems of the formation of one of the poorly studied groups of natural science concepts – ideas about space among schoolchildren with mental retardation using an interactive approach. One of the aspects of the discussion in the article is the approaches to organizing this work in the process of implementing distance learning forms. The article notes that the quality and level of formation of natural science ideas, including such complex ones as ideas about space, can be formed using various interactive activities in educational and extracurricular work. The study, highlighted in the article, was based on the study of the state of ideas about the space of students with intellectual underdevelopment in grades 3, 4, 5 and 6. Based on the results obtained, as well as analyzing the existing methodological developments for organizing the natural science education of schoolchildren with mental retardation, methodological recommendations were developed, didactic materials were designed and specific interactive activities were proposed aimed at forming students' ideas about space.

**Keywords:** interactive approach; natural history views; space; distance learning; distance learning technologies; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual disabilities; children with intellectual disabilities.

В современных психолого-педагогических исследованиях и практических разработках характеристику «интерактивный» принято рассматривать как особый подход, подразумевающий решение образовательной задачи через обмен участниками обучения информацией, эмоциями, действиями и пр. [2; 4]. С точки зрения обеспечения активности и сознательности ребенка в обучении, реализации деятельного подхода такой характер педагогических мероприятий можно рассматривать как продуктивный. Это тем более актуально в отношении школьников с умственной отсталостью, поскольку известно, что эффективность решения учебной задачи и вообще реализации учебной деятельности у этой группы школьников во многом зависит от благоприятности обстановки обучения, а также доступности и интересности для ребенка самой задачи [1; 3]. Исходя из сказанного мы полагаем, что качество и уровень сформированности естественных представлений, в том числе таких сложно формируемых, как представления о космосе можно формировать, используя различные интерактивные мероприятия в учебной и внеурочной работе.

В основу нашего исследования было положено изучение состояния представлений о космосе учащихся с интеллектуальным недоразвитием 3, 4, 5 и 6 классов. Ориентируясь на содержание программ, учебников и рабочих тетрадей нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент, имеющий своей целью описать особенности этой группы представлений. Эксперимент проводился среди учащихся ГБОУ школы-интерната № 22 Невского района города Санкт-Петербурга в первой четверти 2020-2021 учебного года. Для исследования был разработан перечень заданий и наглядного материала к ним. Задания предлагались фронтально. Время работы не ограничивалось. Задания выполнялись отдельно по каждому из трех направлений, что позволяло выполнить на каждой встрече не более 14 небольших заданий. Ответы ребенок фиксировал на

индивидуальной карточке. В инструкции уточнялось, что задача ребенка работать медленно, аккуратно и правильно. За «некрасивые рисунки» оценка не снижалась.

В рамках «Направления 1» дети актуализировали свои представления об истории освоения космоса и космической технике. При выполнении заданий «Направление 2» предполагалось изучить представления школьников с умственной отсталостью о нашей планете. «Направление 3» позволяло определить состояние представлений детей о небесных телах, наблюдаемых с Земли и взаимосвязи изменений в природе от положения этих небесных объектов.

В результате анализа полученных данных нами были сделаны следующие выводы:

1. Представления школьников об истории освоения космоса и космической технике можно охарактеризовать как фрагментарные. Отмечена динамика состояния этих представлений в зависимости от года обучения: с каждым годом обучения можно видеть все большую осведомленность по теме «история освоения космоса» среди учащихся, ответы становятся более полными, меньше «пустых» ответов.

2. Достаточно полными у всех детей оказались представления о внешнем виде нашей планеты. Менее полными оказались представления о Солнечной системе и космосе как пространстве, в котором Солнечная система располагается. Характеризуя возрастную динамику этой группы представлений, можно отметить изменения в полноте знаний об оболочках Земли.

3. Значительные трудности возникли у школьников с умственной отсталостью при ориентировке детей в частях суток и даже временах года. Хотя с каждым годом обучения ответы были все полнее и точнее.

4. Зафиксированная положительная динамика состояния представлений, позволяет предположить, что тема «Космоса» на уроках интересна учащимся. Это может способствовать внедрению на уроках новых способов формирования представлений.

Опираясь на полученные результаты, а также проанализировав имеющиеся методические разработки по организации естественнонаучного образования школьников с умственной отсталостью [5] нами были разработаны методические рекомендации, сконструированы дидактические материалы и предложены конкретные интерактивные мероприятия, направленные на формирование представлений учащихся о космосе (<https://vk.com/public189073398>, [https://vk.com/igrovoe\\_obuchenie](https://vk.com/igrovoe_obuchenie)).

Остановимся на кратком перечне возможностей реализации интерактивных подходов в организации учебных и внеурочных мероприятий для обучающихся с умственной отсталостью в процессе формирования представлений о космосе:

1. Активно включать использование различных ТСО на уроках, как дополнительное погружение в тему. Например, возможно применение очков виртуальной реальности, интерактивных песочниц, планетариев, интерактивных столов и досок с соответствующим методическим оснащением, например, 3D пособий и интерактивных ресурсов компьютерного учебно-развивающего комплекса «Играем и Учимся» ([https://vk.com/igrovoe\\_obuchenie](https://vk.com/igrovoe_obuchenie)). Также примером таких ресурсов может стать представленные нами разработки летспелев (видео погружение в игру с дидактическим подтекстом – [https://vk.com/igrovoe\\_obuchenie?z=video-88911552\\_456239132%2F37a8a0d0a2befd4a5f%2Fpl\\_wall\\_-88911552](https://vk.com/igrovoe_obuchenie?z=video-88911552_456239132%2F37a8a0d0a2befd4a5f%2Fpl_wall_-88911552)) и гайдов (путеводитель по компьютерному ресурсу – [https://vk.com/public189073398?z=video-189073398\\_456239060%2Fbe838d5be4e506c1c0%2Fpl\\_wall\\_-189073398](https://vk.com/public189073398?z=video-189073398_456239060%2Fbe838d5be4e506c1c0%2Fpl_wall_-189073398)).

Применение таких средств будет способствовать углублению представлений и накоплению у детей опыта познавательной деятельности в виртуальной среде, активизации их интереса, расширению кругозора.

2. Активизировать предметно-практическую деятельность детей на уроках и во внеурочной деятельности по подготовке праздников и проектов, посвященных космосу. Примером может служить внеурочное занятие по математике для учащихся 5-11 классов (ФГОС обучающихся с умственной отсталостью, АООП вариант 1), разработанное с опорой на наше исследование студентами нашей кафедры ([https://vk.com/igrovoe\\_obuchenie](https://vk.com/igrovoe_obuchenie)). Также полезно активно реализовывать возможности внеурочной деятельности, например через тематические экскурсии. В качестве примера можно привести нашу разработку экскурсии «По космическим местам Санкт-Петербурга» ([https://vk.com/igrovoe\\_obuchenie?z=video-88911552\\_456239127%2F02a766d7a1ffdc38a9%2Fpl\\_wall\\_-88911552](https://vk.com/igrovoe_obuchenie?z=video-88911552_456239127%2F02a766d7a1ffdc38a9%2Fpl_wall_-88911552)).

3. В ситуации дистанционного обучения вполне успешным может быть флешмоб (заранее спланированная групповая акция, создающая вспышку активности в социальной сети, видеосервисе и пр.), стрим (прямая трансляция реального события или трансляция экрана в реальном времени с элементами взаимодействия (общения) со зрителями) и др.

4. Одной из интересных форм реализации интерактивного подхода в обучении является проведение онлайн занятий, а также использование заранее подготовленных записей дидактических материалов для проведения офлайн занятий или включения интерактивных элементов в очное занятие. Примеры таких мероприятий, подготовленные и проведенные в этом году с учащимися с умственной отсталостью по различным направлениям нашего исследования (представление о космосе, о планете, о временах года) позволяют говорить о высокой заинтересованности детей и значительном повышении их активности в ответ на задания, ведлагаемый в виде видеозаписей и трансляций (<https://www.youtube.com/watch?v=>

NNQw0I5dg3U, [https://vk.com/public189073398?z=video-189073398\\_456239066%2F66805c068f614fbcd2%2Fpl\\_wall\\_-189073398](https://vk.com/public189073398?z=video-189073398_456239066%2F66805c068f614fbcd2%2Fpl_wall_-189073398)).

Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся 3,4, 5 и 6 классов заинтересованы в темах, посвященных космосу и солнечной системы. Но из-за сложности темы, порой затруднительно формирование правильных представлений. Для формирования более четких и ясных представлений у учащихся возможно использование различных интерактивных подходов в обучении и ТСО, позволяющих их интересно эффективно реализовывать.

### Литература

1. Кудрина, С. В. Современные подходы к образованию детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Кудрина, А. П. Антропов, В. Н. Вовк [и др.] // Образование детей с интеллектуальной недостаточностью. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 31-39.

2. Кудрина, С. В. Компьютерные учебно-развивающие тренажеры для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Кудрина // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 / под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамионова, Е. С. Пяткиной, Ю. В. Селивановой, М. Д. Коноваловой. – Саратов, 2018. – С. 41-46.

3. Кудрина, С. В. Своеобразие учебной деятельности младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием и интеллектуальной недостаточностью / С. В. Кудрина // Социокультурная интеграция и специальное образование / Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. – Москва, 2015. – С. 156-163.

4. Кудрина, С. В. Программно-методическое обеспечение к урокам «Окружающий мир» по курсу «развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» в 1-4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / С. В. Кудрина. – Санкт-Петербург : Владос, 2010. – 239 с.

5. Кудрина, С. В. Особенности знаний об окружающем мире учащихся 1-5 классов с интеллектуальным недоразвитием / С. В. Кудрина // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции : материалы Всероссийской научно-практической конференции / ответственный редактор В. З. Кантор. – 2003. – С. 91-95.

## **ДИАГНОСТИКА ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ**

**Соколова Юлия Алексеевна**, студентка 5 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; lovevasya1@gmail.com.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности графомоторных навыков у дошкольников с задержкой психического развития по данным исследования теоретических источников. Определены, проанализированы и апробированы методы диагностики графомоторных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития в их период подготовки к школе в аспекте профилактики дисграфии и преодоления трудностей освоения техники письма в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** графомоторные навыки; подготовка к школе; обучение грамоте; письменная речь; методы диагностики; старшие дошкольники; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## **DIAGNOSTICS OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH A DELAYED MENTAL DEVELOPMENT DURING THE PREPARATION FOR SCHOOL**

**Sokolova Yulia Alekseevna**, 5<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article discusses the features of graphomotor skills in preschoolers with mental retardation according to the research of theoretical sources. Methods for the diagnosis of graphomotor skills in older preschoolers with mental retardation in their period of preparation for school in the aspect of preventing dysgraphia and overcoming the difficulties of mastering writing techniques at primary school age have been determined, analyzed and tested.

**Keywords:** graphomotor skills; preparation for school; literacy training; written speech; diagnostic methods; older preschoolers; impaired mental function; children with mental retardation.

Актуальность подготовки детей с задержкой психического развития (ЗПР) к обучению в школе обусловлена тем, что в младшем школьном возрасте данное нарушение может стать причиной учебной неуспеваемости и дезадаптации. У детей с ЗПР по данным многих исследований слабая учебная мотивация, они не готовы в психолого-личностном аспекте к успешному освоению школьной программы, которая предполагает формирование таких видов речевой деятельности, как письменная речь и чтение.

Письменная деятельность в отличие от устной речи появляется только в процессе целенаправленного обучения, поскольку является более сложным процессом и требует сформированности произвольной организации [4]. Письмо, кроме таких необходимых механизмов, как артикуляция и зрительный анализатор, включает еще и зрительные память и контроль, зрительно-моторную координацию, перцептивную регуляцию и целый комплекс взаимосвязанных лингвистических умений. Однако в основе письма лежит графический навык, т. е. определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [1].

У обучающихся с ЗПР сложность освоения навыков письма связана с несформированностью практически всех анализаторов: кинестетическим, речедвигательным, зрительным и речеслуховым [5]. Нарушения графомоторных навыков у детей с ЗПР выражаются в затруднении при переключении движений, снижении двигательной памяти, самоконтроля, нарушении ритма и темпа движений [2], также встречается неполноценность оптикомоторной и слухо-моторной координации, динамического праксиса [3]. Слабость произвольной регуляции, внимания, памяти, восприятия в младшем школьном возрасте может приводить к стойким нарушениям письма и, в частности, к дисграфии. Для профилактики нарушений письма важна диагностика задержки психического развития в дошкольном возрасте, а также организация профилактических мероприятий, которые направлены на подготовку детей с ЗПР к школе, а именно к овладению грамотой, предпосылкам к учебной деятельности и письму [3].

Подготовка детей с ЗПР к школе включает разные направления: повышение когнитивного, эмоционального, социального, личностного уровней развития. Психолого-физиологическая готовность к обучению грамоте определяется целым спектром компонентов: концентрацией внимания, дифференцированным восприятием, аналитическим мышлением, логическим запоминанием, умением воспроизводить образец, развитием тонких движений руки и сенсомоторной координации [5]. И одним из главных аспектов подготовки детей с ЗПР к школе остается формирование графомоторных навыков.

Перед подготовкой к школе и работой над формированием графомоторного навыка дошкольников с ЗПР целесообразно провести оценку состояния сформированности графических умений. Диагностические

методики, представленные ниже, были апробированы на базе МА-ДОУ 125 г. Екатеринбурга в феврале 2019 года. Для определения степени сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были выбраны следующие диагностические методики: «Домик» (автор Н. Н. Гуткина); «Дорожки» (автор Л. А. Венгер); «Штриховка» (автор М. М. Безруких); «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин).

Данные методики не требовали кардинальной адаптации и достаточно полно охватывали разные стороны сформированности графомоторных навыков и позволяли проводить обследование соответственно возрастным особенностям детей. Всесторонность обследования определялась тем, что каждая методика была направлена на диагностику различных компонентов, лежащих в основе сформированности определенного графомоторного навыка. Методика «Домик» направлена на определение умения ребёнка правильно копировать заданный образец, изучение особенностей развития сенсомоторной координации и мелкой моторики руки, внимания, пространственного восприятия. Методика «Дорожки» направлена на определение степени развития точности движений, степени подготовленности руки ребёнка к овладению письмом, сформированности контроля за собственными действиями внимания. Методика «Штриховка» направлена на определение взаимосвязи между движением руки и зрительным анализатором. Методика «Графический диктант» направлена на определение степени возможностей ребенка в области моторной и перцептивной оформлении пространства.

На констатирующем этапе по представленным выше методикам были обследованы 5 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ЗПР. Анализ результатов выполнения методики «Домик» показал, что:

- 40% обследуемых детей имеют низкий уровень умения точно копировать заданный образец, недостаточное развитие мелкой моторики руки и сенсомоторной координации;
- у 20% – не сформирован уровень пространственного восприятия и умения точно копировать образец;
- 60% детей имеют затруднения в выполнении копирования точного образца рисунка, что говорит о несформированности навыков графомоторного развития.

При анализе результатов выполнения методики «Дорожки» было выявлено, что:

- 60% детей испытывают затруднения в воспроизведении точности мелких движений руки (рука дрожит, усиливается нажим карандаша на бумагу либо недостаточный нажим карандаша).

Следовательно, у данной группы детей низкий уровень готовности руки к овладению письмом, им трудно выполнять контроль за собственными действиями при письме.

При анализе выполнения детьми методики «Штриховка» было выявлено:

- у 60% обследуемых детей с ЗПР отмечаются затруднения при взаимосвязи между зрительным анализатором и движением руки;
- детям сложно было наносить ровные параллельные линии при штриховании рисунка, соблюдая при этом его границы.

Анализ выполнения результатов методики «Графический диктант» показал следующие результаты:

- у 20% обследованных дошкольников с задержкой психического развития средний уровень развития моторной и перцептивной организации пространства;
- 60% детей имеют низкий уровень развития моторной и перцептивной организации пространства, что выражается в допущении ошибок при «написании» графического диктанта: дети плохо ориентируются на листе бумаги, поскольку у них недостаточно сформирована пространственная ориентация и моторная организация пространства;
- 20% детей показали самый низкий результат, что выражается в отсутствии навыка моторной организации пространства, дети не смогли изобразить правильно ни один участок узора.

Таким образом, при проведении обследования у дошкольников с ЗПР выявлены трудности графомоторной деятельности, которые выражаются в неумелом контроле за мелкими движениями пишущей руки, трудностях рисования и копирования простого рисунка, штрихования, в неумении правильно держать карандаш, вследствие чего линии получаются либо слишком жирные, либо слабые, едва видимые. Дети плохо или неправильно ориентируются на листе бумаги, изображая по инструкции заданный узор. Особенно сложным для них оказались задания графического диктанта.

Все эти данные свидетельствуют о необходимости своевременной диагностики и важности определения направлений коррекционной работы по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников с ЗПР в период подготовки к школе.

### **Литература**

1. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму / М. М. Безруких // Методическое пособие к «Прописям». – 2002. – № 3. – С. 30.
2. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – М. : Издательство МПСИ, 2001. – С. 193-199.
3. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Логинова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

4. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

5. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

## **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ В СВЕТЕ ЗАДАЧ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Спицина Анастасия Дмитриевна**, бакалавр 4 курса, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет; Россия, г. Москва; anastasiyspitsina@yandex.ru.

**Аннотация.** Работа представляет собой психолого-педагогический анализ проблемы взаимосвязи языка и мышления у детей. Автор рассматривает данную проблему сквозь призму разных научных областей – коррекционной педагогики, психологии, филологии, лингвистики, психолингвистики. На основе сопоставления по ряду параметров явлений «мышление» и «язык» доказывается многоаспектность проблемы, в кратком историческом обзоре приводятся конкретные высказывания исследователей по данному вопросу. «Язык» и «мышление» рассматриваются автором с позиции их значения для человека в фило- и социогенезе. Обозначена попытка автора разглядеть внешние и внутренние принципы взаимодействия мышления и языка с учетом ряда сходств и различий этих явлений. Автор раскрывает данную проблему в свете инклюзивного образования. Инклюзия должна обеспечивать успешную интеграцию в образовательную организацию ребенка с особенностями в развитии. В работе автор указывает на проблемы в обучении таких детей, а именно подчеркивает проблему связи их мышления с языком. Показано, что знание закономерностей взаимодействия мышления и языка в условиях дизонтогенеза позволяет педагогам специального образования правильно выстраивать коррекционную помощь обучающимся и на этой основе делать обучение родному языку наиболее эффективным.

**Ключевые слова:** мышление; родной язык; психолого-педагогический подход; специальное образование; инклюзии; инклюзивное обучение.

## **THE PROBLEM OF RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND THINKING IN THE CONTEXT OF THE TASKS OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION**

**Spitsina Anastasia Dmitrievna**, 4<sup>th</sup> year Bachelor, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.

**Abstract.** The work is a psychological and pedagogical analysis of the problem of the relationship between language and thinking in children. The author examines this problem through the prism of various scientific fields – correctional pedagogy, psychology, philology, linguistics, psycholinguistics. Based on a comparison of a number of parameters of the phenomena “thinking” and “language”, the multifaceted nature of the problem is proved, in a brief historical review specific statements of researchers on this issue are given. “Language” and “thinking” are considered by the author from the standpoint of their significance for humans in phylo- and sociogenesis. The author’s attempt to discern the external and internal principles of the interaction of thinking and language, taking into account a number of similarities and differences of these phenomena, is indicated. The author reveals this problem in the light of inclusive education. Inclusion should ensure the successful integration of the child with disabilities in the

educational organization. In the work, the author points out the problems in teaching children with special needs in development, namely, the problem of working in such children “thinking” in conjunction with “language”. It is shown that knowledge of the patterns of interaction between thinking and language in conditions of dysontogenesis allows teachers of special education to correctly build correctional assistance to students and, on this basis, make teaching the native language the most effective.

**Keywords:** thinking; native language; psychological and pedagogical approach; special education; inclusion; inclusive learning.

Генеральной задачей данной статьи является рассмотрение проблемы взаимосвязи мышления и языка у детей с точки зрения психолого-педагогического подхода к изучению, развитию и коррекции трудностей речеязыкового развития у детей с разными вариантами дизонтогенеза.

Исторические корни вопроса о взаимосвязи мышления и языка уходят глубоко в античность. Еще древние греки словом «logos» обозначали такие явления, как «речь», «разговорный язык» и одновременно «разум». Древние греки не разделяли эти два психических процесса, считая, что без мышления не может быть и языка. Таким образом, в сознании древних язык и мышление представлялись единым целым. Разделение данных категорий произошло гораздо позже.

Современная наука, начиная с В. Гумбольдта, опирается на исследования многочисленных авторов, занимавшихся данным вопросом. В таблице 1. приведены концепции и взгляды некоторых ученых – представителей разных наук [1].

*Таблица 1*

***Взгляды исследователей на проблему взаимосвязи языка и мышления***

<b>Авторы</b>	<b>Позиция авторов о взаимосвязи языка и мышления</b>
<b>Лингвисты</b>	
Вильгельм Гумбольдт	Считал, что язык является формирующим органом мысли. В дальнейшем, развивая этот тезис, он говорил, что «Язык народа – его дух, дух народа – это его язык».
Август Шлейхер	Считал, что мышление и язык столь же тождественны, как содержание и форма.
Фердинанд де Соссюр	Поддерживал мысль о тесном единстве языка и мышления. Он приводил такое образное сравнение: «язык – лист бумаги, мысль – его лицевая сторона, а звук оборотная. Нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав оборотную. Так и в языке нельзя отделить ни мысль от звука, ни звук от мысли. Этого можно достичь лишь путем абстракции».
Леонард Блумфилд	Американский лингвист утверждал, что «мышление – это говорение с самим собой».
<b>Филологи</b>	
Макс Мюллер	Размышляя на эту тему, он всегда высказывался в крайней форме: «Как мы знаем, что небо существует и что

	оно голубое? Знали бы мы небо, если бы не было для него названия? Язык и мышление два названия одной и той же вещи».
Психологи	
А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин	Считали, что формирование мышления и речи происходит в процессе практической деятельности. Язык, как средство общения людей, является особым видом интеллектуальной деятельности.
Л. С. Выготский	Центральным моментом в данном вопросе Лев Семенович считал, что главным является «отношение мысли к слову». Также Выготский показал в своих исследованиях, что именно на основе эгоцентрической речи возникает внутренняя речь ребенка, которая является основой его мышления.
Ж. Пиаже	Считал, что речь ребенка раннего возраста эгоцентрична, то есть она не выполняет коммуникативных функций и не служит ребенку целям сообщения и ничего не изменяет в его деятельности, из чего следует, что это симптом незрелости детского мышления.

Когда рассматривают понятия «речь» и «язык», то сразу подчеркивают их глобальное значение для человеческого филогенеза и социогенеза. Два эти процесса принимают активное участие в формировании сознания, а сознание помогает человеку накапливать и воспроизводить опыт, накопленный уже старшим поколением. Как отмечал А. Н. Леонтьев, такой феномен возможен благодаря тому, что в языке собраны объективно общественные смыслы явлений, зафиксированные в языковых значениях и правилах.

Известно также, что язык и мышление – это два вида деятельности, которые связаны, но отличаются по своему содержанию и своим специфическим признакам. Мышление выступает как высшая психическая функция активного отражения объективной реальности, также мышление – это высший психический процесс в человеческом сознании. А язык – это знаковая деятельность, обеспечивающая оформление мыслей для обмена информацией между людьми [2]. Во многом, существование языка невозможно без движущей силы человеческого сознания – мышления, равно как и мышление развивается благодаря языку.

Связь между мышлением и языком можно проследить в содержательной стороне языка. Ведь эта взаимосвязь образует два основных аспекта [3]:

1. Генетический аспект: появление языка было тесно связано, в первую очередь, с возникновением мышления.

2. Функциональный аспект: язык и мышление представляют собой единство, стороны которого комплементарны и способствуют взаиморазвитию.

Рассуждая на тему функций мышления, можно сказать, что это чувственно воспринимаемая сторона, а язык помогает человеку озвучить любые мысли, дать им «жизнь». Мысль недоступна для других без чувственного восприятия, так как язык чувствует в формировании мысли, а также в ее выражении [3].

Несмотря на схожесть и разность, язык и мышление воздействуют друг на друга. Ниже рассмотрим характер влияния мышления на язык:

1. Известно, что мышление представляет содержательную основу языка, для того чтобы с помощью речи выразить мысль.

2. Благодаря мышлению совершается контроль за речевой деятельностью.

3. Мышление определяет уровень языковой культуры.

4. К появлению новых слов, словосочетаний и т. д. ведет обогащение мышления.

5. Язык также оказывает воздействие на мышление, которое осуществляется по нескольким направлениям [3; 4; 5]:

6. Язык – это средство формирования единиц мысли и их сочетаний во внутренней речи.

7. Язык выступает в качестве основного средства вызова тех или иных мыслей у партнера.

8. Язык – это средство для моделирования мысли, работы с мыслью.

9. Язык дает возможность управлять своими мыслями.

10. Язык выступает средством воздействия на действительность.

11. Язык выступает в качестве средства тренировки, совершенствования мышления

Итак, рассматривая взаимосвязь языка и мышления, важно понимать природу их единства и различий, механизмы взаимовлияния.

Проблема взаимосвязи языка и мышления, безусловно, актуальна для педагогики, особенно для специального и инклюзивного образования. Знание закономерностей взаимодействия мышления и языка в условиях дизонтогенеза позволяет педагогам специального образования правильно выстраивать коррекционную помощь обучающимся и на этой основе делать обучение родному языку наиболее эффективным [5]. Данная информация будет полезна учителям-логопедам, учителям-дефектологам, специалистам сопровождения ребенка, который в особенности своего нарушения имеет трудности в освоении языка и имеет особенности мышления. Ведь при обучении особого ученика не эффективно использовать традиционные методы и формы обучения. Таким детям необходим индивидуальный образовательный маршрут, который строится с учетом особенностей их развития. Также данная статья будет актуальна для родителей, вовлеченных в обучение и специальное сопровождение своих детей с речевыми нарушениями.

## Литература

1. Брагина, Ю. Д. Влияние языка на мышление / Ю. Д. Брагина // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования : сборник статей по материалам LXXX студенческой международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 39-44.
2. Мельничук, А. С. Язык и мышление. Лингвистический энциклопедический словарь / А. С. Мельничук. – М., 1990. – С. 606-607.
3. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / под ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1970. – 597 с.
4. Шулекина, Ю. А. Психолингвистика: практические занятия для студентов. Практикум / Ю. А. Шулекина. – М. : МГПУ, 2019. – 64 с.
5. Шулекина, Ю. А. Ребенок в пространстве языковой метафоры (психолингвистический анализ) : монография / Ю. А. Шулекина, О. Г. Ивановская. – М. : МГПУ, 2020. – 116 с.

## РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Усманова Евгения Викторовна**, учитель-дефектолог, средняя общеобразовательная школа № 10; Россия, д. Большое Седельниково; zvezda02@mail.ru.

**Аннотация.** Со времен Нобелевской премии Роджера Сперри в 1981 году, присужденной за исследования пациентов с синдромом «расщепленного мозга», проблема межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия продолжает оставаться одной из центральных проблем всего комплекса современных нейронаук [2, с. 4]. Для нормальной работы психики необходимо связанное взаимодействие полушарий, поэтому важно развивать принципы межполушарного взаимодействия, а не противопоставлять полушария по своим функциям.

В статье приводятся сведения о том, что развитие межполушарного взаимодействия является важным аспектом интеллектуального развития ребенка. Было выдвинуто предположение о том, что применение упражнений для развития межполушарного взаимодействия на уроках чтения младших школьников с умственной отсталостью будет способствовать коррекции недостатков чтения. В целях подтверждения выдвинутой гипотезы были разработаны и использованы комплексы упражнений для развития межполушарных связей, в результате чего были обнаружены качественные и количественные различия в сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Результаты экспериментального исследования могут быть учтены при разработке программы обучения чтению младших школьников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** межполушарное взаимодействие; мозолистое тело; младшие школьники; коррекция навыков чтения; навыки чтения; чтение детей; читательская деятельность; беглость чтения; комплексы упражнений; нарушения чтения; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

## THE DEVELOPMENT OF INTERHEMISPHERIC INTERACTION AS MEANS OF CORRECTING READING DEFICIENCIES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN PRIMARY SCHOOL

**Usmanova Evgeniya Viktorovna**, Speech Therapist, Secondary School No. 10, Bol'shoye Sedel'nikovo, Russia.

**Abstract.** Since the Nobel Prize of Roger Sperry in 1981, awarded for the study of patients with split-brain syndrome, the problem of interhemispheric asymmetry and interhemispheric interaction continues to be one of the central problems of the entire complex of modern neurosciences [2, p. 4]. For the normal functioning of the psyche, a connected interaction of the hemispheres is necessary, therefore it is important to develop the principles of interhemispheric interaction, and not oppose the hemispheres in their functions. The article provides information that the development of interhe-

interhemispheric interaction is an important aspect of the intellectual development of a child. It was suggested that the use of exercises for the development of interhemispheric interaction in the reading lessons of junior schoolchildren with mental retardation will contribute to the correction of reading disabilities. In order to confirm the hypothesis put forward, sets of exercises were developed and used for the development of interhemispheric connections, as a result of which qualitative and quantitative differences were found in the formation of reading skills in children of primary school age with intellectual disabilities. The results of the experimental study can be taken into account when developing a reading program for younger schoolchildren with mental retardation.

**Keywords:** interhemispheric interaction; corpus callosum; junior schoolchildren; correction of reading skills; reading skills; reading children; reading activity; fluency in reading; exercise complexes; reading disorders; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; impairment of intelligence; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга в единую интегративно-целостную систему, формирующийся в онтогенезе. Изменения межполушарного взаимодействия, лежащего в основе интеграции мозговых функций, как и общее недоразвитие мозга, обуславливают сложные нарушения познавательной деятельности у умственно отсталых детей. При умственной отсталости отмечается глобальное, недифференцированное реагирование левого полушария. Дефицит функций правого полушария проявляется в нарушении зрительно-пространственного и целостного характера восприятия. Нарушение межполушарной передачи информации искажает когнитивную интеграцию при интеллектуальной деятельности [5, с. 3-7]. Отсюда возникает вопрос: благодаря какой структуре осуществляется межполушарное взаимодействие?

В работе М. С. Ковязиной утверждается, что в глубине продольной щели головного мозга оба полушария соединены между собой толстой горизонтальной пластиной, состоящей из нервных волокон, идущих поперечно из одного полушария в другое. Пластина называется мозолистое тело или *corpus callosum* [2, с. 12]. Эта важная структура представляет собой огромную полосу миелинизированных волокон, которая отвечает за передачу нейронных сообщений между правым и левым полушариями мозга. Правая часть мозга ребенка используется для творчества (раскрашивание, рисование, музыка, творческие игры), а левая часть для более высоких концепций обучения (чтение, письмо, язык, решение проблем, критическое мышление). Любое нарушение и отклонение в развитии приводит к формированию определенных патологических проявлений. Если две части мозга отключены или если они не взаимодействуют друг с другом, ребенок может столкнуться с проблемами в обучении, задержкой развития речи, трудностями в эмоциональной сфере, проблемами внимания и концентрации, а также с трудностями в общении. У детей нередки сенсорные искажения, слабо развитая моторика, наблюдается отставание

в формировании высших психических функций. Неправильное и недостаточное взаимодействие полушарий головного мозга всегда отрицательно сказывается на когнитивных и двигательных способностях ребенка.

В начале обучения в школе понимание и изучение языка ребенком – это двусторонний процесс. Это означает, что язык задействует обе стороны мозга, однако у каждого полушария своя работа. Левая часть связана с декодированием звуков, тона и хронометража каждой буквы. Правая сторона отвечает за невербальные и эмоциональные аспекты языка, включая язык тела, значение слов, выражение и общение. Если мозолистое тело ребенка недостаточно развито и не имеет процесса «скрининга» при развитии речи, обучающийся может испытывать трудности при изучении букв и звуков, ему может не хватать навыков для полноценной коммуникации со сверстниками и учителями, зачастую он не может выразить свое мнение, свои мысли на бумаге, испытывает сложности с визуальным восприятием при чтении. У детей с дислексией и нарушениями пространственного гнозиса часто наблюдаются признаки ослабления мозолистого тела. Оно регулирует и контролирует определенные типы движений глаз, используемые для чтения, отслеживания и обработки информации через зрительную систему и лишь когда оно правильно активирует эти нейронные связи, глазодвигательные навыки ребенка становятся подготовленными к плавному отслеживанию, окулярному доминированию и согласованной фокусировке при чтении и письме.

Способность соотносить визуальный образ таких речевых единиц, как слово, словосочетание, предложение с их слухоречедвигательными образами и наоборот собственно и составляет умение читать. Полноценный навык чтения включает в себя следующие качества: правильность, беглость, выразительность и осознанность чтения [4 с. 4-5]. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями каждое качество формируется специфично в виду особенностей их развития, что проявляется достаточно рано. Младшие школьники с умственной отсталостью медленно запоминают буквы, испытывают трудности при соотнесении звука с буквой, путают сходные по начертанию буквы при чтении и письме, сложности также вызывает соотнесение прочитанного слова с признаком, предметом или действием.

В период с 1 сентября 2020 года по 26 февраля 2021 года на базе МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 10», д. Большое Седельниково нами проведено экспериментальное исследование, направленное на определение эффективности использования упражнений для развития межполушарного взаимодействия как средства коррекции навыка чтения младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В эксперименте приняло участие 5 учеников малокомплектного коррекционного класса для обучающихся с умственной отсталостью. С помощью ряда диагностических методик нами отслеживался и оценивался

такой компонент навыка чтения, как беглость. Затем проводилась фронтальная и индивидуальная работа по его коррекции и развитию, для чего использовался ряд упражнений.

Беглость чтения – это скорость, точность и просодия (выражение), которые человек использует при чтении текста. У учеников массовой школы беглость чтения развивается довольно быстро и в основном равномерно: в 1-м классе они читают со скоростью 30-40 слов в минуту, к концу 2-го класса количество читаемых слов за ту же единицу времени увеличивается до 70, а к 3-му классу – до 90. К 5-му классу скорость чтения достигает темпа взрослого человека – 120-150 слов в минуту [4, с. 4-5]. У школьников с умственной отсталостью в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью словарного запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два-три раза медленнее, чем у нормальных детей.

До проведения эксперимента нами были составлены комплексы упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия обучающихся. Эти упражнения выполнялись учениками в начале каждого урока чтения. На выполнение заданий отводилось до 7 минут.

Пример одного из комплексов:

#### 1. Дыхательная гимнастика.

– Глубокий вдох (руки медленно поднимите до уровня груди). Задержите дыхание (внимание сконцентрируйте на середине ладоней). Медленно выдохните (руки опустите вдоль тела).

– Сожмите правой рукой левое плечо. Голову поверните влево и посмотрите через плечо назад. Разведите плечи с силой. Глубоко вдохните, задержите дыхание, выдох. Опустите руки вдоль тела, голову уроните на грудь. Вдохните, выдохните. Повторите упражнение, держа левой рукой правое плечо [3].

#### 2. Упражнение «Зайчик-волк».

Пальцы левой руки сожмите в виде зайчика (большой, безымянный пальцы и мизинец прижаты к ладони, ладонь развернута тыльной стороной от себя). Пальцы правой руки сожмите в виде волка (безымянный палец и мизинец прижаты к ладони, ладонь расположена горизонтально, большой палец поднят вверх). Далее начинайте менять позы рук, чередуя зайчика и волка на каждой руке, постепенно ускоряя темп.

#### 3. Упражнение «Рисование геометрических фигур двумя руками».

Лист А4 делим пополам. На каждой половине листа одновременно обеими руками нарисуйте по два треугольника (ромба, овала и др.) на одной линии [1].

Кроме этого, дети занимались на специальных межполушарных досках. Межполушарная доска представляет собой деревянную дощечку с зеркальным насечением узоров различной сложности. Ребенок берет бегунок и вставляет его в начало лабиринта, проходит его сначала только пра-

вой рукой, затем только левой, после этого двумя руками одновременно сначала по часовой стрелке, затем – против. Таким образом в работу включаются оба полушария головного мозга и происходит их взаимодействие.

Контроль техники чтения в сентябре показал, что средняя скорость чтения в классе составляет 18 слов в минуту. По прошествии полугода проведен итоговый контроль техники чтения, по результатам которого средняя скорость увеличилась и составила 31 слово в минуту.

Таким образом, рекомендуется вовлекать детей в упражнения для активизации мозолистого тела, для налаживания и укрепления связей между полушариями головного мозга. Мозолистое тело – это «супермагистраль» мозга, которая в конечном итоге соединяет и связывает полушария мозга ребенка для его более высокой успеваемости. Необходимо разработать эффективную программу обучения чтению младших школьников с умственной отсталостью, включив в нее комплекс упражнений для развития межполушарного взаимодействия.

### Литература

1. Ахмадуллин, Ш. Т. Рисование двумя руками. Тренировка интеллекта вашего ребенка / Ш. Т. Ахмадуллин. – URL: <http://shamil-ahmadullin.ru/metodiki-effektivnogo-obucheniya/risovanie-dvumya-rukami-razvitie-intellekta-vashego-rebenka/> (дата обращения: 28.02.2021). – Текст : электронный.

2. Ковязина, М. С. Нейропсихологический анализ патологии мозолистого тела : монография / М. С. Ковязина. – Москва : Генезис, 2012. – 210 с.

3. Комплексы упражнений для развития межполушарного взаимодействия. – URL: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/kompleksyi\\_uprazhnenij\\_dlya\\_razvitiya\\_mezhpolusharnogo\\_vzaimodejstviya/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/kompleksyi_uprazhnenij_dlya_razvitiya_mezhpolusharnogo_vzaimodejstviya/) (дата обращения: 28.02.2021). – Текст : электронный.

4. Филипович, Е. И. Методика преподавания русского языка (специальная). Тема № 6. Обучение чтению умственно отсталых школьников / Е. И. Филипович. – Москва : НОЧУ ВПО МСГИ, 2014. – С. 4-5.

5. Фишман, М. Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью / М. Н. Фишман // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 3-7.

## УЧЕТ РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Шорохова Анна Юрьевна**, обучающийся четвертого курса, бакалавриат, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; anya-shorohova@mail.ru.

**Научный руководитель:** Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Формирование, развитие, обогащение словаря – актуальные задачи образования обучающихся с умственной отсталостью, данное положение отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Нарушение познавательной деятельности, аномальное психическое развитие в целом, оказывают негативное влияние на развитие речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). У данной категории обучающихся нарушаются все компоненты речевой деятельности, то есть присутствует системное недоразвитие речи.

Номинативный словарь – одно из важнейших условий интеллектуального развития, так как в процессе индивидуального развития ребенок присваивает себе определенный исторический опыт, который обобщен и отражен в речевой форме и прежде всего в значениях слов.

Работа по формированию номинативного словаря – важное и актуальное направление коррекционно-образовательного процесса. Учет своеобразия речевого развития обучающихся с умственной отсталостью, правильно подобранные методы и приёмы – залог эффективности и результативности педагогического воздействия по преодолению недостатков речевой деятельности.

В статье рассматривается своеобразие развития лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обосновывается необходимость составления программы внеурочной деятельности, направленной на обогащение номинативного словаря у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального образования с учетом особенностей региона проживания.

**Ключевые слова:** номинативный словарь; коррекционно-развивающие программы; внеурочная деятельность; личностные результаты; учет региональных особенностей; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта.

**TAKING INTO ACCOUNT REGIONAL CONDITIONS  
WHEN DRAWING UP A CORRECTIONAL  
AND DEVELOPMENTAL PROGRAM ON ENRICHING  
THE NOMINATIVE VOCABULARY STUDENTS  
WITH MENTAL RETARDATION  
AT THE PRIMARY EDUCATION LEVEL**

**Shorokhova Anna Yuryevna**, 4<sup>th</sup> year Student, Bachelor's Degree, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The formation, development, and enrichment of the dictionary are the actual tasks of education of students with mental retardation, this provision is reflected in the Federal State Educational Standard for Education of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities), an Approximate adapted basic general education program for students with mental retardation (intellectual disabilities).

Cognitive impairment, abnormal mental development in general, have a negative impact on the development of speech in children with mental retardation (intellectual disabilities). In this category of students, all components of speech activity are disrupted, that is, there is a systemic underdevelopment of speech.

Nominative vocabulary is one of the most important conditions for intellectual development, since in the process of individual development, the child appropriates a certain historical experience, which is generalized and reflected in the speech form and, above all, in the meanings of words.

The work on the formation of a nominative dictionary is an important and relevant direction of the correctional and educational process. Taking into account the peculiarity of the speech development of students with mental retardation, correctly selected methods and techniques-the key to the effectiveness and effectiveness of pedagogical influence to overcome the shortcomings of speech activity.

The article considers the peculiarity of the development of the lexical side of the speech of students with mental retardation (intellectual disabilities), justifies the need to develop a program of extracurricular activities aimed at enriching the nominative vocabulary of students with intellectual disabilities (intellectual disabilities) at the primary education level, taking into account the peculiarities of the region of residence.

**Keywords:** nominative dictionary; correctional and developmental programs; extracurricular activities; personal results; taking into account regional peculiarities; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities; intellectual impairment; children with intellectual disabilities.

Нарушение познавательной деятельности, аномальное психическое развитие в целом, оказывают негативное влияние на развитие речи у детей с умственной отсталостью. У данной категории обучающихся нарушаются все компоненты речевой деятельности, то есть присутствует системное недоразвитие речи.

К особенностям лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно отнести:

преобладание пассивного словаря над активным; неточность употребления, трудности актуализации слов; несформированность значения слова, нарушение формирования семантических полей. Причинами бедности словарного запаса у обучающихся данной категории являются: низкий уровень познавательной деятельности и активности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, особенности формирования высших психических функций, что ограничивает его коммуникативные функции, снижая речевую активность в целом [2].

Ограниченность словарного запаса обнаруживается при назывании явлений и предметов окружающей среды, их функциональных и внешних свойств и выполняемых действий.

Номинативный словарь – одно из важнейших условий интеллектуального развития, так как в процессе индивидуального развития ребенок присваивает себе определенный исторический опыт, который обобщен и отражен в речевой форме и прежде всего в значениях слов.

В качестве фундамента формирования номинативного словаря обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального образования должны быть положены следующие принципы, определяющие его содержание, формы, организацию, методы и приемы [2]:

- единство формирования словаря с развитием познавательной деятельности;

- принцип наглядности в обучении;

- уточнение, раскрытие значения слов в соответствующем контексте.

Таким образом, работа по формированию номинативного словаря – важное и актуальное направление коррекционно-образовательного процесса. Учет своеобразия речевого развития обучающихся с умственной отсталостью, правильно подобранные методы и приемы – залог эффективности и результативности педагогического воздействия по преодолению недостатков лексической стороны речи.

Необходимость составления программы внеурочной деятельности, направленной на обогащение номинативного словаря обусловлена следующими аспектами: специфическими особенностями формирования лексической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также необходимостью формирования знаний о регионе проживания, его специфических и отличительных чертах.

Рассмотрим, первую составляющую необходимости создания программы. В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера. Отмечается замедление темпа формирования и своеобразии качественной составляющей структуры значения слова, преобладание «предметной отнесенности». Ограниченность номинативного словарного запаса обнаруживается

при назывании явлений и предметов окружающей среды, их функциональных и внешних свойств и выполняемых действий.

Все это обуславливает необходимость организации коррекционной работы по преодолению речевых нарушений у умственно отсталых обучающихся на уровне начального образования.

Формирование, развитие, обогащение словаря – актуальные задачи образования обучающихся с умственной отсталостью, данное положение отражено в федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Развитие речи обучающихся должно происходить на всех предметах учебного плана в целом, на уроках предметной области «Язык и речевая практика» в частности. Но вместе с предметными результатами освоения программы, у обучающихся с умственной отсталостью должны сформироваться личностные результаты, которым принадлежит ведущее место в системе планируемых результатов.

К личностным результатам освоения АООП относится – осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою страну. К данному положению можно отнести и знание своей «большой» и «малой Родины», особенностей региона проживания. В этом заключается второй аспект необходимости составления программ внеурочной деятельности, направленной на обогащение номинативного словаря у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования. Учет данного положения способствует более успешному овладению обучающимися комплексом жизненных компетенций, которые обеспечивают освоение социокультурного опыта.

Рассмотрим содержание программы внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Примерная программа внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – основа разработки и реализации общеобразовательной организацией собственной программы внеурочной деятельности. Программа разрабатывается с учётом, региона, запросов субъектов образовательного процесса на основе системно-деятельностного и культурно-исторического подходов.

Назначение внеурочной деятельности – реализация образовательной деятельности, направленная на достижение результатов освоения основной общеобразовательной программы и осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной.

Основными целями внеурочной деятельности являются создание условий для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом систе-

мы ценностей, всестороннего развития и социализации каждого обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), создание воспитывающей среды, обеспечивающей развитие социальных, интеллектуальных интересов обучающихся в свободное время [4].

Планируемые результаты внеурочной деятельности разделены на воспитательные и личностные. Одними из личностных результатов являются:

- ценностное отношение и любовь к близким, к образовательному учреждению, своему селу, городу, народу, России;
- осознание себя как члена общества, гражданина Российской Федерации, жителя конкретного региона.

Уральский регион имеет ярко выраженные особенности: природные, территориальные, национальные, культурно-исторические. Этим обусловлена необходимость учета особенностей региона проживания при подборе речевого материала программы внеурочной деятельности, направленной на обогащение номинативного словаря у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Программа внеурочной деятельности по совершенствованию и обогащению номинативного словаря обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уровне начального образования может включать следующие разделы: «Город», «Одежда», «Времена года», «Овоши», «Фрукты», «Животные», «Птицы», «Растительный мир».

Данная программа внеурочной деятельности служит укреплению представлений об особенностях родного края, коррекции психофизического развития, оказывает воспитательное влияние на личность каждого обучающегося.

Таким образом, подбор речевого материала с учетом региона проживания обучающихся при организации системы работы по развитию речевой деятельности будет способствовать: развитию лексической стороны речи; достижению определённых личностных результатов освоения программы; формированию и закреплению представлений, знаний о регионе проживания, окружающей среде; всестороннему развитию и социализации обучающихся.

Проблема формирования номинативного словаря у обучающихся с умственной отсталостью уже рассматривалась в публикациях специалистов [1; 2; 3].

### **Литература**

1. Данилкина, Г. И. Усвоение слов, обозначающих родовые понятия учениками I класса вспомогательной школы / Г. И. Данилкина // Дефектология. – 1967. –С. 133-134.

2. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи / А. Г. Зикеев. – М. : Владос, 2014. – 432 с.

3. Петрова, В. Г. Речь умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М., 1965. – С. 129-216.

4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayu-shixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <http://fgosovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

## **ВЛИЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ГОЛОВНОГО МОЗГА НА РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Шумская Анна Александровна**, магистрант 1 курса института специального образования, направления образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; shumskayaa2013@gmail.com.

**Научный руководитель:** Сабуров Владимир Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся с задержкой психического развития в зависимости от типа функциональной асимметрии головного мозга. Прослеживаются следующие понятия используемые в научной литературе: задержка психического развития, функциональная асимметрия головного мозга, компоненты регулятивных универсальных учебных действий, программирующая подсистема. Авторы работы, опираясь на исследования ученых, приводят пример парной работы учеников, у которых развита лучше правая или левая часть мозга. Дается характеристика организации и контроля дифференцированного и индивидуального подхода для право- и левополушарных детей на примере этапов операционной организации урока. Данная статья будет полезна педагогам-психологам, педагогам-дефектологам, учителям работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия головного мозга; головной мозг; высшие психические функции; регулятивные универсальные учебные действия; правополушарное мышление; левополушарное мышление; хитсайт; инсайт; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## **THE INFLUENCE OF FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE BRAIN ON THE DEVELOPMENT OF REGULATORY UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION**

**Shumskaya Anna Aleksandrovna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Educational Technologies of Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Saburov Vladimir Viktorovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article deals with the development of regulatory universal educational actions in students with mental retardation, depending on the type of functional asymmetry of the brain. The following concepts used in the scientific literature are traced: mental retardation, functional asymmetry of the brain, components of regulatory universal educational actions, programming subsystem. The authors of the work, based on the research of scientists, give an example of paired work of students who have a better developed right or left part of the brain. The characteristic of the organization and control of the differentiated and individual approach for right – and left-hemisphere children is given on the example of the stages of the operational organization of the lesson. This article will be useful for teachers-psychologists, teachers-defectologists, teachers working with children with disabilities.

**Keywords:** functional asymmetry of the brain; brain; higher mental functions; regulatory universal learning activities; right-brain thinking; left-brain thinking; hits site; insight; impaired mental function; children with mental retardation.

Специалисты в области специальной педагогики и психологии во многих странах сталкиваются с острой необходимостью оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В любой системе образования каждому обучающемуся, имеющему ограниченные возможности здоровья, необходим свой уникальный дифференцированный подход для успешной реабилитации в образовательной среде. Изучение особенностей и возможностей детей с различными отклонениями в развитии имеет важное значение для разработки подходов к психолого-педагогической реабилитации и адаптации обучающегося в образовательной среде.

Исследования, проведенные в 1970-1980-е годы К. С. Лебединской и ее сотрудниками (Лебединская, 1975; Манелис, 1999; Марковская, 1993), явились важным вкладом в изучение детей с ограниченными возможностями и разработку классификации основных типов задержки психического развития. Работа этих исследователей показала, что наряду с эмоциональной личностной незрелостью, обучающиеся имеют недостаточно развитые отдельные когнитивные функции, такие как программирующая подсистема: функции контроля и агностические функции левого полушария [6].

Эти исследователи также демонстрируют точку зрения Л. С. Выготского о том, что как нормальное, так и задержанное психическое развитие имеют сходство в необходимости развития регулятивных компонентов психологической системы [1; 5]. Нарушение саморегуляции и самоконтроля (программирующая подсистема), наблюдаемая у детей с задержкой психического развития, оказывает высокое воздействие на особенности адаптации обучающегося в образовательном материале.

В свою очередь знания о функциональной асимметрии головного мозга (свойство мозга, показывающее различие в распределении нервно-психических функций между правым и левым полушарием) [4], характеристика детей, у которых развита лучше правая или левая часть мозга (так называемые правополушарные и левополушарные дети) могут по-

мочь в создании условий для лучшей психолого-педагогической реабилитации обучающихся с задержкой психического развития в процессе развития регулятивных универсальных учебных действий (далее – УУД).

При обучении детей с разной асимметрией мозга необходимо учитывать, что для правополушарного мышления характерен инсайт (озарение, вспышка, догадка), поэтому у них сначала легче сформировать следующие регулятивные УУД – целеполагание, прогнозирование, планирование, а для левополушарного мышления – хитсайт (ровные и последовательные мыслительные операции) – в первую очередь формируются следующие УУД – контроль, коррекция и оценка.

В современной образовательной среде обучающиеся с противоположными стилями учения могут помочь друг другу. Имея набор стратегий обучения, ассоциированных с каждым учебным стилем, ученики, выполняя смешанные задания с друг другом в парной работе, могут увеличить количество собственных учебных стратегий.

Например, ученик правополушарного типа мышления, работая в паре с левополушарным над заданием, может показать своему товарищу такие стратегии учения, как синтез, применение схем, привлечение данных из контекста, выделение сути. Левополушарный ученик может поделиться со своим партнером способом выделения нужных деталей, выявления различий, создания категорий, умением оценить и проконтролировать деятельность. Но следует помнить, что прежде чем организовывать взаимообучение детей с задержкой психического развития, необходимо провести пропедевтическую работу для того чтобы каждый из учеников был успешен во взаимопомощи. Таким образом, формирование регулятивных УУД у правополушарных и левополушарных обучающихся может проходить с одной стороны по-разному в связи с их индивидуальными особенностями, а с другой может помочь при формировании зоны ближайшего развития обучающихся с задержкой психического развития, ориентируясь на ведущий вид полушария.

При работе с обучающимися с разной функциональной асимметрией головного мозга необходимо учитывать характеристику организации дифференцированного подхода право- и левополушарных детей, которая прослеживается в исследованиях таких ученых как Роджера У. Сперри, А. Л. Сиротюк, В. Д. Еремеевой и других:

<b>Этап операционной организации урока</b>	<b>Правополушарные обучающиеся</b>	<b>Левополушарные обучающиеся</b>
Восприятие материала	Целостное Интонационная сторона речи Визуалы (зрительное) Кинестетики (осозательные)	Дискретное (по частям) Смысловая сторона речи Аудиалы (слуховое)
Переработка материала	Быстрая Холистическая	Медленная Последовательная

Интеллект	Невербальный Интуитивный Практический	Вербальный Логический Теоретический
Деятельность	Приверженность к практике Чувство тела Чувство ритма Координация движений Пространственная ориентация	Приверженность к теории Чувство времени
Речь	Интонация речи	Смысл и структура речи
Память	Непроизвольная Наглядно-образная Визуальная и мышечная (основа врожденной грамотности)	Произвольная Знаковая Слуховая
Мышление	Наглядно-образное Оперирование образами Спонтанное Эмоциональное Интуитивное Трехмерное (в пространстве) Инсайт (озарение)	Абстрактно-логическое Оперирование цифрами, знаками Формальное Рациональное Программируемое Хитсайт (логика)

Контроль итогов учебной работы у обучающихся необходимо организовывать в соответствии с индивидуальными особенностями развития регулятивных УУД [7]:

Результативный этап	Правополушарные обучающиеся	Левополушарные обучающиеся
Самоконтроль	Не контролируют правильность речи, смысловые пропуски Свободная конверсация	Высокий самоконтроль речи и изложения материалов
Методы проверки	Устный опрос Задания с ограниченным сроком выполнения Вопросы открытого типа (собственный развернутый ответ)	Письменные опросы с неограниченным сроком выполнения Вопросы закрытого типа (выбрать готовый вариант ответа)

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для достижения зоны ближайшего развития у обучающихся с задержкой психического развития в процессе формирования регулятивных УУД и более успешного усвоения обучающимися материала следует использовать индивидуальный подход в обучении в соответствии с типом функциональной асимметрии мозга. Он позволит быстрее нормализовать ведущие регулятивные процессы (целеполагания, планирования, осуществления учебных действий, прогнозирования, контроля и само-

контроля, коррекции, оценки, саморегуляции) у каждого из лево- или правополушарного обучающегося. Информацию о ведущем виде полушария рекомендуем сообщить каждому педагогу взаимодействующему с обучающимися, чтобы на всех дисциплинах происходил учет психофизиологических особенностей и проводимая работа была целесообразна и успешна для учеников с задержкой психического развития.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии / В. И. Лубовский ; АПН СССР. НИИ дефектологии. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
3. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973.
5. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития // И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – Санкт-Петербург : Речь, 2004.
6. Манелис, Н. Г. Хрестоматия по нейропсихологии / Н. Г. Манелис ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2004.
7. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 288 с.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ  
К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ  
И ШКОЛЕ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАптиРОВАННЫЕ  
ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ  
ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**ЩербакOVA Анастасия Сергеевна**, бакалавриат, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; n.s.sherbakova9@gmail.com.

**Научный руководитель:** Коробкова Оксана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена вопросам организационно-технического обеспечения в период дистанционного обучения в массовой школе и школе, реализующей АООП для детей с нарушением зрения младшего школьного возраста. В статье был проведен сравнительный анализ изучаемых требований, выявлены сходства и различия к организации образовательного процесса с применением электронных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** электронное обучение; дистанционные образовательные технологии; дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; организационно-техническое обеспечение; адаптированные основные общеобразовательные программы, АООП; начальная школа; младшие школьники; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF REQUIREMENTS  
FOR ORGANIZATIONAL AND TECHNICAL SUPPORT  
OF DISTANCE LEARNING IN A MASS SCHOOL AND IN A SCHOOL  
THAT IMPLEMENTS ADAPTED BASIC GENERAL  
EDUCATION PROGRAMS FOR CHILDREN  
WITH VISUAL IMPAIRMENT OF PRIMARY SCHOOL AGE**

**Shcherbakova Anastasia Sergeevna**, Bachelor's Degree, 2<sup>nd</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article is devoted to the problems of organizational and technical support during distance learning in a mass school and in a school which implements the AOP for visually impaired children of primary school age. The comparative analysis of

the studied requirements was carried out in the article, the similarities and differences to the organization of the educational process with the use of electronic educational technologies were revealed.

**Keywords:** e-learning; distance learning technologies; distance learning; information and communication technologies; organizational and technical support; adapted basic general educational programs, primary school; junior schoolchildren; typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Вопрос взаимодействия школы и семьи и период дистанционного обучения встал как никогда остро. Ранее взаимодействие педагога с обучающимися и родителями в online-режиме сводилось к минимуму и ограничивалось лишь обменом дополнительной текстовой информации с помощью электронных носителей.

Но в период пандемии образовательным учреждениям пришлось перейти в новый формат обучения, предполагающее использование дистанционных образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [5, с. 2].

Само электронное обучение предполагает организацию образовательного процесса с использованием электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, совокупность технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, и обеспечивающей освоение образовательных программ или их частей путем самостоятельной работы обучающихся с базами данных и взаимодействия с педагогическим, учебно-вспомогательным персоналом, а также между собой [5, с. 2].

Говоря о требованиях к организационно-техническому обеспечению дистанционного обучения в массовой школе и школе, реализующей АООП для детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста, были выявлены как сходства, так и различия.

Проанализировав положение о реализации обучения с применением электронных образовательных технологий МБОУ СОШ № 86 города Екатеринбург [3] можно сделать вывод о том, что школа обладает всеми условиями для применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а именно:

1. Наличие официального сайта <http://школа86.екатеринбург.рф>.
2. Ссылка на электронный дневник Сетевой город. Образование.
3. Наличие базы учебных планов по всем образовательным программам, программных и учебно-методических материалов в электронном виде и (или) на бумажных носителях.
4. Предоставление методических материалов для организации самостоятельной работы обучающихся.

5. Компьютерные классы, оснащенные персональными компьютерами и/или ноутбуками.

Организационно-техническая сторона дистанционного обучения предполагает:

1. Организацию рабочего места (стол, на котором расположены учебные пособия и канцелярские принадлежности, компьютер, ноутбук, планшет с выходом в интернет, колонки).

2. Соблюдение режима дня (время на учебные занятия, выполнение домашних работ, выход на прогулки, выполнение домашних обязанностей и время на хобби).

3. Соблюдение требований к проведению урока (ознакомление с инструкцией – 5 минут, работа в соответствии со сценарием – 20 минут, выполнение индивидуальных заданий по желанию – 10 минут, обсуждение результатов занятия – 10 минут, а также сопровождение изучаемого материала иллюстрациями, видео-, аудио-фрагментами).

4. Продолжительность урока до 30 минут.

5. Соблюдение технических условий (персональный компьютер с колонками / ноутбук / планшет с выходом в Интернет, в СГО, на учебные платформы).

6. Предоставление дидактических пособий (учебники, рабочие тетради, электронные библиотеки с удаленным доступом, ссылки на электронные образовательные ресурсы).

7. Образовательные ресурсы («ИнтернетУрок», Российская электронная школа (РЭШ), «Учи.ру»).

Говоря про школы, реализующие АООП для обучающихся с нарушениями зрения, стоит отметить, что помимо общих требований к организации электронного обучения с применением дистанционных технологий, необходимо обеспечение семей обучающихся с нарушением зрения тифлотехникой для беспрепятственного усвоения учебного материала.

Так, на официальном сайте Верхнепышмынской школы-интернат им. С. А. Мартиросяна [1] также можно ознакомиться с требованиями к организационно-техническому обеспечению:

1. Организация рабочего места:

- компьютерный стол в соответствии с ростом ребенка;
- расстояние до монитора должно быть 50-70 см, взгляд на него должен быть направлен прямо;
- освещение должно быть ровное, без резких источников света (солнечный свет, блики);
- свет должен падать на учебник, книгу, детскую тетрадь так, чтобы не создавать теней;
- для левши лампу расположите справа, для правши – слева.

2. Соблюдение режима дня (время на учебные занятия, выполнение домашних работ, выход на прогулки, выполнение домашних обязанностей и время на хобби).

3. Соблюдение требований к проведению урока:

– соблюдение структуры урока: (ознакомление с инструкцией – 5 минут, работа в соответствии со сценарием – 20 минут, выполнение индивидуальных заданий по желанию – 10 минут, обсуждение результатов занятия – 10 минут);

– иллюстрации, текст, схемы, таблицы должны соответствовать особенностям зрительного восприятия обучающихся с нарушением зрения (увеличенный шрифт и картинки, преимущественно красный, четкий контур).

4. Продолжительность урока (для первых, вторых классов непрерывная зрительная нагрузка за компьютером слабовидящих обучающихся составляет от 7 до 10 минут, для третьих, четвертых классов от 10 до 15 минут).

5. Соблюдение технических условий:

– тифлотехническое оборудование (дисплей Брайля, ручной видеоувеличитель, тифлофлешплеер);

– персональный компьютер должен быть снабжен стандартной клавиатурой, монитором с диагональю не менее 19 дюймов, качественными колонками, скайп-гарнитурой, сканером и иметь высокоскоростное подключение к сети интернет;

– возможность использования программ экранного доступа, таких как «JawsforWindows» или «NVDA»;

– качественное освещение во время обучения и настройка интерфейса компьютера.

6. Предоставление дидактических пособий (тексты, напечатанные шрифтом Брайля или рельефно-точечным шрифтом Брайля, крупные высококонтрастные или рельефные иллюстрации, адаптированные схемы, графики, таблицы, дидактические игрушки, наборы для моделирования, натуральные предметы, электронные библиотеки с удаленным доступом задания для проверки усвоения с возможностью самоконтроля, ссылки на электронные образовательные ресурсы).

7. Образовательные ресурсы (Российская электронная школа (РЭШ), «Учи.ру», Цифровой образовательный ресурс для школ «ЯКласс»).

Таким образом, проведенный сравнительный анализ показал, что такой критерий как «режим дня» является единым требованием, как для учащихся массовой школы, так и для учащихся школы, реализующей АООП. Особое внимание стоит уделить организации рабочего места, дидактическим материалам, техническим условиям (обеспечение тифлотехническими средствами) и продолжительности урока для обучающихся с нарушением зрения.

Как показала практика, при реализации дистанционного обучения младших школьников и педагоги, и семьи столкнулись с рядом трудностей:

– трудности материально-технического обеспечения учебного процесса (неустойчивое Интернет-соединение, отсутствие возможности выхода в интернет, отсутствие ПК, планшета и иного гаджета, с помощью которого передавалась учебная программа и задания для закрепления материала, отсутствие возможности приобретения семьями тифлотехнических средств, отсутствие необходимого программного обеспечения);

– трудности методического характера (необходимость со стороны педагогов в изменении учебных программ, планов уроков, более длительная подготовка демонстрационных материалов, заданий и форм их предъявления);

– трудности организационно-технического характера (продолжительность урока сократилась; часть времени от урока уходит на подключение к образовательной платформе; отсутствие навыка работы за компьютером со стороны педагога и школьника);

– трудности овладения программным материалом у школьников (отсутствие очного взаимодействия педагога с обучающимся ведет к снижению эффективности усвоения материала, также, обучающиеся, не взаимодействуя друг с другом, утрачивают такой навык, как социализация);

– трудности психологической адаптации к новым условиям обучения (снижение мотивации у обучающихся при отсутствии личного контакта с педагогом и другими детьми; трудности контроля течения учебного процесса педагогом; возрастание ответственности и временных затрат родителей на организацию и контроль обучения ребенка в дистанционном формате и др.);

– ряд трудностей семей детей с нарушениями зрения (риск ухудшения зрения в связи с чрезмерной нагрузкой на зрительный анализатор посредством занятий за компьютером; трудности в социально-бытовой ориентировке, ориентировке микропространстве и т. д.).

Так, несмотря на то, что вопрос организационно-технического обеспечения в период дистанционного обучения с применением электронных образовательных технологий был рассмотрен на федеральном уровне, он остается открытым и не разрешенным на практике, требуя большего внимания и участия каждого участника образовательного процесса.

### **Литература**

1. Верхнепышмынская школа-интернат им. С. А. Мартиросяна : офиц. сайт. – URL: <http://mart-school.ru/leftmenu/obrazovanie-s-ispolzovaniem-elektronno-go-obucheniya-i-distantcionnyh-obrazovatelnyh-tehnologij> (дата обращения: 27.03.21). – Текст : электронный.

2. ГАПОУ ТО «ТКПСТ». – URL: [https://tkpst.ru/students/distantionnoe-obuchenie/doc/методичка%20%20\(зрение\).pdf](https://tkpst.ru/students/distantionnoe-obuchenie/doc/методичка%20%20(зрение).pdf) (дата обращения: 27.03.2021). – Текст : электронный.

3. МБОУ СОШ № 86. – URL: [http://школа86.екатеринбург.рф/upload/sc86\\_new/files/27/e2/27e2544a2f5c213e7db082f61f578186.pdf](http://школа86.екатеринбург.рф/upload/sc86_new/files/27/e2/27e2544a2f5c213e7db082f61f578186.pdf) (дата обращения: 27.03.2021). – Текст : электронный.

4. Письмо Минпросвещения России [приказ от 10.04.2020 № 05-398] «О направлении методических рекомендаций». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_354506/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_354506/) (дата обращения: 23.11.2020). – Текст : электронный.

5. УрГПУ. – URL: <https://uspu.ru/education/docs/distancionnye-tehnologii.pdf> (дата обращения: 27.03.2021). – Текст : электронный.

## **ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ**

**Якимова Ирина Сергеевна**, педагог дополнительного образования, Всероссийский детский центр «Смена»; Россия, с. Сукко; студент I курса магистратуры по направлению «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; irishkayak97@gmail.com.

**Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.

**Аннотация.** Современные технологии, которые окружают подрастающее поколение с детства, обеспечивают нас новыми ресурсами и возможностями, но также создают новые вызовы системам воспитания, обучения, здравоохранения, экономики и многим-многим другим. Изменения, происходящие с развитием сети Интернет, затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. По мнению авторов, наиболее актуальные изменения происходят в сфере образования, так как именно от ее направления, вектора движения, зависит будущая траектория развития всего государства. В связи с этим, актуальным вопросом становится внедрение современных технологий в образование. Работа посвящена основным аспектам цифровизации в сфере образования и обучения в контексте использования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особую важность приобретает точность в определении новых понятий в сфере онлайн-образования, таких как: оцифровка, цифровизация, цифровая трансформация, геймификация и эдьютейнмент. Основной темой, рассматриваемой в статье, является ответ на вопрос: какие возможности предоставляют современные технологии, используемые в образовательном процессе, а также какие проблемы обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья они решают. Также авторами рассматривается аспект того, какие существуют опасности в длительном использовании этих технологий без должной методической работы над программами онлайн-обучения.

**Ключевые слова:** цифровизация образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда; онлайн-образование; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; образовательный процесс; цифровые технологии.

## **DIGITALIZATION OF EDUCATION: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS**

**Yakimova Irina Sergeevna**, Teacher of Additional Education, All-Russian Children's Center "Smena", Sukko village, Russia; 1<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Direction "Educational Technologies of Rehabilitation and Habilitation of Persons with Disabilities", Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kubasov Alexander Vasilievich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** Modern technologies that surround the younger generation from childhood provide us with new resources and opportunities, but also create new challenges to the systems of education, training, health care, economics and many, many others. The changes taking place with the development of the Internet affect all spheres of human activity. According to the authors, the most relevant changes are taking place in the field of education, since the future trajectory of development of the entire state depends on its direction, the vector of movement. In this regard, the introduction of modern technologies in education is becoming an urgent issue. The work is devoted to the main aspects of digitalization in the field of education and training in the context of use for students with disabilities. Accuracy in defining new concepts in the field of online education, such as digitization, digitalization, digital transformation, gamification and edutainment, is of particular importance. The main topic considered in the article is the answer to the question: what opportunities are provided by modern technologies used in the educational process, as well as what problems of teaching people with disabilities they solve. The authors also consider the aspect of what the dangers exist in the long-term use of these technologies without proper methodological work on online learning programs.

**Keywords:** digitalization of education; information and communication technologies; information educational environment; online education; limited health opportunities; educational process; digital technologies.

Цифровизация трансформирует все аспекты общества, а не только рабочую среду. С точки зрения образовательного контекста, трансформация связана со стратегическими инициативами, которые должны обеспечить постоянный рост качества преподавания и среды обучения. Сфера образования в основном носит реактивный характер, поскольку новые революционные технологии развиваются в других отраслях, а затем применяются и адаптируются к существующим образовательным культурам и системам [6].

С приходом информационно-коммуникационных технологий в образование, начало трансформироваться представление о процессе урока и формах проведения учебных занятий. Появились новые возможности, но и также новые вызовы, которые необходимо принять, чтобы использовать максимум возможностей современного образования.

Изменения также коснулись образования и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, увеличив доступность его приобретения как обучающимся из дальних регионов, в которых отсутствует квалифицированная помощь, так и обучающимся, которым требуются дополнительные средства или технологии для освоения учебной программы.

Согласно Christine Legner<sup>1</sup>(2017 г.), существует некоторая путаница в использовании терминов и определений цифровизации в области образования. Особенно необходимо уточнить и провести различие между тремя основными терминами, которые часто используются взаимозаменяемо, когда речь идет о продвижении цифровых технологий и их влиянии на общество: оцифровка, цифровизация и цифровая трансформация. Christine Legner и его коллеги предлагают следующие определения:

*Оцифровка.* Технический процесс преобразования данных и информации из аналоговых в цифровые форматы, что означает принятие и использование двоичных цифр.

*Цифровизация.* Процессы перехода к хранению, передаче и обработке нефизической информации с использованием цифровых технологий.

*Цифровая трансформация.* Комплексное применение цифровых технологий во всех сферах жизни общества для улучшения и расширения продуктов и услуг, а также создание новых цифровых альтернатив.

Кроме того, необходимо также уточнить близкие по значению понятия «геймификация» и «эдьютейнмент».

*Геймификация* – использование игровых подходов, которые широко распространены в компьютерных играх, для неигровых процессов, что позволяет повысить вовлеченность участников в решение прикладных задач.

*Эдьютейнмент* – это всевозможные формы образования без принуждения, или форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях по средствам развлечения.

Таким образом, понятие «эдьютейнмент» шире, чем «геймификация», но уже, чем «цифровизация». Наиболее полно все понятия, относящиеся к цифровизации образовательной среды, изложены в дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения (2020) [2].

Точность использования основных понятий позволяет определить, какие возможности и ограничения предоставляет нам именно цифровизация образования для всех и в частности для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также для инклюзии на всех ступенях образования.

К положительным аспектам цифровизации в образовании и обучении, открывающим новые потенциальные возможности, относятся:

- 1) приучение к самостоятельности;
- 2) забота о природе;
- 3) ускорение процессов овладения определенными навыками;

---

<sup>1</sup> Legner, C. Digitalization: Opportunity and challenge for the business and information systems engineering community / C. Legner, T. Eyemann, T. Hess, C. Matt, T. Böhmman, P. Drews // Business & Information Systems Engineering. – 2017. – № 59 (4). – P. 301-308.

- 4) улучшение психологического климата для всех участников образовательного процесса;
- 5) совершенствование технологических процессов и сферы услуг;
- 6) экономия материальных ресурсов;
- 7) расширение функционала использования средств обучения;
- 8) индивидуализация образования;
- 9) рост доступности образования.

Раскроем каждый аспект. Так как система онлайн-уроков подразумевает самостоятельную работу, у обучающихся формируется самоконтроль, они учатся грамотно распределять время на различные виды деятельности, определять приоритетные задачи.

Цифровое образование избавляет человека от множества бумаг. В компьютере можно найти все учебники и пособия, а планшет заменяет рабочие тетради [3]. Это особенно актуально обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, когда им больше нет необходимости приносить пособия из дома.

Экологичность онлайн обучения ни у кого не вызывает сомнения. Платформы онлайн-экзаменов ограничили легкомысленное использование бумаги.

Административная деятельность – неотъемлемая часть образовательного процесса. Ведение разнообразной школьной документации трудоёмкая задача, которую успешно решают компьютеризированные методы, например, введение чат-ботов, использование программных продуктов, все больше появляющихся на рынке образовательных услуг<sup>1</sup>.

Невозможно не упомянуть и экономическую значимость внедрения цифровизации в образование. Навыки использования цифровых технологий в сфере образования затем переносятся на повседневную жизнь обучающихся. Вокруг нас множество умных вещей, от смартфонов и часов до автомобилей и домов. «Интернет вещей» помогает автоматизировать множество полезных процессов<sup>2</sup>. Например, интеллектуальные термоста-

---

<sup>1</sup> Более того, некоторые школы, в том числе Университет Дикина, используют ИИ (искусственный интеллект), чтобы помочь студентам в течение первого года обучения. Система «Watson» может ответить в режиме реального времени на более чем 1600 вопросов о вступительных экзаменах, разрешении на парковку, жизни в общежитии, стоимости обучения, перемещении по городу, финансовой помощи, жизни в кампусе и многом другом. Это означает, что студентам с различными речевыми нарушениями, а также нарушениями опорно-двигательного аппарата будет гораздо проще освоиться в незнакомом месте. Слушать инструкции можно неограниченное количество раз.

<sup>2</sup> Замена традиционного освещения на светодиодное в гараже сэкономила Университету Мичигана (University of Michigan) в городе Дирборн 21 000 долларов в год. Умная система освещения на территории всего университета позволит сэкономить еще больше. Экономические изменения повлекут за собой большую доступность образования для малоимущих граждан (которыми являются, в том числе, и люди с ОВЗ), предоставив возможность университетам перераспределить бюджет.

ты<sup>1</sup> уже могут сбалансировать температуру внутри здания, адаптируясь к внешней и внутренней ситуации. И вопрос времени, когда умение пользоваться ими встанет на повестку дня для всех лиц, в том числе и с ОВЗ.

Современные LMS-платформы<sup>2</sup>, лонгриды<sup>3</sup>, VR<sup>4</sup> и AR<sup>5</sup> технологии, а также различные видео и аудио (например, подкасты<sup>6</sup>) ресурсы позволяют использовать большое количество инструментов для создания курса, а значит, и предоставляют возможность сделать его интереснее, увлекательнее и эффективнее. Возрастает мотивация к обучению.

Согласно Ю. Ю. Барановой [1], для реализации федеральных государственных образовательных стандартов в сфере образования, наиболее эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся планируемых результатов, становится индивидуализация обучения. Особую значимость такая форма организации учебного процесса приобретает в учреждениях, реализующих АООП. Так как обучающимся данных учебных заведений более всего необходим персонализированный подход в обучении, для достижения необходимых результатов. Цифровые технологии справляются с этой задачей успешно. Каждый обучающийся совместно с наставниками, педагогами, кураторами и родителями выбирает свой индивидуальный образовательный маршрут и осваивает его в том темпе, количестве и в тех формах, как удобно и максимально эффективно для него.

Кроме онлайн-обучения, также улучшается инфраструктура самих учебных заведений. Образовательные учреждения стараются сделать образование доступным для людей с ограниченными возможностями. Они внедряют такие современные технологии, как распознавание и транскрипция речи, для глухих или слабослышащих студентов. ИТ-решения обеспечивают равное и доступное образование для всех лиц с ОВЗ вне зависимости от места их проживания (что влечет за собой дезурбанизацию из крупных городов, что опять же благоприятно влияет на природу). Транскрипция лекций не только помогает студентам с ограниченными возможностями, но также может использоваться другими учащимися для

---

<sup>1</sup> Термостат – прибор для поддержания постоянной температуры.

<sup>2</sup> LMS – это платформа для электронного обучения.

<sup>3</sup> Лонгрид – формат подачи журналистских материалов в интернете. Его спецификой является большое количество текста, разбитого на части с помощью различных мультимедийных элементов: фотографий, видео, инфографики и прочих.

<sup>4</sup> VR (Virtual Reality) – созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и другие. Виртуальная реальность имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие.

<sup>5</sup> AR (Augmented Reality) – это технология дополненной реальности. В рамках нее, на экранах различных девайсов можно просматривать 3D-объекты, а также визуализировать несуществующие предметы в конкретном помещении. AR позволяет накладывать визуальные объекты на физическое пространство. Сочетать их.

<sup>6</sup> Подкастинг – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов в стиле радио- и телепередач в Интернете.

поиска лекций и просмотра их после занятий, что является позитивным примером проявления инклюзии в образовании.

Тем не менее, у цифровизации образования есть и свои недостатки. Чаще всего их связывают с риском отрицательного результата, с отсутствием социализации, с проблемами физического развития и возможностью почти тотального контроля.

Когда обучающийся впервые приходит в школу, он попадает в новый социум. В нем он получает не только знания, но и учится взаимодействовать с обществом. Информационная система значительно снижает уровень социализации человека.

Проблемы с физическим развитием отражаются, прежде всего, на зрении и мелкой моторике обучающегося. Длительное пребывание за экранами приводит к глазной усталости. Работа с клавиатурой и планшетом приведет к изменению физиологии пальцев.

Оценить все положительные и отрицательные стороны такой системы, ее последствия будет возможно спустя десятилетия, в данный момент меняется вся структура образования. Однако не использовать те положительные стороны современных процессов, которые известны нам в настоящее время, означало бы отказаться от возможности сделать что-то более стоящее, полезное, современное и эффективное в развитии сферы образования.

Цифровизация, несомненно, существенно изменит систему образования, но мы не можем сказать, что она уменьшит ценность нашего прежнего обучения в классе. Главное требование к ней заключается в том, чтобы минимизировать возможные недостатки при ее внедрении. Лучшая часть цифровизации образования состоит в том, что она сочетает в себе как обучение в классе, так и методы онлайн-обучения. Они выступают в качестве системы поддержки друг друга. Как говорил Джени Арледж: «Технологии могут стать «крыльями», которые позволят образовательному миру летать дальше и быстрее, чем когда-либо прежде; если мы позволим» [6].

Проблема использования технологий в образовательной среде для лиц с ограниченными возможностями здоровья уже рассматривалась в публикации специалистов [4; 5; 7].

### Литература

1. Баранова, Ю. Ю. Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения ФГОС ОО / Ю. Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, 2012. – С. 123-129.

2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. – М., 2020. – 98 с.

3. Горячева, М. А. Цифровые технологии в образовании / М. А. Горячева. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/30-1-0-10201> (дата обращения: 28.01.2021). – Текст : электронный.

4. Бевз, Е. А. Применение цифровых технологий в инклюзивном образовании / Е. А. Бевз. – URL: <https://infourok.ru/statya-primenenie-cifrovyyh-tehnologij-v-inklyuzivnom-obrazovanii-4115049.html> (дата обращения: 01.03.2021). – Текст : электронный.
5. Ахметова, Д. З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д. З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева, И. А. Сахнова, М. А. Сучков, Э. А. Зайцева. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 2. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2123#> (дата обращения: 19.03.2021).
6. Schmidt, J. T. Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential / J. T. Schmidt, M. Tang // Harwardt M., Niernann P. J., Schmutte A., Steuernagel A. (Eds.) Führen und Managen in der digitalen Transformation. – Springer Gabler, Wiesbaden. – [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28670-5\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28670-5_16).
7. Marion, H. Technology for inclusion / H. Marion. – Текст : электронный // Background paper prepared for the 2020 Global education monitoring report: Inclusion and education. – UNESDOC, France. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373655> (дата обращения: 19.03.2021).

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 373.31:376.37

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

**Антонова Светлана Николаевна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; svetlan.ant@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В настоящей статье представлены теоретические аспекты особенностей формирования моторного праксиса у обучающихся с нарушениями речи, соотнесение развития моторного праксиса и развития речи ребенка, его психических и личностных особенностей. Обозначена роль моторного праксиса в речевом развитии детей. Изложены различные подходы к определению понятия «моторика». Рассмотрены особенности формирования моторного праксиса обучающихся с псевдобульбарной дизартрией на уровне начального образования. Представлен диагностический инструментарий по определению уровня развития общей, мелкой, артикуляционной и мимической моторики.

**Ключевые слова:** моторный праксис; младшие школьники; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; псевдобульбарная дизартрия; мелкая моторика; методы диагностики; артикуляционная моторика.

## FEATURES OF FORMATION OF MOTOR PRAXIS FOR STUDENTS IN LOWER CLASSES WITH PSEUDOBULBAR DYSPHAGIA

**Antonova Svetlana Nikolaevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article presents the theoretical aspects of the features of the formation of motor praxis in students with speech disorders, the correlation of the development of motor praxis and the development of a child's speech, his mental and personal characteristics. The role of motor praxis in the speech development of children is outlined. Various approaches to the definition of the concept of "motor" are outlined. The features of the formation of motor praxis in students with pseudobulbar dysarthria at the level of primary education are considered. A diagnostic toolkit is presented to determine the level of development of general, fine, articulatory and facial motor skills.

**Keywords:** motor praxis; junior schoolchildren; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; pseudobulbar dysarthria; fine motor skills; diagnostic methods; articulatory motor skills.

Одной из актуальных проблем логопедии является повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у обучающихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом псевдобульбарная дизартрия. Ряд исследователей, например, Е. В. Зворыгина, А. Г. Соловьёв [4], Т. А. Ткаченко [5], замечает, что на функционирование речевых зон коры головного мозга значительное влияние оказывает уровень развития пальцевой моторики рук. Именно поэтому одним из немаловажных аспектов данной работы является развитие моторного праксиса т. е. общей и мелкой моторики, координации движений пальцев рук и всего тела, артикуляционной моторики.

Кроме того, многие ученые говорят о соотношении развития моторного праксиса ребенка с развитием его личности. Так как своевременное развитие мелкой моторики у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией на уровне начального образования позволяет не только сформировать координацию движений пальцев рук, но и, что самое важное, развить речевую деятельность и подготовить руку обучающегося к письму.

В научно-педагогической литературе нет единственно верного определения понятий «моторный праксис», «общая (крупная) моторика» и «мелкая (тонкая) моторика». Авторы используют различные определения для обозначения этих понятий. Например, под общей моторикой понимают всю двигательную активность, совершаемую человеком. По мнению Грэйса Крайга, мелкая моторика представляет собой умение использовать возможности рук и пальцев, но в различных источниках чаще всего можно встретить такое определение – это совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног.

В норме моторный праксис развивается у ребенка постоянно, начиная с младенческого возраста. Сначала, ребенок осваивает движения головой и шеей – чтобы следить за игрушкой. После, захочет дотянуться до нее ручками и ножками, начнет сидеть, ползать, ходить, бегать и т. д. Во время развития крупной моторики развивается гибкость, укрепляются мышцы и суставы, формируется выносливость вестибулярного аппарата, кроме того, своевременное развитие моторики положительно влияет на формирование речевых навыков, развитие интеллекта и помогает ребенку адаптироваться в социальной среде, изучать мир.

После того, как ребенок осваивает крупную моторику, происходит постепенно наслоение к ней сложных элементов мелкой (тонкой) моторики, включающей в себя мелкие манипуляции различными предметами, при которых необходима четкая скоординированная работа глаз и пальцев рук или ног человека [4].

Обычно, ребенок, хорошо владеющий мелкой моторикой, умеет логически рассуждать, у него хорошо развиты память и внимание, связная речь. В специальной педагогике и психологии уровень сформирован-

ность моторного праксиса имеет огромное значение, кроме того, расценивается как один из показателей психического развития ребенка, а также является показателем интеллектуальной готовности к школьному обучению. Совместно с развитием общей и тонкой моторики происходит также развитие органов артикуляции, устной речи.

Замечено, что у обучающихся с нарушениями речи уровень развития моторного праксиса снижен. Обучающиеся отстают в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Общая и мелкая моторика характеризуется плохой координацией, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Максимальные проблемы наблюдаются при выполнении действий по вербальным указаниям. Видна замедленность, застревание на одной позе.

Нередко обучающиеся испытывают значительные затруднения на уроках письма: начинает быстро уставать рука, теряется рабочая строка, буквы пишутся неправильно. Характерны такие особенности, как, слабость нажима на карандаш или ручку, нечеткость и неровность (ломаные, волнистые) проведенных линий, «зеркальное» письмо, смещение центра листа в разные стороны. У обучающихся с вышеуказанным нарушением нет согласованности в действиях обеих рук. Нарушение моторики рук лишает движения точности, силы и скоординированности.

Моторная недостаточность прослеживается не только на уроках обучения письму, но и на многих других учебных предметах. Например, на занятиях по рисованию обучающиеся плохо держат карандаш или кисть, руки часто бывают напряжены. Особенно заметна моторная неловкость рук на занятиях по аппликации и лепке из пластилина. В работах по аппликации прослеживаются трудности пространственного расположения элементов.

Отмечаются нарушения в пространстве и пространственная дезорганизация, неумение владеть частями своего тела, из-за чего у ребенка возникают сложности во время занятий физической культурой, выполнения бытовых действий.

Нарушения моторики органов артикуляционного аппарата также являются характерными для обучающихся с псевдобульбарной дизартрией, они проявляются рядом признаков. В зависимости от локализации поражения мозга, выделяют следующие формы нарушения мышечного тонуса: спастичность артикуляционных мышц – постоянное повышение тонуса; гипотония – пониженный мышечный тонус; дистония – постоянно меняющийся мышечный тонус [1].

Может отмечаться ограниченная подвижность мышц языка, недостаточность подъема кончика языка вверх в полости рта. Обычно это связано с нарушением иннервации шилоязычной и некоторых других мышц.

В этих случаях страдает произношение большинства звуков. Еще одним характерным признаком нарушений моторики органов артикуляционного аппарата при псевдобульбарной дизартрии являются дискоординационные расстройства. Они проявляются в нарушении точности и соразмерности артикуляционных движений [3].

Все перечисленные нарушения непосредственно влияют на психическое, так и речевое развитие обучающегося с псевдобульбарной дизартрией и являются одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, но жизненно важными умениями и навыками самообслуживания. Кроме того, у обучающихся наблюдается повышение или снижение тонических рефлексов, это происходит из-за нарушения регуляции мышечного тонуса. Можно заметить, что нарушения двигательных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями сложны и очень разнообразны.

Так как, моторный праксис играет большую роль в развитии обучающегося, необходимо регулярно проводить диагностику для определения уровня развития общей, мелкой, артикуляционной и мимической моторики. Особенно важно это для обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста. При поступлении в школу обучающегося с дизартрией, в начале и конце каждого года обучения, при заполнении речевых карт обязательно проверяется не только уровень речевого развития, но и уровень сформированности моторного праксиса и пространственной координации обучающихся, а также улучшения в развитии.

При обследовании общей, мелкой и артикуляционной моторики обучающихся используются методы и диагностические методики различных авторов, например, методика Н. М. Трубниковой в которой подробно описан инструментарий для обследования моторного праксиса, обследуется состояние общей моторики и моторики пальцев рук, артикуляционного аппарата (его анатомических двигательных особенностей) и мимической мускулатуры. Кроме того, для оценки развития статической и динамической координации, а также уровня переключаемости используются диагностические тесты, предложенные Н. И. Гуревичем и Н. О. Озерецким.

Для выявления умения обучающегося ориентироваться в своей работе и точно копировать образец, изучения особенностей развития произвольного внимания и пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики руки, а также уровня сформированности графомоторных навыков можно применять методики Н. И. Гуткиной «Домик», «Дорожки» Л. А. Венгера и многие другие упражнения. Если после проведения диагностики выявлены нарушения, необходимо осуществлять коррекционную работу по повышению уровня сформированности моторного праксиса на коррекционных и логопедических занятиях.

Таким образом, можно заметить, что нарушения моторного праксиса часто присутствуют у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией у обучающихся младших классов на уровне начального образования, они

сложны и разнообразны. Несмотря на имеющиеся исследования по данной теме, вопросы формирования моторного праксиса продолжают оставаться актуальными.

### **Литература**

1. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка) / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 144 с.
2. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
3. Мартынова, Р. И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков / Р. И. Мартынова // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1967. – С. 98-99.
4. Соловьёв, А. Г. Развитие мелкой моторики и стимуляция высших психических функций / А. Г. Соловьёв, Н. А. Лобанова. – М., 2015. – 341 с.
5. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. – М. : Эксмо, 2007. – 112 с.

## **ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ И ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

**Белоглазова Валерия Игоревна**, студент, бакалавриат 4 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; valeravaleon@inbox.ru.

**Научный руководитель:** Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена логопедической работе с детьми, имеющими системное недоразвитие речи и псевдобульбарную дизартрию. В данной статье рассматриваются понятия связная речь, олигофрения, дизартрия, представлен анализ результатов логопедического обследования по состоянию активного и пассивного словаря, грамматической стороны речи и связной речи и приемы коррекционной работы по развитию связной речи. Представлена база логопедического обследования.

В работе делается акцент на особое развитие высших психических функций и на легкую степень умственной отсталости, т. к. именно эта степень преобладает среди обучающихся. Рассматриваются случаи, когда ставится психолого-педагогический диагноз системное недоразвитие речи. В тексте статьи представлены классики логопедии, которые занимались данной актуальной проблемой. Вопрос развития связной речи можно рассматривается с точки зрения разных дисциплин, таких как лингвистика, психолингвистика, психология. Важно отметить, что связная речь – это важная форма речевой деятельности, которая может рассказать об уровне речевого и умственного развития.

Статья рекомендована для студентов, аспирантов, докторантов, научных сотрудников психологической, педагогической философской и лингвистической специализации, а также для всех читателей, интересующихся приемами логопедической коррекции и их применения с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** связная речь; детская речь; развитие речи; логопедические обследования; грамматическая сторона речи; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; псевдобульбарная дизартрия.

## **METHODS OF SPEECH THERAPY CORRECTION IN CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DISORDER AND PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA**

**Beloglazova Valeria Igorevna**, student, Bachelor's degree 4<sup>th</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and the Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to speech therapy work with children with systemic speech underdevelopment and pseudobulbar dysarthria. This article discusses the concepts of coherent speech, oligophrenia, dysarthria, presents an analysis of the results of speech therapy examination on the state of active and passive vocabulary, the grammatical side of speech and coherent speech, and methods of correctional work on the development of coherent speech. The database of speech therapy examination is presented.

The paper focuses on the special development of higher mental functions and on a slight degree of mental retardation, since this degree prevails among students. The cases when the psychological and pedagogical diagnosis of systemic speech underdevelopment is made are considered. The text of the article presents the classics of speech therapy, which dealt with this urgent problem. The question of the development of coherent speech can be considered from the point of view of different disciplines, such as linguistics, psycholinguistics, psychology. It is important to note that coherent speech is an important form of speech activity that can tell about the level of speech and mental development.

The article is recommended for students, postgraduates, doctoral students, researchers of psychological, pedagogical, philosophical and linguistic specialization, as well as for all readers interested in the techniques of speech therapy correction and their use with persons with disabilities.

**Keywords:** coherent speech; children's speech; development of speech; speech therapy examinations; grammatical side of speech; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; pseudobulbar dysarthria.

В наши дни у многих детей наблюдаются появление различных отклонений в развитии, которые возникают при воздействии патогенных факторов в разные периоды жизни ребенка [6]. Вследствие чего возникает риск появления речевых нарушений. Речь – это важный психический процесс, который очень тесно связан с мыслительной работой [5]. Развитие вербальной коммуникации в периоде индивидуального развития создает необходимую базу для развития различных видов деятельности.

Нарушения речи у детей с ментальными нарушениями рассматривали в своих работах такие авторы как Е. М. Гопиченко, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Д. И. Орлова, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, М. А. Савченко, Е. Ф. Соболевич, М. Е. Хватцев.

Уровень сформированности связной монологической речи влияет на дальнейшие успехи не только в обучении, но и в обычной жизни, поскольку от становления и развития данного навыка зависит адаптируется ли ребенок в обществе, сможет ли он реализовать основную коммуникативную функцию языка и речи. Важно отметить, что связная речь – это важная форма речевой деятельности, которая может рассказать об уровне речевого и умственного развития.

Вопрос развития связной речи можно рассматривать с точки зрения разных дисциплин, таких как лингвистика, психолингвистика, психология. В связи с этим можно выделить большое количество научных определений данного термина, рассмотрим некоторые из них.

С. Л. Рубенштейн, занимаясь изучением связной речи с точки зрения психологии, определял связную речь в своих работах, как всякую подлинную речь, передающую мысль, желание говорящего, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Связность речи, по мнению автора, это не только грамотно выбранная тема и порядок изложения, но и адекватность оформления речи, отсюда следует, что связная речь – это речь которая должна быть понята слушателям вне зависимости от контекста речевой ситуации [4].

В свою очередь А. В. Текучев, говоря о связной речи, выделяет ее основные признаки с лингвистической точки зрения. По его мнению, связная речь – это речь, структурные части которой представляют собой единое лексико-грамматическое высказывание [1].

Рассматривая данную категорию детей, стоит отметить, что психолого-педагогический диагноз такой как системное недоразвитие речи подразумевает под собой речевое нарушение как вторичный дефект, а так же недоразвитие всех сторон речи ребенка, преобладает семантический дефект.

Такой диагноз ставится в том случае, если первичным дефектом является нарушение слуха, зрения или интеллектуальные нарушения. Остановимся подробнее на последнем дефекте развития.

Важно отметить, что развитие речи ребенка зависит от многих факторов. Главным фактором является сохранность анализаторных систем ребенка, а именно: зрения, слуха, моторного развития, а так же зрелости коры, подкорковых структур головного мозга [3].

Рассматривая категорию умственно отсталых детей, имеет место такой термин как олигофрения. Олигофрения – это сборная группа различных по этиологии и патогенезу и клинико-морфологической картине патологических состояний, течение которых характеризуется непрогредиентностью. Врожденная или приобретенная (до 3 лет) умственная отсталость, возникшая в результате органического поражения головного мозга, которая характеризуется недоразвитием всех психических функций (тотальная ретардация) и особенно их высших звеньев (иерархичность), что приводит к стойкому нарушению познавательной деятельности, недоразвитию личности в целом и социальной дезадаптации. Олигофрения проявляется в четырех степенях тяжести. Легкая степень умственной отсталости преобладает среди детей. При данном дефекте высшие психические функции имеют свою специфику [8].

Важно отметить, что у детей имеющих ментальные нарушения встречаются все формы нарушения речи, как и обычных детей, но чаще всего встречается такая форма речевой патологии как дизартрия. Дизартрия – термин греческого происхождения, нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [6].

Логопедическое обследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбурга. В констатирующем эксперименте приняли участие 5 обучающихся начальных классов, с заключением СНР, легкая (средняя) степень выраженности дизартрии. Возраст испытуемых составлял от 6 до 10 лет. По клиническому заключению дети имеют умственную отсталость легкой и средней степени выраженности. Сроки проведения эксперимента: 23.09.2019. – 02.11.2019 гг.

Анализ результатов обследования неречевых функций выявил наличие у всех детей неврологической симптоматики. Речевые нарушения носят полиморфный характер. У детей наблюдается несформированность лексико-грамматического строя и связной речи.

Анализ результатов обследования словаря показал, что все испытуемые имеют нарушения (100%). Значения баллов: 3 балла – пробы выполнены без ошибок; 2 балла – при выполнении проб допущены 1-2 ошибки; 1 балл – пробы не выполнены, либо допущены 3 и более нарушений.

Все испытуемые сделали 1-2 ошибки. Пассивный словарь можно охарактеризовать тем, что не один ребенок не смог выполнить пробы без ошибок, все испытуемые имеют два балла. Обследование предикативного словаря показало, что дети справились с этими пробами хуже. С пониманием и подбором прилагательных дети справились лучше. Стоит отметить, что наибольшие затруднения вызвали задания, касающиеся качественных прилагательных. (форма, цвет, обозначение качеств предмета по материалу, обозначение качеств предмета по назначению). Обследование употребления наречий показало, что пробы у детей не выявили особых затруднений, но не все испытуемые смогли выполнить задания без ошибок. Делая вывод, можно говорить о том, что у данной категории детей большая часть лексикона входит в пассивный словарь и лишь маленькая часть – в активный словарь. У младших школьников с трудом формируется обобщающие понятие.

Анализ результатов употребления грамматических форм показал, что все испытуемые имеют нарушения (100%).

Наибольшие трудности вызвали задания образование форм родительного падежа множественного числа, все дети допустили более трех ошибок. А также преобразование единственного числа имен существительных во множественное. Ни один ребенок не сделал задания без ошибок. Можно сделать вывод о том, что пробы на употребление различных грамматических категорий для детей оказались трудными. Стоит отметить, что большие сложности вызвало задание образование сложных слов. Дети не поняли инструкцию. Данные обследования говорят о том,

что грамматическая сторона речи сформирована недостаточно у всех испытуемых. Дети имеют выраженные аграмматизмы.

Анализ обследования связной речи показал, что уровень сформированности не соответствует возрасту.

Большие сложности вызвало задание, которое предполагало составление рассказа по серии картинок. У детей наблюдались трудности в установлении причинно-следственных связей, установлении правильной последовательности картинок. Сложности наблюдались с пересказом текста, особенно пересказ, который делают дети после прослушивания незнакомого текста. Дети не могли воспроизвести правильную последовательность, некоторые искажали факты, путали персонажей, наблюдались и другие ошибки.

Таким образом, стоит сделать вывод о том, что связная речь у детей находится в стадии формирования.

Коррекционная работа с детьми, имеющими дизартрию и нарушения интеллекта, будет включать в себя определенные этапы – это развитие общей, пальчиковой, мимической моторики, развитие высших психических функций, формирование правильной воздушной струи, развитие просодической стороны речи, развитие фонематических процессов, развитие связной речи. Упражнения планируется проводить в игровой форме.

*Приемы работы, которые предлагается использовать на логопедических занятиях.*

*Развитие лексико-грамматической стороны речи.* Занятия по развитию грамматического строя речи будут проводиться индивидуально и фронтально. С данной категорией детей планируется использовать дидактические игры, которые направлены не только на развитие лексико-грамматической стороны речи, но и на развитие других высших психических функций (памяти, мышления и др.). Планируется предъявлять такие задания как: Классификация слов на основе различных семантических признаков.

Игра № 1. Классификация предметов по картинкам (разложить картинки на группы при этом определяя классификационный признак). В данной игре можно использовать различные темы. Например: овощи и фрукты, профессии, игрушки, бытовые предметы, дикие и домашние животные. Также данную игру можно использовать для закрепления учебного материала. Эта игра будет полезна для всех обучающихся.

Игра № 2. Найди сходство. Эта игра носит более сложный характер, т. к. все предметы похожи и ребенку нужно выделить ведущий признак и разложить картинки правильно, а самое главное объяснить свой выбор картинки. Данная игра может использоваться как на индивидуальном, так и на фронтальном занятии. Здесь желательно использовать слова (картинки) из одной лексической темы. Например: на доске ряд картинок овца, дерево, корова). К картинке овца можно подобрать такие картинки

как: свитер, варежки, шарф, шапка. К другим словам аналогично. Эта игра будет полезна для всех обучающихся.

Игра № 3. Назови лишнее. Игра требует от ребенка выделение признака и объяснение почему то или иное слово лишнее. В данной игре слова можно поделить не только по лексическим темам, но и по частям речи (существительные, прилагательные, глаголы). В эту игру можно играть со всеми обучающимися.

Исходя из данных полученных, при обследовании, у всех детей планируется делать акцент на предикативный словарь, адекватный словарь, употребление системной лексики.

Для обогащения словаря планируется делать акцент на тех лексических темах, которые вызвали трудности при обследовании у обучающихся.

*Развитие связной речи.* Коррекционная работа с умственно отсталыми детьми должна быть тесно связана с развитием их познавательной деятельности (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение). Для развития у детей связной речи планируется использовать различные дидактические игры и упражнения.

*На первом этапе* развития связной речи: всем обучающимся планируется предлагать упражнения на основе сравнения. Для данных упражнений подходят короткие тексты. Такие задания должны помочь понять детям, что отдельные слова или словосочетания – не являются связным рассказом. Такие задания способствуют различению таких понятий как слово-предложение.

*Второй этап.* Основными задачи данного этапа является формирование мотива обучающихся и длительности рассказа. Желательно использовать такие приемы как: Выбрать из предложенного наглядного материала те картины, которые подходят под прочитанный педагогом текст. Далее предлагается расположить картины в правильной последовательности; Выделение опорных слов вместе с педагогом. Далее восстановление рассказа наглядным материалом в виде картин, по опорным словам, игры эвристической направленности.

*Третий этап.* Главной целью данного блока является отработка и закрепление новых навыков на различном дидактическом материале, а также постепенный переход к самостоятельным высказываниям. На этом этапе предлагается использовать ориентировочные карточки. Примером речевого упражнения на данном этапе может быть придумывание рассказа к сюжетной картине, к странице из книги. Здесь можно использовать любые сказки и повести с наглядным материалом.

*Четвертый этап.* На данном этапе специалист должен научить обучающихся составлять рассказ из нескольких частей. Для того чтобы научить детей выделять различные смысловые части текста планируется использовать вопросно-ответную форму. На данном этапе работы можно использовать различные сюжетные картины, рассказ по памяти, при этом

при самостоятельной речевой деятельности ребенка переворачивать наглядный материал и тем самым убирать наглядную подсказку. В основном используются задания с прослушиванием текста. Желательно использовать такие приемы как: чтение текста, анализ текста, пересказ, выявление предикативных основ, придумывание самостоятельно сюжета (по плану, по картинкам) [2].

Констатирующий эксперимент и анализ результатов логопедического обследования детей младшего школьного возраста показал, что дети имеющие дизартрию и умственную отсталость имеют специфические особенности развития всех умений и навыков. У детей наблюдается замедленный темп развития в результате выраженного органического поражения мозговых структур.

У всех обследуемых наблюдается нарушение всех компонентов речи разной степени выраженности, что подтверждает диагноз системное недоразвитие речи.

Не стоит забывать, что работа сданной категорией детей имеет определенную специфику. А именно по сравнению с обычными детьми, удлиняются сроки логопедической работы, а так же происходит постоянное повторение пройденного учебного материала. Помимо этого обязательно с данной категорией детей, особое внимание уделяется наглядным материалам.

В логопедические занятия с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, обязательно должны быть включены этапы, которые направлены на развитие высших психических функций, а также речемыслительной деятельности детей.

Необходимым условием для положительной динамики развития ребенка и его речи – является работа специалистов и грамотный выбор приемов работы, но и непосредственное участие родителей в коррекционном процессе.

### Литература

1. Бехтерев, В. М. Мозг и его деятельность / В. М. Бехтерев ; под ред. А. В. Гервера. – Москва : Гос. изд-во, 1928. – 327 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ ; Астрель ; Транзиткнига, 2006. – 158 с.
3. Вяткина, С. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с отсутствием вербальных средств общения / С. В. Вяткина // Молодой ученый. – 2018. – № 50. – С. 321-322.
4. Емельянова, И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Емельянова И. А. ; Дальневосточная социально-гуманитарная академия. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

6. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 400 с.
7. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
8. Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка / О. А. Федосеева // Молодой ученый. – 2013. – № 3. – С. 446-447.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Березкина Анастасия Вячеславовна**, студентка магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; anastasiaberyozkina5@gmail.com.

**Научный руководитель:** Костюк Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме формирования глагольного словаря детей с нарушением слуха. В статье отмечаются условия формирования словесной речи детей с нарушенным слухом, как влияют эти условия на речевое развитие школьников с нарушением слуховой функции, особенности речевого развития детей данной категории: дети испытывают трудности в усвоении всех компонентов речи, отмечается своеобразие лексического компонента, грамматического компонента и синтаксического компонента. В работе говорится о важности обогащения глагольного словаря детей с нарушением слуха. Также в статье отмечается влияние использования детьми с нарушением слуха жестовой лексики, особенности жестовой лексики школьников с нарушенной слуховой функцией и особенности использования глагольного словаря. Приводятся примеры, как дети с нарушенным слухом используют мимико-жестикуляторные средства, какое влияние оказывает их использование на речевое развитие глухих детей. Статья будет полезна для студентов дефектологических факультетов, сурдопедагогов, логопедов, учителей начальных классов, педагогов дошкольного образования.

**Ключевые слова:** глухие дети; глагольные словари; детская речь; развитие речи; начальная школа; младшие школьники; сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения.

## FEATURES OF THE FORMATION OF A VERBAL DICTIONARY IN PRIMARY STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

**Beryozkina Anastasia Vyacheslavovna**, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of forming the verbal vocabulary of children with hearing impairment. The article notes the conditions for the formation of verbal speech of children with hearing impairment, how these conditions affect the speech development of schoolchildren with hearing impairment, the features of the speech development of children of this category: children have difficulties in mastering all the components of speech, the peculiarity of the lexical component, grammatical component and syntactic component is noted. The paper discusses the importance of

enriching the verbal vocabulary of children with hearing impairment. The article also notes the influence of the use of sign language by children with hearing impairment, the features of the sign language of schoolchildren with impaired auditory function, and the features of the use of verbal vocabulary. Examples are given of how children with impaired hearing use mimic-gestural means, and what effect their use has on the speech development of deaf children. The article will be useful for students of defectological faculties, deaf teachers, speech therapists, primary school teachers, preschool teachers.

**Keywords:** deaf children; verb dictionaries; children's speech; development of speech; primary school; junior schoolchildren; surdopedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing impairment.

Развитие речи ребенка с нарушенным слухом зависит от состояния слуховой функции. Для того, чтобы речь появилась спонтанно, должны соблюдаться два условия: сохранный физический слух; жизнь ребенка в социуме, общение с людьми.

Дети с нарушением слуха лишены возможности самостоятельно сформировать словесную речь, как это происходит в онтогенезе слышащего ребенка. В процессе социально-семейных контактов возникает другая форма речи – невербальная, жестовая. Лев Семенович Выготский в начале 1930-х пришел к выводу, что жестовый язык – не только способ межличностного общения глухих, но и «средство внутреннего мышления самого ребенка» [4]. Если ребенок с нарушенным слухом родился в семье, где и родители имеют нарушения слуха, то жестовому языку его обучают сами родители. В семье слышащих родителей спонтанно возникает внутрисемейный элементарный жестовый язык, как правило, он состоит из указательных, имитирующих жестов. В школе такой ребенок обучается общепринятой разговорной жестовой речи с одноклассниками и старшими учащимися. Одной из актуальных проблем сурдопедагогики считается перевод глухого ребенка с жестового языка на вербальные средства коммуникации, формирование всех видов словесной речи (устной, письменной, тактильной; экспрессивной, импрессивной) на основе формирования потребности в словесной речи и развития языковой способности. Именно по способу решения этой проблемы различаются многочисленные системы и методы обучения детей с нарушением слуха [1].

Г. А. Карпова выделяет условия, в которых происходит формирование словесной системы у детей с нарушением слуха:

1) обходные пути эмпирического восприятия словесной речи, прежде всего устной; звуки формируются с опорой на зрительную, речедвигательную, тактильную, вибрационную, слуховую систему;

2) сниженную потребность в неприродосообразной для глухого словесной речи, так как у ребенка с нарушенным слухом есть свой родной природосообразный язык жестов;

3) обучение речи, как правило, идет гораздо позднее сенситивного речевого периода;

4) малый опыт говорения и инициативного использования письменной речи;

5) отрицательное влияние специфических закономерностей жестового языка [4].

Эти условия тормозят становление всех аспектов речи – фонетический, лексический, грамматический, синтаксический. Именно вследствие этих условий речь детей с нарушенным слухом формируется со значительными трудностями, и в конечном итоге имеются определенные отклонения в развитии. В работах исследователей речи глухих и слабослышащих Р. М. Боскис, М. И. Глебовой, А. М. Гольдберг, О. А. Красильниковой, М. А. Томиловой, Ж. И. Шиф выделены такие особенности речевого развития детей с нарушением слуха, как [4; 5]:

1) своеобразие лексического компонента. Словарный запас глухих более ограничен в отличие от словарного запаса слышащих сверстников. Для них свойственно использование слов в чрезмерно широком значении. Например, словом «машина» обозначают транспорт, словом «шапка» все виды головных уборов. Также характерны предметно-ситуативные замены слов («послал почта» вместо «послал письмо»); избегание или неверное употребление обобщающих слов-понятий («яблоко, груша, слива – сад»);

2) своеобразие грамматического компонента. Дети с нарушенным слухом испытывают сложности в освоении вариативных грамматических форм слов. Для речи детей с нарушенным слухом характерны аграмматизмы: нарушение согласования по роду (мама пришел), по числу (они сидел), по падежу (резал стальным ножом); нарушения управления (торговал овощам); замена морфологических структур слова («хорошик» вместо «хорошенький»); отнесение слова к другой грамматической категории;

3) своеобразие синтаксического компонента. Особенности синтаксического строя речи детей с нарушением слуха: составление предложений по принципу простого примыкания («Девочка сидеть», «Катя лампа смотрит»); использование простых предложений, дети с нарушенным слухом не используют второстепенные члены предложения; имеют трудности в употреблении предлогов («Папы болит нога», «повесил стену»); испытывают трудности при использовании местоимений, грамматически не изменяют местоимения («я повесил над она»); пропускают слова в предложении, часто искажая смысл высказывания; наблюдаются многочисленные ошибки в связях-сочетаниях членов предложений.

Согласно концепции В. В. Виноградова «глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи» [2]. В настоящее время изучение становления глагольного словаря у младших школьников с нарушением слуха является одной из актуальных проблем, так как для того, чтобы овладеть речью в полном объеме, ребенку необходим богатый глагольный словарь и освоенные глагольные конструкции. Глагол

имеет большое значение в лексическом плане, он является связующим элементом для построения речевого высказывания.

Р. М. Боскис отмечает, что на начальных этапах овладения словарем глухие дети используют одно слово для того, чтобы обозначать и предмет, и действие. Например, слово «наушники» используют как «надень / сними наушники», «машина» вместо «ехать / приехать на машине» [4].

Р. М. Боскис объясняет эту особенность тем, что глухие дети пользуются мимико-жестикulatoryными средствами, внешне похожими со зрительно воспринимаемой ситуацией; например, жест «топор», в зависимости от ситуации, означает то предмет («топор»), то действие («рубить») [4]. Г. Л. Зайцева отмечает, жестовая лексика также имеет свои особенности: например, в разговорном жестовом языке не все реалии имеют собственное жестовое обозначение, из-за чего ту или иную реалию приходится обозначать двумя и более жестами или с помощью дактильного слова. Однако большинство жестов очень конкретны по своему значению: действия «стирать тряпкой» и «стирать резинкой», «идет поезд» и «идет человек» имеют разное жестовое обозначение. С другой стороны, многие жесты многозначны: одним жестом обозначаются понятия «кататься на коньках», «фигурист», «коньки» [3].

Следовательно, и в значениях первых слов, усваиваемых глухими детьми, и в мимико-жестикulatoryных средствах обозначения предметов отражен предметно-ситуационный характер наглядных обобщений. Поэтому необходимо учить детей с нарушенным слухом понимать значения глаголов, расширять именно глагольный словарь, так как это необходимо для дальнейшего понимания и использования фраз.

Таким образом, исследования особенностей глагольного словаря у детей с нарушением слуха показывают, что овладение словом и его использование у них крайне затруднено, обогащению словаря мешает недоразвитие речи, бедность речевой практики, отсутствие целенаправленной словарной работы, особенно по формированию и развитию глагольного словаря.

### Литература

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с.
2. Виноградов, В. В. Вопросы современного русского словообразования / В. В. Виноградов // Русский язык в школе. – 1951. – № 2. – С. 1-10.
3. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. Л. Зайцева. – М : ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
4. Карпова, Г. А. Основы сурдопедагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. А. Карпова. – Екатеринбург : Издатель Г. П. Калинина, 2008. – 354 с.
5. Мальцева, И. А. Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха / И. А. Мальцева // Молодой ученый. – 2019. – № 20. – С. 492-493.

## **ИЗУЧЕНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Брянцева Ксения Вячеславовна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; bryantseva96@gmail.com.

**Елсукова Анна Викторовна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; girl1985@bk.ru.

**Конева Нина Алексеевна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nina-konieva@mail.ru.

**Научный руководитель:** Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям оптико-пространственных представлений при обучении грамоте старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Актуальность данной работы показывает насколько важной является своевременная подготовка к обучению грамоте, что позволяет избежать дополнительных трудностей в школе.

Зрительно-пространственные представления необходимы для обучения счету, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, которые основаны на установлении отношений между предметами и явлениями, их последовательности. У детей с несформированностью оптико-пространственных представлений наблюдаются следующие сложности: они заезжают на поля, зеркально пишут буквы и цифры, теряют строку при чтении, могут писать слитно слова и др.

Формирование оптико-пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста является необходимой частью логопедической работы. Проведенные исследования показывают специфику развития оптико-пространственных представлений у детей с псевдобульбарной дизартрией. Большая часть группы обследуемых детей показала результаты ниже нормы, что говорит о слабой сформированности оптико-пространственных представлений.

Чем больше педагоги и родители знают о данной проблеме, тем меньше они перекладывают вину на ребенка. И тем больше они готовы к принятию актуальных решений, помощи и правильному коррекционному взаимодействию.

**Ключевые слова:** зрительное восприятие; пространственное восприятие; оптико-пространственные представления; старшие дошкольники; особенности развития; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; псевдобульбарная дизартрия.

## STUDY OF OPTO-SPATIAL PERCEPTION IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA

**Bryantseva Ksenia Viacheslavovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Yelsukova Anna Viktorovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Koneva Nina Alekseevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and the Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article touches upon the features of opto-spatial perception during literacy education of senior preschoolers with pseudobulbar dysarthria. The relevance of the research is to demonstrate the significance of preschool education in order of preventing possible difficulties at school.

Opto-spatial perception is necessary for mastering counting, writing, drawing, reading and other disciplines, which are based on forming connections between objects and processes, as well as their sequence. Children with underdevelopment of opto-spatial perception have following problems: they cross over notebook margins, mirror letters and numbers, lose the line when they read, accidentally write words together etc.

The development of opto-spatial perception of senior preschoolers is essential for a logopedists' work. The results of the research demonstrate the peculiarities of visual-spatial perception at different levels among the children with pseudobulbar dysarthria. The most of the group of examined children showed the results below normal level, which confirm the assumption about the underdevelopment of their opto-spatial perception.

The more teachers and parents know about the problem, the less they blame kids in school failures and the more they are ready to cooperate and take appropriate corrective action to help the children.

**Keywords:** visual perception; spatial perception; optical-spatial representations; older preschoolers; development features; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; pseudobulbar dysarthria.

Потребность детского населения в логопедической помощи возрастает. Тяжесть речевых нарушений, обусловленных перинатальной патологией, увеличивается, в частности и дизартрических расстройств [1; 3].

Дизартрия – нарушение произносительной и просодической стороны речи вследствие поражения центральной нервной системы (ЦНС) и (или) ее периферических отделов [1].

Педагогическое сообщество констатирует увеличение количества учащихся, испытывающих трудности в обучении. Вопрос подготовки старших дошкольников к школе и дальнейшего их успешного обучения, в частности благополучного овладения письменной речью, является актуальным не только в образовательных учреждениях, реализующих адап-

тированную основную общеобразовательную программу, но и в учреждениях, реализующих основную образовательную программу.

Одной из самых существенных и часто встречающихся трудностей обучения в школе является нарушение письменной речи, а именно нарушение письма (дисграфия) и нарушения чтения (дислексия). Дисграфия и дислексия проявляются во втором полугодии первого класса, и в ряде случаев сохраняются без коррекционно-развивающей помощи учителя логопеда сохраняются длительное время [2; 4; 5; 6]. Специалисты Е. Н. Винарская и Е. Ф. Архипова утверждают, что данный вид речевых нарушений является причиной неуспеваемости у 10-20% младших школьников.

Неполноценное формирование опико-пространственных представлений напрямую влияет на письменную речь ребенка. Возникают проблемы установления логических связей между предметами; нарушается познавательная деятельность ребенка, которая непосредственно отражается на развитии устной речи. Нарушаются импрессивная и экспрессивная стороны речи: наблюдается недостаточная сформированность значений слов, отсутствие в речи предлогов, обозначающих пространственные отношения объектов. Также мы можем выделить нарушение фонематического слуха и восприятия, так как у ребенка возникают трудности соотнесения букв с определенными звуками. Появляются следующие сложности в процессе обучения грамматики: трудности усвоения букв; трудности нахождения в тексте строки, нужных букв, слогов, слов; их сложность или невозможность различения при чтении, сходных при написании; перестановка букв и слогов в слове.

В основе нарушения проявляются проблемы опико-пространственного анализа; различия форм, схожих оптически (круг-овал, квадрат-ромб-прямоугольник); нарушение зрительного восприятия и памяти; недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений [4].

Недоразвитие опико-пространственных представлений у младших школьников проявляется на письме в стойких специфических ошибках: зеркальное написание букв, замены графически сходных букв, распад букв на элементы или же застревание на каком-либо элементе буквы. Дети, испытывающие трудности в чтении, показывают следующее: с трудом усваивают буквы, смешивают и взаимозаменяют графически сходные буквы, ограничено понимают смысл текста при чтении.

Данные проявления свидетельствуют о необходимости формирования и развития опико-пространственных представлений еще на этапе дошкольного обучения в целях предупреждения нарушений письменной речи.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение состояния опико-пространственных представлений у старших дошкольников с дизартрией.

В исследовании приняли участие 30 дошкольников в возрасте 6-7 лет с психолого-педагогическим диагнозом – общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия. Исследование проводилось на базе нескольких учреждений г. Екатеринбурга: 10 воспитанников посещают логопедическую группу МБДОУ – детский сад компенсирующей направленности № 244, 10 воспитанников посещают логопункт МБДОУ – детский сад № 312, 10 воспитанников посещают частный логопедический центр «Школа Рост».

Исследование включало в себя: анализ анамнестических данных и медицинских документов, обследование зрительной памяти, зрительного восприятия и представления, зрительного анализа и синтеза, обследование буквенного гнозиса, обследование пространственных представлений.

На основании полученных данных были сделаны следующие выводы.

Анализ медицинских карт показал, что все обучающиеся имеют сохраненный слух и зрение. По заключению психолого-медико-педагогической комиссии детям в возрасте 6-7 лет установлено логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия легкой степени тяжести.

Для исследования развития зрительной памяти нами была выбрана методика «Диагностика зрительной памяти дошкольников» Д. Векслера. На каждую предъявленную картинку из теста ребенку разрешалось смотреть в течение 10 секунд. Затем их нужно было воспроизвести карандашом на чистом листе бумаги. На высоком уровне оценивалась точность и правильное расположение фигур, линий, в экспериментальной группе такой уровень не наблюдался. На среднем уровне – возможно допущение 1-2 ошибок, исправление их при помощи подсказок логопеда. Данные показатели у 17 обучающихся (57%). Низкий уровень мы поставили учащимся, которые не справились с заданиями и после подсказок, а также низкий уровень предполагает наличие трех и более ошибок. Этому уровню соответствует 8 обучающихся (27%). Очень низкий уровень мы поставили за большее количество ошибок и отказ от выполнения заданий. Данный уровень развития у 5 обучающихся (16%).

Для исследования зрительного восприятия мы использовали методику М. М. Безруких и Л. В. Морозовой. Задания включали субтесты на фигурно-фоновое различение, постоянство очертаний и комплексный субтест, который заключается в анализе фигур и дорисовке их части согласно заданному образцу. Высокий уровень мы поставили за точное выполнение задания, самостоятельное исправление ошибок без подсказок и помощи логопеда. Данный уровень развития показали 14 обучающихся (47%). Средний уровень был у детей, которые не сумели самостоятельно правильно найти, обвести и дорисовать по 1-2 заданные фигуры в каждом субтесте, но задание было выполнено после подсказки логопеда. Средний уровень выявлен у 9 обучающихся (30%). Оценка с низким уровнем была

присвоена учащимся, которые не смогли справиться с заданиями после подсказок логопеда, при наличии более 3 ошибок или отказе от выполнения заданий – у 7 обучающихся (23%).

Для исследования зрительного анализа и синтеза мы применяли методики С. Д. Забрамной «Разрезные картинки», Дж. Равена «Чем залатать коврик», А. Р. Лурия «Зашумленные изображения». Высокий уровень мы поставили за самостоятельное, точное выполнение заданий ребенком. Время выполнения каждой пробы не более 30 секунд. Данные показатели у 9 обучающихся (30%). Средний уровень – ребенок допустил не более двух ошибок в каждой пробе, которые были исправлены при указании на них. На выполнение проб потребовалось от 31 до 50 секунд. Этот уровень сформированности у 12 обучающихся (40%). Низкий уровень был поставлен тем обучающимся, которые потратили на выполнение пробы свыше 51 секунды, а также обучающимся, которые допустили три и более ошибки. Данный уровень показали 9 обучающихся (30%).

Для оценки сформированности буквенного гнозиса использовалась методика М. М. Безруких, которая включала следующие диагностические задания: «Назови букву», «Найди букву», «Узнавание наложенных и перечеркнутых букв», и методика Р. И. Лалаевой «Буква сломалась». Высокий уровень был дан, если ребенок верно называет все предъявленные буквы; соотносит букву со звуком; безошибочно определяет правильно написанные буквы среди зеркальных; узнает наложенные и перечеркнутые изображения букв; верно дописывает недостающие элементы букв. Этому уровню соответствовало 6 обучающихся (20%). Средний уровень: ребенок называет буквы; соотносит букву со звуком; путает правильное и зеркальное расположение букв; испытывает трудности в узнавании наложенных и перечеркнутых изображений букв; при задании дописать недостающие элементы буквы обращается за помощью к логопеду. Данный уровень у 14 обучающихся (47%). Низкий уровень: ребенок называет некоторые буквы; звукобуквенные связи неустойчивы; путает правильное и зеркальное расположение букв; испытывает проблемы в узнавании наложенных и перечеркнутых изображений букв; не может дописать недостающие элементы букв. Низкий уровень у 6 обучающихся (20%). Буквенный гнозис не сформирован у 4 обучающихся (13%), которые не смогли назвать ни одной буквы, не могли показать букву, заданную звуком. Проводить с ними дальнейшие пробы было нецелесообразно.

Пространственные представления были исследованы по методикам Пробы Хёда, И. А. Филатовой «Обследование узнавания и воспроизведения в отраженной речи величины предметов». Высокий уровень оценок мы давали учащимся, которые справились с заданиями без ошибок или при самостоятельном исправлении. Высокий уровень у 3 обучающихся (10%). Средний уровень при наличии 1-2 ошибок, но при их исправлении с помощью подсказок логопеда. Данный уровень у 11 обучающихся

(37%). Низкий уровень был присвоен учащимся, которые не смогли справиться с заданиями даже после подсказок логопеда или отказались от их выполнения. Низкий уровень показали 16 обучающихся (53%).

На основании полученных данных можно говорить о том, что оптико-пространственные представления у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией сформированы недостаточно для успешного овладения письменной речью на этапе школьного обучения.

### **Литература**

1. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ, 2006. – 141 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
3. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – М. : Медицина, 1981. – 272 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 224 с.
5. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : монография / М. Н. Русецкая. – СПб : Каро, 2007. – 192 с.
6. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 184 с.

## **РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Василаки Юлия Анатольевна**, студент 3 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; vasilaki2001julia@gmail.com.

**Светная Анна Андреевна**, студент 3 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; anna.svetnaya@bk.ru.

**Научный руководитель:** Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор института специального образования, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме развития двигательной сферы у детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией. Отмечая неврологическую основу этого нарушения речи, авторы указывают на важность развития моторики у данной категории детей. На основе анализа литературы выделяются некоторые особенности развития детей с псевдобульбарной дизартрией, которые рекомендуется учитывать при подборе дидактического материала для проведения логопедического занятия. В статье описан эксперимент, в ходе которого были использованы авторские дидактические материалы, разработанные с учетом клинико-психологической характеристики детей с псевдобульбарной дизартрией. Дидактические материалы, приведенные в статье, объединены лексической темой «Насекомые» и включают в себя: комплекс упражнений для артикуляционной гимнастики на звук [р], упражнения для пальцев рук, а также два варианта упражнений для развития общей моторики, один из которых предполагает использование мяча в качестве инвентаря. В результате систематических логопедических занятий авторы выявили положительное влияние применяемых упражнений на развитие моторики детей, участвовавших в эксперименте. Материалы статьи могут быть интересны практикующим логопедам и студентам специальных (дефектологических) факультетов при подготовке конспектов логопедических занятий.

**Ключевые слова:** развитие моторики; младшие школьники; дидактические материалы; общая моторика; мелкая моторика; артикуляционная моторика; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; псевдобульбарная дизартрия.

## **MOTOR DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA**

**Vasilaki Julia Anatolyevna**, 3<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Svetnaya Anna Andreevna**, 3<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the development of the motor sphere in children of primary school age with pseudobulbar dysarthria. Noting the neurological basis of this speech disorder, the authors point to the importance of the development of motor skills in this category of children. Based on the analysis of the literature, some features of the development of children with pseudobulbar dysarthria are identified, which are recommended to be taken into account when selecting didactic material for speech therapy classes. The article describes an experiment in which the author's didactic materials were used, developed taking into account the clinical and psychological characteristics of children with pseudobulbar dysarthria. The didactic materials given in the article are united by the lexical theme "Insects" and include: a set of exercises for articulatory gymnastics on the sound [p], exercises for the fingers, as well as two variants of exercises for the development of general motor skills, one of which involves the use of the ball as an inventory. As a result of systematic speech therapy sessions, the authors identified a positive effect of the exercises used on the development of motor skills of children who participated in the experiment. The materials of the article may be of interest to practicing speech therapists and students of special (defectological) faculties when preparing summaries of speech therapy classes.

**Keywords:** motor development; junior schoolchildren; didactic materials; general motor skills; fine motor skills; articulatory motor skills; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; pseudobulbar dysarthria.

Актуальность проблемы развития моторики у детей с псевдобульбарной дизартрией определяется распространенностью этого диагноза. Многие авторы (Л. В. Лопатина, Е. М. Мاستюкова, О. Г. Приходько, К. А. Семенова, Г. В. Чиркина) отмечают увеличение количества детей с таким диагнозом. Е. Ф. Архипова утверждает, что среди детей старшего дошкольного возраста 40-60% имеют отклонения в речевом развитии. Одним из наиболее распространённых нарушений речи является легкая степень псевдобульбарной дизартрии [1].

При псевдобульбарной дизартрии поражается речедвигательный аппарат за счет органического поражения проводящих путей черепно-мозговых нервов в результате воздействия патогенных факторов на головной мозг ребенка [4]. Как известно из трудов Л. О. Бадаляна, организация произвольных движений и двигательных механизмов речи обеспечивается работой лобных долей коры головного мозга [2]. Таким образом, характерные для дизартрии нарушения имеют неврологическую основу, из-за чего невозможна самокоррекция моторной и речевой деятельности, поэтому так важно осуществлять коррекционную логопедическую работу в данных направлениях.

Подбирая дидактический материал для развития моторики данной категории детей необходимо учитывать следующие особенности разви-

тия: их моторика отличается общей неловкостью и недостаточной координированностью, при этом отмечается взаимосвязь между тяжестью поражения верхних конечностей и поражением речевой мускулатуры. Для большинства детей с псевдобульбарной дизартрией также характерны нарушения пространственно-временных представлений и оптико-пространственного гнозиса [3].

Нами был проведен эксперимент, в котором было обследовано четверо детей младшего школьного возраста (7-8 лет) с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Обследование проводилось на материалах речевой карты Н. М. Трубниковой [5]. Анализ результатов показал наличие у всех обследуемых нарушения звукопроизношения (горловой ротацизм) и просодики. У всех испытуемых имеются нарушения моторики, проявляющиеся в недоразвитии статической и динамической организации движений, нарушении тонких и дифференцированных движений пальцев руки, а также отмечена недостаточная сформированность пространственных представлений.

На основе клинико-психологической характеристики детей с псевдобульбарной дизартрией были разработаны дидактические материалы (в том числе стихотворения нашего авторства для артикуляционной гимнастики и комплекса упражнений на развитие общей моторики с использованием инвентаря), способствующие развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики. Для подготовки материалов была выбрана лексическая тема «Насекомые».

### **Мелкая моторика**

На крыше – ромашки (*раскрыть ладони, пальцы врозь*).

В ромашках (*раскрыть ладони, пальцы врозь*) – букашки. (*ладонь в кулак, указательный палец и мизинец поднять – упражнение «коза»*).

Зачем же букашки (*ладони в кулак, указательный палец и мизинец поднять – упражнение «коза»*).

Залезли (*ладони в кулак*) в ромашки? (*раскрыть ладони, пальцы врозь*).

Ведь если положим (*ладони в кулак*).

Ромашки (*раскрыть ладони, пальцы врозь*) в кармашки (*ладони к груди*),

То эти букашки (*ладонь в кулак, указательный палец и мизинец поднять – упражнение «коза»*).

Залезут (*ладони в кулак*) в рубашки (*ладони к груди*).

### **Артикуляционная гимнастика**

*Для губ:*

Жук-жучок проснулся,

Солнцу улыбнулся!

Чтобы выпить утром

сок,

*Для языка:*

Жук-жучек по лесу шёл

И высокий гриб нашёл.

Гриб растёт высокий,

стройный,

*Для формирования*

*воздушной струи:*

Жук налил горячий

чай!

Но ты, букашка, не

Губки тянет в хоботок.  
(улыбка-хоботок)

Жук живет под ним спо-  
койно. (грибочек)

В новом доме жук-жучок  
Будет красить потолок.  
(маляр)

Чтобы справить новосе-  
лье

Закатил жучок веселье.

Пригласил на чай бу-  
кашку,

Ей понадобилась чашка.  
(чашечка)

Жук варенье ей принёс,

Та испачкала им нос.

Тянем к носу язычок,

Вкусно нас кормил жу-  
чок. (вкусное варенье)

скачай!

Дуй на чашечку  
смелей,

Чтобы чай остыл  
быстреей.

(сильная воздушная

струя, направлен-  
ная на раскрытую

ладонь)

### Общая моторика

Без инвентаря:

От гвоздики до ромашки (прыжки в  
стороны)

Жук летал в цветной рубашке, (махи  
руками)

Вверх и вниз (потянулись и наклони-  
лись), влево-вправо (наклоны  
в стороны)

Сверху вниз (потянулись и наклони-  
лись), наискосок (упражнение  
«мельница»),

Пил с цветочков вкусный сок. (при-  
седание на носочках, пятки не каса-  
ются пола)

С инвентарем:

Вышли все комарики

На зарядку с шариком! (марши-  
руем на месте, держа мяч перед  
собой)

Раз, два, три, четыре - скок!

Прыгай и тяни носок! (прыжки  
на месте)

А теперь комарик

Вверх поднимет шарик! (под-  
нять мяч над головой)

Вниз опустит, обойдёт, (опу-  
стит мяч на пол и обойти его  
по кругу)

В руки заново возьмёт. (поднять  
мяч)

Снова вверх поднимет (поднять  
мяч над головой)

И другому кинет. (бросить мяч  
человеку напротив)

Раз, два, три! Раз, два, три!  
(маршируем на месте)

Ручки, ножки ты встряхни.  
(«встряхиваем» руки и ноги)

В результате систематического проведения логопедических занятий с использованием данных дидактических материалов были решены следующие коррекционно-развивающие задачи:

- развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики;
- развитие статической и динамической организации движений;
- развитие темпо-ритмической организации движений;
- развитие пространственных представлений;
- формирование правильных артикуляционных поз на звук [р];
- формирование силы, выдыхаемой направленной воздушной струи.

Кроме того на логопедических занятиях нами было отмечено, что выполнение активных упражнений позволило создать положительный эмоциональный фон у детей, в результате чего дальнейшая работа была продуктивной.

Таким образом, для развития моторики у детей с псевдобульбарной дизартрией большое значение имеют: разнообразие дидактических материалов, эффективное привлечение детей к работе на занятиях и системное выполнение упражнений на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики.

### **Литература**

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ ; Астрель, 2007. – 331 с.
2. Бадалян, Л. О. Невропатология : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л. О. Бадалян. – Москва : Академия, 2000. – 384 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 704 с.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1985. – 204 с.
5. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

## ОБЗОР ПОДХОДОВ К ПОНЯТИЮ «ЛЕКСИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»

**Воротникова Екатерина Андреевна**, магистрантка 1-го курса, Шадринский государственный педагогический университет; Россия, г. Шадринск; katerina.kovalchuk.95@mail.ru.

**Аннотация.** Существующая сегодня концепция воспитания детей дошкольного возраста, видоизменение требований, которые предъявляются к характеру и содержательной стороне такого образования, определяют потребность в повышении качества и эффективности развития дошкольников, т. к. этот процесс является крайне сложным и многоаспектным, а одно из наиболее значимых его направлений составляет развитие речевой функции. В связи с этим особенно значимыми становятся вопросы, касающиеся уровня подготовленности детей дошкольного возраста к освоению родной речи и языка.

Анализ теоретических источников позволил нам установить, что большинство ведущих ученых, таких как А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин, определили, что полноценное освоение речевой лексики – это обязательное условие для овладения грамматикой родного языка, развития адекватной и целостной речи, а также речевого восприятия.

Подробное исследование специализированной литературы по соответствующей тематике и научных работ указывает на то, что проблема расширения запаса лексических единиц у детей дошкольного возраста неизменно привлекает внимание ученых из разных научно-познавательных сфер. В статье представлен краткий обзор научной литературы по проблеме развития лексического строя речи.

**Ключевые слова:** лексический строй речи; детская речь; лексические словари; лексические единицы; дошкольники.

## OVERVIEW OF APPROACHES TO THE CONCEPT OF “LEXICAL DICTIONARY”

**Vorotnikova Ekaterina Andreevna**, 1<sup>st</sup> year Master’s Degree Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Abstract.** The existing concept of preschool education, the modification of the requirements that are imposed on the nature and content of such education, determine the need to improve the quality and effectiveness of the development of preschoolers, because this process is extremely complex and multidimensional, and one of its most significant areas is the development of speech function. In this regard, the issues concerning the level of readiness of preschool children to master their native speech and language are particularly important.

The analysis of theoretical sources allowed us to establish that the majority of leading scientists, such as A. A. Leontiev, A. M. Shakhnarovich, D. B. Elkonin, determined that the full development of speech vocabulary is a prerequisite for mastering the grammar of the native language, the development of adequate and holistic speech, as well as speech perception.

A detailed study of specialized literature on the relevant topic and scientific works indicates that the problem of expanding the stock of lexical units in preschool children in-

variably attracts the attention of scientists from various scientific and cognitive fields. The article presents a brief review of the scientific literature on the problem of the development of the lexical structure of speech.

**Keywords:** lexical structure of speech; children's speech; lexical dictionaries; lexical units; preschoolers.

Проблема формирования лексического строя речи детей рассматривалась исследователями с психологических, психолингвистических, лингвометодических позиций.

Методологический «фундамент совершенствования лексического аспекта речи дошкольников был сформулирован и многократно брался во внимание в научных работах таких специалистов, как: С. Л. Рубинштейн, В. Г. Костомаров, В. В. Виноградов, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Соболевич, Е. И. Тихеева, А. П. Усова, Т. Б. Филичева, Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин и другие.

В свое время представленные выше специалисты сформулировали основные задачи и цели совершенствования словаря дошкольников, выделили объективные принципы, сформировали комплексы занятий обучающей направленности, проанализировали специфичные условия совершенствования словаря младших и старших дошкольников.

В психологической науке проблематика лексического словаря не анализировалась, или же анализировалась фрагментарно, ситуация изменилась вместе с исследованием Л. С. Выготского [4], доказавшим, что значение слова в речи дошкольника является образованием динамическим. С точки зрения психологии лексический словарь представляет собой совокупность обобщения и общения, коммуникации и мышления.

Как полагал С. Л. Рубинштейн [8], составляющим лексического словаря следует считать семантическое содержание. В психологии известно на сегодня, что фиксированная семантика не трансформируется с каждым мыслительным актом, но образует устойчивую основу для процессов мышления.

Психологическое значение лексического словаря рассматривается А. А. Леонтьевым [6] как совокупное отражение действительности, которое фиксируется в форме понятия.

В то же время А. Р. Лурия [7] позиционирует лексический словарь как предметную соотнесенность слова.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров [2], давая определение лексическому словарю, рассматривали его как важное орудие познания, при этом определяя два этапа в этом познании: узнавание, приносящее идентификацию предмета; номинация, обуславливающая актуализацию ассоциированной лексемы.

Под термином «лексический словарь» целесообразно воспринимать сознательно зафиксированную тождественность звучания и означаемого им явления / предмета.

В данном контексте под значением лексической единицы (лексическим значением), как полагает В. В. Виноградов [3], целесообразно понимать вещественно-предметное содержание, которое в полной мере отвечает языковой грамматической специфике, которая нашла устойчивое закрепление в общей лингвистической практике.

Многие специалисты обращают внимание на то обстоятельство, что лексические единицы могут отождествляться с явлениями и вещами внешней реальности опосредованно с помощью разного рода понятий. В перечень наиболее значимых специфических черт слова лексических единиц входит опосредованная связь семантического устройства лексической единицы с действиями, процессами, явлениями и вещами, существующими в объективной реальности.

Нужно обращать внимание и на то, что в ходе анализа сути словаря лексических единиц особенную актуальность приобретает вопрос, который касается соотношения значения лексических единиц с отображаемыми ими понятиями. Этот вопрос обсуждается в большом количестве научных сфер, в том числе лингвистике, психологии и философии.

Но, принято все-таки считать, что лексический словарь не существует в разрыве с вещественно-предметными понятиями слов. Результаты исследовательских работ В. В. Виноградова и ряда иных специалистов указывают на то, что в лексическом значении словарной единицы присутствует так называемый языковой фактор, который находит выражение в том, что запас лексических единиц конкретизируется языковым грамматическим устройством.

Так, В. В. Виноградов [3] придерживается точки зрения о том, что запас лексических единиц предопределяется свойствами речевой грамматики и речи, прочно закрепленными контекстами словоупотребления и взаимосвязями с иными лексическими единицами.

Следовательно, можно сказать о том, что лексический словарь представляется внутренней характеристикой слов, представляясь структурно сложным двуаспектным образованием:

- лексический словарь ориентирован на обозначение предмета, что подразумевает денотативный аспект значения;
- лексический словарь содержит общие свойства однородных предметов, что подразумевает сигнификативный аспект значения.

Еще одна важная характеристика лексического словаря заключается в том, что его смысл конкретизируется в структуре предложения или сочетания лексических единиц.

Представляется весьма интересным то, что за пределами предложения основной части русскоязычных лексических единиц соответствует сразу несколько разных значений. Внутри того или иного предложения лексическая единица обладает каким-то одним значением, которое обусловлено смыслом и контекстом.

Важно отметить, что в лингвистической литературе на сегодняшний день активно обсуждается то, можно ли считать эмоциональную оценку лексических единиц неотъемлемым элементом структуры словаря, либо же она пересекает его рамки. Более традиционным является такой взгляд, в соответствии с которым эмоциональная оценка является непосредственным элементом лексического словаря.

В языкознании принято различать три типа лексических значений слов, составляющих словарь: прямое, или номинативное; фразеологически связанное; синтаксически обусловленное.

Исходя из представленной выше информации, появляется возможность сформулировать умозаключение о том, что с учетом взаимосвязи лексической единицы с явлениями и предметами окружающей реальности и характера функции номинативного плана рассматриваются разновидности лексических значений слов: прямые значения; основные значения; переносные значения; частные значения.

Так, лексический словарь является совокупностью набора слов, которым обладает человек, который соответствует предметному значению и содержит эмоциональный компонент.

То есть, в лексический словарь интегрированы логико-предметные взаимосвязи, весь комплекс отношений со смыслами иных лексических единиц аналогичной лексической парадигмы, рамки лексического соответствия, экспрессивно-эмоциональные характеристики, характер грамматической и лексической отнесенности. В этой связи в содержании словарей приводятся указания на часть речи, с которым неразрывно связана определяемая лексическая единица, а также единые категориально-формальные значения.

Таким образом, следует заключить о том, что понятие лексического словаря входит в структуру психологической, педагогической и лингвистической наук. Такая метапредметность обуславливается тем, что в лексическом словаре содержится и эмоциональный компонент, и содержательный, и учебный. Их соотношение зависит от целей освоения лексического словаря, от его состава, объема и контекста, для которого данный словарь является наиболее актуальным и своевременным.

У детей (особенно дошкольного возраста) смысл лексической единицы образуется исключительно при интенсивной деятельности речевого плана. И лексическое значение в процессе познавательной деятельности обладает колоссальной значимостью и имеет прямую связь с классификацией, сопоставлением, систематизацией и прочими процессами мыслительного характера.

Лексические единицы никогда не существуют обособленно. Наоборот, все вместе они формируют лексическую систему. Всякий элемент данной системы (всякое слово) имеет неразрывную связь в форме отношений с иными словами, как по форме, так и по смыслу: семантико-

лексические, тематические категории, антонимические/синонимические связи и пр.

Лексический строй речи является языковым компонентом, который содержит активный и пассивный словарный запас, а также подразумевает умение пользоваться своим словарем в той или иной ситуации.

Кроме того, место лексической единицы также предопределяется ее многозначным характером, а также возможностью комбинации с иными лексическими единицами. Данные связи начинают друг с другом взаимодействовать тем сильнее, чем полнее дети осваивают лексику. В результате лексические единицы словно «обрастают» в сознании семантическими полями.

Изучение особенности лексики дошкольников дает возможность выделить пару аспектов в словарной работе с ними. Первый состоит в изучении дошкольником вещественно-предметной принадлежности лексических единиц и их содержательной стороны. Он имеет неразрывную связь с совершенствованием познавательной деятельности и отмечается в логическом построении отношений и вещественно-предметных взаимосвязей. Второй состоит в освоении слова в качестве четкой единицы, элементы лексической системы, а также его взаимосвязей с иными словами.

А. М. Бородич [1] придерживается точки зрения о том, что совершенствование и расширение запаса лексических единиц у дошкольников осуществляется одновременно по двум разным направлениям: увеличение количества лексических единиц и качественное совершенствование, то есть освоение смыслов лексических единиц.

Подавляющее большинство ученых выделяют в дошкольном возрасте стремительное расширение лексического запаса у детей. Этот процесс предопределяется большим количеством факторов, в том числе средой воспитания и проживания, уровнями физиологического и умственного развития. По этой причине персональные количественные характеристики лексических единиц каждого отдельно взятого дошкольника могут варьироваться в существенном диапазоне.

А. А. Леонтьев [6] приводит справедливое указание на то, что совершенствование лексического запаса должно производиться за счет применения лексических единиц, смыслы которых связаны с привычными и знакомыми предметами, совершаемыми с ними действиями, а также их конкретными признаками. Примерно к 4-летнему возрасту объем запаса лексических единиц человека достигает значения в 1900 шт., в 5-летнем возрасте – от 2000 до 2500 лексических единиц, а в 6-7-летнем возрасте – от 3500 до 4000 лексических единиц.

Стремительнее остальных нарастает численность таких частей речи, как глаголы и существительные. Прилагательные, в сравнении с ними, наращиваются более медлительными темпами.

Представленное обстоятельство обуславливается средой воспитания (как правило, взрослые не удаляют достаточного внимания ознакомлению детей с качественными характеристиками вещей и их признаками) и тем фактом, что прилагательное – это самый абстрактный элемент лексической системы.

Доминирующим положением обладает использование обиходных лексических единиц, которые дети употребляют в повседневности. Абстрактные же понятия и лексические единицы, означающие мало знакомые дошкольникам процессы, вещи и явления, запоминаются и осваиваются более медлительными темпами.

Именно в старшем дошкольном возрасте наиболее интенсивно протекает процесс образования словарного ядра. Наряду с этим, грамматическое и семантическое развитие все еще представляются неполноценными.

Лексический строй речи является языковым компонентом, который содержит активный и пассивный словарный запас, а также подразумевает умение пользоваться своим словарем ситуативно. Необходимо понимать также и то, что лингвистическая способность представляет собой основную совокупность речевых умений, сформированных как фактор предпосылок к реализации процессов речевого развития.

#### Литература

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 99 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Просвещение, 1980. – 320 с.
3. Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградова. – Москва : Наука, 1977. – 310 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 512 с.
5. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2003. – 211 с.
6. Леонтьев, А. А. Слово о речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1965. – 425 с.
7. Лурия, А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А. Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АН РСФСР, 1959. – С. 319-327.
8. Рубинштейн, С. Л. К психологии речи / С. Л. Рубинштейн. – Ленинград : Изд-во ЛГПИ, 1941. – С. 3-21.
9. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в раннем детстве / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – Москва, 1989. – 320 с.

## КОММУНИКАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ ТРАВМАТИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

**Демина Светлана Сергеевна**, воспитатель, РРЦ «Детство»; магистрант, Московский городской педагогический университет; Россия, г. Москва; svetakondrat@inbox.ru.

**Научный руководитель:** Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва Россия.

**Аннотация.** В статье рассматривается одно из последствий черепно-мозговых травм у детей школьного возраста- моторная афазия. Поясняются нюансы работы с детьми, у которых характер и серьезность проблемы отличаются друг от друга в зависимости от объема и места повреждения головного мозга описываются коммуникативные проблемы младших школьников в связи с моторной афазией травматического генеза. Для проведения реабилитации младшим школьниками необходимо использовать специальную терапию, в связи с этим в статье описывается техника речевой и языковой терапии, которая направлена на улучшение и обеспечение способности ребенка с моторной афазией эффективно доносить свои мысли и чувства до окружающих его людей. Также в данной статье описаны основные принципы метода ассоциаций, который успешно применяется во всем мире для помощи детям с моторной афазией травматического генеза. Использование метода ассоциаций помогает научиться общаться детям со следующими диагнозами: рецептивная и экспрессивная афазия, дислексия, черепно-мозговая травма, расстройство аутистического спектра, церебральный паралич и нарушение слуха. Анализируются состояния детей в процессе болезни и возможности их реабилитационного периода, а также предлагаются меры по облегчению и улучшению коммуникативных навыков посредством обучения в средней общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** коммуникативные упражнения; коммуникативные навыки; детская речь; развитие речи; младшие школьники; метод ассоциаций; травматический генез; моторная афазия; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MOTOR APHASIA OF TRAUMATIC GENESIS

**Demina Svetlana Sergeevna**, Educator, RRC "Childhood", Master's Degree Student, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Scientific adviser:** Valyavko Svetlana Mihajlovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Abstract.** The article discusses one of the consequences of craniocerebral trauma in school-age children – motor aphasia. Explains the nuances of working with children in whom the nature and severity of the problem differ from each other depending on the volume and place of brain damage, the communicative problems of primary schoolchildren are described in connection with motor aphasia of traumatic genesis. To carry out rehabilitation for younger schoolchildren, it is necessary to use special therapy, in this

regard, the article describes the technique of speech and language therapy, which is aimed at improving and ensuring the ability of a child with motor aphasia to effectively convey his thoughts and feelings to the people around him. This article also describes the basic principles of the association method, which is successfully used all over the world to help children with motor aphasia of traumatic genesis. Using the association method helps children learn to communicate with the following diagnoses: receptive and expressive aphasia, dyslexia, traumatic brain injury, autism spectrum disorder, cerebral palsy and hearing impairment. The state of children in the process of illness and the possibilities of their rehabilitation period are analyzed, and measures are proposed to facilitate and improve communication skills through education in a secondary school.

**Keywords:** communication exercises; communication skills; children's speech; development of speech; junior schoolchildren; method of associations; traumatic genesis; motor aphasia; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech impairment.

Афазия – это нарушение сформировавшейся речи, влияющее на коммуникацию или понимание речи, а также на способность к чтению или письму. Афазия всегда возникает из-за повреждения головного мозга, чаще всего в результате инсульта, особенно у пожилых людей. Но травмы головного мозга, приводящие к афазии, могут также возникать в результате травм головы, опухолей головного мозга или инфекций даже у самых маленьких детей.

Афатические расстройства может быть настолько серьезными, что общение с пациентом иногда становится практически невозможным. Это может повлиять на множество аспектов использования языка, таких как: способность к называнию имен, объектов, или способность к складыванию слов в предложения, или способность читать. Однако чаще всего нарушаются несколько аспектов коммуникации, в то время как некоторые каналы остаются доступными для ограниченного обмена информацией.

Нет достаточно правильного понимания афатических нарушений. В отличие от других распространенных состояний, таких как болезнь Альцгеймера или Паркинсона, афазия не так тотально влияет на когнитивные способности человека. Для большинства людей с афазией, потеря речи не обязательно означает потерю понимания [1].

Задача профессионала при работе с младшими школьниками, у которых выявлена моторная афазия травматического генеза – определить количество функций, доступных ребенку для понимания языка, и оценить возможность того, как можно улучшить использование доступных каналов.

Итак, афазия – это языковое расстройство, возникающее в результате повреждения частей мозга, отвечающих за язык. Афазия влияет на способность ребенка использовать слова для выражения идей и понимания речи других людей. Логопед может диагностировать языковые расстройства и научить ребенка методам оказания помощи.

Нарушения речи после черепно-мозговой травмы обычно называют афазией. Афазия может повлиять на все аспекты языка ребенка, такие как

умение подбирать правильное слово, использование правильной грамматики при разговоре или письме и понимание того, что он слышит или читает.

Характер и серьезность проблемы различны для каждого ребенка в зависимости от объема и места повреждения головного мозга.

Проблемы с рецептивной речью – это одна из последствий моторной афазии травматического генеза у детей. Восприимчивый язык – это способность ребенка понимать и обрабатывать устную или письменную речь. Дети могут испытывать некоторые или все из следующих проблем:

- следовать указаниям или выполнять инструкции;
- понимание длинных или сложных предложений;
- понимание значения и контекста слов и предложений;
- распознавание разницы между звуками;
- может казаться, что большую часть времени они не слушают или игнорируют учителя;
- они могут не успевать за одноклассниками ни в учебе, ни в общении;
- у них могут быть проблемы с поведением или они могут вести себя плохо в классе;
- они могут легко отвлекаться или отвлекаться, слушая речь или рассказы;
- они могут казаться забывчивыми. Например, они выполняют только часть инструкции или запоминают часть списка покупок.

Также последствиями моторной афазии у детей выступают расстройства экспрессивной речи. Экспрессивный язык – это способность ребенка выражать себя и передавать свое мнение в устной или письменной форме. Дети могут испытывать некоторые или все из следующих проблем на данной уровне:

- неправильное построение предложений или грамматических структур;
- ограниченное содержание речи;
- путаница в смысле слов и грамматике;
- избегание длинных сложных предложений;
- трудность подхода к делу;
- проблемы с началом разговора или участием в нем;
- трудности с воспоминанием или пересказом информации;
- трудности с выполнением устных и письменных описаний и/или заданий;
- проблемы с поиском правильных слов.

Логопед проводит формальную языковую оценку, чтобы определить конкретные проблемы и сильные стороны конкретного ребенка. Информация нейропсихолога также может помочь выявить любые другие когнитивные проблемы, которые могут повлиять на коммуникацию младших школьников с моторной афазией.

Важно понимать, что моторная афазия – это мультимодальное расстройство, которое влияет на чтение, письмо, слуховое восприятие и устную речь. Однако его не следует рассматривать как конкретное расстройство, поскольку могут быть задействованы и другие когнитивные процессы, такие как внимание и кратковременная слуховая память. Это нужно иметь в виду при работе с младшими школьниками.

Иными словами, афазия – это, по сути, расстройство лингвистической обработки, при котором механизмы, преобразующие мысль в язык, заблокированы. Кроме того, расстройство ставит под угрозу инициативу, креативность и способность выполнять вычисления, то есть навыки, требующие использования внутренней речи, что очень сложно для школьников во время обучения.

Для помощи в реабилитации младшим школьниками стоит использовать терапию. Речевая и языковая терапия направлена на улучшение и обеспечение способности ребенка с моторной афазией эффективно доносить свои мысли и идеи до мира. Коммуникативные навыки – жизненно важный аспект взаимодействия с другими людьми, развития отношений, обучения и работы. Логопедия увеличивает потенциал независимости ребенка и положительно влияет на качество его жизни.

Речевая и языковая терапия – это процесс, с помощью которого лицензированный терапевт лечит коммуникативные, речевые и языковые расстройства. Логопеды повышают у ребенка оральную моторику и коммуникативность, используя упражнения, которые тренируют мозг произносить, а также понимать и интерпретировать отдельные слова, звуки, числа и жесты. Кроме того, патологи речи и языка улучшают работу мышц рта, челюсти и горла (оральную моторику), что может мешать не только речи, но также дыханию и глотанию – двум проблемам, которые могут представлять значительную опасность для ребенка [3].

Также стоит отметить метод ассоциаций – это мультисенсорный, основанный на акустике метод, который является очень интенсивным, поэтапным и систематическим по своему замыслу, позволяя детям с серьезными нарушениями общения одновременно приобретать навыки чтения, письма и устной речи. Он был разработан Милдред МакГиннис из Центрального института глухих и описан в ее книге «Афазные дети», опубликованной в 1963 году. Она назвала его методом ассоциации, потому что считала, что основные процессы обучения вниманию, удержанию и вспоминанию – должны быть интегрированными, чтобы приобрести автоматизацию языка. Развитие памяти для изучения языка имеет решающее значение.

Основные принципы метода ассоциации следующие:

- рецептивная работа следует за экспрессивной;
- обучение по одному маленькому элементу за раз;
- поощрение успеха;

- отталкивание от ранее освоенного материала;
- письменная форма сопровождает все, чему учат;
- изменение временной скорости;
- все разговорные предметы связаны с визуальным символом;
- ожидание полного отзыва без подсказки учителя;
- в детской среде учитывать структуру, повторения и тождество;
- со всеми новыми материалами ожидается, что дети будут говорить, читать, читать по губам, слушать и писать.

Первый принцип, рецептивная работа следует за выразительностью, отличается от традиционной терапии. Он основан на моторной теории восприятия речи: воспроизведение речи обеспечивает моторную и акустическую обратную связь, которая ведет к пониманию. На ранних этапах метода ассоциации дети не аппроксимируют и не смешивают звуки. Скорее, смешение не происходит до тех пор, пока ребенок не наберется опыта в чтении и четком артикулировании последовательности звуков, а также в развитии памяти для последовательности звуков. Кроме того, мультисенсорный подход имеет решающее значение для развития навыков удержания и запоминания. Многие спрашивают, нужна ли письменная часть. Это важный компонент. Кинестетическая обратная связь, которую дети получают от письма, является частью мультисенсорной информации, которая приводит к сохранению изученного языка.

Каждый ребенок начинает, вербально или нет, коммуникацию на уровне фонем. Обучение происходит в правильной артикуляции отдельных фонем и используется фонетический алфавит Нортгемптона. Как только ребенок сможет точно воспроизвести фонему, она будет написана на странице шесть раз разными цветами. Цветовая дифференциация используется во всем методе ассоциации. Все тексты пишутся курсивом для плавного движения, которое позволяет ребенку чувствовать звук, и для четкого обозначения начала и конца слов (95% детей переходят на печать без проблем). Ребенок будет читать звуки без подсказок, отслеживать или записывать звук, научится распознавать его как по чтению по губам, так и только по слуховым раздражителям, и сможет повернуться и произнести это по памяти. Как только в звуковой книге будет 8-10 фонем, два звука будут объединены в одно упражнение.

Метод ассоциации систематически обучает каждому элементу языка сначала очень структурированным образом, но постепенно, по мере того, как дети становятся уверенными в языке, который они выучили, их побуждают использовать его в течение дня более спонтанным образом. В США метод ассоциации интегрирован в учебную программу по 11 направлениям, а языковой опыт предоставляется в течение дня, чтобы обобщить то, что они узнали [5].

Язык преподается на сложном уровне до тех пор, пока дети не начнут изучать язык нормально. На этом этапе они переводятся в учебники и го-

товы вернуться в государственную школу или соответствующую школу по своему выбору. Цель состоит в том, чтобы дети переходили в класс, в котором они тестируются по стандартным тестам, и переходили из класса в класс к получению диплома без значительного вмешательства.

Метод ассоциации помог детям со следующими диагнозами научиться общаться: рецептивная и экспрессивная афазия, дислексия, черепно-мозговая травма, расстройство аутистического спектра, церебральный паралич и нарушение слуха.

Стоит помнить, что коммуникация – это метод, с помощью которого происходит обмен мыслями, чувствами, идеями и сообщениями, и он может влиять на поведение тех, кто отвечает в соответствии с их собственными убеждениями, ценностями, культурой. Коммуникацию можно определить как «способность обмениваться идеями или обсуждать их, вести диалог, общаться с целью достижения взаимопонимания между сторонами». Коммуникация, таким образом, является очень важным инструментом в реализации и развитии учебной деятельности, досуга, образования, отношений между людьми, бесед и переговоров.

Коммуникативные расстройства могут возникать независимо от серьезности травмы, и они имеют большое влияние на уровень дискурса и социальных обменов. Они могут негативно повлиять на процесс выздоровления пациентов, реинтеграцию в общество, независимость, взаимоотношения с одноклассниками, а также профессиональный и академический успех.

В этом контексте следует подчеркнуть важность междисциплинарного подхода к лечению и последующей реабилитации школьников, чтобы можно было улучшить прогноз, а также качество жизни после травм головы.

Таким образом, некоторым детям с моторной афазией травматического генеза может потребоваться индивидуальная терапия для управления и развития определенных языковых навыков. Языковое вмешательство в школе очень полезно, чтобы помочь ребенку развить навыки и стратегии и справиться с трудностями коммуникации. Школы и учителя специального образования могут помочь создать индивидуальные образовательные программы для детей с языковыми трудностями. Поддержка помощника-учителя также может потребоваться при более серьезных нарушениях языка [4].

Подводя итоги, стоит сказать, что афазия – это приобретенное коммуникативное расстройство, которое влияет на способность ребенка обрабатывать речь. Те, у кого диагностирована афазия, испытывают трудности с речью, пониманием, чтением и письмом. Афазия – это не то, с чем рождается ребенок, это скорее инвалидность, которая возникает в результате травмы головного мозга, такой как травма головы или опухоль головного мозга. Афазия может варьироваться от легкой степени до

тяжелой. Хотя эта инвалидность редко встречается у детей, она, безусловно, может повлиять на них. Учителя могут помочь школьникам с афазией разными способами. Они могут говорить, писать простые и ясные заметки для передачи сообщений, они могут вовлекать их в речевую деятельность, а карточки с картинками могут использоваться для передачи смысла. Язык жестов и информационные коммуникационные технологии также могут использоваться для общения.

### Литература

1. Волкова, С. В. Проблемы восприятия речи у детей с последствиями очаговых поражений мозга / С. В. Волкова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V Междунар. науч. конф., 2014. – С. 155-157.
2. Витязева, О. В. Формирование моторной базы речи при коррекции речевых нарушений у умственно отсталых детей с дизартрией на фоне детского церебрального паралича / О. В. Витязева // Вестник Курганского государственного университета. – 2008. – № 2 (12). – С. 169-174.
3. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
4. Кязимова, Э. Р. Преимущество развития мелкой моторики при афазии / Э. Р. Кязимова // Специальное образование. – 2016. – С. 184-188.
5. Avent, J. Reciprocal scaffolding: A context for communication treatment in aphasia / J. Avent, S. Austermann // Aphasiology. – 2003. – № 17. – P. 397-404.

## АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАЗРАБОТКЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБЛАСТИ ЛОГОПЕДИИ

**Дорогова Ольга Александровна**, магистрант 1-го курса, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет; Россия, г. Москва; [dogogolga@me.com](mailto:dogogolga@me.com).

**Аннотация.** Работа посвящена исследованию мобильных приложений в области логопедии с целью выявления тематики, которая является актуальной для родителей, но при этом еще не представлена разработчиками. В статье освещен вопрос интереса родителей к цифровой образовательной среде и ее преимуществам. Представлен сравнительный анализ статистики использования мобильных приложений в мире в целом, мобильных приложений образовательного направления и приложений в области логопедии за 2019-2020 гг. Приведен перечень наиболее популярных логопедических приложений для разных возрастных категорий, которые выступают платформой для исследовательских мероприятий. На основании данного исследования сделан вывод о том, какие направления логопедической помощи уже представлены на рынке мобильных приложений, для какого возраста они предназначены. Наиболее востребованными в сообществе родителей являются приложения с практико-ориентированным контентом, позволяющие проводить занятия дома и не требующие вмешательства специалиста (логопеда). Определено направление, отсутствующее на данный момент в перечне разрабатываемых программ. Оно включает более специфические знания, позволяющие оценить уровень речевого развития детей в определенном возрасте. На современном этапе данная задача не входит в структуру родительской компетентности, однако уже сегодня ощущается необходимость в ее развитии.

**Ключевые слова:** мобильные приложения; информационные технологии; логопедия; направления работы; логопедическая работа; запуск речи; звукопроизношение; готовность к школе; детская речь; развитие речи; школьники.

## THE MOST RELEVANT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MOBILE SPEECH THERAPY APPLICATIONS

**Dorogova Olga Alexandrovna**, Master's Degree Student, 1<sup>st</sup> Course, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.

**Abstract.** Project is dedicated to research of mobile applications related to speech therapy in order to find out the latest topics for parents, but still not presented by the developers. The concern of the parents for digital education sphere and its advantages is covered by this Project. Herein is represented a comparison study of the mobile application entire usage statistics in the world, mobile applications of educational sphere and speech therapy applications for the period of 2019-2020. The Project contains the list of most popular applications for different ages, which were used for research and development of the Project. Based on this research, the summary is showing which ways of speech therapy assistance are already presented on the mobile applications market and for which age they are designed for. The most popular applications in the community of parents are those with

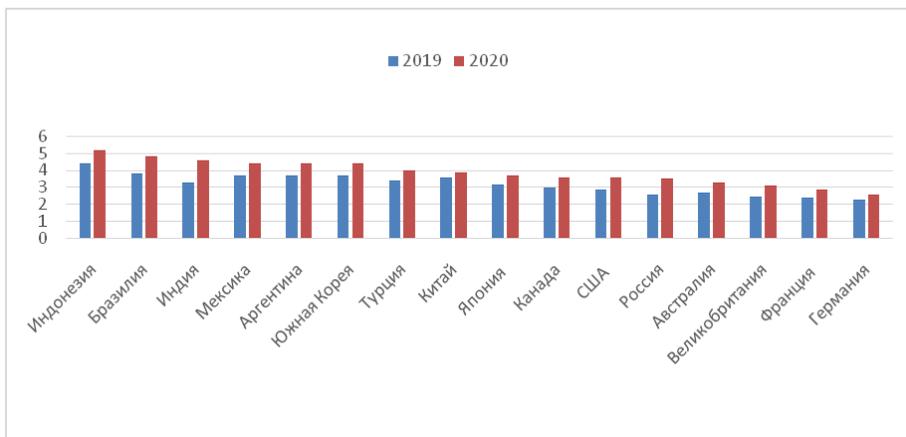
practice-oriented content that allow you to conduct classes at home and do not require the intervention of a specialist (speech therapist). In this Project a separate sphere which is absent in the list of currently developing applications is specified. It includes more specific knowledge that allows you to assess the level of speech development of children at a certain age. At the present stage, this task is not included in the structure of parental competence, but today there is a need for its development.

**Keywords:** mobile applications; information technology; speech therapy; areas of work; speech therapy work; launching a speech; sound pronunciation; school readiness; children’s speech; development of speech; pupils.

Развитие современного образования с помощью цифровых технологий является приоритетом в нашей стране. Доступность, многофункциональность, универсальность – неоспоримые плюсы онлайн обучения, образовательных платформ и мобильных приложений, последние из которых наиболее часто используются как профессионалами, так и обучающимися и их родителями.

Мобильное приложение – это компьютерное обеспечение, предназначенное для работы на мобильных устройствах, таких как смартфон или планшет, разработанное для определенной платформы, а именно Ios, Android, Windows Phone и других.

Популярность использования мобильных приложений связана с удобством их использования, быстротой получения информации и более понятным для пользователя интерфейсом. Согласно статистике, в 2020 году по сравнению с 2019 годом количество скачиваний мобильных приложений в России увеличилось на 23,8%, а время, проведенное в мобильном устройстве, возросло с 2,6 часов до 3,5 часов в день [1]. Состояние данного параметра в разных странах отражено на рисунке 1.



**Рис. 1. Время, проведенное пользователями разных стран в мобильном устройстве (часов в день)**

В настоящее время возрастает спрос на приложения, связанные с образованием. Известно, что за 2020 год наряду с другими сегментами потребления сегмент образовательных приложений увеличился на 68,1% на IOS и 13,8% на Android [2]. Такие мобильные приложения отличаются многофункциональностью, они могут совмещать теоретическую часть, практические задания и тестирование для закрепления пройденного материала.

Поскольку за последние годы число детей с речевыми нарушениями резко возросло, все больший процент родителей таких детей проявляют интерес к мобильным приложениям, ориентированным на специальную логопедическую помощь. Данный тренд обусловлен обновлением информационно-образовательной среды, в которой цифровые и мультимедальные обучающие средства и технологии, выполнявшие ранее ассистивные функции, становятся самостоятельными [4; 5]. Применение подобных приложений крайне разнообразно – от расширения своего кругозора по проблеме нарушения речи у детей конкретного возраста до практического руководства родителям, как самостоятельно организовать занятия по развитию речи ребенка дома.

Изучив рынок предложений по данному вопросу, мы выяснили, что процент приложений, охватывающих область логопедической помощи, составляет не более 1% от всех образовательных приложений, представленных на обеих платформах – IOS и Android. Данные были собраны нами в двух самых популярных магазинах приложений: AppStore и GooglePlay. Целью исследования стало изучение рынка мобильных приложений по развитию речи и определение областей, которые данными приложениями не охвачены.

Мы выяснили, что контент и тематика мобильных приложений в области логопедической помощи, совершенно разнообразны и могут быть классифицированы по следующим параметрам:

- по возрасту;
- по назначению;
- по формату (игровой / образовательный);
- по квалификации разработчика.

К наиболее популярным приложениям данного сектора (популярность оценивалась нами по числу скачиваний за месяц) мы отнесли следующие: *Привет, логопед!*; *Запуск речи*; *Мобильный логопед. Говорим правильно*; *Мюгут*; *Дневник речи*; *Тренажер развития речи малышей*; *Первые слова: детские игры*; *Сказбука: развивающие игры*; *Домашний логопед для детей* и другие.

Основная часть мобильных приложений представлена в игровом формате, и большая часть из них предназначена для детей младшего дошкольного возраста для самостоятельного использования. Целью данных приложений являются запуск речи, развитие звукоподражания, запоми-

вание букв. Приложения, предназначенные для детей среднего / старшего дошкольного возраста, в большинстве своем направлены на коррекцию звукопроизношения и общее развитие речи (увеличение словарного запаса). Многие из них предполагают обучение ребенка под руководством взрослого.

Как показало исследование, проведенное Институтом современных медиа (MOMRI) [3], все большее число родителей и специалистов в области образования (психологов, педагогов) организуют занятия с детьми, используя мобильный формат образовательных программ, так как считают его удобным и эффективным. Благодаря востребованности данного контента, разработчики выпускают новые, более качественные и профессиональные продукты.

Анализ и обзор рынка логопедических мобильных приложений показал, что на рынке представлено большое количество программ для разных возрастов, предоставляющих родителям возможности проведения занятий дома. В настоящее время преобладают приложения с практико-ориентированным контентом. Например, в виде урока по массажу мышц лица, звукоподражанию или упражнений для развития артикуляционной моторики. В то же время среди них не представлены образовательные приложения, позволяющие оценить уровень речевого развития детей в определенном возрасте, что является важным моментом, в первую очередь, для родителей в мониторинге речевого развития своего ребенка и акцентировании на возможных проблемах.

### Литература

1. Отчет о состоянии мобильного рынка. – URL: <https://www.appannie.com/en/go/state-of-mobile-2021/> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.
2. Как Covid-19 повлиял на рынок мобильных приложений. – URL: <https://vc.ru/marketing/162405-kak-covid-19-povliyal-na-rynok-mobilnyh-prilozheniy> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.
3. Детское медиапотребление. – URL: [https://cyberpsy.ru/articles/children\\_media\\_2017\\_momri/](https://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/) (дата обращения: 10.03.2021). – Текст : электронный.
4. Киселева, Н. Ю. Пути адаптации логопедического инструментария к современным образовательным условиям / Н. Ю. Киселева, Ю. А. Шулекина // Проблемы современного логопедического образования. – 2017. – № 55-3. – С. 72-80.
5. Шулекина, Ю. А. Понимание поликодовых текстов детьми дошкольного возраста / Ю. А. Шулекина // Системная психология и социология. – 2018. – № 1 (25). – С. 36-44.

## ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Дурницына Екатерина Александровна, учитель-логопед, учитель-дефектолог, Нижнетагильская школа-интернат № 1; Россия, г. Нижний Тагил; radost\_moy11@mail.ru.

**Аннотация.** В статье представлен опыт учителя-логопеда по формированию фонетической стороны речи, основанный на активизации межполушарного взаимодействия и использования специальных упражнений, которые способствуют синхронизации работы полушарий, позволяют эффективнее формировать фонетическую сторону речи, автоматизировать звуки и вводить их в речь.

Большое количество родителей, обращающихся с проблемами развития и обучения детей дошкольного и младшего возраста, отмечают пропуск или сокращение периода ползания у ребенка. Как правило, проблемы письменной или устной речи, ориентировки в пространстве и на листе бумаги возникают вследствие нарушения того или иного этапа онтогенеза, что определяет необходимость начинать коррекционные мероприятия с восполнения пропущенных этапов предыдущего развития. Например, при ограничении или не прохождении периода ползания у ребенка затруднены или недостаточно развиваются координация движений, координация деятельности полушарий между собой и координация функций мозга и тела в целом.

**Ключевые слова:** высшие психические функции; межполушарное взаимодействие; фонетическая сторона речи; развитие речи; детская речь; логопедическая работа; автоматизация звуков; саморегуляция личности, логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## FORMATION OF THE PHONETIC SIDE OF THE SPEECH THROUGH RECEPTION OF ACTIVATION OF INTER-HEMISPHERIC INTERACTION

Durnitsyna Ekaterina Aleksandrovna, Teacher Speech Therapist, Nizhny Tagil Boarding School No. 1, Nizhny Tagil, Russia.

**Abstract.** The article presents the experience of a teacherspeechtherapist on the formation of the phonetic side of speech, based on the activation of interfamily interaction and the use of special exercises, which contribute to the synchronization of hemispheres, allow to more efficiently form the phonetic side of speech, automate sounds and introduce them into speech.

A large number of parents who address problems with the development and learning of preschool and young children, note the skipping or shortening of the crawling period in the child. As a rule, problems of written or oral speech, orientation in space and on a piece of paper arise due to the failure of a particular stage of ontogenesis, which determines the need to start corrective measures to make up for the missed stages of previous development. For example, when a child is restricted or does not pass the crawling period, coordination of movements, coordination of the activity of the hemispheres

among themselves, and coordination of the functions of the brain and body as a whole are difficult or insufficiently developed.

**Keywords:** higher mental functions; interhemispheric interaction; phonetic side of speech; development of speech; children's speech; speech therapy work; automation of sounds; self-regulation of personality, speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

В профессиональной деятельности часто сталкиваюсь с тревожными запросами родителей и педагогов о невнимательности детей, неорганизованности, неспособности сосредоточиться и верно выполнить предложенную работу. В детском саду такие дети отстают в речевом развитии, фонематические процессы у них окончательно не сформированы, что не создает необходимой базы для обучения будущему первокласснику. В школе такие дети плохо читают, медленно и неаккуратно пишут, допуская большое количество ошибок, которые взрослые называют «нелепыми». Встречаются и ребята, испытывающие трудности в счете и при решении математических задач. В большинстве случаев это не связано со старательностью ребенка или его желанием учиться или быть успешным. Причины этих и многих других проблем учебной деятельности связаны с особенностями анатомического строения мозга и его функционированием.

При несформированности межполушарного взаимодействия не происходит качественной передачи информации между правым и левым полушариями. Для совместной работы обоих полушарий требуется их функциональная связь. Отсутствие слаженности в их работе – основная причина трудностей в учебе, в том числе и связанных с нарушением формирования навыков письма, чтения, счета.

Благоприятный период для коррекционной работы с детьми в возрасте до 10 лет обусловлен формированием коры больших полушарий, пластичностью мозга. Упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, позволяют выстроить функциональную связь в работе обоих полушарий. В раннем онтогенезе маленький ребенок учится опираться руками, чтобы приподнять голову и туловище и увидеть игрушку впереди, для этого надо совершить одинаковые движения и правой, и левой рукой – обе руки выпрямляются. Ребенок учится ползать, одна рука сгибается, другая разгибается, попеременные движения необходимо выполнять и с ногами. Это реципрокные (противоположно направленные) движения. Ребенок учится прыгать на двух ногах, что является сложно координированными движениями двумя ногами. В таких движениях начинают формироваться связи между полушариями. С возрастом и опытом двигательных актов происходит усложнение движений по характеру выполнения и разнообразию. Симметричные движения у человека быстро автоматизируются, поскольку они связаны с природными автоматизмами, что позволяет овладевать бегом, ходьбой, плаванием.

Большое количество родителей, обращающихся с проблемами развития и обучения детей дошкольного и младшего возраста, отмечают пропуск или сокращение периода ползания у ребенка. Как правило, проблемы письменной или устной речи, ориентировки в пространстве и на листе бумаги возникают вследствие нарушения того или иного этапа онтогенеза, что определяет необходимость начинать коррекционные мероприятия с восполнения пропущенных этапов предыдущего развития. Например, при ограничении или не прохождении периода ползания у ребенка затруднены или недостаточно развиваются координация движений, координация деятельности полушарий между собой и координация функций мозга и тела в целом.

До семилетнего возраста мозолистое тело, координирующее одновременную работу обоих полушарий, интенсивно развивается, поэтому совершенствуя моторику ребенка, координацию движений, создаются предпосылки для полноценного функционального становления многих психических процессов, в том числе и речи.

Работая над формированием фонетической стороны речи через приемы активизации межполушарного взаимодействия, происходит автоматизация звуков, одновременно выполняя более сложные, разнонаправленные движения конечностями, выполнение которых надоконтролировать гораздо больше, чем симметричные. Именно такие движения, как никакие другие, активизируют работу лобных областей коры, которые отвечают за самую сложную деятельность – саморегуляцию, контроль, составление программы действий и мотивов.

Ввести звук в речь – это высший уровень саморегуляции и контроля, который снижен у огромного числа детей. Это функция при ее недостаточном развитии, мешает даже очень умному и сообразительному ребенку доводить до конца начатое дело: регулярно контролировать правильность произнесения звуков в своем высказывании. В школе навык саморегуляции помогает ребенку организовать себя при выполнении домашнего задания, оформлять записи в дневнике и рабочих тетрадях, проверять сделанную работу и исправлять ошибки.

Представьте себе маленького ребенка – он осваивает мир, все время находится в движении, юркий, ловкий. Все его движения грациозны, в них присутствует волна. Взгляд расфокусирован, ему интересно все: смотрит и охватывает все сразу, любой объект может привлечь его внимание. Он не рассматривает произвольно, а выбирает те стимулы, которые ему интересны в данный момент. Руки и пальцы его не напряжены, очень подвижны, ощупывают и хватают все сразу. Таковы малыши и это абсолютно для них естественно.

А что же нужно в школе? Такая бесконечная любознательность и активность уже не приветствуются. Школьник должен уметь сидеть целый урок, внимательно слушать учителя, выполнять задания, которые не

очень нравятся и не всегда получаются. Посадка за партой, в идеале, должна быть с прямой спиной, крепкие пальцы должны уверенно держать ручку и не уставать при письме и рисовании.

А теперь вспомним, как многие школьники «растекаются» по парте; даже если стоят прямо, то их тело скручено, наклонено, кисти рук болтаются. Такому ребенку очень сложно сосредоточиться на задании. Часто про таких детей говорят, что они гиперактивные или имеют дефицит внимания. Их активность напоминает активность малышей.

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. Получается, если мысль заканчивается движением, то она закрепляется и автоматизируется именно в двигательном акте. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например: ходьбе, покачивании ногой, постукивании карандашом по столу и др. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы. Следует учитывать тот факт, что неподвижный ребенок не обучается [1].

Возникает вопрос: где кроется секрет превращения веселого малыша во внимательного и ответственного школьника? Можно предположить, что на уровне двигательной активности через умение держать ось (позвоночник) прямо, тонус в кистях, центральное зрение. И все эти три составляющие на уровне тела связаны между собой: например, если человек видит цель и хочет ее достичь, у него активизируется произвольное внимание, появляется тонус в кистях (указательный жест). Невозможно указывать пальцем на что-то и при этом держать его расслабленным. Третье, что происходит – напрягается все тело: оно готово выполнять команды, все мышцы напряжены, имеют необходимую силу.

Для формирования фонетической стороны речи хорошо зарекомендовали себя упражнения с использованием линеек и координационных дорожек, которые направлены на автоматизацию звука с одновременными координированными действиями рук или ног. Ребенок в соответствии с заданным алгоритмом линейки или дорожки выполняет задание речевого характера и сопровождает его выполнением движений правой или левой рукой, двумя руками вместе. Упражнения с координационными дорожками предполагают при проговаривании речевого материала с определенным звуком выполнение двигательных программ, включающих общую моторику, работу всего тела. Такие упражнения оказывают положительное влияние на физическое развитие, повышают способность к произвольной регуляции деятельности и контрольных функций. Регулярное выполнение упражнений с линейками и дорожками способствует активизации межполушарного взаимодействия, синхронизации работы полушарий, что способствует формированию фонетической стороны речи, помо-

гает автоматизировать звуки, контролировать их произнесение в активной речи.

Множество афоризмов определяют зависимость здоровья и физического и интеллектуального развития человека от его двигательной активности, поэтому при формировании фонетической стороны речи целесообразно сочетать приемы автоматизации звуков с выполнением движений и двигательных программ для повышения устойчивости и продуктивности результатов работы учителя-логопеда.

### **Литература**

1. Габибов, И. Межполушарная асимметрия и структурные основы межнейронной интеграции / И. Габибов. – М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 272 с.
2. Давыдова, О. А. Развитие межполушарного взаимодействия и пространственного мышления. Альбом графических упражнений / О. А. Давыдова. – М. : Школьная Пресса, 2018. – 743 с.
3. Межполушарное взаимодействие. – М. : Теревинф, 2009. – 125 с.
4. Москвин, В. А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека / В. А. Москвин, Н. В. Москвина. – М. : Смысл, 2011. – 368 с.
5. Семенович, А. В. Межполушарное взаимодействие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2018. – 927 с.
6. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2003.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Жданова Мария Вячеславовна**, магистратура, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; z\_m\_v\_94@mail.ru.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются промежуточные результаты и степень эффективности логопедической работы с обучающимися первых классов с задержкой психического развития по предупреждению возникновения нарушений письма. Так как данное обучение для детей с задержкой психического развития осуществляется в рамках реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (Вариант 7.2). Это предполагает пролонгированное обучение – 5 лет (1 класс разделен на 1 класс и 1 дополнительный класс). От степени эффективности логопедической работы в 1 классе зависит, то насколько успешно будет ребенок с задержкой психического развития в дальнейшем усваивать новый материал, основываясь на ранее изученном. Приведены данные о результатах полученных после проведения входящей и промежуточной диагностики: фонетической стороны речи, слоговой структуры слова, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа слова, понимания речи, активного словаря, грамматического строя, навыков письма. Полученные результаты входящей и промежуточной диагностики анализируются качественно и количественно. Эти данные позволяют спрогнозировать дальнейшее речевое развитие обучающегося и сделать предположения о степени риска возникновения стойкого нарушения письма во 2 классе.

**Ключевые слова:** предупреждение нарушений письма; нарушения письма; дисграфия; младшие школьники; начальная школа; первоклассники; логопедическая работа; системное недоразвитие речи; направления логопедической работы; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## EFFECTIVENESS OF SPEECH THERAPY WORK ON PREVENTION OF WRITING DISORDERS WITH STUDENTS OF THE FIRST CLASSES WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

**Zhdanova Maria Vyacheslavovna**, Master's Degree, 2<sup>nd</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article examines intermediate results and the degree of effectiveness of speech therapy work with students of the first grades with a delay in mental development to prevent the occurrence of writing disorders. Since this training for children with delayed mental development is carried out as part of the implementation of the adapted basic general education program for primary general education of students with delayed mental development (Option 7.2). This involves extended training – 5 years (1 class divided into 1 class and 1 additional class). It depends on the degree of effectiveness of speech therapy work in class 1, how successfully a child with a delay in

mental development delay will later absorb new material based on previously studied. Data on the results obtained after the incoming and intermediate diagnostics are given: phonetic side of speech, syllable structure of a word, phonematic hearing and perception, sound analysis of a word, understanding of speech, active vocabulary, grammatical structure, writing skills. Obtained results of incoming and intermediate diagnostics are analyzed qualitatively and quantitatively. This data allows you to predict the further speech development of the student and make assumptions about the degree of risk of persistent violation of writing in class 2.

**Keywords:** prevention of violations of the letter; violations of the letter; dysgraphia; junior schoolchildren; primary school; first graders; speech therapy work; systemic speech underdevelopment; directions of speech therapy work; impaired mental function; children with mental retardation.

По данным таких авторов, как Н. В. Бабкина [1], О. В. Защирина [2], Р. И. Лалаева [3], Е. А. Логинова [4], Р. Д. Тригер [5], С. Г. Шевченко [6] и других, у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается несформированность, в соответствии с возрастом, психофизиологической и социально-личностной готовности к началу периода обучения в школе. Вследствие этого, у обучающихся первых классов возникают затруднения в овладении навыком письма. Это может повлечь за собой в дальнейшем возникновение различных стойких нарушений письма.

База проведения эксперимента: ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9». В эксперименте принимала участие группа из 12 обучающихся с ЗПР 1 класса (вариант 7.2), в возрасте 7-8 лет. Логопедическое заключение – системное недоразвитие речи у ребенка с ЗПР. Планируемый срок проведения обучающего эксперимента: с 1 октября 2020 года по 14 мая 2021 года. Форма работы – подгрупповые занятия, по 6 обучающихся в каждой. Занятия 3 раза в неделю по 30-40 минут, во второй половине дня. В каждую подгруппу были зачислены обучающиеся со сходным по структуре дефектом речи.

В ходе диагностики речевого развития были использованы: «Логопедические технологии обследования речи» Н. М. Трубниковой и «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой.

По результатам входящей диагностики были выделены основные направления логопедической работы по предупреждению нарушений письма: развитие высших психических функций, совершенствование моторной сферы, формирование фонематических процессов, совершенствование произносительной стороны речи, уточнение и активизация словарного запаса, коррекция дыхательных, голосовых расстройств и просодической стороны речи, совершенствование связной речи, совершенствование лексико-грамматической стороны речи, формирование графических навыков.

Далее в статье будут рассмотрены результаты входящей и промежуточной диагностики. Входящая диагностика проводилась с 2 по 15 сен-

тября 2020 года, а промежуточная диагностика с 9 по 22 марта 2021 года. Проведен качественный и количественный сравнительный анализ полученных данных.

1. Сравнение результатов обследования фонетической стороны речи обучающихся.

Входящая диагностика: у 75% наблюдается полиморфный дефект произношения, мономорфный у 16%. Отсутствуют нарушения звукопроизношения у 1 обучающегося – 8%. Исследования показали, что у 91% имеются различные нарушения просодической стороны речи.

Промежуточная диагностика: у 58% наблюдается полиморфный дефект произношения, мономорфный у 33%. Отсутствуют нарушения звукопроизношения у 1 обучающегося – 8%. Исследования показали, что у 75% имеются различные нарушения просодической стороны речи.

2. Сравнение результатов обследования слоговой структуры слова обучающихся.

Входящая диагностика: у 16% слоговая структура слов сохранна. У 91% полностью сохранна слоговая структура односложных и двусложных слов. Наблюдаются нарушения в произношении трехсложных слов и многосложных слов у 83%.

Промежуточная диагностика: у 33% слоговая структура слов сохранна. 100% полностью сохранна слоговая структура односложных и двусложных слов. Наблюдаются нарушения в произношении трехсложных слов и многосложных слов у 66%. Нарушения слоговой структуры по типу: сокращения, упрощения или перестановки.

3. Сравнение результатов обследования фонематического слуха и восприятия обучающихся.

Входящая диагностика: фонематические процессы недостаточно сформированы у 91%. 1 обучающийся – 8% задания выполнял в полном объеме и без ошибок. При входящей диагностике наибольшее затруднение вызывали задания на различение фонем и определение места звука в слове.

Промежуточная диагностика: фонематические процессы недостаточно сформированы у 58%. 1 обучающийся – 8% задания выполнял в полном объеме и без ошибок. У 33% встречались единичные ошибки. Промежуточная диагностика показала, что стойкие затруднения у обучающихся вызывают задания на нарушенные звуки в речи.

4. Сравнение результатов обследования звукового анализа слова обучающихся.

Входящая диагностика: навыки звукового анализа сформированы недостаточно у 91%. 1 обучающийся – 8% задания выполнял в полном объеме и без ошибок. При входящей диагностике наибольшее затруднение вызывали задания на: определение количества звуков в словах их место и последовательность, понимание смысловозначительной роли фонем. Промежуточная диагностика: навыки звукового анализа сформированы недо-

статочно у 50%. 1 обучающийся – 8% задания выполнял в полном объеме и без ошибок. У 41% встречались единичные ошибки. Промежуточная диагностика показала, что смысловоразличительная роль фонем вызывает затруднения у 50%. Задания на определение количества звуков в словах их место и последовательность остались затруднительными для 41%.

5. Сравнение результатов обследования понимания речи обучающихся.

Входящая диагностика: в целом понимание речи сохранно у 16%. У 83% при обследовании были выявлены множественные ошибки при выполнении заданий. Входящая диагностика показала, что наиболее сохранны номинативная сторона речи. При обследовании понимания предложений и понимания грамматических форм были выявлены множественные нарушения. Промежуточная диагностика: в целом понимание речи сохранно у 50%. У других 50% при обследовании были выявлены единичные или множественные ошибки при выполнении заданий.

Промежуточная диагностика показала, что стали распространены преимущественно единичные ошибки при обследовании понимания предложений и понимания грамматических форм.

6. Сравнение результатов обследования активного словаря обучающихся.

Входящая диагностика: словарный запас ограничен у всей обследуемой группы – 100%. Во время входящей диагностики был выявлен низкий уровень сформированности навыка подбора синонимов, однокоренных слов и названий детенышей животных. Промежуточная диагностика: словарный запас ограничен у части обследуемой группы – 83%. Промежуточная диагностика показала, что процент ошибок при выполнении заданий снизился.

7. Сравнение результатов обследования грамматического строя обучающихся.

Входящая диагностика: грамматический строй сформирован на недостаточном уровне у всей группы – 100%. Результаты входящей диагностики показали значительное количество ошибок при работе по словообразованию и словоизменению, при составлении предложения и текста, при пересказе. Промежуточная диагностика: грамматический строй сформирован на недостаточном у 75%. Результаты промежуточной диагностики демонстрируют уменьшение количества ошибок при составлении предложения или текста. Задания на словообразование и словоизменение вызывают ряд затруднений у обучающихся.

8. Сравнение результатов обследования навыков письма обучающихся.

Входящая диагностика: навыки письма не сформированы у всей обследуемой группы – 100%. Множественные пропуски заданий, из-за незнания букв и их написания. Несоблюдение строки и соразмерности букв.

Смещение букв по фонетическому или артикуляционному сходству. Затруднение в написании собственного имени у 75%.

Промежуточная диагностика: навыки письма сформированы на низком уровне у 33%. Несоблюдение строки и соразмерности букв. Смещение букв по фонетическому или артикуляционному сходству. Затруднение в написании собственного имени у 16%.

Результаты сравнительного анализа полученных данных в ходе диагностик позволяют сделать вывод о том, что:

1. Выделенные направления логопедической работы по предупреждению нарушений письма и подобранный методический и дидактический материал эффективны для данной категории обучающихся.

2. Помимо групповых логопедических занятий необходимы индивидуальные, для проработки и коррекции индивидуальных особенностей речевого развития обучающегося. Например, коррекции звукопроизношения.

Дальнейшая работа в 1 дополнительном классе с данной группой обучающихся покажет, насколько была успешна логопедическая работа в 1 классе.

### **Литература**

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Н. В. Бабкина. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 143 с.

2. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защиринская. – СПб., 2019. – 166 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

4. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

5. Тригер, Р. Д. Подготовка к обучению грамоте детей с ЗПР развития в 1 классе. Методические рекомендации, программа и тематическое планирование к УМК «Обучение грамоте» для общеобразовательных организаций, реализующих АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития в соответствии с ФГОС НОО детей с ОВЗ / Р. Д. Тригер. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 79 с.

6. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.

## ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Зуева Лилия Тахировна**, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение основная общеобразовательная школа № 26; Россия, г. Серов; zuevalt28@yandex.ru.

**Аннотация.** Для достижения наибольшего результата логопедического сопровождения по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходима своевременная диагностика и изучение особенностей проявления нарушений письма у обучающихся начальных классов с ЗПР. Статья посвящена проблеме нарушений письма младших школьников с задержкой психического развития и способах их преодоления на логопедических занятиях в общеобразовательной школе. В статье раскрыто понятие терминов задержка психического развития, дисграфия, инклюзия, описана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития, описаны особенности дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития, описаны особенности коррекционной работы. В статье представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе образовательного учреждения, реализующего адаптированные общие образовательные программы. Подробно описаны выявленные виды ошибок, допускаемых школьниками при письме, описаны трудности, возникшие в ходе проведения констатирующего эксперимента, а также в статье приведены данные контрольного эксперимента, проведенного после обучающего эксперимента. Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты исследования могут быть применены в работе логопедов, педагогов начальной школы, психологов, изучающих и занимающихся проблемой задержки психического развития у детей, а также родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** младшие школьники; начальная школа; коррекционная работа; инклюзии; инклюзивное обучение; дисграфия; нарушения письма; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## OVERCOMING WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AT SPEECH THERAPY CLASSES IN SECONDARY SCHOOLS

**Zueva Lilia Tahirovna**, Teacher-Speech Therapist, Municipal Budget General Education Institution Basic General Education School No. 26, Serov, Russia.

**Abstract.** To achieve the greatest result of speech therapy support for overcoming writing disorders in children of primary school age with mental retardation, it is necessary to timely diagnose and study the features of the manifestation of writing disorders in primary school students with ZPR. The article is devoted to the problem of writing disorders in primary school children with mental retardation and ways to overcome them in speech therapy classes in secondary schools. The article reveals the concept of the

terms mental retardation, dysgraphia, inclusion, describes the psychological and pedagogical characteristics of younger students with mental retardation, describes the features of dysgraphia in younger students with mental retardation, describes the features of correctional work. The article presents the results of a pedagogical experiment conducted on the basis of an educational institution that implements adapted general educational programs. The identified types of errors made by schoolchildren when writing are described in detail, the difficulties encountered during the ascertaining experiment are described, and the article also contains data from a control experiment conducted after the training experiment. The practical significance of the article lies in the fact that the results of the study can be applied in the work of speech therapists, primary school teachers, psychologists who study and deal with the problem of mental retardation in children, as well as parents raising children with mental retardation.

**Keywords:** junior schoolchildren; primary school; correctional work; inclusion; inclusive learning; dysgraphia; violations of the letter; impaired mental function; children with mental retardation.

В настоящее время у детей с задержкой психического развития (ЗПР) существуют проблемы в освоении норм письма. Школьные трудности, которые испытывают такие дети, усиливаются еще и наслоением неврозов, психосоматическими расстройствами, нарушениями в поведении, которые ухудшают воспитание, обучение и социальную адаптацию.

Термины «задержка психического развития» (ЗПР) и «школьная неуспеваемость» неравнозначны, но тесно связаны между собой. В исследованиях Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, В. И. Лубовского и других отмечается, что недостаточный уровень развития аналитикосинтетической деятельности (операций сравнения, обобщения), перцептивных процессов, внимания, снижение памяти, незрелость эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР влекут за собой своеобразие речевого развития обучающихся данной категории на этапе начального обучения в школе. Исследователи отмечают: недостаточность динамической организации речи, выражающейся в трудностях развертывания высказывания, низкую речевую активность детей, ограниченность словаря, примитивность грамматических конструкций, трудности в понимании значения слов. Нарушения в развитии познавательной деятельности и недостаточное развитие устной речи являются основными причинами стойкой неуспеваемости детей с ЗПР и непосредственно определяют, в частности, трудности в обучении русскому языку учащихся указанной категории.

Коррекционная работа по преодолению нарушений процесса письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР должна быть ориентирована на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом – это одно из ведущих направлений в психолого-педагогическом и логопедическом сопровождении детей с задержкой психического развития. Решение этой проблемы подготавливает школьников с данным нарушением к успешной социализации в обществе.

Для достижения наибольшего результата психолого-педагогического логопедического сопровождения по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходима своевременная диагностика и изучение особенностей проявления нарушений письменной речи у обучающихся начальных классов с ЗПР.

В ходе обучающего эксперимента в результате предложенных нами методов, возможно облегчить преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Изучив литературу, можно сделать вывод о том, что вопрос о формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста интересует многих исследователей.

Под письмом понимается продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков.

Нарушение процесса письма в литературе принято называть дисграфией. Проблемой расстройств письма занимались многие ученые, такие как Б. Г. Ананьев, Ф. Бахманов, Ф. Варбург, Д. Гилншельвуд, Е. Иллинг, А. Куссмауль, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. Морган, С. С. Мухин, О. Ортон, И. Н. Садовникова, М. Е. Хватцев, Б. Эглер и др.

Дисграфия – нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Данное нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка. Формирование письменной речи происходит после возникновения устной. Именно поэтому нами был изучен онтогенез речевой деятельности, предложенный А. А. Леонтьевым.

К дисграфии могут привести как внешние, так и внутренние причины. Нарушение письма оказывает влияние на весь процесс обучения и речевое развитие детей.

Решая задачи нашего исследования, нами была проанализирована психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития.

У обучающихся с задержкой психического развития отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому. Также у детей данной категории отмечается своеобразие формирования устной и письменной речи.

Среди обучающихся с задержкой психического развития достаточно часто встречаются дети с дисграфией, поэтому психолого-педагогическое и логопедическое сопровождение в преодолении нарушений письменной

речи имеет очень важное значение. Только в процессе комплексного сопровождения ребенок с ЗПР сможет получить необходимую помощь от всех специалистов службы сопровождения в преодолении дисграфии.

Педагогический эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 26, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В эксперименте приняли участие 12 учащихся 3-4 классов. По заключению ПМПК у всех детей имеется диагноз «Задержка психического развития».

Исследование проводилось в форме педагогического эксперимента и состояло из трех этапов:

- констатирующий (подготовка заданий и проведение эксперимента);
- обучающий (на основе анализа результатов констатирующего эксперимента составление упражнений и заданий по коррекции письменной речи младших школьников и применение их на логопедических занятиях);
- контрольный (описание полученных результатов и их анализ).

Для обследования экспрессивной речи нами была выбрана методика Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, сочетающая традиционные для логопедической практики приемы с нейропсихологическими методами обследования речи.

Для обследования письменной речи методика О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной, позволяющая комплексно оценить трудности в овладении навыками письма у младших школьников, обучающихся в общеобразовательных школах.

На основе полученных результатов были выделены следующие уровни сформированности экспрессивной речи:

1. Высокий уровень – звукопроизношение не нарушено, правильно выполняет словесную инструкцию, не нарушает заданный порядок звуков, слов, предложений (120 б.).

2. Средний уровень – нарушены 1-2 группы звуков, инструкцию понимает; повторение слов с искажением, заменой, пропуском или вставкой одного звука (акваландист, коснонавт, танкис); замедленное и напряженное выполнение проб или выполнение по показу (100-119 б.).

3. Уровень ниже среднего – нарушены более 2 групп звуков, не полное понимание инструкции; многочисленные ошибки в нарушении заданного порядка; повторение слова с искажением, заменой, пропуском или вставкой трех и более звуков (ахлаванис, восибесдист). (80-100 б.).

Ни один испытуемый не показал высокого уровня сформированности письменной речи, 2 обучающихся показали средний уровень (101 и 104 балла), 10 обучающихся показали уровень ниже среднего (94 и менее баллов).

Исследование письменной речи проходило в 2 этапа. На первом этапе обучающимся было предложено для списывания 2 текста: в печатном виде и рукописном.

Анализ письменных работ обучающихся позволяет сделать вывод о том, что у 100% обследуемых присутствуют нарушения письма.

В ходе исследования выявлено, что количество специфических ошибок менялось в зависимости от вида письменной работы. Оно было неодинаково при списывании с печатного и рукописного текстов и письме под диктовку. Наиболее сложным для выполнения оказался слуховой диктант. В результате анализа работ выявлены следующие виды ошибок:

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных («прыжок» вместо «прыжок»), «приледели» вместо «прилетели»; заднеязычных согласных («воздуге» вместо «воздухе»), «заикрал» вместо «заиграл»); твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных между собой («прижок» вместо «прыжок»); пропуски Ъ («зверки» вместо «зверьки»), «вороби» вместо «воробьи») («побул» вместо «подул») – выявлены у 90%.

2. Оптические ошибки – выявлены у 30%.

3. Моторные ошибки: ошибки двигательного запуска («торотятся» вместо «торопятся»); персервации-повтор предыдущей буквы, слога («летняя» вместо «летняя») – выявлены у 40%.

4. Зрительно-моторные ошибки: смешение оптически сходных букв; неточность передачи графического образа букв – выявлены у 80%.

5. Ошибки звукового анализа и синтеза: пропуски букв («зврики» вместо «зверьки»), «всду» вместо «всюду»), «плянку» вместо «полянку»); вставки знаков («всюду») вместо «всюду»); антиципация букв: гласных («хлопочот» вместо «хлопочут»), «рыжай» вместо «рыжей») – выявлены у 100%.

6. Орфографические ошибки – выявлены у 100%.

7. Пропуск слов – выявлены у 90%.

8. Ошибки в обозначении границ предложения – выявлены у 40%.

Наблюдение за процессом письма позволило выявить, что большинство обследуемых детей негативно реагируют на выполнение письменной работы, особенно диктанта. Детям трудно настроиться на работу, сконцентрировать внимание на восприятии речевого материала. Несмотря на то, что диктуемый отрезок многократно повторялся, дети часто переспрашивали, затрудняясь сохранить его в памяти. Испытуемые показали отсутствие либо очень низкий уровень самоконтроля при письме. В работах наблюдаются частые исправления и помарки. В большинстве случаев дети не замечали допущенных ошибок. Из анализа характерных ошибок выявлено, что самые распространенные виды ошибок связаны с заменой и смешением букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (90%), зрительно-моторные ошибки (80%), ошибки звукового анализа и синтеза

(100%), орфографические ошибки (100%). Это свидетельствует о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие, недостаточно развиты навыки анализа звукового состава слова.

Дети часто отвлекались в процессе письма что, вероятнее всего связано не только с особенностями их внимания, но и с возможностью при отвлечении снять напряжение и усталость, возникшую при письме.

Темп письма у них неравномерен, у большинства медленный. Часть детей вообще не успевала записать полностью диктуемый речевой отрезок. Рука во время письма у многих была напряжена. Почерк часто не постоянен, даже в пределах одной письменной работы.

Анализ научной литературы и результатов констатирующего эксперимента подтвердил предположение о том, что младшие школьники с ЗПР испытывают трудности в овладении письмом, перерастающие в дальнейшем в стойкие дисграфии.

Проблемы в овладении письмом у детей данной категории проявляются на фоне нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, недостаточной сформированности познавательной деятельности, а также связаны с особенностями их психофизического развития.

Отличительной особенностью дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития является большое количество разнообразных ошибок на письмо и сложностью их механизмов. Дисграфия чаще всего проявляется в сочетании нескольких ее форм. Поэтому целью логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР является коррекция письма и одновременное развитие всей познавательной деятельности.

Для коррекции дисграфии были использованы традиционные методики устранения нарушений устной и письменной речи, которые уже апробированы учеными (Л. Ефименкова, И. Садовникова, Р. Лалаева, Л. Парамонова, А. Ястребова и другие). Содержание логопедической работы по коррекции дисграфий у младших школьников с ЗПР должно быть направлено на упорядочивание представлений о звуковой стороне речи и овладение обучающимися навыками языкового анализа и синтеза.

Форма занятий индивидуальная и подгрупповая.

В каждом занятии присутствовали задания по развитию высших психических функций (внимание, памяти, мышления), связанные с темой занятия. Много внимания в процессе занятий уделяется упоминанию героев литературных произведений, которые «присутствуют» на занятии. Тем самым параллельно велась работа по развитию связной речи.

Обогащение зрительных представлений, развитие зрительно-двигательной координации, стимуляция познавательной активности, включение мыслительных операций и развитие неречевых процессов.

Обучающий эксперимент длился на протяжении 17 недель (групповые занятия 3 раза в неделю продолжительностью 40 минут и по одному

индивидуальному занятию 1 раз в неделю продолжительностью 20 минут с целью автоматизации и дифференциации звуков). Итого групповых занятий было проведено – 51 занятие, индивидуальных – 17 занятий. Обучающиеся были поделены на 3 группы по 4 человека.

Эффективность коррекционной работы была оценена при повторной проверке навыков письма, анализе письменных работ детей. Для диагностики были применены тексты для констатирующего эксперимента.

В результате контрольного эксперимента были выявлены следующие изменения:

1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных; заднеязычных согласных; твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных между собой; пропуски Ъ – выявлены у 70% обучающихся (было выявлено 90%).

2. Оптические ошибки – выявлены у 20% (было выявлено у 30%).

3. Моторные ошибки – выявлены у 30% (было выявлено у 40%).

4. Зрительно-моторные ошибки у 70% (было выявлено у 80%).

5. Ошибки звукового анализа и синтеза – выявлены у 100% (без изменений).

6. Орфографические ошибки – выявлены у 100% (без изменений).

7. Пропуск слов – выявлены у 70% (было выявлено у 90%).

8. Ошибки в обозначении границ предложения – выявлены у 20% (было выявлено у 40%).

Изменились все показатели кроме орфографических ошибок и ошибок звукового анализа и синтеза – эти виды ошибок присутствуют в письменных работах всех обучающихся. В целом показатели ошибок уменьшились на 10-20%.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что целенаправленная и регулярная логопедическая работа способствует преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

### Литература

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 326 с.

2. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития / Т. А. Власова [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.

3. Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития / В. И. Лубовский ; под ред. Т. А. Власовой [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 195 с.

4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 220 с.

5. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей : методическое пособие / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1972. – 206 с.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Ибатуллина Оксана Владиславовна**, студент, бакалавриат, 4 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; oksana.ibatullina99@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие письмо, определены основные предпосылки готовности детей к обучению письму, описана структура дефекта при дизартрии.

На основании анализа методической литературы и данных констатирующего эксперимента были выделены направления логопедической работы по профилактике нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией.

**Ключевые слова:** письмо; старшие дошкольники; нарушения письма; обучение письму; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; дизартрия.

## SPEECH THERAPY WORK TO PREVENT WRITING DISORDERS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA

**Ibatullina Oksana Vladislavovna**, Student, Bachelor's Degree, 4<sup>th</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article discusses the concept of writing, defines the basic prerequisites for the readiness of children to learn to write, describes the structure of the defect in dysarthria.

Based on the analysis of the methodological literature and the data of the ascertaining experiment, the stages of speech therapy work to prevent writing disorders in older preschoolers with dysarthria were identified.

**Keywords:** letter; older preschoolers; violations of the letter; teaching writing; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; dysarthria.

В последнее время количество детей с речевыми нарушениями увеличивается. Среди них большую группу составляют дошкольники с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева, Т. Б. Филичева выявили, что эта категория детей – это основная группа риска по неуспеваемости в массовой школе. Дошкольники данной категории имеют сохраненный физический слух и интеллект, однако у них наблюдаются негрубые нарушения моторной сферы, произносительной

системы речи и фонематических процессов. Все это является препятствием к полноценному овладению навыком письма [6].

На основе изучения литературы по проблеме исследования (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. Н. Российская, И. Н. Садовникова) выявлено, что письмо – это сложный процесс, требующий сформированности определенных психофизиологических механизмов, и формирующийся в результате специального обучения.

Теоретический анализ литературы показал, что основными предпосылками готовности детей к обучению письму являются определенная степень развития моторной сферы, в том числе, графо-моторных навыков, правильно сформированное звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, зрительно-пространственная функция, лексико-грамматический строй речи [4; 5].

Структура дефекта у детей с дизартрией сложна и многообразна по своим проявлениям, она включает как несформированность звуковой (нарушение звукопроизношения, фонематического слуха, звукового анализа и синтеза), так и смысловой (недоразвитие грамматического строя, бедный словарный запас) систем речи и языка. Это свидетельствует о том, что у данного контингента детей возникает потребность определения специальных условий для формирования предпосылок, необходимых для овладения письмом.

Исследованиями в данной области занимались такие известные авторы как Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, К. А. Семенова, Т. Б. Филичева и другие. Ими установлено, что нарушение речи у ребенка можно устранить только при комплексной и грамотно организованной коррекционной работе. Организация такого воздействия возможна только при условии правильного понимания причин, сущности нарушения речи, закономерностей возникновения развития и преодоления речевых нарушений, что в совокупности позволяет целенаправленно руководить процессом формирования речи и устранения имеющейся речевой патологии [1; 6].

Нами было проведено обследование, направленное на изучение состояния речевых и неречевых предпосылок письма у старших дошкольников с дизартрией на базе МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 452 города Екатеринбурга в течение трех недель в период с 23 сентября по 12 октября 2019 года.

В ходе эксперимента было обследовано 10 детей с псевдодульбарной дизартрией старшего дошкольного возраста. Отбор испытуемых осуществлялся на основании протокола ПМПК о наличии у них ОНР и легкой степени псевдодульбарной дизартрии, а также рекомендации логопеда.

У всех детей выявлены нарушения статической и динамической координации движений в общей и мелкой моторике. Отмечается недостаточная сформированность двигательных функций нижней челюсти, губ и языка.

Обследование показало расстройство звукопроизношения у всех детей в виде искажений и замен звуков, причем у большинства отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения.

У всех испытуемых выявлено нарушение фонематических процессов, которые являются одними из важнейших условий обучения детей письму. Фонематический слух необходим для связи буквы со звуком, а фонематическое восприятие – для анализа и синтеза при письме, когда мы узнаем каждый звук по написанной букве.

Также у всех испытуемых имеется нарушение лексико-грамматической стороны речи. При исследовании лексической стороны речи была выявлена потребность в проведении коррекционно-логопедических занятий, направленных на обогащение и активизацию номинативного, предикативного, адъективного словаря и словаря наречий.

При обследовании грамматической стороны речи были ошибки при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов для образования новых слов, а также при образовании прилагательных от существительных и образовании сложных слов.

Таким образом, в результате обследования детей дошкольного возраста 5-6 лет было выявлено, что они имели ОНР 3 уровня и легкую степень псевдодульбарной дизартрии.

У всех испытуемых имеются нарушения моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, но разной степени выраженности. Поэтому по уровню готовности к овладению письмом старшие дошкольники были разделены на три группы:

1 группа – дети с относительно сформированным уровнем готовности. В эту группу вошли трое испытуемых, у которых при обследовании моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи были результаты выше среднего.

2 группа – дети со средним уровнем готовности. В эту группу вошли четверо испытуемых, которые показали средние результаты при обследовании.

3 группа – дети с низким уровнем готовности. В эту группу вошло трое испытуемых, которые показали низкие результаты по всем направлениям обследования.

На основании анализа методической литературы (Г. В. Чиркина, Е. Ф. Архипова, Т. Б. Филичева) и данных констатирующего эксперимента были выделены этапы логопедической работы по профилактике нарушений письма у дошкольников с дизартрией [1; 4].

Были выделены следующие направления работы:

1. Развитие моторной сферы, а именно: развитие и совершенствование статической, динамической организации движений и ритмического чувства.

2. Коррекция нарушений звукопроизношения: постановка, автоматизация и дифференциация звуков.

3. Развитие и совершенствование фонематических процессов: обучение опознанию, различению и выделению звуков, определению количества, места и последовательности звуков и слогов в слове.

4. Развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи: обогащение и активизация словаря существительных, глаголов, прилагательных и наречий, развитие словообразования и словоизменения.

На основании данных направлений были выделены следующие формы работы:

1. Индивидуальные занятия по постановке звуков [с], [ш], [л], [р].

2. Индивидуальные занятия по автоматизации звуков [с], [ш], [л], [р].

3. Индивидуальные занятия по дифференциации звуков [с]-[ш], [р]-[л].

4. Фронтальные занятия по подготовке к обучению грамоте.

5. Фронтальные занятия по развитию лексико-грамматических средств языка.

6. Фронтальные занятия по развитию связной речи.

Для каждого ребенка был составлен индивидуальный план коррекционной работы и подобраны методические приемы и упражнения по развитию моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматических средств языка. При отборе содержания работы по подготовке обучающихся к овладению письмом использовались работы Н. В. Серебряковой, Н. Э. Теремковой, Р. И. Лалаевой, Т. В. Львовой и других авторов. Например, для развития лексико-грамматической стороны речи были подобраны следующие упражнения: «Скажи наоборот», «Назови ласково», «Кто как голос подает?», «Скажи одним словом», «Кто чем управляет?», «Что бы случилось, если...», «Угадай профессию», «Подбери действия», «Один – много» и другие [2; 3; 5].

Нами составлен календарно-тематический план фронтальных занятий, направленный на развитие связной речи, лексико-грамматических средств языка и обучение грамоте. Запланированы следующие темы: «Дикие животные и их детеныши», «Домашние животные и их детеныши», «Профессии», «Грибы», «Строительный и специальный транспорт», «Музыкальные инструменты», «Головные уборы». Темы занятий были подобраны по программе Н. В. Нищевой и адаптированы с учетом тех областей знаний, которые нарушены у детей [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что для предупреждения нарушений письма у младших школьников необходимо проводить логопедическую работу по профилактике письменной речи еще в дошкольном возрасте, как наиболее благоприятным периодом развития моторной

сферы, звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, фонематических и психических процессов. Это позволяет подготовиться дошкольников с ОНР 3 уровня и дизартрией к обучению в школе, овладению письменной речью.

### Литература

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : Астрель, 2006. – 319 с.
2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
3. Нищева, Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 240 с.
4. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
5. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.
6. Филочева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филочева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛОГОРИТМИКЕ**

**Каметова Анастасия Игоревна**, студентка 5 курса бакалавриата, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; [nastyusha\\_mikhaylova\\_96@mail.ru](mailto:nastyusha_mikhaylova_96@mail.ru).

**Научный руководитель:** Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье анализируются результаты обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Логоритмика представлена как один из наиболее эффективных методов коррекции звукопроизношения дошкольников с ОНР. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении нарушений речевого развития, а также для педагогов при организации обучения и воспитания обучающихся с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** логоритмика; старшие дошкольники; логопедические занятия; звукопроизношение; произносительная сторона речи; речевой аппарат; детская речь; развитие речи; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; дизартрия.

## **THE FORMATION OF DEFECTS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DYSARTHRIA CLASSES LOGARITMICA**

**Khamitova Anastasiya Igorevna**, 5<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article analyzes the results of a survey of sound reproduction in older preschool children with dysarthria. One of the most effective methods of logorhythmic correction is practically presented. The materials of the article can be useful for students of higher educational institutions in the study of speech development disorders, as well as for teachers in the organization of training and education of students with speech disorders in inclusive education.

**Keywords:** logo rhythemics; older preschoolers; speech therapy classes; sound pronunciation; pronunciation side of speech; speech apparatus; children's speech; development of speech; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; speech disorders; dysarthria.

Целевые ориентиры образования дошкольников и главные требования к освоению адаптированных основных образовательных программ (АООП) представлены в Федеральном Образовательном Государственном Стандарте дошкольного образования (ФОГС ДО). Ребенок по завершении обучения и воспитания в дошкольном образовательном учреждении должен хорошо владеть устной речью и использовать ее в коммуникативной функции, т. е. уметь выражать свои желания, мысли, чувства и эмоции, а также владеть звукобуквенным анализом слова. Однако сравнительные статистические данные показывают рост числа детей с речевыми нарушениями: если в 50-е годы дети с речевой патологией составляли 17%, 1970-1980 гг. – 25%, в начале 2000-х гг. – 53%, то в 2016 году зафиксировано 70% детей, которые нуждаются в помощи логопеда.

Согласно данным Института коррекционной педагогики г. Москвы сейчас дети с проявлениями дизартрии составляют 85% от общего количества детей с речевой патологией. С точки зрения теоретических и практических исследований, структура нарушений в развитии речи при дизартрии усложнилась, многие вопросы нуждаются в анализе и пересмотре.

Тема коррекции речевых нарушений по-прежнему остается актуальной в связи ростом числа детей, имеющих отклонения в речевом развитии, среди которых большой процент нарушений связан с дизартрией.

Нарушения, связанные с дизартрией, могут влиять на физическое развитие из-за слабой иннервации мышц, на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления и ограниченностью социальных, в частности речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание окружающей действительности.

В связи с распространенностью дизартрии продолжают теоретические и практические исследования, а также разрабатываются технологии по ее коррекции. Они связаны с именами Е. Ф. Архиповой, Е. М. Мастюковой, К. А. Семеновой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и др.

Исследование по выявлению детей с нарушениями звукопроизношения проходило в январе – феврале 2019 года в городе Верхняя Пышма Свердловской области на базе МАДОУ «Детский сад» № 2.

Цель исследования – определение содержания работы по формированию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией посредством логоритмики.

Данный детский сад посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, большую часть составляют дети с речевыми нарушениями. С данной категорией детей работают два учителя-логопеда в логопедическом пункте и ведется психологическое сопровождение педагогом-психологом.

В обследовании принимали участие старшие дошкольники в количестве 10 человек с различными диагнозами по ПМПК.

Для обследования звукопроизношения старших дошкольников выбрана речевая карта Н. М. Трубниковой. Обследование звукопроизношения проводился в 3 направлениях: произношение звука изолированно, произношение звука в словах с акустическим раздражителем и оптическим раздражителем, употребление звука в собственной речи.

Оценку результатов исследования проводили по критериям, где основное значение придавалось характеру нарушения произношения звука в речи: заданный звук в норме, заданный звук на этапе автоматизации, звук отсутствует в речи, искажение звука в речи, замена и/или смешение звука в речи.

Для исследования выбраны четыре группы звуков: сонорные, шипящие, свистящие, заднеязычные – приведенные в международной классификации дефектов звукопроизношения. Обследование детей проводилось индивидуально.

Анализ результатов проводился на основе выявления количества детей с нормой звукопроизношения и дефектами звукопроизношения, где рассматривался и характер нарушения произношения звуков.

Дефект произношения шипящих звуков, из общего количества всех дефектов звукопроизношения группы звуков, составил 35%; сонорных звуков – 31%, свистящие звуки составили – 19%, заднеязычные звуки 15%.

Рассматривая отдельно каждую группу, мы выявили, что дефект произношения шипящих звуков составил 90% (замена и смешение у 60% обследуемых детей, у 30% детей выявлено искажение шипящих звуков), и всего у 10% детей звук в норме. Дефект произношения сонорных звуков составил 80% (у 50% детей звук отсутствует, искажение звуков у 20% детей, у 10% замена и смешение сонорных звуков), норма звукопроизношения сонорных звуков у 20%. Дефект произношения свистящих звуков у 50% обследуемых детей (замена и смешение свистящих звуков у 40% детей, и у 10% искажение звука), норма произношения звука у 50% детей. Дефект произношения заднеязычных групп звуков у 40% обследуемых детей (у 20% детей искажение звука, у 20% замена и смешение звуков), заданный звук в норме у 60% детей. Наиболее распространено нарушение произношения трех групп звуков: свистящих, шипящих и сонорных [р], [л], т. к. распространенность нарушений звукопроизношения отдельных групп звуков определяется не только артикуляторной сложностью звуков, но и их акустической близостью.

Существуют большое количество методик, приемов, технологий, разработанных разными специалистами, на наш взгляд, одной из самых эффективных в коррекции дизартрии является логоритмика.

Все содержание логоритмических занятий направлено на формирование фонематического восприятия детей, развития у них основных моторных функций организма в целом и артикуляционного аппарата в част-

ности, на активизацию и дифференциацию звуков, поставленных учителем-логопедом.

Нами была разработана программа «Ассорти», которая направлена на коррекцию и профилактику имеющихся отклонений в речевом развитии ребенка посредством сочетания музыки, слова и движения, т. е. логоритмики.

В основу содержания программы коррекционной работы легли работы Г. А. Волковой, Е. В. Каракуловой, М. Ю. Картушиной и других [1; 2; 3].

Программа создана под руководством учителя-логопеда образовательного учреждения. Рассчитана на весь учебный год и полностью реализована. Занятия проходили фронтально во второй половине дня во время кружковой работы, один раз в неделю. У детей с худшими результатами проводились индивидуальные и подгрупповые занятия.

Содержание занятий по логоритмике связаны с лексическими темами и определенными звуками. Лексические темы определяются программой ДОУ, изучаемые звуки согласованы с коррекционной работой логопеда.

Эффективность проделанной работы была выявлена на этапе контрольного эксперимента в январе – феврале 2020 года. Выборка экспериментуемых с различными диагнозами из ПМПК осталась неизменной.

Для определения динамики детям были предложены те же самые задания, которые мы предлагали во время констатирующего эксперимента. Оценку результатов исследования мы проводили по тем же критериям.

Анализ результатов исследования показал, что дефект звукопроизношения сонорных звуков вышел на первое место, среди групп обследуемых звуков и составил 50%, у 33% детей сохранился дефект шипящих звуков, что указывает на эффективность проделанной работы, 17% пришлось на дефект свистящих звуков, а нарушения заднеязычных групп звуков дети полностью преодолели.

При детальном изучении дефектов звукопроизношения выявлено, что у 40% детей сонорные звуки в норме, у 30% звук на этапе автоматизации, у 1 ребенка звук не поставлен, и у 20% детей сонорные звуки остались на стадии искажения, по причине тяжелых нарушений общей мелкой и артикуляционной моторики, речевого дыхания и других нарушений. Шипящий звук в норме у 50% ребят, у 30% на этапе автоматизации, у 10% звук искажен, и 10% детей звук заменяют и/или смешивают при произношении. Отсюда можно сделать вывод, что дефект шипящих звуков дети преодолели лучше всего, из 9 детей звук не поставлен только у 1 ребенка. Свистящие звуки в норме у 60% детей, у 30% на этапе автоматизации, и только у 10% характер нарушения звука замена и смешение. В преодолении дефектов с заднеязычной группой звуков у детей трудностей не возникло, из 4 детей полностью справились двое, а еще у 2 требуется автоматизация (20%), в итоге у 80% детей данный звук в норме.

Дефекты звукопроизношения у некоторых детей сохранились, среди причин можно выявить следующие: дефекты строения артикуляционного аппарата; трудности различения некоторых сходных звуков на слух; нарушение речевого дыхания; отсутствие правильного образца речи для подражания (двуязычие или билингвизм в семье); редкое посещение занятий, невыполнение родителями рекомендаций специалистов.

Контрольный этап эксперимента показал положительную динамику в развитии звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Дети во время занятий по логоритмике вели себя активно, заинтересованно, с удовольствием выполняли задания и упражнения типа «Устроим листопад», «Сказки веселого язычка», «Расскажи и покажи сказку», самомассаж с различными тренажерами и т. п.

Можно сделать вывод, что логоритмические занятия являются одним из наиболее эффективных средств воздействия на формирование речевой активности в комплексе реабилитационных методик воспитания, лечения и обучения детей с речевой патологией – дизартрия.

### **Литература**

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологов факультета педагогических вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 680 с.
2. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 111 с.
3. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5-6 лет / М. Ю. Картушина. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 208 с.
4. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.
5. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина ; под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Профессиональное образование, 2013. – 232 с.

## ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

**Кокоулина Мария Андреевна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mariya\_kokoulina@mail.ru.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Дизартрия – является одним из тяжелых нарушений речи, при котором первичный фонетический дефект приводит к появлению вторичных речевых и неречевых нарушений. Логопедическое воздействие при данной речевой патологии занимает длительное время, особенно это касается этапа автоматизации звуков. Поэтому на логопедических занятиях педагогам необходимо использовать средства, которые помогут поддерживать интерес и мотивацию ребенка на протяжении всей коррекционной работы. В этом может помочь детский фольклор.

В данной статье представлен опыт использования детского фольклора в качестве речевого материала для автоматизации и дифференциации звуков на логопедических занятиях с детьми с дизартрией. Предметом исследования является содержание коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией с использованием детского фольклора: русских народных сказок, считалочек, потешек, скороговорок, пословиц, прибауток. Логопедическое воздействие включало в развитие моторной сферы, речевого дыхания, формирование фонематических процессов, коррекцию нарушений звукопроизношения и просодики. На всех перечисленных этапах работы использовался речевой материал в жанре детского фольклора. Предложенное содержание коррекционной работы может быть полезно педагогам, воспитателям, учителям-логопедам.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; детский фольклор; логопедическая работа; звукопроизношение; детская речь; развитие речи; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи; дизартрия.

## CHILDREN'S FOLKLORE AS A MEANS OF FORMING CORRECT SOUND PRONUNCIATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH DYSPHATHRIA

**Kokoulina Mariya Andreevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** Dysarthria is one of the most severe speech disorders, in which a primary phonetic defect leads to the appearance of secondary speech and non-speech disorders. Speech therapy for this speech pathology takes a long time, especially for the stage of

sound automation. Therefore, in speech therapy classes, teachers need to use tools that will help maintain the child's interest and motivation throughout the entire correctional work. Children's folklore can help with this.

This article presents the experience of using children's folklore as speech material for the automation and differentiation of sounds in speech therapy classes with children with dysarthria. The subject of the research is the content of correctional and developmental work to overcome violations of sound pronunciation in children with dysarthria using children's folklore: Russian folk tales, counting rhymes, nursery rhymes, tongue twisters, proverbs, jokes.

Speech therapy included the development of the motor sphere, speech breathing, the formation of phonemic processes, the correction of violations of sound pronunciation and prosody. At all these stages of work, speech material in the genre of children's folklore was used. The proposed content of correctional work can be useful for teachers, educators, speech therapists.

**Keywords:** older preschoolers; children's folklore; speech therapy work; sound pronunciation; children's speech; development of speech; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders; dysarthria.

Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования включает в себя 5 основных образовательных областей, в рамках которых должен развиваться обучающийся дошкольного возраста: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие. Результатом речевого развития ребенка должно стать овладение речью как средством культуры и общения, а также овладение развитой и грамматически правильной диалогической и монологической речью, приобретение представления о разных литературных жанрах, в том числе о произведениях в жанре фольклора. Данные целевые установки имеют отношения и к обучающимся с тяжелыми нарушениями речи.

Одной из наиболее распространенных категорий детей, относящихся к категории обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, являются дети с дизартрией. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение фонетической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [1; 2; 3; 4]. Стоит отметить, что фонетический дефект приводит к появлению вторичных речевых недостатков: недоразвитию фонематических процессов (фонематический слух и фонематического восприятие), а также лексико-грамматического строя речи. К неречевым вторичным расстройствам относят нарушения высших психических функций (восприятия, памяти, внимания и словесно-логического мышления), а также особенности мотивационной сферы, снижение инициативности, самоконтроля за деятельностью и речью [4].

Исходя из этого, актуальность выбранной темы определяется необходимостью изучения особенностей нарушений звукопроизношения у обучающихся с дизартрией с целью профилактики появления вторичных дефектов, а также разработкой содержания коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений звукопроизношения с использованием детского фольклора с целью повышения мотивации к обучению, инициативности и общей речевой культуры обучающихся.

В содержание логопедической работы не только для повышения ее эффективности, но и для повышения общей речевой культуры обучающихся можно включать фольклорные произведения разных жанров. Фольклор – это народное творчество; совокупность народных обрядовых действий. Выделяются роды и жанры фольклора. Среди родов можно выделить: эпос, лирика, драма. К эпосу относят: былины, сказки, исторические песни, предания, легенды, пословицы, поговорки. В лирический жанр входят: обрядовая поэзия, любовные песни, семейные песни, колыбельные, считалочки, бытовой фольклор, потешки. К драме можно отнести: игры (хороводные, бытовые), народный театр, обряды.

Обучающий эксперимент проводился на базе частного логопедического центра «Остров речи». В коррекционно-развивающую работу были включены дети старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением ФФНР, псевдобульбарная дизартрия. У всех обучающихся наблюдались полиморфные нарушения звукопроизношения по типу искажений, замен и отсутствия в группах свистящих, шипящих и сонорных звуков.

На логопедических занятиях в качестве речевого материала для автоматизации и дифференциации звуков разных групп использовались такие жанры как: сказки, пословицы, поговорки, скороговорки, считалки, загадки, потешки. Нами были подобраны и использованы упражнения, которые могут сопровождаться речевым материалом в виде фольклорных произведений на каждом этапе работы.

1. Организационный момент. Одним из важных этапов всего логопедического занятия является организационный момент. Это связано с тем, что именно на данном этапе логопед создает у ребенка мотивацию к деятельности и пробуждает в нем заинтересованность в занятии. На данном этапе в качестве фольклорного элемента нами использовались герои русских народных сказок. Например, на занятии по автоматизации звука [Л] использовался «Колобок», на занятиях по автоматизации звука [Ш] брались герои сказки «Маша и медведь». Кроме того, использовались загадки.

2. Развитие мелкой моторики. Данный этап логопедической работы является неотъемлемой частью коррекционно-развивающего воздействия. Это связано с тем, что органические поражения центральной нервной системы в первую очередь сказываются на моторной сфере. На данном этапе работы нами был использован пальчиковые игры в сочетании с закличками и потешками. Например:

«Маланья»

У Маланьи, у старушки (Хлопки в ладоши, то правая, то левая рука сверху.)

Жили в маленькой избушке (Сложить руки углом, показать избушку)

Семь сыновей, (Показать семь пальцев)

Все без бровей (Очертить брови пальцами)

Вот с такими ушами, (Растопыренные ладони поднести к ушам)

Вот с такими носами, (Показать длинный нос двумя растопыренными пальцами)

Вот с такими усами, (Очертить пальцами длинные «гусарские» усы)

Вот с такой головой, (Очертить большой круг вокруг головы)

Вот с такой бородой! (Показать руками большую окладистую бороду)

Они не пили, не ели, (Одной рукой поднести ко рту «чашку», другой – «ложку».)

На Маланью все глядели, (Держа руки у глаз похлопать пальцами, как ресницами)

И все делали вот так. (Дети показывают загаданные действия) [5].

Кроме того, на данном этапе работы активно использовался пальчиковый театр, в рамках которого разыгрывались сцены из русских народных сказок.

3. Артикуляционная гимнастика. Упражнения для артикуляционной гимнастики отбираются в соответствии со звуком, который изучается на занятии, так как каждый звук имеет свой базовый артикуляционный уклад. В гимнастику для губ и языка включаются упражнения на статическую и динамическую координацию движений. В качестве фольклорного материала сопровождающего выполнение гимнастики использовались ручной кукольный театр, героями которого являлись персонажи русских народных сказок. Например, в случае изучения звука [Л] героем был «Колобок», в случае изучения звука [З] «Коза-дереза».

4. Дыхательная гимнастика. У обучающихся с дизартрией помимо нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата, частично может нарушаться и иннервация мышц дыхания, что приводит к появлению слабого, поверхностного речевого дыхания. На данном этапе работы могут использоваться упражнения с применением игры на русских народных музыкальных инструментах. При этом упражнения могут также сопровождаться закличками и потешками, например:

Ой, ты ветер, ветерок,

Гони тучи от нас прочь,

Чтобы Солнышко светило,

И гулять чудесно было [5].

5. Работа над фонематическим слухом. Первичные нарушения фонетической стороны речи приводят к тому, что у обучающихся с дизартрией не формируются правильные слуховые образы звуков, что приводит к

дефектам фонематического слуха. Примеры упражнений с использованием фольклорного материала:

Игра «Теремок». Ребенку необходимо по ходу рассказывания сказки найти тех героев, в названиях которых есть изучаемый звук и поселить их в теремок.

В качестве речевого материала для выделения звука в предложениях и текстах могут использоваться пословицы, поговорки, чистоговорки, например, звук [Р]:

Без труда не выловишь и рыбку из пруда.

Сугроб да вьюга – два друга.

Дорогой товар из земли растет.

Далее в работу над фонематическим слухом включались тексты из разных русских народных сказок, например, при автоматизации звука [Л] можно использовать сказки «Колобок», «Волшебная дудочка».

6. Работа над звукопроизношением. После проведения всех вышеперечисленных этапов начинается работа над звукопроизношением. В зависимости от цели занятия это может быть автоматизация или дифференциация звуков. В качестве речевого материала на этапе автоматизации звуков в словах нами были использованы слова из различных фольклорных произведений (русских народных сказок, пословиц, поговорок, прибауток, скороговорок, считалок). Далее для автоматизации в предложениях и текстах использовались непосредственно сами сказки или их фрагменты, пословицы, поговорки, считалочки, скороговорки, например, автоматизация звука [С] осуществлялась через отработку каждого слова из поговорок: свои, сани, садись, сколько, смотрит, лес, нос, мороз, собака, сторож, спит, ест.

Потом дети проговаривали оговорки:

– Не в свои санки не садись.

– Сколько волка ни корми, он всё в лес смотрит.

– Береги нос в сильный мороз.

Сказки: «Снегурочка», «Лиса и журавль», Снегурушка и лиса» и т. д.

7. Работа над фонематическим восприятием. Фонематический анализ и синтез также является компонентом речи, который страдает у обучающихся с дизартрией вследствие нарушений фонетической стороны речи и фонематического слуха. В качестве применения фольклорного материала нами использовался наглядный материал в виде перемещение колобка по дорожке в начало, середину или конец. С той же целью можно использовать, например, разрезного петуха.

Таким образом, в ходе анализа применения фольклорного материала в логопедических занятиях по автоматизации и дифференциации звуков с обучающимися старшего дошкольного возраста, нами было выявлено значительное повышение интереса и мотивации к занятиям. Кроме того, использование детского фольклора положительно повлияло на обогаще-

ния словарного запаса обучающихся, так как многие слова из русских народных произведений являлись для обучающихся незнакомыми и требовали толкования, а также использование пословиц и поговорок позволило совершенствовать навыки связной речи и мыслительной деятельности детей в ходе объяснения их значений. В ходе работы с фольклорным речевым материалом многие дети познакомились с новыми русскими народными сказками, которые до этого им были неизвестны, что в значительной степени повысило их уровень представлений о жанре фольклора и в целом уровень их общей культуры.

### **Литература**

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : Астрель, 2008. – 120 с.
2. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва : АСТ, 2006. – 141 с.
3. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии : учебное пособие для вузов / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1994. – 124 с.
4. Правдина-Винарская, Е. Н. Современное состояние проблемы дизартрии / Е. Н. Правдина-Винарская. – Москва : Просвещение, 1973. – 283 с.
5. Яковлева, Н. Н. Фольклорный материал для автоматизации и дифференциации звуков / Н. Н. Яковлева. – Москва : Детство-пресс, 2013. – 208 с.

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Копысова Анастасия Валерьевна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; leankovs@mail.ru.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья раскрывает возможности применения изобразительной деятельности в работе по формированию грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Описаны типичные ошибки в применении грамматических категорий разных частей речи у исследуемой нозологической группы. Предлагаются формы изобразительной деятельности, в частности, рисование, лепка, конструирование и аппликация, которые можно использовать в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи. Обоснованы выбор данных форм продуктивной деятельности и их положительное влияние на речевое развитие. Предложены приемы, позволяющие визуализировать речь, облегчить усвоение сложных грамматических операций и способствующие оптимизации работы по формированию грамматической системы речи. Организация процесса коррекционной работы с использованием представленных форм изобразительной деятельности в старшем дошкольном возрасте, творческий подход и гибкое применение средств позволяет создать условия для эффективного решения проблемы формирования грамматической системы речи у исследуемой категории детей. Материалы статьи будут полезны для специалистов дошкольной образовательной организации (учителей-логопедов, дефектологов, воспитателей) и родителей (законных представителей) воспитанников.

**Ключевые слова:** логопедическая работа; грамматическая система речи; изобразительная деятельность; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи; ТНР; тяжелые нарушения речи.

**VISUAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING  
THE GRAMMATICAL SYSTEM OF SPEECH IN PRESCHOOLERS  
WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT  
OF SPEECH OF THE III LEVEL**

**Kopysova Anastasia Valerievna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article reveals the possibilities of using visual activity in the work on the formation of the grammatical system of speech in preschool children with the general underdevelopment of speech of the III level. Typical errors in the use of grammatical categories of different parts of speech in the studied nosological group are described. Forms of visual activity are proposed, in particular, drawing, modeling, construction and application, which can be used in logopedic work with children with the general underdevelopment of speech. The choice of these forms of productive activity and their positive impact on speech development have been substantiated. Techniques are proposed that allow you to visualize speech, facilitate the assimilation of complex grammatical operations and help optimize the work on the formation of the grammatical system of speech. The organization of the process of correctional work using the presented forms of visual activity in preschool age, a creative approach and flexible use of means allows creating conditions for an effective solution to the problem of the formation of the grammatical system of speech in the studied category of children. The materials of the article will be useful for specialists of a preschool educational organization and parents (legal representatives) of pupils.

**Keywords:** speech therapy work; grammatical system of speech; visual activity; older preschoolers; children's speech; development of speech; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general underdevelopment of speech; severe speech disorders.

Особую категорию воспитанников дошкольных образовательных организаций, нуждающихся в помощи учителя-логопеда, составляют дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). К данной категории относятся дети с общим недоразвитием речи (ОНР). При ОНР овладение грамматическими формами происходит в более длительные сроки и с определенными трудностями, чем при нормативном речевом развитии. У детей с данной структурой дефекта отмечаются трудности в понимании грамматических форм слова, выборе и комбинации грамматических средств для выражения мыслей, грамматическом конструировании связных высказываний, что связано с недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью операций выбора правильных языковых единиц и программирования высказывания [4].

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для коррекции речевых нарушений. Современный этап развития логопедии предполагает поиск и использование новых средств коррекции речевого недоразвития, а от специалиста требуется гибко, творчески и вариативно применять накопленный опыт и знания в работе. В системе дошкольной логопедии применяются различные средства формирования грамматической стороны речи, включающие в себя игры-драматизации, художественную литературу, словесные упражнения, использование изобразительной деятельности и другие. Чаще всего в коррекционной работе учителя-логопеды используют разнообразные игровые формы представления материала. При этом одним из эффективных средств формирования грамматического строя речи является изобразительная дея-

тельность. Это подтверждается в трудах таких исследователей, как Ш. Бюлер, В. К. Воробьева, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, Т. С. Комарова, Н. А. Чевелева. Согласно их взглядам, процесс создания рисунка невозможно рассматривать без речевого сопровождения. Пока ребенок рисует, он думает об изображаемом так, как если бы рассказывал о нем [2]. Вынесение вовне процессов отбора нужного языкового значения, грамматического структурирования, выбора подходящих лексем в виде графических изображений, абстрактных символов, моделирования коммуникативной ситуации позволяет визуализировать речь и облегчить усвоение сложных грамматических операций и обобщений.

Изобразительная деятельность, как вид продуктивной деятельности, включает в себя рисование, аппликацию, лепку, конструирование. Сначала любая деятельность, в том числе и изобразительная, осуществляется совместно со взрослым – это основа содержательного общения взрослых и детей. В такой совместной деятельности ребенок усваивает образцы грамматически правильной речи, учится выделять признаки предметов, расширяет активный словарный запас и ассоциативные связи [3].

Использование изобразительной деятельности как средства формирования грамматической стороны речи осуществлялось на базе дошкольного образовательного учреждения ХМАО-Югры, города Пыть-Ях. В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста, имеющие по результатам психолого-медико-педагогической комиссии заключение: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия. На основании изучения теоретических исследований, посвященных влиянию изобразительной деятельности на речевое развитие дошкольников, анализа результатов сформированности грамматического строя речи испытуемых нами был составлен перспективный план индивидуальной и подгрупповой коррекционной работы по формированию грамматического строя речи в процессе изобразительной деятельности.

При работе над пониманием грамматических форм слов использовались рисование по трафарету, лепка. Например, при отработке понимания форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени детям предлагалось слепить фрукт или овощ, угостить девочку Валю и мальчика Валю по инструкции: «Отгадай, о ком я говорю: Валя съел банан». Для лепки использовались не только стандартный набор пластилина, но и цветной кинетический песок, восковой пластилин, соленое тесто. В отличие от пластилина, эти материалы не пачкают одежду, руки и рабочее место, чем облегчают работу не только педагогам, но и родителям воспитанников.

Формирование процессов словоизменения проходило с использованием лепки предметов по образцу, аппликации, элементов рисования. В качестве материалов для аппликации использовались бархатная, гофрированная, оберточная бумага, вырезки из журналов, цветные салфетки. Разнообразны были и материалы для рисования: восковые мелки, цвет-

ные карандаши, фломастеры, печатки, акварельные карандаши. Ребенок сам выбирал приятный для него материал. Например, при обучении образованию уменьшительно-ласкательной формы существительных детям было предложено обвести по трафарету 2 предмета: большой и такой же маленький. Затем было предложено раскрасить их, и назвать предмет ласково (кастрюля – кастрюлька). В конце занятия обязательно подводился итог: что нового узнал ребенок на занятии, как можно назвать предмет ласково, какого он цвета.

Навыки словоизменения отрабатывались в процессе рисования, аппликации, лепки, обводки по пунктирной линии. Например, при отработке формы творительного падежа существительных женского рода с безударными окончаниями на -ой, -ей детям предлагалось ответить на вопрос: «Что с чем?» и обвести этот предмет по контуру (тележка с... мышкой).

При обучении детей навыкам пересказа и оставлению рассказов использовалось самостоятельное рисование мнемотаблицы. Например, при составлении пересказа дети сначала прослушивали текст полностью, затем прочитывалась каждая часть, обсуждалось ее содержание и схематично зарисовывалось ее содержание в соответствующие клеточки индивидуальной мнемотаблицы. Схема пересказа составлялась так, чтобы в ней отражались все значимые части рассказа в нужной последовательности, герои, о которых идет повествование, и важные детали.

Стоит отметить, что творческий подход, нестандартные средства, разнообразие материалов (бархатная бумага, кинетический песок, пластилин, соленое тесто, восковые мелки) повышало интерес к занятию, настраивало детей на продуктивное взаимодействие со специалистом, поддерживало положительный эмоциональный фон, закладывало эстетическое чувство, развивало графомоторные навыки, способствовало более прочному усвоению полученных навыков и мотивировало для самостоятельного домашнего закрепления.

Таким образом, изобразительную деятельность по праву можно считать эффективным средством не только творческого, психического и умственного, но и речевого развития.

### Литература

1. Воробьева, В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В. К. Воробьева // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40-46.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – М. : Академия, 1999. – 344 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

5. Чевелева, Н. А. Исправление речи у заикающихся дошкольников / Н. А. Чевелева. – М. : Просвещение, 1966. – 96 с.

## ВЕСТИБУЛЯРНАЯ СИСТЕМА И РЕЧЬ

**Коротаяева Ирина Алексеевна**, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад комбинированного вида № 582; Россия, г. Екатеринбург; ira.lady-f33867@yandex.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме тяжелых нарушений речи у детей. В статье говорится о связи вестибулярной, слуховой, зрительной, проприоцептивной, тактильной систем и речи. Автор дает характеристику особенностей развития детей в современном мире и рассматривает связь вестибулярных дисфункций с нарушениями языкового развития детей. Опираясь на научные исследования, говорит, что развитие вестибулярной системы зависит от спонтанной двигательной активности ребенка. Вестибулярная система имеет связи с областями мозга, которые отвечают за внимание, создание последовательностей действий в пространстве и во времени. Соответственно, дети, у которых есть вестибулярные нарушения, сталкиваются не только с рядом жизненных трудностей, связанных с ориентировкой в пространстве, но и с особенностями когнитивного и речевого развития. Автор представляет свой опыт работы по терапевтической работе с современными детьми, имеющими вестибулярные особенности. В статье говорится о коррекционно-педагогическом сопровождении, которое включает просветительскую работу с родителями, стратегии тренировки вестибулярной, зрительной, слуховой, проприоцептивной и тактильной систем. Автор приводит примеры двигательных упражнений, побуждающих вестибулярную систему работать интенсивнее, что способствует коррекции речевых процессов у детей.

**Ключевые слова:** вестибулярная система; проприоцептивная нагрузка; тактильная стимуляция; коррекция речи; детская речь; развитие речи; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи.

## VESTIBULAR SYSTEM AND SPEECH

**Korotayeva Irina Alekseevna**, Teacher-Speech Therapist, Municipal Budget Preschool Educational Institution – Kindergarten of the Combined Type No. 582, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of severe speech disorders in children. The article discusses the relationship between the vestibular, auditory, visual, proprioceptive, and tactile systems and speech. The author characterizes the features of children's development in the modern world and considers the relationship of vestibular dysfunctions with disorders of children's language development. Based on scientific research, he says that the development of the vestibular system depends on the spontaneous motor activity of the child. The vestibular system has connections to areas of the brain that are responsible for attention, creating sequences of actions in space and in time. Accordingly, children who have vestibular disorders face not only a number of life difficulties associated with orientation in space, but also with the peculiarities of cognitive and speech development. The author presents her experience in therapeutic work with modern children with vestibular features. The article deals with correctional

and pedagogical support, which includes educational work with parents, strategies for training the vestibular, visual, auditory, proprioceptive and tactile systems. The author gives examples of motor exercises that encourage the vestibular system to work more intensively, which contributes to the correction of speech processes in children.

**Keywords:** vestibular system; proprioceptive load; tactile stimulation; speech correction; children's speech; development of speech; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders.

У современных детей отмечаются особенности в развитии, связанные с большой зрительной стимуляцией и недостаточным двигательным опытом. Психологи называют новое поколение «контейнерными» детьми. «Контейнер» – это обобщающее понятие для колясок, автомобильных кресел, манежей, в них дети проводят большую часть дня. Дети не передвигаются самостоятельно, а значит, у них не развивается должным образом гравитационная ориентация. Учеными доказано, что наша вестибулярная система не приспособлена к транспортировке. Она рассчитана природой на то, что человек будет сам спонтанно активно двигаться и ориентироваться в пространстве.

Ученые доказали, что вестибулярная система является самой древней из всех сенсорных систем, она сформировалась и постоянно стимулируется под воздействием гравитации. Считается, что эта сенсорная система появилась 600 миллионов лет назад. Органы слуха появились около 300 миллионов лет назад, позже развилось зрение. Что касается речи, то она считается самой молодой функцией в эволюционном развитии человека. О связи вестибулярной системы и речевого развития писали еще в 70-е годы XX века. Сегодня к ней опять возник интерес, возможно, потому что появились результаты аппаратных методов исследования.

Вопросами моторного развития, вестибулярной системы и формирования речи ребенка занимались ученые разных стран. Взаимосвязь физической активности и развития когнитивных способностей раскрывают в своих научных трудах С. Г. Блайт, О. И. Ефимов, Мелоди де Ягер, С. Ф. фон Штейн, Харви Шиффер, А. Томатис, К. С. Крановец, Н. А. Бернштейн, Джин Айрес. Данный подход, связан с нейропсихологическими парадигмами мозговой организации высших психических процессов человека, их развития и реабилитации (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, П. К. Анохин, Л. О. Бадалян, Л. С. Цветкова, Ж. М. Глоzman, А. В. Семенович).

При нарушениях вестибулярной системы, ребенок испытывает трудности управления артикуляционными мышцами, соответственно формируется смазанная дикция речи, отмечаются нарушения звукопроизношения, аграмматизмы в речи; ребенок с трудом рассуждает о глубине, высоте, весе, силе, скорости, времени; не может списывать с образца; с трудом запоминает учебный материал, отмечаются нарушения письма, чтения; испытывает трудности при планировании и выполнении движений. Детям с подобными проблемами ставят такие диагнозы, как алалия, дизартрия, дис-

праксия, дисграфия, дислексия, дискалькулия. Часто с такими детьми традиционные логопедические занятия оказываются малоэффективными.

Для развития языковых навыков ребенку необходимо сначала научиться понимать речь других, для этого нужна совместная работа слухового и вестибулярного анализаторов по переработке звука и ощущений. Таким детям нужна терапия, направленная одновременно на обе дисфункции – слуховую и вестибулярную.

Еще одна точка соприкосновения вестибулярной системы и речи – это мышечный тонус. Звукопроизношение – работа мышц языка, губ, щек, гортани. Повышенный или пониженный тонус этих мышц приводит к нарушению артикуляции. По мнению Альфреда Томатиса, низкий мышечный тонус лица может указывать на низкий тонус мышц в среднем ухе, и таким образом, процесс обработки звука нарушается еще на этапе его транспортировки к улитке внутреннего уха.

Делая выводы, строим систему сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи не только с учетом общедидактических, физиологических принципов развития ребенка, принципов коррекционно-развивающего обучения, но и с учетом влияния вестибулярной системы на формирование речевых и языковых способностей детей.

Вестибулярные тренировки стали частью традиционных занятий. При построении занятий по коррекции речи используем упражнения, направленные на стимуляцию соматосенсорной и вестибулярной систем. Именно эти системы являются рычагами, регулирующими работоспособность, поведение и навык самоконтроля, который так важен при коррекции речи. Универсальных методик, которые подходят всем не существует. На занятиях не используем какой-то готовый комплекс упражнений, подбираем игровые упражнения, основанные на особенностях и вкусах каждого ребенка. При этом важно понимать принципы тренировки соматосенсорной и вестибулярной систем, их взаимосвязь с речевой системой, использовать разные виды активности, сначала вестибулярный тренинг, потом упражнения для баланса.

На занятиях с детьми с нарушением речи мы используем компенсаторные стратегии, которые оказываются для ребенка способом регуляции и саморегуляции уровня работоспособности и внимания:

1. Вестибулярные нагрузки: движения головой, движения всем телом, в зависимости от задач ритмично или медленно в одном направлении или со сменой направления. Для тренинга подходят также упражнения: вращения, повороты, кувырки вперед, катание на карусели, на лошадке-качалке, качание на качелях, катание на санках, с горки, вращение в офисном кресле, прыжки на батуте, подпрыгивание на гимнастическом мяче. Для развития вестибулярной системы, стабилизации зрения, для стимуляции проприоцептивной системы, для укрепления связи между телом и мозгом, для облегчения ребенку планирования своих действий,

применяем самые разнообразные игры с мячами. Используем мячи разные по размеру, весу и фактуре.

2. Упражнения для баланса: стоять на одной ноге, кататься на самокате, велосипеде, упражнения на балансирующей доске, для старших детей – это скейтборды, вейвборды, роликовые коньки.

3. Проприоцептивная нагрузка – физическая работа, так как рецепторы находятся в мышцах и в суставах. На занятии используем толкание и волочение предметов. В домашних условиях советуем перед интеллектуальными нагрузками нагружать ребенка физической работой или хотя бы выполнять домашние дела: вынести мусор, пропылесосить ковер или просто обежать несколько раз вокруг дома, отжаться от пола.

4. Глубокая тактильная стимуляция. Используем утяжеленные предметы, приспособления, которые помогают «собрать» тело, мозг затрачивает меньше энергии для контроля его положения. В домашних условиях можно использовать компрессионное белье, массаж всего тела. Можно крепко сжимать ребенка в своих объятиях, ритмично постукивать ноги, руки, спину.

5. Ритм. На занятиях используем различные методики, помогающие развивать чувство ритма, слуховое восприятие, и движение детей. Главная задача, чтобы ритм стал частью работы головного мозга ребенка. Ритм помогает организовывать движения, а внутреннее ощущение ритма необходимо для речи, чтения, письма. Используем на занятиях двигательноритмические упражнения с музыкой и без музыки, пение, чтение и сочинение стихов. Работу с ритмом и стимуляцию вестибулярной системы обеспечивает игра на барабанах. Об этой методике подробно рассказывает О. И. Ефимов в своих книгах.

На занятиях также используем развивающую двигательную программу от Института нейрофизиологической психологии, описанной Салли Годдарт Блайт. Все перечисленные упражнения на занятии сочетаются с одновременным выполнением логопедических заданий. Основное правило наших занятий: «Если упражнение причиняет ребенку дискомфорт или перевозбуждает его, нужно снизить количество повторений или заменить упражнение».

После применения данных упражнений в течение полугода заметна положительная динамика в состоянии высших психических процессов, у детей улучшается общая работоспособность, исчезают трудности включения в задание, снижаются симптомы инертности в динамической практике, улучшается акустический гнозис. В результате изменяется качество и количество ошибок в слоговой структуре слова у детей. Параллельно расширяется активный словарь детей, что позволяет детям успешно выполнять творческие задания по развитию связной речи. Увеличивается общий объем выполненных заданий, возрастает их продуктивность. Затрачивается значительно меньше времени и усилий на коррекцию речи

ребенка. Увеличивается речевая активность ребенка, что влияет на успешность в коллективе сверстников, поведение такого ребенка меняется к лучшему и его способности к обучению резко возрастают.

Вестибулярная система тесно взаимодействуя со слуховой, зрительной, тактильной, проприоцептивной системами, имеет ощутимое значение для развития когнитивных функций и речи. Достигнутые результаты, успешной и более легкой коррекции речи детей, объясняются, с нашей точки зрения, в первую очередь комплексностью и широтой коррекционных программ.

### **Литература**

1. Годдард, Б. С. Хорошо сбалансированный ребенок: движение и раннее развитие / С. Б. Годдард ; пер. с англ. И. В. Добрыниной. – М. : Издательство «Национальное образование», 2020. – 192 с.
2. Годдард, Б. С. Оценка нейромоторной готовности к обучению / Б. С. Годдард ; пер. с англ. Н. О. Давыдовой. – М. : Линка-Пресс, 2017. – 96 с.
3. Ефимов, О. И. Педагогика, изменяющая мозг / О. И. Ефимов, В. Л. Ефимова. – М. : Издательство «ДИЛЯ», 2019. – 288 с.
4. Ефимов, О. И. Вверх тормашками / О. И. Ефимов, В. Л. Ефимова. – СПб. : Издательство «ДИЛЯ», 2019. – 320 с.
5. Практическая нейропсихология / под ред. Ж. Д. Глозман. – М. : Генезис, 2018. – 336 с.
6. Семенович, А. В. Неврологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2015. – 474 с.

## СВЯЗНАЯ РЕЧЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Крюкова Ульяна Сергеевна**, учитель-логопед, МБОУ ЦО № 7; Россия, г. Тула; u.kryukova2013@yandex.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена изучению связной речи дошкольников с ОНР. Овладение родным языком является необходимой частью для становления личности человека. Развитие связной речи детей занимает центральное место в лингвистических, нейропсихологических и педагогических исследованиях. Формирование связности речи, развитие умения строить высказывание являются одной из главных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими ОНР. Развитие речи у детей дошкольного возраста с ОНР является одной из первостепенных задач умственного воспитания и подготовке их к школьному обучению. В данной статье рассматривается развитие связной речи детей с ОНР, представлено диагностическое исследование развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Ключевые слова:** связная речь; дошкольники; диагностические исследования; детская речь; развитие речи; пересказы; рассказ; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## COHERENT SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Kryukova Ulyana Sergeevna**, Speech Therapist, MBOU TsO No. 7, Tula, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the study of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment. Mastering the native language is a necessary part for the development of a person's personality. The development of children's coherent speech is central to linguistic, neuropsychological, and pedagogical research. The formation of the coherence of speech, the development of the ability to build an utterance is one of the main tasks of speech therapy work with preschoolers who have GSU. The development of speech in preschool children with general speech underdevelopment is one of the primary tasks of mental education and preparing them for schooling. This article examines the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment, presents a diagnostic study of the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment.

**Keywords:** coherent speech; preschoolers; diagnostic studies; children's speech; development of speech; retellings; story; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

Речь играет уникальную роль в становлении личности дошкольника, является регулятором его поведения и выполняет главную роль в психическом развитии ребенка. Овладение речью перестраивает всю психику ребенка, позволяет ему воспринимать явления более осознанно и произ-

вольно. В дошкольном возрасте развитие речи закладывает основы успешного обучения в школе. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче будет ему высказывать свои мысли, тем шире будут его возможности в познании окружающего мира и полноценнее взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее будет происходить его психическое развитие.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. От уровня овладения детьми связной речью зависит их дальнейшее успешное обучение в школе. Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [1]. Связная речь является фундаментом для развития всех психических процессов, она помогает устанавливать взаимоотношения с окружающими людьми, позволяет логически выражать свои мысли, регулирует и определяет нормы поведения.

Формирование связности речи, развитие умения строить высказывание являются одной из главных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связности речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений [3].

Дошкольный возраст – это сензитивный период для становления и развития всех сторон речи. У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Большинство старших дошкольников при нормальном речевом развитии свободно пользуются развернутыми фразами, имеют хороший словарный запас, владеют навыками словообразования. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка [2].

В настоящий момент развитие связной речи у детей с ОНР является актуальной проблемой, так как связная речь – это высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Исходя из этого, нами было проведено диагностическое исследование, направленное на изучение уровня развития связной речи детей с ОНР. В целях комплексного исследования связной речи дошкольников использовалась серия из 5 заданий, взятых из исследований

В. П. Глухова (пересказ, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа на основе личного опыта, составление описательного рассказа, продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки) [4]. Диагностика развития связной речи проводилась в МБОУ ЦО № 7 г. Тулы. Диагностическое исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. В экспериментальную группу вошли 15 детей 6-ти летнего возраста с ОНР, из них 6 мальчиков и 9 девочек.

При пересказе текста большинство детей допустили ошибки в употреблении предлогов. При пересказе они использовали простые предложения, дублировали свои фразы («Потом весна. Потом лето. Желание сказал и осень потом»). В предложениях присутствовало множество грамматических ошибок («Пришел домой вечером и сказал зима не кончалась я хочу»). Необходимо отметить, что практически все дети смогли пересказать текст самостоятельно, без помощи взрослых, в пересказе была соблюдена последовательность событий. Таким образом, можно сделать вывод, что при пересказе рассказа старшим дошкольникам с ОНР сложнее всего было грамматически правильно излагать свои мысли. У них чаще всего наблюдались ошибки при построении предложений, неправильное употребление предлогов, ошибки в употреблении глагольных форм и дублирование элементов фразы.

Перейдем к качественной оценке второго задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок). При выполнении данного задания дети проявляли заинтересованность, с удовольствием рассматривали представленные картинки. Однако при составлении рассказа наблюдались паузы. Отсутствовали связи между предложениями. Отмечались пропуски существенных моментов, которые имели важное значение для сюжета рассказа. Также у всех детей отмечались грамматические ошибки при построении предложений.

Задание на составление рассказа на основе личного опыта вызвало затруднение практически у всех детей. Только один ребенок смог самостоятельно начать рассказ без наводящих вопросов взрослого. Остальные же дети при составлении рассказа использовали преимущественно нераспространённые предложения. У большинства детей рассказ представлял собой простое перечисление предметов. Отмечались ошибки в построении фраз, были замечены нарушения структуры фразы.

Перейдем к качественной оценке четвертого задания (составление описательного рассказа). Ребенку предлагалось в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по вопросному плану. Девочкам было дано задание описать куклу, мальчикам – дать описание полицейской машины. Двое детей без труда справились с данным видом задания. Остальные дети при составлении рассказа-описания просто перечисляли отдельные признаки. У некоторых детей отмечалось отсутствие смыслового завершения предложения: они начина-

ли описывать одну деталь и тут же переходили к другой. Практически у всех детей отмечались лексико-грамматические ошибки в построении высказываний, ошибки в согласовании числительных с существительными.

Продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки вызвало затруднение у детей. Практически всем детям потребовалась помощь взрослых. Многие дети так и не смогли придумать продолжение рассказа. Большинство детей отвечали односложно, информативность рассказа была низкой.

Анализируя результаты по всем заданиям, мы констатировали, что у 2 дошкольников с ОНР (третий уровень речевого развития) связная речь находится на высоком уровне развития. Данные испытуемые легко справлялись с заданиями, их речь была информативна и развернута. Средний уровень развития связной речи по всем заданиям диагностировался у 3 детей. Остальные дошкольники испытывали затруднения при выполнении заданий, их речь была наполнена множественными лексико-грамматическими ошибками. Из них удовлетворительного уровня развития связной речи смог достичь один ребенок. У остальных испытуемых (8 детей) диагностировался низкий уровень развития связной речи.

Таким образом, мы выявили, что для самостоятельных высказываний старших дошкольников с ОНР характерны тенденция к перечислению действий, предметов, признаков, лексико-грамматические ошибки, выраженные затруднения в употреблении предлогов, падежных окончаний.

Наличие данных сложностей и недостаточный уровень развития связной речи у старших дошкольников с ОНР определяет необходимость включения в коррекционную работу специальных методов и приемов по развитию связной речи у данной категории детей.

### **Литература**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие / Л. С. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь : собр. соч. в 6-ти томах. Т. 2 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 361 с.
4. Глухов, В. И. Особенности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. И. Глухов. – Л., 1987. – 357 с.
5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

**РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА  
ПО ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ксензова Екатерина Александровна**, учитель-дефектолог, БМАДОУ  
«Детский сад № 5»; Россия, г. Березовский; ksenzkate@mail.ru.

**Аннотация.** Проблема развития логического мышления, формирования логических знаний и умений не нова. Именно речь и мышление являются непременным условием развития всех остальных человеческих способностей. Логическое мышление дошкольников формируется на основе образного и является высшей стадией развития детского мышления. Достижение этой стадии – длительный и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой активности умственной деятельности, но и обобщенных знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, которые закреплены в словах. У детей с низким уровнем развития мышления наглядно-действенное мышление находится ближе к уровню нормального развития, но наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении. Поэтому данная работа посвящена разработке коррекционно-развивающей программы, выбора наиболее эффективных путей и средств формирования логических операций у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. С целью изучения развития логических операций у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, было проведено экспериментальное изучение уровня сформированности и особенностей логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе педагогического сопровождения их образования.

**Ключевые слова:** логические операции; дошкольники; экспериментальная работа; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи.

**THE RESULTS OF THE ASCERTAINING STAGE  
OF THE EXPERIMENT ON THE PROBLEM  
OF THE PECULIARITIES OF THE FORMATION  
OF LOGICAL OPERATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN  
WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE PROCESS  
OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THEIR EDUCATION**

**Ksenzova Ekaterina Aleksandrovna**, Teacher-Defectologist, Kindergarten  
No. 5, Berezovsky, Russia.

**Abstract.** The problem of developing logical thinking, forming logical knowledge and skills is not new. It is speech and thinking that are indispensable for the development of all other human abilities. Logical thinking of preschoolers is formed on the basis of figurative

thinking and is the highest stage of development of children's thinking. Achieving this stage is a long and complex process, since the full development of logical thinking requires not only high activity of mental activity, but also generalized knowledge about the general and essential features of objects and phenomena of reality, which are fixed in words. In children with a low level of thinking development, visual-effective thinking is closer to the level of normal development, but the lag in verbal-logical thinking is most pronounced. Therefore, this work is devoted to the development of a correctional and developmental program, the choice of the most effective ways and means of forming logical operations in older preschool children with disabilities.

**Keywords:** logical operations; preschoolers; experimental work; preschool logopedia; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders.

У детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте наблюдается своеобразное дисгармоничное отставание психического развития, что ведет к выраженным трудностям в обучении. Для этих детей характерно недоразвитие мыслительной сферы, которое проявляется в нарушении всех видов мышления, в особенности словесно-логического [1].

Логическое мышление ребенка дошкольного возраста предполагает наличие следующих составляющих [4]:

- умения ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений;
- умения подчиняться законам логики, организовывать свои действия в соответствии с этими законами;
- умения делать логические операции, сознательно их аргументировать;
- умения строить гипотезы и делать последствия с данных ссылок.

Опытно-экспериментальная работа по исследованию подготовки формирования логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе педагогического сопровождения их образования проводилось в три этапа:

Первый этап – изучение анамнестических данных, изучение психолого-медико-психологического заключения.

Второй этап – подбор методик исследования, направленных на выявление уровня сформированности логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе педагогического сопровождения их образования.

Третий этап – проведение количественного и качественного анализа данных, полученных в ходе констатирующего исследования.

В эксперименте принимали участие воспитанники старшей группы в возрасте 5-6 лет.

Для достижения поставленной цели были использованы методики:

1. «Последовательность событий» А. Н. Бернштейн [2].
2. «Нелепицы», «Что здесь лишнее?» Р. С. Немов [3].
3. «Складывание разрезных картинок» Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [5].

Представлены методики, позволяют оценить и проанализировать уровень сформированности логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (таблица 1).

Всего было продиагностировано 8 детей, из них 4 мальчика и 4 девочки. У некоторых обследуемых детей по заключениям медицинских карт выявлены дефекты в интеллектуальной сфере и слуховой системе.

Таблица 1

**Показатели сформированности логического мышления**

Критерии	Показатели	Методики	Уровни	Баллы
Анализ	Умение выделять из целого его части	«Нелепицы»	Высокий Средний Низкий	8-10 4-7 0-3
Синтез	Умение объединять части, свойства и действия в единое целое	«Складывание разрезных картинок»	Высокий Средний Низкий	2 1 0
Обобщение	Умение устанавливать причинно-следственные и временные отношения	«Последовательность событий»	Высокий Средний Низкий	5 3-4 0-2
Классификация	Умение группировать предметы по признакам	«Классификация предметов»	Высокий Средний Низкий	8-10 4-7 0-3

Проведенное исследование позволило сформулировать уровень сформированности логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты исследования были обработаны в соответствии с балльными оценками и представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Начальный уровень сформированности логического мышления у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

Ребенок	Анализ «Нелепицы»	Синтез «Складывание разрезных картинок»	Обобщение «Последовательность событий»	Классификация «Классификация предметов»	Общий балл	Средний балл
Д 1	4	0	0	4	8	1 низкий
Д 2	4	2	2	4	12	3 средний
Д 3	3	2	0	2	7	1,75 низкий
Д 4	1	1	0	2	4	1 низкий
М 1	1	0	2	2	5	1,25 низкий
М 2	5	2	0	1	8	2 низкий
М 3	2	2	0	2	6	1,5 низкий
М 4	1	1	0	2	4	1 низкий

В результате констатирующего эксперимента были выявлены низкие показатели уровня сформированности логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Для формирования логических операций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи планируется проведение формирующего эксперимент.

### **Литература**

1. Белошистая, А. В. Развитие логического мышления у дошкольников / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2013. – 296 с.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : Академический Проект, 2000. – 184 с.
3. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами психологической статистики / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 640 с.
4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 366 с.
5. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 45 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

**Лобовко Елизавета Дмитриевна**, учитель-дефектолог, Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо»; Россия, г. Екатеринбург; lizalobovko@gmail.ru.

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам изучения состояния устной речи у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями слуха. Обоснована актуальность выбранной темы исследования. В статье представлены цель и задачи констатирующего этапа эксперимента. Рассмотрены логопедические методики обследования устной речи, в том числе методики обследования устной речи у детей с тяжелыми нарушениями слуха. Определены основные направления обследования устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями слуха. Обоснован выбор группы обучающихся для участия в констатирующем этапе эксперимента. Представлены качественные и количественные результаты обследования всех сторон устной речи, в том числе: моторной базы речи, звукопроизношения, слоговой структуры слова, речевого дыхания, голоса, словесного ударения, интонации, орфоэпии, фонематических процессов, пассивного и активного словаря. Сделаны выводы об уровне сформированности устной речи обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями слуха. Определен уровень общего недоразвития речи всех обучающихся по психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной, а также сделан вывод о сопутствующих нарушениях устной речи по клинико-педагогической классификации. Обоснована необходимость проведения коррекционно-логопедической работы с данной категорией обучающихся.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения слуха; системное недоразвитие речи; устная речь; детская речь; развитие речи; младшие школьники; индивидуально-дифференцированный подход; сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения.

## STUDY OF THE STATE OF SPEAKING IN STUDENTS OF YOUNG SCHOOL AGE WITH SEVERE HEARING IMPAIRMENT

**Lobovko Elizaveta Dmitrievna**, Teacher-Defectologist, Center for Psychological, Medical and Social Support “Echo”, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the issues of studying the state of oral speech in children of primary school age with severe hearing impairments. The relevance of the selected research topic has been substantiated. The article presents the goal and objectives of the ascertaining stage of the experiment. Speech therapy methods of examining oral speech are considered, including methods of examining oral speech in children with severe hearing impairments. The main directions of examination of oral speech among students of primary school age with severe hearing impairments have been determined. The choice of a group of students to participate in the ascertaining stage of the experiment has been substantiated. The qualitative and quantitative results of the

examination of all aspects of oral speech, including: the motor base of speech, sound pronunciation, syllable structure of the word, speech breathing, voice, word stress, intonation, spelling, phonemic processes, passive and active vocabulary are presented. Conclusions are made about the level of formation of oral speech among students of primary school age with severe hearing impairments. The level of general speech underdevelopment of all students according to the psychological and pedagogical classification of R. E. Levina was determined, as well as a conclusion was made about concomitant violations of oral speech according to the clinical and pedagogical classification. The necessity of carrying out corrective speech therapy work with this category of students has been substantiated.

**Keywords:** severe hearing impairment; systemic speech underdevelopment; oral speech; children's speech; development of speech; junior schoolchildren; individually differentiated approach; surdopedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing impairment.

Многие исследователи свидетельствуют о том, что обучающиеся с тяжелыми нарушениями слуха представляют собой сложную гетерогенную группу. У представителей этой группы разная степень и характер нарушения слуха, разное время возникновения нарушения слуха, разный уровень речевого и психофизического развития, наблюдается наличие дополнительных отклонений развития. Все это определяет различные возможности детей в овладении устной речью [3].

В сурдопедагогике особое место отводится обучению устной речи детей с нарушениями слуха как наиболее важному средству общения. Н. Ф. Слезина, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Шматко говорят о важности устной речи для осуществления взаимодействия с окружающими людьми. Они считают, что необходимо, чтобы произношение ребенка с нарушенным слухом было достаточно внятным, членораздельным, естественным [3; 4; 6].

Все это свидетельствует о необходимости изучения состояния устной речи у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями слуха.

Цель данного этапа эксперимента заключалась в изучении состояния устной речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями слуха.

Задачи:

1. Изучить имеющиеся методики обследования устной речи обучающихся с тяжелыми нарушениями слуха.
2. Провести полное обследование устной речи данной группы детей.
3. Проанализировать полученные результаты, сделав акцент на произносительную сторону речи.

Для обследования устной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями слуха были использованы методические рекомендации таких авторов как Е. Ф. Архипова, Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская, Н. М. Трубникова. Некоторые методики прошли адаптацию для данной категории обучающихся [1; 5; 6].

Результаты, полученные в ходе обследования, анализировались количественно и качественно. Параметры, по которым проводилась количественная и качественная оценка, разрабатывались для каждого направления обследования. Количественная оценка производилась по балльной системе.

Исследование включало в себя следующие направления: анализ анамнестических данных; изучение моторной базы речи; анализ состояния органов артикуляционного аппарата; изучение фонетической стороны речи и слоговой структуры слова; анализ состояния фонематических процессов; изучение лексической и грамматической стороны речи;

Для исследования состояния устной речи были отобраны 5 обучающихся в возрасте 8-9 лет с тяжелыми нарушениями слуха (слабослышащие). Условием отбора послужило то, что все дети обучаются в одном классе. Данное условие необходимо в последующем для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в рамках формирующего этапа эксперимента. Выявление у детей сходных особенностей состояния устной речи позволит в последующем разделить их на группы, в которых будут проводиться логопедические занятия.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у всех обучающихся развитие устной речи на низком уровне. У всех детей (100%) имеются те или иные нарушения моторной базы речи, такие как нарушения переключаемости движений, сложности удержания позы, нарушения двигательной памяти.

У всех обучающихся (100%) имеются грубые нарушения звукопроизношения, нарушены все группы звуков. По характеру нарушений большую часть занимают фонологические дефекты звукопроизношения, так же присутствуют отдельные антропофонические нарушения. У 4 обучающихся (80%) имеются нарушения слоговой структуры слова.

Обследование речевого дыхания показало, что у 4 детей (80%) средний уровень сформированности речевого дыхания, у 1 ребенка (20%) низкий уровень. У обучающегося с низким уровнем речевого дыхания наблюдалась аритмичность выдоха, а так же верхнеключичный тип дыхания.

В ходе обследования голоса было выявлено, что у 2 обучающихся (40%) голос в норме. У 2 детей (40%) имеются нарушения силы голоса. У 1 ученика (20%) наблюдается нарушение силы и тембра голоса.

В пробах на изучение словесного ударения у всех обучающихся (100%) возникли ошибки, по подражанию 4 ребенка (80%) воспроизвели ударение в бытовых словах. Орфоэпические нормы не соблюдаются всеми учениками (100%) в силу возрастных особенностей.

Обследование интонационной окрашенности речи показало, что 4 ребенка (80%) используют в собственной речи мимику, жесты, 1 ученик (20%) воспроизводил слова монотонно, без использования паралингвистических средств.

Фонематические процессы на низком уровне у 5 детей (100%). Уровень развития пассивного словаря на низком уровне также у всех обучающихся (100%), им предлагались бытовые слова и знакомые картинки, но даже в этом случае ученики испытывали сложности. Активный словарь развит на низком уровне у всех учеников (100%).

Исследование состояния всех сторон устной речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями слуха позволяет сделать вывод, что у всех обучающихся низкий уровень развития устной речи. По психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной это общее недоразвитие речи I уровня. У обучающихся несформированность речевых и языковых компонентов речи. Так же у 4 обучающихся (80%) имеется легкая степень псевдобульбарной дизартрии, у 1 ученика (20%) средняя степень псевдобульбарной дизартрии.

Вышеизложенные данные свидетельствуют о важности проведения коррекционно-логопедической работы по развитию всех сторон устной речи, а также о необходимости использования индивидуально-дифференцированного подхода при планировании работы с обучающимися.

### **Литература**

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 254 с.
2. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М. : Учпедгиз, 1951. – 120 с.
3. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих / Ф. Ф. Рау. – М. : Педагогика, 1973. – 302 с.
4. Слезина, Н. Ф. Формирование произношения у глухих школьников / Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1984. – 325 с.
5. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.
6. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. – М. : Просвещение, 1995. – 289 с.

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С РИНОЛАЛИЕЙ КАК СЛЕДСТВИЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

**Макарова Анна Михайловна**, студентка 3 курса очного отделения, бакалавриат, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; anuaair2014@gmail.com.

**Матвеева Вероника Андреевна**, студентка 3 курса очного отделения, бакалавриат, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nikamatweewa76@gmail.com.

**Научный руководитель:** Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор института специального образования, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Данная работа посвящена проблеме социализации детей с ринолалией как следствие нарушения речи. Ее актуальность заключается в большой распространенности данной врожденной патологии и в малой изученности вопроса социализации детей с ринолалией. В статье представлены понятия социализации, речи, ринолалии и выделены типы данного нарушения речи. Названы фамилии ученых, которые внесли большой вклад в изучение данной проблемы. Выделены группы по состоянию психического развития. Также раскрыты вопросы о психических и физиологических особенностях детей с ринолалией, которые приводят к специфическому поведению в общении со сверстниками. Выявлены особенности артикуляции и произношения при произнесении гласных и согласных звуков в речи у детей, родившихся с врожденной расщелиной верхней губы и неба. Рассмотрены психологические особенности у данной категории детей. Определены направления компенсации данного речевого дефекта и разные приемы логопедической работы. Цель работы – определить проблему социализации при ринолалии как следствие нарушения речи. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов и студентов высших учебных заведений по направлению специальное (дефектологическое) образование.

**Ключевые слова:** ринолалия; социализация детей; детская речь; развитие речи; коммуникативные навыки; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF A CHILD WITH RHINOLALIA AS A RESULT OF SPEECH DISORDERS

**Makarova Anna Mikhailovna**, 3<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Bachelor's Degree, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Matveeva Veronika Andreevna**, 3<sup>rd</sup> year Undergraduate Student, Bachelor's Degree, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the

Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This work is devoted to the problem of socialization of children with rhinolalia as a consequence of speech impairment. Its relevance lies in the high prevalence of this congenital pathology and in the poor study of the issue of socialization of children with rhinolalia. The article presents the concepts of socialization, speech, rhinolalia and highlights the types of this speech disorder. The names of scientists who have made a great contribution to the study of this problem have been named. Allocated groups according to the state of mental development. Also, questions about the mental and physiological characteristics of children with rhinolalia, which lead to specific behavior in communicating with peers, are disclosed. The article reveals the peculiarities of articulation and pronunciation when pronouncing vowels and consonants in speech in children born with a congenital cleft of the upper lip and palate. The psychological characteristics of this category of children are considered. The directions of compensation of this speech defect and different methods of speech therapy work were determined. The purpose of the work is to determine the problem of socialization in rhinolalia as a consequence of speech impairment. The materials of the article can be useful for speech therapists and students of higher educational institutions in the direction of special (defectological) education.

**Keywords:** rhinolalia; socialization of children; children's speech; development of speech; communication skills; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

Речь в обществе играет одну из важнейших ролей в жизни человека. Она начинает развиваться с первого крика младенца и происходит в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами, а ее нарушение ведет к общему недоразвитию личности.

Для того, чтобы понять, какие проблемы возникают у детей с ринолалией в процессе социализации, нужно разобраться с главными понятиями: социализация и речь.

По мнению П. Д. Павленко, социализация – это усвоение человеком системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему действовать в качестве полноценного члена общества, где речь играет одну из ключевых ролей, ведь благодаря ей мы получаем множество интересующей нас информации.

Лингвист О. С. Ахманова характеризует речь как деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами языкового коллектива [1].

На сегодняшний день отмечается тенденция к увеличению количества детей с ринолалией, которая обуславливается нарушением тембра голоса и звукопроизношения, характеризующаяся анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии страдают как гласные, так и согласные звуки.

Большой вклад в изучение ринолалии внесли как отечественные, так и зарубежные исследователи (И. И. Ермакова, М. Зеeman, А. Г. Ипполи-

това, Н. В. Обухова, Р. С. Пьянкова, З. А. Репина, М. Совак, С. Л. Таптапова и др.).

Из-за врожденной расщелины губы и неба возникают довольно серьезные нарушения речи у ребенка. Тяжесть этого нарушения зависит от его функциональных и структурных изменений [5].

Различают 3 типа ринолалии:

1. Закрытая ринолалия. Она возникает при пониженном физиологическом носовом резонансе во время произнесения звуков. Так, например, самый сильный резонанс происходит у звуков *м*, *н*, *нг*. А наиболее заметно изменяется тембр у гласных звуков *у* и *и*, при артикуляции которых ротовая полость сильнее всего сужена [4].

2. Смешанная ринолалия. Ее выделяют некоторые авторы, такие как М. Зеeman, А. Митринович-Моджеевска.

Это такое состояние речи, которое характеризуется уменьшенным носовым резонансом в процессе произношения носовых звуков и имеющимся назализованным голосом.

Она может возникать при совокупности причин, из-за которых возникает открытая и закрытая ринолалия.

3. Открытая ринолалия. При открытой ринолалии механизмы голосообразования и артикуляции имеют значительные отклонения от нормы и обусловлены нарушением работы ротового и носового резонатора, что в наибольшей степени затрудняет процесс социализации ребенка [5].

По состоянию психического развития З. А. Репина выделяет три группы:

- дети с нормальным психическим развитием;
- дети со вторичной задержкой психического развития;
- дети с олигофренией [5].

Так, при легкой степени нарушения, психические процессы остаются более сохранными. У ребенка не возникает трудностей в социальной адаптации, в общении в школе, делая его жизнь полноценной. При выраженной степени присутствует довольно сильное нарушение психических и когнитивных процессов, отмечается рассеянность внимания, его фрагментарность, низкий объем вербальной памяти, а также видны нарушения эмоционально-волевой сферы [5].

По причине нарушения речи как главного средства коммуникации затрудняется положение в коллективе сверстников. У детей с врожденной расщелиной губы и неба социальные контакты очень ограничены, поэтому у них страдает речевое развитие и возникают проблемы с социализацией [5].

При произнесении гласных звуков отмечается недифференцированная артикуляция, также они характеризуются вялой губной артикуляцией, произносятся с носовым оттенком: менее ринофонически звучит звук *а*, наиболее назализованными в произношении оказываются *и*, *у*. В свою

очередь, согласные звуки произносятся с особой трудностью, потому что нет необходимой преграды для точного произнесения звуков в верхней позиции (*л, ч, ш, ж, р* и т. д.), а также тех звуков, которые требуют произнесения с одновременным выдохом (*с, з, ц*). Звуков *к, г* либо вообще нет, либо замещаются характерным взрывом [2].

Из этого следует, что согласные и гласные звуки формируются с выраженным носовым оттенком, артикуляция также часто искажена, из-за чего звуки перестают четко дифференцироваться. Эти проблемы приводят к специфическому поведению в общении со сверстниками. Ребенок начинает меньше разговаривать, не пытается найти новое общение, становится замкнутым, интересы становятся узкими. Он начинает чувствовать себя одиноким и неинтересным, не работает в коллективе, из-за чего идет искажение личности, появляется раздражительность и неадекватные реакции на разные ситуации.

В сравнении со здоровыми детьми, разговорная речь детей с ринолалией содержит лишь половину всей необходимой информации, из-за чего детям в два раза сложнее передать то, что они бы хотели сказать кому-то. Вследствие нарушения и непроходимости носовой полости ребенок с врожденной расщелиной губы и неба обычно дышит ртом, из-за чего подвержен частым различным вирусным и простудным заболеваниям. Такая соматическая ослабленность ребенка может привести к чрезмерной опеке со стороны родителей и негативным последствиям при социализации [3].

Таким образом, нарушение речи при врожденной расщелины губы и неба отрицательно влияет на процесс социализации ребенка. Путем компенсации дети находят для себя удобные позиции для постановки звуков, из-за чего появляется первичный дефект – нарушение фонетической стороны речи, что ведет к вторичным нарушениям в речи и психическом развитии личности. Целенаправленная работа по преодолению дефекта речи у детей с ринолалией и благоприятная речевая среда помогают в постановке правильной артикуляции и формировании кинестезии. Все это будет способствовать получению новых речевых стандартов, становлению новых положительных черт характера и развитию высших психических функций, что даст ребенку полноценно социализироваться в обществе.

### Литература

1. Ахманова, О. С. *Словарь лингвистических терминов* / О. С. Ахманова. – Москва : УРСС ; Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Ермакова, И. И. *Коррекция речи и голоса у детей и подростков : кн. для логопеда* / И. И. Ермакова. – Москва : Просвещение, 1996. – 143 с.
3. Ермакова, И. И. *Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков* / И. И. Ермакова. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 3-14.
4. Ляпидевский, С. С. *Нарушения речи и голоса у детей : пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов* / С. С. Ляпидевский, С. Н. Шаховская. – Москва : Просвещение, 1975. – 144 с.

5. Пьянкова, Р. С. Логопедическая работа с детьми, имеющих врожденную расщелину лица и неба / Р. С. Пьянкова // Дефектология. – 1970. – № 5. – С. 47-52.
6. Репина, З. А. Ринолалия : учебное пособие / З. А. Репина. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – 77 с.
7. Таптапова, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса : кн. для логопеда / С. Л. Таптапова. – Москва : Просвещение, 1984. – 112 с.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Макарова Карина Андреевна**, студентка, бакалавр, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; Россия, г. Нижний Новгород; makarovaka12@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Жулина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности умения образовывать существительное слово у дошкольников с ОНР. Описаны результаты исследования, выделены конкретные ошибки дошкольников с ОНР, проиллюстрированы примерами. Следует отметить, что правильная формулировка слов существительных в детском саду в дальнейшем повлияет на успешное усвоение учебной программы в школе.

**Ключевые слова:** словообразование; имена существительные; дошкольники; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## ABOUT THE FEATURES OF FORMATION OF NON-WORD FORMATION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

**Makarova Karina Andreevna**, Student, Bachelor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia.

**Scientific adviser:** Zhulina Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia.

**Abstract.** The article discusses the features of the formation of the skill of word formation of nouns in preschoolers with GSU. The results of the study are described and specific mistakes of preschoolers with GSU are highlighted, illustrated by examples. It is noted that the correct word formation of a noun in a preschooler will subsequently influence the successful mastering of the school curriculum.

**Keywords:** word formation; nouns; preschoolers; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech under-development.

**Введение.** Очевидно, что словообразование, как считают авторы Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркин, это основная составляющая правильного языка дошкольника. Ведь умение овладеть словообразованием существительных – очень сложный процесс не только для детей с нормальным языковым развитием, но и для детей с общим недоразвитием речи.

Известно, что плохо сформированный навык словообразования существительных у дошкольников при общем недоразвитии речевого уровня приводит к появлению вторичных отклонений в умственном развитии ребенка, конечно, это может сказаться на коммуникативной стороне детской речи, а также могут вызывать различные трудности в социализации ребенка. Но также можно предположить, что такое же нарушение образования именных слов может повлиять на появление у ребенка вторичных отклонений, деформированная способность образовывать именные слова может отрицательно сказаться на формировании речевого общения у ребенка. Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые плохо умеют словообразовывать существительные, будут испытывать трудности с полной психологической подготовкой к школе. Тогда дети не могут полностью усвоить, адекватно воспринять учебный материал.

Цель исследования: теоретически и экспериментально изучить нарушения формирования словообразовательных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на III уровне.

Объект исследования: коррекционно-воспитательная работа в развитии словообразования у дошкольников с III уровнем ОНР. Объект исследования: методические рекомендации по формированию словообразования существительных у дошкольников с III уровнем ОНР.

В качестве исследовательской гипотезы можно предположить, что коррекционно-воспитательная работа связана с развитием навыков словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи будет успешным при соблюдении следующих условий:

- 1) поэтапная коррекция развития словообразования существительных;
- 2) тематический принцип подачи материала;
- 3) развитие словообразования существительных на различном лексическом материале.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы нарушений умения образовывать существительные у дошкольников с общим недоразвитием речи III степени.

2. Выбрать и провести диагностическую методику, выявить нарушения навыка образования существительных у дошкольников с ОНР III уровня.

3. Изучить авторские методики и их эффективность в логопедической коррекции нарушения навыка словообразования существительных у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Можно предположить, что правильное формирование умения словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим языковым недоразвитием III уровня является важной проблемой, на ко-

торию влияют как коммуникативная функция языка, так и состояние речевого произношения. Очевидно, что успешное обучение грамоте детей с III уровнем общего языкового недоразвития возможно только при комплексном подходе к диагностике, адаптации и координации работы логопедов, дошкольных воспитателей и родителей ребенка.

По мнению В. Чепикова, М. В. Пустовалова, в процессе формирования правильного словообразовательного навыка у дошкольников с III степенью общеязыкового недоразвития особое внимание следует уделять формулировке словообразования существительного. После того, как необходимые модели сформированы и закреплены, необходимо, прежде всего, определить значение этой морфемы и ее определенную сигнальную форму, то есть звук. Как известно из научных исследований, связь между морфемой и звуком будет усилена путем сравнения слов с одной и той же морфемой, тогда будут определены общие и близкие значения слов с морфемой, что будет нормальным, например: дом – домик, стол – столик.

На основании научных исследований Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, мы можем предположить, что содержание логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи следует начинать с формирования навыка словообразования существительных с использованием уменьшительно-ласковых суффиксов. На первом этапе работы над формированием уменьшительно-ласкательных слов ребенок должен выполнить предложенную ему работу, сравнивая маленький и большой предмет, обнаруживая, что его предметы разные. Например: зуб – зубик, рот – ротик, кот – котик. Затем дети переходят к следующему заданию, в котором им предлагается создать картинку, которую упоминает логопед. Логопед говорит, например: «У кого, мяч – мячик, машина – машинка».

На следующем этапе коррекционной работы дети будут выполнять задания по закреплению новых слов в словарном запасе ребенка. Детям будет дано задание, в котором они должны будут повторить вслух предложенный образец слов за логопедом, а затем составить предложение самостоятельно, в то время как детей можно использовать в задании:

- а) другой способ просмотра вашей деятельности;
- б) изображения предметов;
- в) слова, которые можно подчеркнуть;
- г) вопросы.

Конечно, обучая детей использовать имена существительные, логопед должен выбрать правильные наглядные пособия, чтобы помочь ребенку ориентироваться в задаче.

В корректирующей работе с дошкольниками с ОНР III уровня по образованию слов из существительных большое внимание также следует уделять образованию новых существительных с использованием суффиксов «ница», предположим, который будет обозначать вместилище оби-

ходных нами предметов в быту, например: сахар – сахарница, «ник», обозначает лица по их действиям и по способу деятельности, например: чай – чайник.

Итак, современные авторы пишут, что у детей с ОНР будут нарушены все компоненты речи: фонетика, фонематика, лексика и грамматика с нормальным слухом и интеллектом, и они, безусловно, правы.

Констатирующий эксперимент проводился на базе детского сада МБДОУ № 1 «Юбилейный». Адрес: Нижегородская область, Павловский район, поселок Тумботино.

Для организации и проведения установочного эксперимента было отобрано 40 детей, которых мы разделили на две группы: контрольная группа – 20 дошкольников с нормальным развитием речи и экспериментальная группа – 20 дошкольников с недоразвитием речи III степени.

Подтверждающий эксперимент состоял из трех этапов:

1. Подготовительный этап (изучение и определение методов исследования, создание экспериментальной группы).

2. Этап эксперимента.

3. На этапе анализа результатов эксперимента (выявление нарушений словообразования существительного, анализ и формализация результатов исследования) была выбрана методика Р. И. Лалаевой, которая позволила качественно изучить умения образования существительного слова у дошкольников с общими знаниями. Недоразвитие речи 3-й степени.

Количественная и качественная оценка заданий опирались на балльную систему методики:

4 балла: деятельность выполнена на высоком уровне, правильное и самостоятельное выполнение заданий;

3 балла: задание выполнено на уровне выше среднего, задание выполнено правильно с помощью экспериментатора или единичные случаи ошибок в задании.

2 балла: задание выполнено на среднем уровне, более половины задания выполнено успешно.

1 балл: задание выполнено на уровне ниже среднего, ошибки в большинстве предложенных заданий;

0 баллов: задание выполнено на низком уровне, некорректное выполнение всех заданий, повторение данного слова или отказ от выполнения задания.

Результаты нашего исследования занесены в таблицу. Результаты эксперимента также фиксировались в журналах и отображались нами на графиках.

Комплексное изучение словообразования существительных включало 7 диагностических упражнений:

Упражнение 1 направлено на образование уменьшительных существительных.

Упражнение 2 направлено на обучение, знание имен детенышей животных.

Упражнение 3 направлено на образование существительных, обозначающих вместилище чего-либо.

Упражнение 4 направлено на образование существительных со значением уникальности.

Упражнение 5 направлено на образовании существительных со значением женственности.

Упражнение 6 направлено на формирование названий занятий мужского пола.

Упражнение 7 направлено на формирование названий женских профессий.

При выполнении первого задания по образованию существительных с уменьшительным значением у детей наблюдались следующие особенности: при образовании существительного с уменьшительным значением некоторые дети не всегда могли правильно образовать существительное с нужным и правильным суффиксом «ик». Ответы детей были самыми различными: «Стул – стулик», «Стол – стольчик, «Дверь – дверик»; При выполнении второго задания на образование, знание детенышей животных, у детей чаще всего встречалось не правильное образование существительного, лексическая замена слова либо повтор того же слова. Выполняя третье задание – образование существительных, обозначающих сосуд для чего-то, дети ответили: «Чай – чайница»; Такие ошибки дети сделали с четвертым заданием, образовав существительные со значением единственности, как словообразование с использованием уменьшительного суффикса -ик- (дождик), искаженное воспроизведение основы с использованием уменьшительно-ласкательного суффикса (снегик), замена словообразования окказиональным словоизменением (снеги, горохи, песоки, лексические замены (виноград – ягода), употребление словосочетания числительного один и исходного существительного (дождь – один дождь), называние слова-стимула и неспособность назвать слово; при создании существительных в значении женственности дети допустили следующие ошибки: «Неспособность назвать слово (в большинстве случаев), составление слов с использованием уменьшительного суффикса -ик- (медведь – медведик, слон – слоник, заяц – зайчик) и -к- (заяц – зайка), окказиональное словообразование (медведь – медведиха), лексические замены (слон – девочка слон, медведь – девочка), повторение слова-стимула за логопедом; с шестым заданием, на образование названий профессий мужского рода, у детей отмечены следующие ошибки: отказ от выполнения задания (двое детей), словообразование с использованием уменьшительного суффикса -ик- (велосипедик, велик, мотоциклик, гитарик, пианиник), случайные ассоциации (играет в футбол – Аршавин, играет на пианино – моя мама, играет в хоккей – клюшка, продает продук-

ты – магазин), лексические замены; и с последним, 7 заданием на образование названий профессий женского рода, дети допускали разнообразные ошибки: отказ от выполнения задания, лексические замены (воспитатель – Юлия Сергеевна, учитель – тетя, писатель – дядя, певец – поет песни, продавец – в магазине), случайные ассоциации (пианист – моя мама, спортсмен – папа любит смотреть), повторение слова – стимула за логопедом (учитель – тоже учитель, продавец – продавец), и неспособность назвать слово, что встречалось в большинстве случаев.

Несомненно, все эти диагностические задания позволили определить способность образования словосочетаний имен у дошкольников с ОНР и нормой речевого развития. Используя процентное соотношение для каждого вида деятельности обеих групп, мы можем сделать следующие выводы: в экспериментальной группе процент выполнения почти всех действий низкий и в большинстве случаев не достигает 60%, но процент активности в группе контрольная группа не показала нам 100% правильного выполнения всех заданий. Как видно из результатов исследования, мы определили, что наиболее сложной задачей для экспериментальной и контрольной групп было образование слов из существительных, имеющих значение вместилища чего-либо, существительных со значением единичности и имен, обозначающих название профессии женщины или мужчины. Скорее всего, эти задания были трудными для детей, так как в большинстве случаев они не выучили словообразовательные аффиксы, но именно (-ник-, -ница-, -инк-) это указывает на то, что эти аффиксы проявляются в гораздо более позднем онтогенезе. по исследованиям А. Н. Гвоздева.

Самыми легкими задачами как для детей экспериментальной, так и для детей контрольной группы были словообразование существительных с уменьшительно-ласковыми суффиксами, образование существительных, обозначающих имя детенышей животных, и образование существительных со значением женственности. Хороший результат выполнения этих заданий свидетельствует о том, что дети хорошо усвоили следующие суффиксы (-очк-, -к-, -чик-, -ц-, -их-, -иц-, -онок-, -ат-) в онтогенезе по исследованиям А. Н. Гвоздева.

Выводы. По результатам эксперимента мы достигли основной цели нашего исследования – выявили нарушения словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи 3-й степени.

Проведенная диагностика формирования словообразования существительных имен у дошкольников с III уровнем ОНР позволила сделать следующие выводы: у детей с III уровнем ОНР слабо сформированы навыки образования слов из имен существительных, которые различаются по многим параметрам от детей с нормальным речевым развитием. Диагностические мероприятия в опытной группе выполнены не более чем на 60%. Это укажет на следующие ошибки в образовании слова существительного у детей с III уровнем ОНР:

- при образовании существительного дети часто берут за основу только корневое значение слова;
- непонимание значения слова, которое нужно сформировать;
- случайные ассоциации с предметом в словообразовании существительного;
- лексические замены слов, которые очень часто встречаются у детей с ОНР;
- замена словообразования на словоизменение;
- повтор слова стимула для логопеда.

Наши результаты по реализации коррекционной работы по развитию способности к словообразованию существительных у дошкольников с ОНР подчеркивают, что коррекционная работа должна начинаться с обогащения словарного запаса ребенка. Благодаря этому ребенок может выучить больше существительных, что, в свою очередь, влияет на формирование новых лексических единиц.

Чтобы пополнить словарный запас, вашему ребенку необходимо читать больше сказок, детских рассказов, стихов и рассказов. При прослушивании и повторении текста дошкольники ОНР должны вводить новые слова и идентифицировать их, что, в свою очередь, влияет на образование существительных с суффиксами.

### **Литература**

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М., 2007. – 450 с.
2. Жулина, Е. В. К вопросу о нарушениях словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, А. А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 101-103.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование словарного запаса и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Филичева, Т. Б. Подготовка детей с общим недоразвитием речи к школе в специальном детском саду / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 103 с.
5. Чепикова, В. М. Логопедия / В. М. Чепикова, М. В. Пустовалова // Научно-методический журнал. – 2012. – № 3. – С. 31-39.

**РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ЦИКЛА  
ДИСТАНЦИОННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ВИДЕОЗАНЯТИЙ  
«В ГОСТЯХ У ЛЯГУШКИ-БОЛТУШКИ» ДЛЯ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Марейченко Мария Алексеевна**, бакалавриат, 3 курс, Уральский государственный педагогический университет; Россия, г. Екатеринбург; marymarei14@gmail.com.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена описанию эксперимента по разработке и апробации дистанционных логопедических видео-занятий для детей младшего дошкольного возраста. В работе обозначены актуальность исследования, цель и задачи, исследуемая группа. Описан организационно-подготовительный этап эксперимента, включающий пошив игрушки, написание сценария, запись и монтаж видео. Представлено краткое содержание каждого проведенного занятия, описаны способы передачи материалов и демонстрации видео детям. В статье передаются реакции детей, их впечатления о занятиях. В заключение работы автором сделаны выводы и намечены перспективы.

**Ключевые слова:** информационные технологии; компьютерные технологии; дистанционное обучение; видеозанятия; младшие дошкольники; логопедическая работа; логопедические занятия; детская речь; речевое развитие; развитие речи; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

**DEVELOPMENT AND TESTING OF A CYCLE  
OF DISTANCE SPEECH THERAPY VIDEO CLASSES  
“VISITING THE CHATTER FROG”  
FOR CHILDREN OF EARLY PRESCHOOL AGE**

**Mareichenko Maria Alekseevna**, Bachelor's Degree, 3<sup>rd</sup> year, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article describes an experiment on the development and testing of remote speech therapy video classes for preschool children. The paper outlines the relevance of the study, the purpose and objectives of the study group. The organizational and preparatory stage of the experiment, including sewing toys, writing a script, recording and editing videos, is described. A summary of each lesson is presented, as well as ways of transmitting materials and showing videos to children. The article conveys the reactions of children, their impressions of the classes. In conclusion, the author draws conclusions and outlines prospects.

**Keywords:** information technology; computer technologies; distance learning; video lessons; younger preschoolers; speech therapy work; speech therapy classes; children's speech; speech development; development of speech; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

Пандемия коронавирусной инфекции внесла существенные изменения в ход образовательного процесса. Одним из них стало широкое распространение дистанционного обучения, позволяющего снизить рост количества инфицированных с сохранением качества преподаваемого материала. С помощью использования различных информационных технологий (ИТ), программ, интернет-ресурсов информацию в данном случае можно преподносить даже в более интересных формах, что не только ускоряет ее восприятие, но и делает осмысленным и долговременным [3].

С. Л. Новоселова выразила точку зрения о том, что применение компьютерных технологий в системе дидактических средств дошкольного учреждения может оказывать значительное влияние на интеллектуальное, эстетическое, нравственное и физическое развитие детей [5].

Широкое использование ИТ позволяет расширить «зрительно-пространственную активность», а при предъявлении учебного материала на максимально возможном расстоянии от глаз в режиме «зрительных горизонтов» (на доске, на стенах и пр.) реализуется не только профилактика близорукости, но и снимается «телесно-моторное закрепощение» [4, с. 33-34].

В исследованиях С. Н. Бездетко, Е. В. Каракуловой, И. А. Филатовой отмечается, что при работе с наглядным материалом на электронном носителе у детей наблюдается повышение мотивации, большинство из предлагаемых заданий выполняются более продуктивно и правильно, но необходимо учитывать, что работа с текстами на электронных носителях для них менее предпочтительна [1].

Таким образом, возможности компьютерных технологий способствуют сохранению интереса детей во время занятия, их активизации и развитию мыслительных операций [2]. Этим и обуславливается **актуальность** исследования.

**Цель** исследования – определить возможность и целесообразность использования цикла дистанционных логопедических видео-занятий «В гостях у Лягушки-Болтушки» в работе с детьми младшего дошкольного возраста.

**Задачи:**

- проанализировать теоретические источники по проблеме использования информационных технологий в логопедической работе;
- определить методы исследования;
- разработать цикл логопедических видео-занятий «В гостях у Лягушки-Болтушки»;

– апробировать цикл логопедических видео-занятий «В гостях у Лягушки-Болтушки».

Исследование проводилось в МБДОУ № 551 г. Екатеринбурга, в эксперименте приняло участие 5 детей трехлетнего возраста и 19 – четырехлетнего. По данным педагогов МБДОУ, у 70% (17 детей) отмечаются нарушения речи. В следующем году дошкольникам предстоит пройти обследование логопеда, на котором и выяснятся конкретные логопедические заключения. О наличии у детей диагнозов других узких специалистов информация отсутствует.

Исходя из предоставленных данных, было принято решение проводить в группе 10-15-минутные логопедические видео-занятия, направленные на общерецепное развитие дошкольников.

На организационно-подготовительном этапе работы возникла необходимость в создании героини занятий – Лягушки-Болтушки (рис. 1).

Игрушку решили сшить своими руками, для чего потребовались зеленая и розовая синтетическая ткань (голова и туловище), черный, желтый и белый фетр (глаза, обувь), ненужная желтая футболка и красная атласная лента (платье), наполнитель (синтепон), а также бумага, карандаш, восковые мелки, ножницы, нитки, иголки и швейная машина.



***Рис. 1. Готовая игрушка для проведения видеозанятий***

Следующим шагом подготовительного этапа эксперимента было написание сценария для первого видео, темой которого стало знакомство группы с ведущими – Марией Алексеевной и Лягушкой-Болтушкой.

Запись видео производилась в дневное время суток, поэтому дополнительного оборудования для освещения не требовалось. Использовались встроенные камера (48 Мп) и микрофон смартфона Xiaomi Mi A3, а также складной штатив с уровнем.

Монтаж видео осуществлялся с помощью приложения на смартфоне для редактирования фотографий и видео «InShot Editor». При обработке применялись различные переходы, стикеры, изображения и GIF-изображения, аудиозаписи, музыкальное сопровождение, что позволяло удерживать внимание детей, заинтересовывать их в выполнении заданий (рис. 2).



**Рис. 2. Примеры использования эффектов приложения «InShot Editor»**

Готовые материалы отправлялись на адрес «Яндекс. Почты» воспитателю группы, которая в свою очередь осуществляла демонстрацию видео детям через проектор. Занятия проходили с определенной частотой – раз в две недели по средам. Всего за период с 1 февраля по 31 марта 2021 года состоялось 4 занятия.

### ***1 занятие***

*Тема – «Знакомство»*

1. Рассказ Марии Алексеевны о себе, своих животных и увлечениях.
2. Появление Лягушки-Болтушки, повествование ее истории преодоления речевых нарушений с помощью Марии Алексеевны.
3. Озвучивание целей цикла видео-занятий, а также приглашение «в гости» на занятия.

### ***2 занятие***

*Тема – «Зима»*

1. Актуализация знаний детей о признаках зимы.

2. Артикуляционная гимнастика (упражнения для мышц щек, нижней челюсти, губ и языка).
3. Пальчиковая гимнастика «Снежок».
4. «Нелепицы» («Чего не бывает зимой?»).
5. Домашнее задание – раскрасить на картинке только зимнюю одежду.

### **3 занятие**

*Тема – «Семья»*

1. Отгадывание серии загадок о членах семьи, вводная беседа по теме занятия.
2. «Музыкальная» пальчиковая гимнастика «Семья».
3. Мимическая гимнастика (показать радость, удивление, злость, вину).
4. Артикуляционная гимнастика (упражнения для мышц языка).
5. Дыхательная гимнастика (упражнения для развития дифференцированного дыхания и длительности речевого выдоха).
6. Лексико-грамматическое упражнение (подбор соответствующих прилагательных в правильной форме).

### **4 занятие**

*Тема – «Весна»*

1. Отгадывание загадки для обозначения темы занятия.
2. Изучение названий и порядка весенних месяцев.
3. Актуализация знаний о весне, ее приметах («Что происходит весной?»).
4. Мимическая гимнастика (показать радость, удивление, грусть, обиду и злость).
5. Артикуляционная гимнастика (упражнения для мышц нижней челюсти, губ и языка).
6. Лексико-грамматическое упражнение (изменение слова «весенний» по родам и числам).
7. Определение времён года по картинкам.

По окончании каждого видео-занятия воспитатель отправляла фото- и видеосообщения, ознакомившись с которыми, можно отметить интерес и мотивацию детей к выполнению всех упражнений и активным ответам на все вопросы ведущих. Отметим, что видео-занятия малыши просматривали в течение двух недель несколько раз, просили включить видео повторно (рис. 3).



**Рис. 3. Выполнение упражнений детьми при просмотре видеозанятия**

После просмотра последнего видео в группе провели опрос, по итогам которого выяснилось, что у всех детей занятия вызывают положительные эмоции. По словам родителей, дети ждут среду, чтобы вновь пойти «в гости к Лягушке-Болтушке» и выполнять ее задания, а многие малыши дома с удовольствием выполняют речевые упражнения.

В заключение можно сделать **вывод** о том, что использование цикла дистанционных логопедических видео-занятий «В гостях у Лягушки-Болтушки» с детьми младшего дошкольного возраста возможно и целесообразно. Дети увлеченно слушают новую для них информацию, активно отвечают на вопросы об уже известных им явлениях, с интересом выполняют упражнения и задания вместе с ведущими, а также с нетерпением ждут следующего занятия. Немаловажным фактором является и то, что наработанные материалы можно использовать в дальнейшей работе.

Планируется продолжить цикл логопедических занятий, реализуя возникающие идеи и внедряя новые методы и технологии, благодаря чему развивающая работа с дошкольниками может стать еще более занимательной и эффективной.

### **Литература**

1. Бездетко, С. Н. Использование электронных и печатных изображений и текстов в обучении младших школьников с умственной отсталостью / С. Н. Бездетко, Е. В. Каракулова, И. А. Филатова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 198. – С. 99-107.
2. Дмитриева, О. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми / О. И. Дмитриева, Е. А. Степанова. – Текст : электронный // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск : Два ком-

сомольца, 2013. – С. 149-151. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4588/> (дата обращения: 28.03.2021).

3. Елецкая, О. В. Информационные технологии в специальном образовании : учебное пособие с практикумом для вузов / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, А. А. Тараканова. – Москва : Владос, 2019. – 319 с.

4. Калинина, Т. В. Специализация «Новые информационные технологии в дошкольном детстве» / Т. В. Калинина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2008. – № 6. – С. 32-36.

5. Новоселова, С. Л. Проблемы информатизации дошкольного образования / С. Л. Новоселова // Информатика и образование. – 1990. – № 2. – С. 91-92.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Маринченко Мария Андреевна**, студентка 4 курса, бакалавриат, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; marin4encko.masha@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования логопедической ритмики в дошкольных организациях. Анализируются типы логоритмических занятий, особое внимание уделяется звуковому типу занятия как наиболее эффективному способу развития фонетико-фонематической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Приводятся примеры использования логоритмических упражнений в условиях непрерывной образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическое развитие; фонематическое восприятие; просодические компоненты речи; логопедическая ритмика; логоритмика; детская речь; развитие речи; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи.

## THE USE OF SPEECH RHYTHMIC IN THE FORMATION PHONETIC AND PHONEMIC OF SPEECH OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**Marinchenko Maria Andreevna**, 4<sup>th</sup> year Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article talks about the use of speech rhythmic in preschool organizations. Types of speech rhythmic classes are considered. Examples of the use of speech rhythmic exercises in continuous educational activities are given.

**Keywords:** phonetic and phonemic development; phonemic perception; prosodic components of speech; speech therapy rhythm; logo rhythmic; children's speech; development of speech; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders.

Проблема формирования речи детей дошкольного возраста всегда волновала многих ученых. Развитию фонетико-фонематической стороны речи посвящено большое количество работ отечественных ученых –

Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Н. Х. Швачкина, А. Н. Гвоздева и других.

В настоящее время, учитывая статистику, дети с нарушениями речи занимают третье место (около 20%) среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [6]. Коррекционная работа не ограничивается исправлением нарушений различных сторон речи, она также затрагивает коррекцию неречевых процессов, так как на данный момент у большинства детей наблюдается комплекс различных нарушений в познавательном и личностном развитии. Поэтому для работы педагогам необходим метод, который будет направлен на всестороннее развитие ребенка.

Анализ научной литературы показал, что именно таким методом является логоритмика, поскольку в ней одновременно задействованы движения, музыка и слово. Основоположителем данного метода принято считать немецкого педагога Эмиля Жака-Далькроза, именно он впервые предложил своим ученикам упражнения на двигательную координацию под музыку. В России идеи Э. Жака-Далькроза продолжали его ученицы Н. Г. Александрова и В. А. Гринер, используя данный метод в работе с заикающимися детьми. Г. А. Волкова была первой из ученых, кто выделил логоритмику как отдельную дисциплину. В 1985 году она написала книгу «Логопедическая ритмика», в которой описывались методики занятий для детей с различными нарушениями речи [1; 2].

На логоритмических занятиях реализуются оздоровительные, образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи. Оздоровительные задачи направлены на укрепление опорно-двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой систем. К образовательным задачам относится усвоение детьми элементарной теории музыки, пространственной ориентировки. Решая воспитательные задачи, педагог учит детей работать в команде, соблюдать правила и совершенствовать самоконтроль. Коррекционно-развивающие задачи прописываются с учетом формы и тяжести нарушений у детей. Что касается детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), то к данным задачам относится работа над дыханием, голосом, выразительностью речи, коррекция звукопроизношения и развитие неречевых процессов (внимание, память, восприятие, мышление) [2].

В дошкольной организации возможно несколько вариантов использования логоритмики. Во-первых, проведение педагогом самостоятельных логоритмических занятий. Во-вторых, элементы логопедической ритмики можно внедрять в непрерывную образовательную деятельность.

Н. А. Лукина и И. Ф. Сырачёва выделяют два типа логоритмических занятий. Первый тип – лексическое занятие. Второй тип – звуковое занятие. Для работы над фонетико-фонематической стороной речи используют звуковой тип занятия. Основная цель – автоматизация и дифференциация звуков, работа над фонематическим слухом и просодическими компонентами речи [4].

Любое занятие имеет четкую структуру – вводная, основная и заключительная части. Занятие начинается с ритмической разминки и приветствия в виде стихотворения либо известной детям песни. Далее идут упражнения на развитие общей и мелкой моторики, дыхательная и артикуляционная гимнастика. Основная часть звукового типа занятия состоит из следующих упражнений – фонетическая ритмика, упражнения на развитие речевого дыхания («Тополиный пух»), автоматизация звука на речевом материале (стихи, чистоговорки), упражнения на развитие темпоритмического чувства (игра на детских музыкальных инструментах, «музыкальные дорожки»), пантомимические игры, пение с движениями. Завершается занятие рефлексией и релаксацией [1; 4].

Некоторые элементы логоритмики может использовать дефектолог, воспитатель, музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре. Абсолютно все педагоги для динамической паузы на занятиях могут использовать музыкальные материалы Екатерины Железновой. Ею были разработаны музыкальные физкультурминутки («У жирафа пятна», «Паучок») и пальчиковые игры («Пять утят», «Ветер»). На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи можно использовать детские развивающие песенки, а также короткие музыкальные мультфильмы. На сегодняшний день наиболее популярны песни и мультфильмы YouTube-каналов «Гермонок» и «Синий трактор». На занятиях музыкой и физической культурой используются танцевально-ритмические упражнения (например, «Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста» Т. Ф. Корневой), упражнения на формирование пантомимики. Движения, способствующие регуляции мышечного тонуса («Качели», «Снеговик»), а также упражнения на ориентировку в пространстве и в схеме собственного тела («Где же ножки» Е. Железнова) [1; 3].

Дети с ТНР имеют низкий уровень сформированность слухозрительно-двигательной координации. Логоритмические упражнения направлены на формирование слухозрительных и слуходвигательных связей, поэтому проведение логоритмических занятий или использование элементов логоритмики в дошкольных организациях можно считать эффективным. Благодаря подвижным играм под музыку с речевым материалом у детей совершенствуются двигательные способности, которые стимулируют речевое развитие. За счет музыкального и специально подобранного речевого материала успешно развиваются фонематические процессы и просодические компоненты речи. Все это в целом положительно сказывается на развитии речи детей дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Бабушкина, Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова. – СПб. : КАРО, 2005. – 109 с.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Воронова, А. Е. Логоритмика для детей 5-7 лет. – М. : ТЦ «Сфера», 2019. – 128 с.
4. Лукина, Н. А. Логоритмические занятия с детьми раннего возраста (2-3 года) : практическое пособие / Н. А. Лукина, И. Ф. Сырачева. – СПб. : Паритет, 2004. – 112 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 137 с.
6. Специальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозова ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательство центр «Академия», 2013. – 384 с.

## ОБУЧЕНИЕ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Митрахович Мария Александровна**, студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования, Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина; Республика Беларусь, г. Мозырь; schabanova.marija2017@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена вопросам обучения рассказыванию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Отмечается, что на занятиях по развитию связной речи в дошкольных учреждениях с такими детьми необходимо обязательно использовать вспомогательные наглядные средства обучения, которые помогут процессу становления у ребенка развернутого связного высказывания. Обозначено, что при обучении рассказыванию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи эффективно использовать моделирование, которое представляет собой применение разного рода наглядности (модели, иллюстрации, схемы, различного рода планы, условные обозначения и др.). Данный прием позволит дошкольникам легче ориентироваться в языковом материале, а при рассказывании соблюдать логику повествования, опираясь на знаки-символы. Моделирование может использоваться при построении всех видов связного рассказывания: текстов описательного плана, повествовательных текстов, текстов-рассуждений при описании игрушки, предмета, рассказывании из опыта. Обращается внимание на то, что при подготовке и в процессе использования наглядного моделирования контурные и символические изображения предметов должны быть с наименьшим возможным количеством деталей, используемых на моделях. На занятиях по пересказыванию текстов особое внимание уделяется словарной работе, где объясняется значение неизвестных детям слов.

**Ключевые слова:** развитие связной речи; связная речь; детская речь; обучение рассказыванию; наглядные средства обучения; дидактические игры; старшие дошкольники; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи.

## TEACHING STORYTELLING OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**Mitrakhovich Maria Alexandrovna**, 4<sup>th</sup> year Student of the Faculty of Preschool and Primary Education, Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Republic of Belarus.

**Abstract.** The work is devoted to the issues of teaching storytelling children of older preschool age with speech disorders. It is noted that in classes on the development of coherent speech in preschool institutions with such children, it is necessary to use auxiliary visual teaching tools that will help the process of developing a child's detailed coherent utterance. It is indicated that teaching storytelling of children of older preschool age with speech disorders, it is effective to use modeling, which is the use of various kinds of visibility (models, illustrations, diagrams, various plans, symbols, etc.). This

technique will allow preschoolers to more easily navigate in the language material, and when telling to observe the logic of the narrative, relying on signs-symbols. Modeling can be used in the construction of all types of coherent storytelling: descriptive texts, narrative texts, reasoning texts describing a toy, an object, telling from experience. Attention is drawn to the fact that preparing and using visual modeling, contour and symbolic images of objects should be used with the least possible number of details on the models. In the lessons on retelling texts, special attention is paid to vocabulary work, where the meaning of words unknown to children is explained.

**Keywords:** the development of coherent speech; coherent speech; children's speech; storytelling training; visual teaching aids; didactic games; older preschoolers; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders.

Основным условием речевого развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является потребность в коммуникации. В таком случае развитие речи играет определяющую роль в регуляции поведения и деятельности на всех этапах развития ребенка. Коммуникация требует системы средств, которая позволит передавать мысли, переживания, понять собеседника, выразить свои мысли. Своевременное овладение речью имеет существенное значение для общего развития ребенка. Проблема детей с ТНР – несвоевременное развитие языковых средств общения, поэтому воспитателю следует обращать особое внимание на то, что затрудняет полноценное общение ребенка: личностные, психологические или его языковые возможности.

В процессе овладения речью ребенок получает знания об окружающих предметах, действиях и явлениях. Овладевая знаниями, ребенок учится думать, учится использовать речь вслух и про себя. Ребенок обладает большим творческим потенциалом, легко ориентируется в «хаосе грамматических форм, чутко усваивает лексику» [1, с. 240].

Вопросами изучения связной речи у дошкольников с ТНР занимались многие ученые: В. К. Воробьева, Т. Б. Филичева, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко и многие другие.

Овладение хорошо развитой связной речью имеет большое значение, так как от уровня связной речи зависит в дальнейшем успешность обучения в школе, общая социализация. В то же время дошкольники с ТНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной речи. Такое речевое недоразвитие у данных детей требует особого подхода (комплексного) к выбору методов и приемов развития связных высказываний.

На занятиях по развитию речи с такими детьми необходимо обязательно использовать вспомогательные (наглядные и словесные) средства обучения, которые помогут процессу становления у ребенка развернутого связного высказывания.

Так, например, обучение детей старшего дошкольного возраста с ТНР рассказыванию может осуществляться с помощью приема *модели-*

рования. Оно представляет собой использование разного вида наглядности (модели, иллюстрации, схемы) и позволяет дошкольникам усваивать словесный материал, удерживая его в памяти длительное время. Данный прием может быть использован при работе со всеми видами связного рассказывания: описание игрушки, предмета, описательные предметы из опыта. В процессе использования наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом представления информации: контурные изображения предметов с наименьшим количеством деталей, символические изображения предметов, различного рода планы и условные обозначения, используемые на моделях. Стоит отметить, что старших дошкольников необходимо обучать свободно, самостоятельно, последовательно и выразительно передавать содержание небольших рассказов и сказок.

На занятиях по *пересказыванию* текстов проводится работа по определению значения неизвестных слов, составляются вопросы, которые помогут ребенку лучше понять смысл рассказа или сказки, т. е. составляется своеобразный план пересказа. Вместе с ребенком воспитатель выделяет в тексте элементы описания, эпитеты, сравнения. Далее проводится беседа по содержанию произведения и производится пересказ целого произведения или по частям. Высокохудожественные литературные тексты позволяют эффективно проводить работу по воспитанию «чувства языка», обращать внимание на лексическую, грамматическую и синтаксическую стороны речи, что особенно важно в коррекционной работе с детьми с ТНР.

Занятия с рассматриванием, а затем последовательно с описанием игрушек – одни из самых увлекательных для детей. В процессе рассказывания формируется умение выделять существенные признаки и основные части игрушки. Развиваются представления о построении рассказа описания, дети овладевают языковыми средствами, которые необходимы для составления описательных рассказов. В качестве приема обучения выступает *образец рассказа* педагога. В ходе обучения для обогащения речи различными формами высказываний создается ситуация непринужденного общения или проблемная ситуация. В практике в таком случае может применяться такая дидактическая игра, как «Магазин игрушек». Детям следует объяснить условия игры, например: «Чтобы приобрести игрушку, вам нужно рассказать о ней. Вместо денег оплатой будет подробный рассказ. Если рассказ не удался, то вы не можете сделать покупку». При работе с родителями следует обращать внимание на то, что в домашних условиях также можно успешно организовывать игры, тем самым закрепляя навыки и умения, полученные на логопедических занятиях. Подойдут такие игры, как «Выставка мебели», «Мастерская», «Ярмарка продуктов» [2].

Рассказы из личного опыта связаны непосредственно с эмоциональными переживаниями детей. В данном случае свойства памяти позволяют ребенку воспроизвести и описать интересную ситуацию из жизни, путешествие или просто яркое событие. При работе над текстами-

повествованиями следует обращать особое внимание на соблюдение логичности повествования, т.е. на правильную передачу последовательности хода событий. На коррекционных занятиях детям могут быть предложены следующие темы: «Как я собирался в детский сад», «Наш детский сад», «Рассказ о моём городе», «Мой любимый праздник». Для домашних заданий могут быть использованы такие темы, как «Мой лучший друг», «Моя семья», «Дом, в котором я живу», «Мои домашние питомцы» [3]. Рассказывание из личного опыта – особенно трудный вид рассказывания для детей, ведь дети составляют их по памяти. Для успешной работы следует не только на занятиях использовать приемы моделирования, но и предварительно проводить много игр и упражнений, совершенствующих запоминание событий, слов, устойчивых выражений, касающихся темы сообщения. Необходимо отбирать наиболее яркие рассказы детей и рассказывать их окружающим. Например, предложив ребенку: «Давай о этом расскажем маме!»).

Обозначая данные приёмы как эффективное средство в обучении рассказыванию детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, следует также отметить, что только систематическая работа по обучению рассказыванию с использованием приёмов наглядного моделирования, пересказывания, рассказывания по образцу педагога или из личного опыта детей позволит сформировать хорошую и правильную связную речь: увеличить активный словарный запас, освоить грамматически правильное построение предложений и сделать фразы более развернутыми. У детей, опирающихся на наглядные и словесные образцы (модели), будет совершенствоваться умение отражать в своих рассказах различные виды связей между предметами, выделять взаимозависимость жизненных фактов и явлений. Преодоление недостатков связной речи целесообразно осуществлять в комплексе с развитием других сторон речи: словопроизношения, развития словаря и грамматического строя языка.

### Литература

1. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – Москва : Детская литература, 1963. – 382 с.
2. Сычёва, Г. Е. Опорные картинки для пересказа текстов / Г. Е. Сычёва. – Москва : Книголюб, 2003. – 8 с.
3. Коноваленко, В. В. Пишем и читаем. Тетрадь № 2 по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 47 с.

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АВТОРСКИХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИГР

**Михайлова Александра Игоревна**, студент магистратуры 1 курс, Шадринский государственный педагогический университет; Россия, г. Шадринск; alexsandra9898@bk.ru.

**Юдина Валерия Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет; Россия, г. Шадринск; lerau44@yandex.ru.

**Аннотация.** В статье обоснована проблема связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Приведены данные исследователей по использованию цифровых технологий в развитии связной речи. Описана авторская мультимедийная игра «Создайка», разработанная в программе Microsoft PowerPoint 2016.

**Ключевые слова:** связная речь; детская речь; развитие речи; старшие дошкольники; цифровые технологии; мультимедийные герои; авторские мультимедийные игры; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL LOW-DEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL WITH THE APPLICATION OF AUTHOR'S MULTIMEDIA GAMES

**Mikhailova Alexandra Igorevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Yudina Valeria Aleksandrovna**, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Abstract.** The article substantiates the problem of coherent speech in children with general speech underdevelopment of the III level. The data of researchers on the use of digital technologies in the development of coherent speech are presented. The author's multimedia game "Create", developed in the Microsoft PowerPoint 2016 program, is described.

**Keywords:** coherent speech; children's speech; development of speech; older preschoolers; digital technologies; multimedia characters; author's multimedia games; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

Речь, это одна из главных функций в жизни человека. Развитие речи долгий и целенаправленный процесс, он неразрывно связан с развитием психических и физических функций (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова) [2].

Общее недоразвитие речи – это нарушение, при котором наблюдается несформированность речевых компонентов: лексики, грамматики, фонетики [7].

Впервые термин ОНР появился в 50-60 гг. XX века. Сотрудники НИИ, совместно с Р. Е. Левиной, в коллективной работе провели множество исследований по речевым патологиям у детей дошкольного и младшего школьного возраста [3].

Исследованием общего недоразвития речи занимались такие ученые как, Л. И. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Н. В. Серебрякова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Т. А. Фотекова и др.

Отечественные и зарубежные ученые сходятся во мнении, что при ОНР нарушаются все компоненты речи: звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, фонетико-фонематический строй, связная речь. Отмечается, что перечисленные нарушения у детей проявляются одновременно, и коррекция данных нарушений должна проводиться вместе.

В связи с тем, что ОНР имеет разные степени проявления, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной и др. авторами были выделены уровни общего недоразвития [3].

Мы обратили свое внимание на детей с III уровнем ОНР. При третьем уровне, речь становится развернутее, улучшается словарный запас, грубых нарушений грамматического строя не наблюдается. Но присутствуют нарушения в родах, падежах, времени, связной речи. В процессе устной речи, наблюдаются ошибки в употреблении предлогов, окончаний, смешивание или пропуски слов.

В содержание ФГОС ДОО включены наиболее актуальные проблемы в коррекционной работе, формирование связной речи, монологических и диалогических компонентов, в связи с тем, что количество детей с данным дефектом возрастает. Степень развития связной речи демонстрирует готовность детей к школьному обучению. Чаще всего у детей с ОНР наблюдается дезадаптация[6].

Таким образом, общее недоразвитие речи детей III уровня, показывает нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи. Дети испытывают затруднения в связной речи, путают слова антонимы, меняют местами слоги, опускают окончания, не могут закончить предложение. Тексты у таких детей не согласованные, не имеют структурированный вид, допускается множество тавтологий.

Основными задачами коррекционной работы с детьми с ОНР III уровня, являются: работа над звукопроизношением, развитие лексико-грамматического строя речи, фонетического слуха, и формирование связной речи.

Одним из способов коррекционной работы, является использование цифровых технологий. И. И. Комарова описала благоприятное воздей-

ствии автоматической реакции компьютера на выполненные действия ребенком. У дошкольников возникает ситуация стремления к успеху и высокий стандарт при прохождении игровых испытаний.

И. А. Дорохова, Н. Р. Трифонова обратили свое внимание, что при выполнении интерактивных заданий, дети чувствуют себя на равных условиях. Большинство перестают испытывать стеснения, и чувство страха, легко вступают в обсуждения. Дети получают заряд положительных эмоций, тем самым знания лучше усваиваются, и ребенок приобретает уверенность в себе и своих силах [1].

Blumberg говорит, что интерактивные игры благоприятно влияют на развитие речи у дошкольников, с такими диагнозами как ДЦП, ОНР, аутизм, ЗПР [8].

Изучив литературу, мы разработали авторскую мультимедийную игру «Создайка» в PowerPoint 2016, для детей 6-7 лет с ОНР Шуровня. Создавая электронный продукт, не стоит забывать про грамотное оформление. Для этого необходимо обращаться к СанПиНу и к современным исследованиям физиологов, врачей, гигиенистов.

Е. Глушкова, Л. Леонова, З. Сазанюк, М. Степанова, утверждают, что рациональное время препровождение за цифровыми технологиями вреда детскому организму, не несет.

Противопоказано включать детей в электронное обучение, если: у детей присутствует нарушение зрения, сенсорная гиперчувствительность или частные противопоказания [5].

Авторская мультимедийная игра включает разнообразные задания с учетом гендерных и индивидуальных особенностей. Открыв игру, персонаж приветствует детей и предлагает выбрать гимнастику или создать «свой мир». Во всей игре, герой поясняет действия, хвалит ребенка за задания, и подбадривает в случае неудачи. Если же ребенок не понял задание, он в любой момент может прослушать указание заново.

В первой области, можно выбрать любую понравившуюся артикуляционную гимнастику. Например, «орешки». Игрок автоматически перемещается на новый слайд, и наблюдает Мишу, который демонстрирует правильное выполнение задания, надувая сначала одну щеку, затем другую. После выполнения задания, игрок может вернуться на главное поле или выбрать другую артикуляционную гимнастику. Аналогичные игры в каждой артикуляционной гимнастике. Данный игровой набор направлен на формирование качественных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, требуемых для правильного произношения звуков.

Вторая гимнастика, это дыхательная. Выбрав, например, задание «одуванчик», дошкольник перемещается на поляну, где растут различные одуванчики. Ребенок выбирает распустившиеся цветы, и сдувает их семена, они разлетаются по голубому небу и пропадают. В каждом задании

задумана своя история, в которой предлагается сдуть, задуть, подуть и т. д. Дыхательная гимнастика, направлена на формирование наиболее глубоких вдохов, сильных продолжительных выдохов, стимулирует мускулатуру губ.

Последняя гимнастика, которая предлагается детям, это пальчиковая. В меню аналогично предложено восемь упражнений. Выбирая задание, например, «зайчики», дети наблюдают игру пальцами интерактивных персонажей и слышат стихотворения или прозаический рассказ. Под веселую музыку игрок выполняет гимнастику совместно с мультимедийными персонажами. Цель игровых упражнений, развивать мелкую моторику пальцев и крупную моторику рук.

Вторая область, в игре это «Создай свой мир». На выбор предоставлены игровые упражнения для мальчиков и девочек. Девочки могут выбрать: «Собери принцессу» и «Дополни комнату», мальчикам предложено: «Выбери свое авто», «Оформи гараж». Данный игровой набор направлен на формирование умений детей последовательно, творчески составлять описательные, целенаправленные рассказы, сохраняя их композиционную целостность. Упражнения способствуют развитию творческой продуктивности.

«Собери принцессу», в игре предлагается выбрать куклу, которую необходимо нарисовать, подобрать прическу, одновременно рассказывая про алгоритм своих действий. После выполненных заданий дошкольник составляет рассказ, придумывает имя персонажа, его характеристики и фантазирует дальнейшие действия куклы.

Игровое задание «Дополни комнату», заключается в обустройстве помещения для куклы. Дети выбирают цвет стен, полов, мебель и т.д., вместе с тем поясняя свой замысел. Создав комнату, аналогично составляется свой собственный рассказ.

Игра «Выбери свое авто» разработана мальчикам по интересам. Дошкольники выбирают понравившуюся марку машины, подбирают разнообразные размеры колес, велосипедные, легковые, грузовые, что позволяет добиться шуточных ситуаций. Так же дети выбирают цвет фар, цвет лобового стекла. Выбрав автомобиль, мальчики алогично создают рассказ о получившейся машине.

Последнее задание в игровом наборе, это «Оформи гараж», оно разработано по аналогии «Дополни комнату». Перед игроком стоит задача, обустроить гаражное помещение на свое усмотрение, комментируя каждое действие. После выполненных действий, рассказать про свой гараж, и почему именно такое оформление было выбрано.

Таким образом, использование в работе логопеда мультимедийных игр позволяет сохранять у детей положительный настрой на протяжении всей работы. Следовательно, формирование лексико-грамматического строя речи у детей, развитии фонематического восприятия и связной речи

проходит ненавязчиво и эффективно. Применение информационно-коммуникационных технологий в ДОУ помогает преодолеть интеллектуальную пассивность детей, способствует развитию словаря, формированию грамматической стороны речи, диалогической, монологической речи, воспитанию звуковой культуры речи, ознакомлению с художественной литературой, а также подготовке детей к обучению грамоте [4].

### Литература

1. Дорохова, И. А. Система работы по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе ДОУ для развития ведущих сфер личности детей дошкольного возраста / И. А. Дорохова, Н. Р. Трифонова // Инновационные педагогические технологии : материалы междунар. науч. конф. – Казань : Бук, 2014. – С. 79-82.
2. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1973. – 222 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Альнс, 2013. – 367 с.
4. Михайлова, А. И. Применение информационно-коммуникационных технологий в развитии речи дошкольников / А. И. Михайлова, О. В. Крежевских // Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки. – Шадринск, 2018. – С. 84-91.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 20 декабря 2010 г. № 164 Об утверждении СанПиН 2.4.1.2791-10 «Изменения № 1 к СанПиН 2.4.1.2660-10 „Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях“». – URL: <http://rg.ru/2011/07/07/sanpin-site-dok.html> (дата обращения: 07.02.2021). – Текст : электронный.
6. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ [Министерства образования и науки РФ] от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 07.02.2021). – Текст : электронный.
7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 209 с.
8. Blumberg, F. Learning by Playing: Video Gaming in Education / F. Blumberg. – N.Y. : Oxford University Press, 2014. – P. 42.

**МОДЕЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ  
ОВЛАДЕТЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ У СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Мухина Екатерина Михайловна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: katu.mukhina.95@mail.ru.

**Научный руководитель:** Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор института специального образования, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме формирования готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) эффективно и полноценно овладеть письменной формой речи. Вследствие того, что функциональной базой для становления письменной речи является достаточный уровень развития устной речи (все стороны речи – 4), и других высших психических функций, необходимо реализовать специальную логопедическую работу по коррекции всей речевой функциональной системы, которая является нарушенной у рассматриваемой категории детей, а также провести коррекционно-развивающее воздействие на психическую базу речи, уровень развития которой может вторично снижаться вследствие первичного речевого дефекта. Для осуществления эффективного процесса коррекции и развития необходима специальная модель, которая соответствует целям, задачам и принципам логопедической работы по формированию готовности обучаться письменной форме речи. В представленной статье рассматривается модель логопедической работы, которая направлена на формирование готовности овладеть письменной формой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Модель рассматривается через ее составляющие (4 части), подробно раскрывается методическая часть, представленная непосредственно логопедическим воздействием, в которой выделяются основные направления, с приведением их содержания.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; детская речь; письменная речь; развитие речи; психолингвистика; высшие психические функции; логопедическая работа; коррекционно-развивающий процесс; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

**A MODEL OF LOGOPEDIC WORK ON FORMING THE READINESS  
TO KNOW WRITTEN SPEECH IN SENIOR PRESCHOOLERS  
WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

**Mukhina Ekaterina Mikhailovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the formation of the readiness of older preschoolers with general speech underdevelopment (GSU) to effectively and fully master the written form of speech. Due to the fact that the functional basis for the formation of written speech is a sufficient level of development of oral speech (all aspects of speech – 4), and other higher mental functions, it is necessary to implement special speech therapy work to correct the entire speech functional system, which is impaired in the considered category of children, and also to carry out a correctional and developmental effect on the mental base of speech, the level of development of which may decrease for the second time due to a primary speech defect. To implement an effective process of correction and development, a special model is needed that corresponds to the goals, objectives and principles of speech therapy work to form the readiness to learn writing. In the presented article, a model of speech therapy work is considered, which is aimed at developing the readiness to master the written form of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment (ONR). The model is considered through its components (4 parts), the methodological part is revealed in detail, presented directly by speech therapy, in which the main directions are highlighted, with a presentation of their content.

**Keywords:** older preschoolers; children's speech; written speech; development of speech; psycholinguistics; higher mental functions; speech therapy work; correctional and developmental process; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

Дети старшего дошкольного возраста с психолого-педагогическим речевым диагнозом ОНР характеризуются недостаточным уровнем развития всей речевой функциональной системы, что вырезается в нарушении развития всех сторон речи, а именно: фонетической, к которой относятся звукопроизношение и просодика; фонематической, к которой относятся фонематические процессы; лексической; грамматической сторон. Вследствие того, что речь относится к высшим психическим функциям, которые взаимосвязаны между собой и их становление взаимообусловлено, ее нарушение может вторично привести к нарушению других ВПФ, что и наблюдается у большинства старших дошкольников с ОНР. В свою очередь письменная речь строится на основе устной речи, при участии всех ВПФ, что является нарушенным, не соответствует возрастной норме, при психолого-педагогическом речевом диагнозе ОНР. Из вышеизложенного следует, что у старших дошкольников с ОНР не сформирована готовность приступить к полноценному и успешному овладению письменной речью, что предполагает необходимость проведения логопедической, психолого-педагогической коррекционной работы. В соответствии с этим автором была сформирована модель логопедической работы по формированию готовности овладеть письменной речью у старших дошкольников с ОНР. Структура модели представляет собой 4 части, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**1 часть.** Исследовательская – предполагает сбор данных необходимых для дальнейшего построения коррекционно-развивающей и обучающей работы. Включает в себя исследование состояния всех ВПФ, в частности речи, восприятия, внимания и памяти, эмоций и воли, мышления.

**2 часть.** Информационная – предполагает знание механизмов письменной речи; знание структуры речевого дефекта; механизмов речи и её нарушений; в соответствии с принципами (принцип развития, принцип связи речи с другими ВПФ, принцип комплексного подхода, принцип дифференцированного подхода, принцип системного подхода, принцип индивидуального подхода, принцип последовательного подхода).

**3 часть.** Операционная – предполагает формирование внешних условий соответствующих формированию готовности у старших дошкольников с ОНР приступить к овладению письменной речью. К условиям можно отнести: соответствующий методический материал, стимульный/наглядный материал, комплексная работа специалистов (логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, дефектолог и специальный психолог – по необходимости и т. д).

**4 часть.** Методическая – предполагает специальную систему, которая имеет свою функциональную структуру, педагогические технологии (соответствующие методы и приемы).

Автором были выделены пять основных направлений коррекционно-развивающего и обучающего воздействия, которые составляют систему логопедической работы по формированию готовности старших дошкольников с ОНР овладеть письменной речью:

1. Работа над мотивационным аспектом.
2. Работа над речевым аспектом.
3. Работа над психологическим аспектом.
4. Работа над моторным аспектом.
5. Работа над графическим анализом и графическим навыком.
6. Работа над формированием навыка послогового чтения.

**Работа над мотивационным аспектом** предполагает специальное формирование внешней среды в процессе логопедической работы. К этому автор относит: занимательный стиль введения занятий; творческая направленность; правильный развивающий материал; индивидуальный подход; высокий познавательный фон – создание проблемной ситуации; высокий эмоциональный фон; разные виды деятельности; личный прошлый опыт старших дошкольников, включение сферы интересов старших дошкольников, включение соревновательных моментов с уклоном на победу старших дошкольников/старшего дошкольника (не специалиста).

**Работа над речевым аспектом** предполагает коррекционно-развивающее воздействие на всю систему речи, к этому относятся:

**I.** Воспитание звуков речи (1 – подготовительный (необходимый), 2 – постановка (возможны 4 способа), 3 – автоматизация, 4 – дифференци-

ация (необходимый)); развитие правильного речевого дыхания; развитие силы, высоты голоса и длительности голосоподачи.

**II.** Развитие фонематического слуха – 1 неречевые; 2 речевые: в слове, в предложении, в слогах, в фонемах) и формирование навыка звуко-слогового анализа (определение количества, порядка звуков и слогов: 1 – гласные, 2 – согласные, через слово); закрепление навыка звуко-слогового анализа (изменение слов (ребусы), создание новых слов (с заданным звуком, из частей), подбор слов в соответствии с постановкой звуков).

**III.** Уточнение, расширение, активизация словарного запаса (номинативный, предикативный, прилагательных, синонимы-антонимы, в соответствии с программным материалом) в соответствии с тематическими рядами / группами.

**IV.** Формирование: навыков словообразования и словоизменения (уменьшительно-ласкательные, детёныши, сложные слова, профессии и т. д); умения правильно употреблять служебные части речи (предлоги).

**Работа над психологическим аспектом** предполагает коррекционно-развивающую работу над: эмоционально-волевой сферой; вниманием и памятью; мышлением. Работа осуществляется в игровой форме через настольные и активные, индивидуальные и коллективные игры. Развитие может проводиться на: логопедических занятиях, специально организованных занятиях, в комплексе с воспитателем и другими специалистами через их занятия. Наиболее эффективным является подбор тех инструкций, заданий, упражнений, схем, системы действий, через которые реализуется воздействие на несколько/большинство ВПФ – интенсивность воздействия и эффективность результата увеличивается.

**Работа над моторным аспектом** предполагает развитие мелкой моторики, необходимой для развития графомоторных навыков. Работа осуществляется через: игровую пальчиковую гимнастику; массаж кистей рук; рисование; лепку; аппликацию; пальчиковый театр; игры с мелкими предметами; бытовую деятельность.

**Работа над графическим анализом и графическим навыком** предполагает: формирование представлений и моторной реализации правильной постановки руки; анализ и синтез элементов букв; закрепление связи между звуком и буквой; работа над правильной ориентировкой букв; формирование навыков правильного написания букв; формирование представлений о написании букв слева направо.

**Работа над формированием навыка послогового** чтения предполагает: работа над звуками и буквами и связями между ними; работу над слогами в различных вариациях заданий; работа над определением представлений о разнице произношения и написания через два способа чтения: орфографический и орфоэпический.

Логопедическая работа по формированию готовности к овладению письменной речью должна производиться в системе и систематически, с

включением других участников образовательного процесса. Вся логопедическая / психолого-педагогическая работа в данном возрасте проводится через игру.

### **Литература**

1. Репина, З. А. Комплексная программа коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова. – М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. – 32 с.
2. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ, 2005. – 400 с.
3. Филатова, И. А. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевой патологией : учебно-методическое пособие / И. А. Филатова, З. В. Поливра. – Тюмень : Тюменский гос. ун-т, 2002. – 45 с.
4. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
5. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристь, 1997. – 256 с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕЛЬНОСТИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

**Неустроева Елена Сергеевна**, магистрант, Шадринский государственный педагогический университет; Россия, г. Шадринск; neustroewa.lenus05@yandex.ru.

**Калинина Ольга Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; Россия, г. Шадринск; kalinaolga23@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена анализу цельности связного высказывания у детей с системным нарушением речи. В ней обозначены последствия деформации речевого смысла. Подобраны рекомендательные упражнения по коррекции звеньев механизма связного высказывания, составляющих его цельность (смысловую сторону, внутренний план).

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; связная речь; детская речь; развитие речи; программирование речи; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## **STUDY OF THE INTEGRITY OF A COHERENT UTTERANCE IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL**

**Neustroeva Elena Sergeevna**, Master's Degree Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Kalinina Olga Valeryevna**, Candidate of Psychology, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the analysis of the integrity of coherent utterance in children with systemic speech disorders. It describes the consequences of the deformation of the speech sense. Recommended exercises are selected to correct the links of the mechanism of a coherent utterance that make up its integrity (the semantic side, the inner plan).

**Keywords:** older preschoolers; coherent speech; children's speech; development of speech; speech programming; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

Общее недоразвитие речи, при наличии в старшем дошкольном возрасте, значительно осложняет решение первостепенной задачи – развитие связной речи.

Речевое нарушение делает дошкольников неспособными к созданию связного высказывания любой самостоятельности по причине расстройств смысловой и языковой сторон речи. В результате страдает ее цельность (смысл) и связность (язык).

Целесообразно зафиксировать внимание на критерии цельности, исходя из того, что смысл высказывания может быть интерпретирован даже

в условиях его грамматической деформации, в то время как грамматически верная речь, без цельности недостижима и непонятна.

Так, важным моментом в развитии связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня является исследование цельности связного высказывания и поиск средств ее восстановления.

Проблема цельности связного высказывания была рассмотрена в трудах А. А. Леонтьева, Т. А. Ладыженской, В. К. Воробьевой, Л. М. Яхиббаевой и т. д.

Цельность связного высказывания, в понимании Н. И. Жинкина, представляет собой его глубинную содержательную структуру, которая устанавливает связь мыслей (фрагментов композиции речи) и имеет возможность воплотиться во внешнем связном плане [1].

По мнению Л. М. Яхиббаевой, связный план речи реализуется посредством достижение определенной цели [3].

Так, цельность следует охарактеризовать целенаправленностью, логичностью, последовательностью, завершенностью связного высказывания.

Обозначенные критерии присущи мотивации, замыслу и программированию – звеньям механизма порождения связного высказывания, составляющим критерий цельности речи.

В исследованиях Л. О. Кривошаповой отмечено, несформированность связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня обусловлена, в первую очередь нарушением операций внутреннего структурирования связного высказывания (замысла, программирования) и перевода его смысловой программы во внешний план – связное сообщение [2].

По этой причине, частыми ошибками старших дошкольников, в попытках конструировать связное высказывание, являются опускание начала или конца (логическая незавершенность); пропуск фрагментов большой смысловой программы (смысловая скважина); пропуск элементов малой смысловой программы (смысловой пропуск); нарушение последовательности изложения (патологическая инверсия) и др.

Для подтверждения обозначенных аспектов, нами был проведен констатирующий эксперимент. Целью его стало исследование цельности связного высказывания старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В рамках эксперимента нами были получены результаты по методике нейролингвистического обследования Т. Г. Визель. Они показали неспособность испытуемых правильно называть слова, образовывать уменьшительную форму или изменять их численное соотношение; воспроизводить счет, вербализировать величину; осуществлять рядоговорение (время года, месяца, недели); устанавливать правильную последовательность фрагментов сюжета, создавать сюжет. Это обусловило дефек-

тивность лексического, морфологического и синтаксического компонентов речи, а соответственно, определило поврежденные звенья связной речи – звено замысла (синтаксический компонент) и программирования (лексико-морфологический компоненты).

Данные по методике обследования состояния связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня В. П. Глухова свидетельствовали о снижении способности создавать связное высказывание по мере «контекстирования» речи. Так, рассказ из личного опыта был неинформативным, усеченным. Дети плохо ориентировались в речи при его создании, заикливаясь на одном моменте, действии или объекте.

Методика комплексного обследования связной речи у детей с системными нарушениями речи В. К. Воробьевой обнаружила трудности восприятия и передачи большой (главной мысли) и малых (второстепенные события) программ связного высказывания; отбора картинок на заданную тему; определения последовательности фрагментов простого сюжета и составления рассказа.

Так, мы определили, причиной неполноценности связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи является дефект цельности высказывания, который ведет за собой языковые трудности детей.

Поэтому, целесообразным было сформировать комплекс практических упражнений, направленных на коррекцию звена замысла и программирования связного высказывания, то есть восстановление цельности связного высказывания.

Замысел – это творческое явление, поэтому упражнения, способствующие его коррекции основаны на воображении. Так, «Ассоциации» направлены на поиск всевозможных вариаций слов от одного опорного; «Чудо-Юдо» предполагает создание оригинального образа из частей единого целого; «Друдлы» основаны на дорисовывании и представлении предложенных символов-образцов; «Найди причину» создает условия для связывания в единый сюжет разрозненных изображений; «Синквейн» помогает обнаружить главную мысль (краткий фрагмент большой смысловой программы) связного высказывания.

Программирование содержит в своем составе анализ, синтез, конструирование, последовательное расположение, память. Поэтому, при его коррекции актуальными стали упражнения: «Продолжи по образцу» – правильное восприятие предложенного образца и ее рациональное продолжение; «Математические пазлы» – сбор разрезной сюжетной картинки (пронумерованные одинаковые полосы); «Ребусы» – контаминация словесной формы (морфемы) и рисунка; «Цепочки слов» – последовательное воспроизведение слов, названных предыдущими детьми, с добавлением своего; «Что сначала, что потом» – вариация последовательных картинок.

Таким образом, рассмотрение проблемы цельности связного высказывания старших дошкольников с общим недоразвитием речи определило: цельность – это мысленная модель связного высказывания, соответствующая признакам целенаправленности, логичности, завершенности; нарушение цельности связного высказывания ведет к его неполноценности, когда в пассивной речи у дошкольника отсутствуют представления о том, «Что сказать?» Это затрудняет коммуникативное взаимодействие ребенка с окружающими; восстановление цельности возможно через комплекс практических упражнений, основанных на деятельности психических процессов, главным образом, воображения, мышления и речи.

### **Литература**

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием связной речи / В. К. Воробьева. – Москва : Астрель, 2006. – 158 с.
2. Кривошапова, Л. О. Пути формирования навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Л. О. Кривошапова // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС. – 2006. – № 10. – С. 124-131.
3. Яхиббаева, Л. М. Категории цельности / цельности и связности как основные признаки текста / Л. М. Яхиббаева // Лингвокультурология. – 2008. – № 2. – С. 209-213.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА**

**Никулина Анна Геннадьевна**, обучающийся магистратуры по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; Россия, г. Белгород; [Iomonosova.anna@bk.ru](mailto:Iomonosova.anna@bk.ru).

**Научный руководитель:** Садовски Марина Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия.

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются организационные аспекты построения эффективного взаимодействия учителя-логопеда с родителями, имеющими детей с детским церебральным параличом. Раскрывается содержание фаз психологического состояния родителей на пути осознания дефекта собственного ребенка, предлагаются методы организации работы логопеда с семьей.

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич; ДЦП; дети с двигательными нарушениями; логопеды; логопедическая работа; родители; работа с родителями; фазы адаптации; формы работы.

## **ORGANIZATION OF INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST WITH FAMILIES WITH CHILDREN WITH VARIOUS FORMS OF CEREBRAL PALSY**

**Nikulina Anna Gennadievna**, Master's Degree Student in the Direction of 44.04.03 Special (Defectological) Education, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia.

**Scientific adviser:** Sadovskii Marina Vladimirovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia.

**Abstract.** This article discusses the organizational aspects of building effective interaction between a speech therapist teacher and parents with children with cerebral palsy. The content of the phases of the psychological state of parents on the path of awareness of the defect of their own child is revealed, methods of organizing the work of a speech therapist with the family are proposed.

**Keywords:** cerebral palsy; children with movement disorders; speech therapists; speech therapy work; parents; work with parents; adaptation phases; forms of work.

Актуальной проблемой мирового сообщества является вопрос реабилитации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, и в частности с нарушением опорно-двигательного аппарата. К сожалению, современная тенденция такова, что число таких детей растёт с каж-

дым годом. Самым частым проявлением данной патологии является детский церебральный паралич.

Термин «детский церебральный паралич» включает в себе целую плеяду расстройств опорно-двигательного аппарата. Такие нарушения появляются как следствие органического поражения структур центральной нервной системы в перинатальном периоде [1].

В отечественной клинической практике выделяют пять основных форм детского церебрального паралича: двойная гемиплегия, спастическая диплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

Тяжелые двигательные нарушения и нарушения речи у детей с ДЦП и нарушениями опорно-двигательного аппарата могут приводить к определенным негативным проявлениям во всех сферах жизни ребенка. У таких детей часто наблюдается снижение познавательной активности и процессов, входящих в ее структуру: меньший объем запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая рассеянность, истощение психических процессов, снижение уровня обобщения и омысления действительности.

Со стороны эмоциональной сферы также наблюдается ряд особенностей: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, множественные изменения настроения. Часто возбудимость сопровождается страхами. Страх часто возникает даже при простых тактильных раздражителях, при изменении положения тела, окружающей обстановки. Некоторые дети боятся высоты, закрытых дверей, темноты, новых игрушек, новых людей. Постоянный рост числа детей с различными двигательными нарушениями ставит диагностическую, коррекционную и профилактическую деятельность дошкольных учреждений в число наиболее значимых и приоритетных.

Но первыми людьми, которые сталкиваются с трудностями, с необходимостью коррекции и реабилитации, являются их семьи, т. е. сами родители. В психологии принято выделять четыре фазы психологического состояния родителей на пути формирования их личностной позиции по отношению к собственному ребенку с нарушением опорно-двигательного аппарата. Рассмотрим их более подробно [3].

Первая фаза – «шок». На этом этапе для родителей характерны растерянность, чувство беспомощности, страх и возникновение чувства собственной неполноценности. В такой ситуации для родителей характерен поиск причин, очень часто встают вопросы «за что это нам?», «почему именно мы?».

Вторая фаза – «неадекватное отношение к нарушению». Эта стадия описывается как проявление негативизма, отрицание наличия диагноза. Родители пытаются доказать всем окружающим, в том числе себе, что происходящее с их ребенком не патология, а особенность, что очень ско-

ро все само по себе придет в норму, и их ребенок нормотипичен и ничем не отличается от своих сверстников. Эти проявления являются своего рода защитным экраном от суровой реальности.

Третья фаза-это «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождающееся чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, которое является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, результатом отсутствия в нем положительных изменений. В такие моменты родители не видят результатов коррекционной работы, не обращают внимания на проявления положительной динамики.

Четвертый этап – это начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, обусловленной усыновлением ребенка, установлением адекватных отношений со специалистами и разумным выполнением их рекомендаций.

Именно в рамках четвертого этапа начинается конструктивное взаимодействие со специалистами службы поддержки, в том числе и с логопедом. Включение родителей в совместную коррекционную работу с педагогами и специалистами позволяет значительно повысить ее эффективность. Главная цель полноценного взаимодействия – активизация родителей [2].

Е. А. Стребелева и Ю. Ю. Белякова выделяют следующие формы работы, которые логопед использует в работе с дошкольниками с отклонениями в развитии и их родителями: консультативно-консультативные; лекционно-воспитательные; практические занятия для родителей; организация круглых столов, родительских конференций, открытых детских утренников и праздников, на которые приглашаются родители, чтобы была возможность вочию увидеть результаты проделанной работы, отметить динамику развития; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; подгрупповые занятия [3].

Мы считаем, что работа логопеда будет наиболее эффективной, если выстроить систему работы с родителями детей с ДЦП с учетом следующих условий:

- организация работы семейного клуба, предусматривающего проведение мероприятий по родительскому воспитанию и досугу;
- использование консультативно-консультативных, лекционно-воспитательных форм работы с родителями, направленных на повышение теоретической, практической, мотивационной готовности родителей;
- систематизация работы над домашними заданиями с помощью специально разработанных карточек.

Таким образом, многообразие форм взаимодействия учителя-логопеда с родителями, имеющими детей с нарушением опорно-двигательного аппарата позволяет в ходе данного вида деятельности индивидуализировано подобрать наиболее комфортные и эффективные методы работы с каждой конкретной семьей.

## Литература

1. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. Минеева, Т. В. Взаимодействие специалистов ДОУ в коррекционной работе с детьми, имеющими разные формы ДЦП / Т. В. Минеева, Л. О. Смирнова, О. В. Тризна // Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 967-970.
3. Павлова, Д. Н. Особенности работы дефектолога с родителями детей с ДЦП в условиях группы кратковременного пребывания / Д. Н. Павлова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара : ООО «АСГАРД», 2015. – С. 130-133.

## ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Печенкина Олеся Жоржевна**, студентка, бакалавриат, 4 курс, очное отделение, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pechenkina\_olesya@mail.ru.

**Научный руководитель:** Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор института специального образования, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье приведены данные анализа специальной научной литературы, нормативной документации с целью подтверждения возможной эффективности применения здоровьесберегающих технологий и, как следствие, необходимости их внедрения в работу по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии; здоровьесбережение; здоровье детей; старшие дошкольники; логопедическая работа; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## JUSTIFICATION OF THE NEED TO USE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE WORK TO OVERCOME THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

**Pechenkina Olesya Zhorzhevna**, student, Bachelor's Degree, 4<sup>th</sup> year, Full-Time Department, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Special Education, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article presents the data of the analysis of special scientific literature, regulatory documents in order to confirm the possible effectiveness of the use of health-saving technologies and, as a result, the need for their implementation in the work to overcome the general underdevelopment of speech in older preschool children.

**Keywords:** health-saving technologies; health preservation; children's health; older preschoolers; speech therapy work; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

Немалое число ученых занимались проблемами изучения общего недоразвития речи. Р. Е. Левина считала, что данное речевое нарушение обозначает недоразвитие всех сторон речевой деятельности, включая как звуковую, так и смысловую составляющую речи. Отмечала, что общее недоразвитие речи возникает на фоне сохранного интеллекта и слуха [2].

По словам доцента кафедры логопедии МПГУ, кандидата педагогических наук Марины Любимовой, количество детей, нуждающихся в логопедической помощи, постоянно увеличивается, а тяжесть речевых нарушений возрастает. Миобранауки Ольга Васильева количественно подтвердила данный факт, заявив, что около 60% детей в настоящий момент имеют логопедические проблемы.

Тенденция к увеличению случаев диагностирования тяжелых речевых нарушений, которое тесно связано с общим недоразвитием речи, у детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о необходимости разработки специальных условий, формулировки способов преодоления данного речевого расстройства.

Сотрудники научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН обращают внимание на то, что число здоровых дошкольников за последнее время уменьшается в 5 раз. Их число составляет лишь 10% от всех детей, начинающих школьное обучение.

Подтверждение тому, что здоровье ребенка и его успешное, гармоничное развитие взаимосвязаны, приводится в Уставе Всемирной организации здравоохранения. Здоровое развитие ребенка здесь выступает как основное условие гармоничной жизни [5].

Одной из основных задач в федеральных государственных образовательных стандартах является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия». ФГОС начального общего образования уделяет большое внимание вопросам здоровьесбережения. Очевидно, что для осуществления данной задачи, необходимо учитывать ее и на уровне дошкольного образования [6].

Снижение уровня здоровья отрицательно влияет на развитие дошкольников. Здоровый образ жизни семьи, в которой воспитывается ребенок, соблюдение режима дня, внимание к физическому развитию ребенка, улучшение показателей работы его организма приведет к повышению темпов, возможностей коррекции речевого нарушения. Применение технологий, направленных на все стороны развития, повышающие уровень здоровья дошкольника в образовательной организации, имеет наибольшую эффективность в преодолении речевого нарушения. Из этого следует, что эффективным способом преодоления общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста может стать применение здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающие технологии включают в себя большую область способов коррекционного воздействия относительно детей старшего дошкольного возраста, считаются эффективными в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Они являются одними из ведущих технологиями среди других, отличаются своим многообразием. Изучением, разработкой здоровьесберегающих технологий занимались Т. В. Ахутина, Л. А. Волошина, Н. К. Смирных, Н. В. Сократов и многие другие ученые.

Применение в логопедической практике множества форм здоровьесберегающих технологий зарекомендовало себя как эффективное средство в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи. Методы данной технологии не только незаменимы в работе по преодолению общего недоразвития речи, но и благотворно сказываются на общем оздоровлении детей.

Адекватный возрасту, индивидуальным особенностям, режим занятий, регламентируется нормативными документами.

Обратимся в тексте Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил СанПиН «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» [3].

Для соблюдения здоровьесберегающего режима деятельности, логопеду необходимо учитывать требования ко временным рамкам организации образовательного процесса обучающихся. Общая образовательная нагрузка для детей старшего дошкольного возраста не должна превышать 50 или 75 минут (при условии проведения 1 занятия после дневного сна) в возрасте от 5 до 6 лет. Детям в возрасте 6-7 лет адекватна образовательная нагрузка не более 90 минут. Все занятия должны происходить с перерывом между ними в количестве 10 минут.

Кроме этого, указывается, что двигательная активность, ее продолжительность на протяжении дня также должна быть организована согласно возрасту и состоянию здоровья.

Что особенно важно в контексте темы данной научной работы, указанный нормативный документ обращает внимание на предусмотрение физкультминуток во время занятий. Согласно постановлению, в течение дня необходимо организовывать гимнастику для глаз, контролировать правильную осанку детей, особенно во время письменных работ, рисования.

Следующий документ, регламентирующий порядок работы логопеда в целях сохранения здоровья детей, именуется как «примерное Положение об оказании логопедической помощи в организациях, образовательной деятельности» [4].

Логопедические занятия для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в отношении детей 5-6 лет не должны превышать 25 минут, 6-7 лет – не более 30 минут. Регламентируется и периодичность проведения логопедических занятий. В отношении детей, обу-

чающихся по адаптированной основной образовательной программе, рекомендуется проведение не менее 2 занятий в неделю. Детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, предполагается проведение также не менее 2 занятий, при этом важно учитывать выраженность речевого нарушения.

Учитывая требования данных нормативных документов, логопед сможет выстроить свою работу по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, соблюдая принципы здоровьесбережения. Именно в рамках описанных требований и должна происходить реализация здоровьесберегающих технологий.

Таким образом, прибегнув к анализу нормативной документации, поиску данных по взаимосвязи общего недоразвития речи и снижения общего здоровья детей, мы обосновали необходимость применения здоровьесберегающих технологий в работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

### Литература

1. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2004. – № 2.
2. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 368 с.
3. Постановление от 28 сентября 2020 года № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». – М. : АО «Кодекс», 2020. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/566085656> (дата обращения: 01.03.2021). – Текст : электронный.
4. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». – 2020. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_359930/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_359930/) (дата обращения: 7.03.2021). – Текст : электронный.
5. Устав (Конституция) Всемирной Организации Здравоохранения. – Женева : Изд-во «Медицина», 1968. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901977493> (дата обращения: 05.03.2021). – Текст : электронный.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598). – 2014. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.03.2021). – Текст : электронный.

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ  
ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

**Пилюшенкова Наталья Николаевна**, магистратура 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; 89630466866@ya.ru.

**Огородова Татьяна Валерьевна**, магистратура 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; ogorodova.tatyana@gmail.com.

**Фоминых Екатерина Арсентьевна**, магистратура 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; Twotig@mail.ru.

**Научные руководители:** Костюк Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста. В настоящее время среди дошкольников наиболее распространенным речевым нарушением является такая форма, как легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Статья знакомит читателей с определением и пониманием термина «дизартрия». Рассматриваются виды и классификации данной патологии речи. Представлены принципы логопедической работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста. Определены основные условия коррекционной работы у детей с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Ключевые слова:** фонематические процессы; звукопроизношение; просодика; логопедическая работа; детская речь; развитие речи; старшие дошкольники; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи; псевдобульбарная дизартрия.

**LOGOPEDIC WORK ON THE FORMATION  
OF PHONEMATIC PROCESSES IN ELDER  
PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER  
DEVELOPMENT AND MILD PSEUDOBULBAR DISARTHRY**

**Pilyushenkova Natalya Nikolaevna**, 2<sup>nd</sup> year Master,s Program, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Ogorodova Tatyana Valerievna**, 2<sup>nd</sup> year Master,s Program, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Fominykh Ekaterina Arsentievna**, 2<sup>nd</sup> year Master,s Program, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific advisers:** Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and the Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying the peculiarities of speech development in older preschool children. Currently, among preschoolers, the most common speech disorder is mild pseudobulbar dysarthria. The article acquaints readers with the definition and understanding of the term “dysarthria”. The types and classifications of this speech pathology are considered. The principles of speech therapy work on the formation of phonemic processes in older preschool children are presented. The basic conditions of correctional work in children with general speech underdevelopment and mild pseudobulbar dysarthria were determined.

**Keywords:** phonemic processes; sound pronunciation; prosody; speech therapy work; children’s speech; development of speech; older preschoolers; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment; pseudobulbar dysarthria.

Речь – средство общения между людьми, является одной из высших психических функций. Она развивается по мере формирования мозга человека. Как и другие психические функции, речь может подвергаться различным нарушениям. Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показывает, что количество детей, имеющих отклонение в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети старшего дошкольного возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка.

Преодоление нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте имеет огромное значение в последующей жизни ребенка. Недостатки звукопроизношения могут явиться причиной отклонения в развитии таких психических процессов, как память, внимание мышление, воображение, а также сформировать комплекс неполноценности, выражающийся в трудности общения.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи – фонетической, лексической, грамматической, синтаксической.

Один из показателей готовности ребенка к обучению в школе – это правильная речь. Правильная письменная речь формируется на основе правильной устной речи. И если есть какие-то нарушения в устной речи –

это отразится и на письменной. В дальнейшем могут возникнуть нарушения письма – дисграфия и чтения – дислексия. Неотъемлемая часть развития правильной речи – развитие фонематического слуха и восприятия. Согласно взглядам отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшим фактором формирования его личности, ведущий вид человеческой деятельности, направленной на познание и оценку самого себя через и посредством других людей.

Дизартрия у детей – диагноз не редкий, но неизменно пугающий родителей. В настоящее время среди детей дошкольного возраста наиболее распространенным речевым нарушением является такая форма, как легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Такое привилегированное положение. По частоте встречаемости среди детского контингента, данное речевое нарушение получило ввиду большого числа случаев родовых травм у детей, а также целого ряда пренатальных повреждающих факторов, хронические и инфекционные заболевания матери в период беременности, стрессовые ситуации. Велика роль и постнатальных факторов, вызывающих распространенное повреждение развивающихся мозговых структур у ребенка.

Термин «дизартрия» образован от греческих слов *arthson* – сочленение и *dys* – частица, означающая расстройство. Дизартрия – нарушение производительной стороны речи, обусловленной недостаточностью иннервации речевого аппарата, возникающее в результате поражения нервной системы. Разберем понятие дизартрии. Отметим как важно обращать внимание на каждое слово в определении и понимать его правильно. «Звукопроизводительная сторона речи» не равно «звукопроизношение». Сюда входят звукопроизношение и просодика: речевое дыхание, тембр, темп, ритм, ударение, пауза, интонация. Нарушение иннервации – это нарушение тонуса: гипотонус (сниженный), гипертонус (повышенный) или меняющийся характер тонуса мышц. Органы речевого аппарата – это не только язык. Сюда относятся губы, язык, небо, маленький язычок, надгортанник, полость носа, глотка, гортань, трахея, бронхи, легкие. Поэтому логомассаж не ограничивается лишь языком и мышцами лица.

Классификация клинических форм дизартрии основывается на выделении различной локализации поражения мозга. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, произношение нарушено вследствие недостаточно четкой артикуляционной моторики, речь замедленная, характерна смазанность при произнесении звуков, как будто «каша во рту» для окружающих. Характерна недостаточность голосовых реакций (голос тихий, слабый или, наоборот резкий), нарушен ритм дыхания, темп речи ускоренный или замедленный. Часто речь эмоционально не окрашена. В случае дизартрии с системным недоразвитием

коры головного мозга, а также при сложных речевых расстройствах фонетические нарушения могут комбинироваться с фонематическими. Дети с различным формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики, нуждаются в различных приемах логопедического воздействия и в разной степени поддаются коррекции.

Изучением этиологии общего недоразвития речи, а также описание методов и приемов логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии занималось большое количество исследователей. Среди них можно выделить работы Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной, В. И. Селиверстова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской и др.

Учитывая распространенность данного речевого нарушения у детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод, что в настоящее время назрела актуальная работа – проблема оказания логопедической помощи детям с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Логопедическая работа по формированию фонематических процессов должна проводиться систематически. Она занимает больше времени и требует огромного труда логопеда и терпения родителей.

Основной принцип работы – принцип индивидуального подхода. При этом возможна и подгрупповая форма организации занятий. Второй важный принцип характер – использование компенсаторных возможностей ребенка, опора на сохраненные звенья. Третий принцип – рациональный подбор материала, используемого на коррекционных занятиях. Поэтому каждое занятие носит образовательный, развивающий и воспитывающий характер.

На логопедических занятиях осуществляется развитие моторики речевого аппарата (логопедический массаж, артикуляционная гимнастика, нормализация мышечного тонуса), физиологического и речевого дыхания (дыхательная гимнастика), голоса (ортофонические упражнения), мелкой моторики (пальчиковая гимнастика); коррекция нарушенного и закрепление правильного произношения; работа над выразительностью речи и развитием речевой коммуникации.

Успешная коррекционно-логопедическая работа осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленные на речевые и неречевые процессы.

Эффективность логопедической работы по формированию фонематических процессов определяется соблюдением общепедагогических и специальных коррекционных условий.

К общепедагогическим условиям относятся:

– комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие;

- степень участия самого ребенка в коррекционном процессе, степень его инициативности;
- взаимосвязь логопеда и родителей;
- систематичность проведения занятий;
- разнообразие организационных и методических приемов работы;
- дозирование речевых и интеллектуальных нагрузок с учетом психолого-педагогических особенностей ребенка.

К специальным коррекционным условиям относится системность в работе по формированию фонематических процессов.

Только рано начатая, систематическая логопедическая работа может дать положительную динамику. Большую роль в успехе коррекционно-педагогического воздействия играет терапия основного заболевания, усердие самого маленького пациента и его близкого окружения.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

### **Литература**

1. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
4. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи / Р. И. Лалаева. – СПб., 2006. – 72 с.
5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
6. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника : пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство «ГНОМ и Д.», 2005. – 32 с.
7. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2013. – 240 с.

## **НАРУШЕНИЕ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

**Плешкова Дарья Сергеевна**, обучающийся 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dasha97p@gmail.com.

**Научный руководитель:** Костюк Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается психофизиологическая структура процесса письма. Дана характеристика видов дисграфии. На основе анализа научно-методической литературы разработан и проведен констатирующий эксперимент. Представлен количественный и качественный анализ результатов экспериментального изучения общей, мелкой и артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематического слуха и фонематического восприятия и письменных работ обучающихся младших классов общеобразовательной школы с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Определены ведущие формы дисграфии и приведены примеры дисграфических ошибок обучающихся. На основе анализа результатов эксперимента выявлена взаимосвязь нарушений моторики, недоразвития устной речи и появления ошибок на письме у обучающихся младших классов общеобразовательной школы с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Указана важность комплексного исследования всех компонентов моторной сферы, устной речи и письма при планировании логопедической работы по преодолению дисграфии.

**Ключевые слова:** письмо; дисграфия; нарушения письма; начальная школа; младшие школьники; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; псевдобульбарная дизартрия.

## **LETTERING VIOLATION IN LOWER EDUCATIONAL SCHOOL STUDENTS WITH MILD PSEUDOBULBAR DYSARTHIA**

**Pleshkova Daria Sergeevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** This article examines the psychophysiological structure of the writing process. The characteristics of the types of dysgraphia are given. Based on the analysis of scientific and methodological literature, a stating experiment was developed and carried out. A quantitative and qualitative analysis of the results of an experimental study of general, fine and articulatory motor skills, sound pronunciation, phonemic hearing and phonemic perception and written works of primary school students with a mild degree of pseudobulbar dysarthria is presented. The leading forms of dysgraphia are identified and exam-

ples of dysgraphic mistakes of students are given. Based on the analysis of the results of the experiment, the interrelation of motor disorders, underdevelopment of oral speech and the appearance of errors in writing in students of elementary grades of a comprehensive school with a mild degree of pseudobulbar dysarthria was revealed. The importance of a comprehensive study of all components of the motor sphere, oral speech and writing in planning speech therapy work to overcome dysgraphia is indicated.

**Keywords:** letter; dysgraphia; violations of the letter; primary school; junior school-children; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; pseudobulbar dysarthria.

В настоящее время, как показывают статистические данные, дисграфические ошибки наблюдаются у 37% обучающихся младших классов общеобразовательной школы. Проведя анализ сведений о распространённости дисграфии среди обучающихся начальных классов в период с 2010 по 2018 гг., можно сделать вывод, что число младших школьников с нарушениями письма увеличивается с каждым годом [2]. Имеющиеся у них стойкие специфические ошибки письма становятся преградой для успешного усвоения школьной программы.

Письмо – это сложный осознанный акт речевой деятельности, который осуществляется при взаимодействии работы зрительно-пространственной, речедвигательной, речеслуховой и общедвигательной анализаторных систем. А. Р. Лурия подчеркивает, что для реализации операции письма необходимо: наличие мотива; замысла; сформированность устной речи (безошибочное проговаривание, умение производить аналитико-синтетическую деятельность); сформированность двигательной сферы (способность воспроизводить графему в систему кинем); развитый зрительно-пространственный гнозис [4]. Таким образом, отсутствие или недоразвитие хотя бы одной из перечисленных составляющей может стать причиной возникновения нарушений письма.

В научной литературе существует несколько классификаций дисграфии, но наиболее распространённой является классификация, которая рассматривает дисграфию с точки зрения несформированности определённых процессов письма [3]. В ней выделяется:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия, характерна для обучающихся с дизартрией, и проявляется в опоре обучающегося на ошибочное проговаривание фонем.

2. Акустическая дисграфия, в основе которой лежит недоразвитие фонемного распознавания.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

4. Аграмматическая дисграфия, возникающая вследствие несформированности грамматического строя речи.

5. Оптическая дисграфия, для которой характерно недоразвитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза и пространственных представлений.

Итак, можно сделать вывод, что для обучающихся с дисграфией типичны пропуски и замены гласных и согласных букв, пропуски и перестановки слогов, морфологические и синтаксические аграмматизмы, оптические ошибки.

С целью экспериментального изучения дисграфических ошибок у обучающихся начальных классов было проведено исследование состояния устной речи и письма у обучающихся 2 класса с ФФНР и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии Березовского муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 9» города Березовский.

Исследование включало в себя изучение состояния моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной моторики), фонетико-фонематической стороны речи и письма. В ходе проведения эксперимента использовались диагностические материалы О. Б. Иншаковой [1], И. Н. Садовниковой [5], Н. М. Трубниковой [6]. Обработка результатов обследования подвергалась качественному и количественному анализу, что дало основание определить форму ведущего нарушения письма.

Анализ результатов, полученных при изучении моторной сферы, свидетельствует о наличии нарушений у 100% обучающихся. Кроме того, динамическая координация общей моторики, моторики рук и моторики артикуляторного аппарата страдает в большей степени (61%).

Звукопроизносительная сторона нарушена у всех 20 обучающихся 2 класса. Наиболее часто встречаются дефекты произношения сонорных звуков (65%), пропуски и замены звуков наблюдаются у 60%, а искаженное произношение звуков у 40% младших школьников. Кроме этого, у 8 обучающихся нарушено произношение нескольких фонетических групп звуков.

Анализ результатов изучения фонематических процессов позволил сделать вывод, что недоразвитие фонематического слуха и фонематического восприятия зафиксировано у всех 20 обучающихся начальных классов. Исходя из выше сказанного, можно говорить о том, что нарушение устной речи отмечается у всех обучающихся 2 класса общеобразовательной школы.

Для исследования состояния письма обучающимся было предложено письмо по слуху, списывание и самостоятельное письмо. При проведении анализа письменных работ у 18 из 20 обучающихся была выявлена смешанная форма дисграфии. Наиболее часто встречаемой является артикуляторно-акустическая дисграфия с элементами дисграфии на почве нарушения анализа и синтеза и оптической дисграфии (65%). У этой группы обучающихся отмечались пропуски букв, замены букв, обозначающих близкие по артикуляционным и/или акустическим признакам звуки, а также недописывание элементов букв и зеркальное написание.

Сочетание артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушения анализа и синтеза зафиксировано у 25% обучающихся. В работах этих обучающихся отсутствовали замены букв, схожих по графическим признакам.

В работах 10% младших школьников отмечалась только одна форма дисграфии – артикуляторно-акустическая дисграфия.

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушение мелкой моторики и моторики артикуляционного аппарата приводит к нарушению звукопроизношения, что в свою очередь, приводит к опоре на неправильное проговаривание при письме. Недоразвитие фонематических процессов может являться причиной появления дисграфии на почве нарушения анализа и синтеза. Следует отметить, что у обучающихся наблюдался сильный нажим при написании, неровный почерк, что является проявлением легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Итак, можно сделать вывод, что недоразвитие компонентов устной речи лежит в основе появления дисграфических ошибок у обучающихся. Всестороннее изучение не только письма, но и моторных функций, и устной речи, позволит эффективно спланировать и разработать систему логопедической работы по преодолению дисграфии.

#### **Литература**

1. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 279 с.
2. Иншакова, О. Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы / О. Б. Иншакова // Специальное образование. – 2017. – № 3. – С. 82-90.
3. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М., 1998. – 680 с.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. – 255 с.
6. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 2005. – 50 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

**Пьянкова Анастасия Васильевна**, аспирант 3 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург; учитель-логопед, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс»; Россия, г. Екатеринбург; a.piankova@mail.ru.

**Аннотация.** В статье раскрывается опыт применения дистанционных технологий при осуществлении логопедической помощи с обучающимися дошкольного возраста с нарушением речи. Раскрыты особенности применения данных технологий с учетом речевых и индивидуальных возможностей дошкольников. Отмечены положительные и отрицательные стороны применения компьютерных технологий в логопедической работе. Так, наибольшие трудности возникали при работе с обучающимися, имеющими выраженные речевые дефекты, либо сопутствующие нарушения (задержку психического развития, расстройство аутистического спектра, умственную отсталость (интеллектуальные нарушения)). В данном случае, особое внимание уделялось работе с родителями и включению их в образовательный процесс. Однако, и в данной ситуации специалистам удалось выстроить партнерские взаимоотношения с родителями, которые принимали активное участие на каждом этапе занятия и коррекционного процесса в целом. Это позволило родителям овладеть приемами взаимодействия и работы с ребенком, которые он мог применить в дальнейшем.

При работе по формированию звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи дистанционные технологии наоборот позволяли разнообразить и обогатить коррекционные занятия с помощью различных пособий, приложений, методов. Использовались различные видеоматериалы для обогащения опыта обучающихся, программы для многократного повторения и закрепления навыка.

**Ключевые слова:** дистанционные технологии; дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; логопедическая работа; логопедическая помощь; дошкольники; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE TO PRESCHOOL STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

**Pyanikova Anastasia Vasilievna**, 3<sup>rd</sup> year Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; Teacher-Speech Therapist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resource”, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article reveals the experience of using remote technologies in the implementation of speech therapy with preschool students with speech disorders. The features of the application of these technologies, taking into account the speech and

individual capabilities of preschoolers, are revealed. The positive and negative aspects of the use of computer technologies in speech therapy work are noted. Thus, the greatest difficulties arose when working with students who have pronounced speech defects or concomitant disorders (mental retardation, autism spectrum disorder, mental retardation (intellectual disabilities)). In this case, special attention was paid to working with parents and including them in the educational process. However, even in this situation, the specialists managed to build a partnership relationship with the parents, who took an active part in every stage of the lesson and the correctional process as a whole. This allowed parents to master the techniques of interaction and work with the child, which he could apply in the future.

When working on the formation of sound pronunciation, lexical and grammatical aspects of speech, remote technologies, on the contrary, allowed to diversify and enrich correctional classes with the help of various manuals, applications, and methods. Various video materials were used to enrich the experience of students, programs for repeated repetition and consolidation of the skill.

**Keywords:** remote technologies; distance learning; information and communication technologies; speech therapy work; speech therapy assistance; preschoolers; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

В настоящее время все больше в работе логопеда используются информационно-коммуникационные технологии обучения, позволяющие оптимизировать образовательный процесс, сделать его более наглядным (с применением различных видео- и фотоматериалов), объективным (при оценке выполнения задания, так как компьютер самостоятельно подсчитывает количество верных ответов), более интересным и наглядным (при использовании специальных игр и пособий).

Из-за введения ограничительных мер в 2020 году в связи с профилактикой новой коронавирусной инфекции COVID-19 образовательные организации были вынуждены организовать работу в дистанционном формате. В том числе в ГБУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс» города Екатеринбурга занятия с детьми были проведены в дистанционном режиме.

Нами были реализованы занятия с 25 обучающимися дошкольного возраста (4-6 лет), имеющими речевые нарушения разной степени выраженности (от отсутствия речи до общего недоразвития речи 3 уровня) при следующих нозологических нарушениях: алалия, дизартрия, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения). Занятия со всеми обучающимися проводились индивидуально, в соответствии с имеющимися у ребенка нарушениями, при использовании платформ: «Skype», «ZOOM», а также логопедических мультимедийных приложений, видео- и аудиоматериалов.

В силу сложности структуры дефекта, низкого уровня психоречевого развития, либо индивидуальных особенностей работа осуществлялась в тесной взаимосвязи с родителями каждого ребенка. На первой встрече (консультации) устанавливался контакт с родителем, выяснялся его за-

прос (какую помощь хочет получить родитель и каков результат он предполагает по итогу занятий), проводилась первичная диагностика ребенка. В конце встречи логопед давал обратную связь об уровне развития ребенка и ближайших коррекционных задачах и направлениях дальнейшей работы на занятиях.

Логопедическое экспресс-обследование проводилось с помощью родителя:

- при наличии возможности ребенка взаимодействовать с педагогом по видеосвязи все задания предъявлялись специалистом (использование предметных, сюжетных картинок, презентаций для диагностики каждой стороны речи, либо предъявление материала осуществлялось на слух (при наличии зрительного недостатка). Родитель выступал в качестве помощника при пояснении задания, либо при оказании помощи по удержанию мотивации и внимания ребенка и при переключении его на другую необходимую деятельность;

- при отсутствии возможностей у ребенка воспринимать информацию через компьютер родитель по инструкции и под контролем логопеда предъявлял то или иное задание ребенку.

Логопедические занятия преимущественно проводились в присутствии или непосредственном участии родителя. У детей с низким уровнем речевого развития и сложностями восприятия плоскостных изображений, осуществлялась подготовка к занятию при помощи родителя: подготовка карточек, материалов и инструментов для работы (бумаги, карандашей, ниток), игрушек. При этом родители играли роль «проводника» от логопеда к ребенку и обратно, помогали при восприятии ребенком стимульного материала, при выполнении предъявляемых ему заданий: принять удобное положение для восприятия задания, перефразировать инструкцию в доступной форме, оказать необходимую помощь для ответа. Также на занятии родитель видел, какие задания предлагались ребенку, что помогало совместно с логопедом оценить оставшиеся у ребенка трудности и повторить аналогичные упражнения после занятия и как закрепить усвоенные знания и навыки в быту.

При организации работы с применением дистанционных технологий специалисту необходимо было учитывать индивидуальные возможности обучающегося, его темп выполнения задания, дозировать и материал, и время его предъявления в электронном виде, менять форму предъявляемого материала (зрительного, слухового). Непосредственная работа с компьютером: программой, приложением, восприятие специалиста с экрана, чередовалась с динамическими паузами, выполнением письменных заданий, конструированием, рисованием.

Структура занятия включала те же этапы работы, что и при обычном занятии, но продолжительность, либо последовательность этапов могла меняться в зависимости от возможностей ребенка, либо от степени его

утомляемости и необходимости переключения на другой вид деятельности. На занятиях активно применялись картинки и видеоматериалы, специально подобранные для решения конкретных коррекционных задач (развития артикуляционной моторики, коррекции звукопроизношения и лексико-грамматической стороны речи и др.), разрабатывались презентации и пособия, например, для развития фонематического слуха, подбирались готовые игры и пособия для отработки грамматических категорий (производства компании «Мерсибо», «Обучалка» и др.).

Цифровые технологии использовались в логопедической работе на каждом этапе обучения: при обследовании, формировании навыков, их автоматизации. Многие программы позволяли автоматически подсчитывать количество правильных ответов, что позволяло объективно оценивать динамику выполнения задания и качество формирования навыков. Также компьютерные технологии позволяли выявить задания, вызывающие у ребенка наибольшие трудности, чтобы в дальнейшем акцентировать внимание на аналогичных упражнениях.

Организация логопедической работы с обучающимися дошкольного возраста с нарушением речи с применением дистанционных технологий позволила, в первую очередь, обеспечить оказание необходимой коррекционной помощи всем нуждающимся детям, в том числе, живущим в отдаленных районах. Проведение занятий в дистанционном формате позволило обеспечить систематичность их проведения, так если у ребенка появлялся небольшой кашель, то занятие оказывалось возможным провести без угрозы для здоровья для самого ребенка и окружающих.

Применение дистанционных технологий с детьми по коррекции звукопроизношения вызывали трудность только на этапе постановки, когда необходимо было объяснить ребенку или родителю как правильно строится артикуляционный уклад звука, что нужно исправить, как механически помочь ребенку при помощи зондозаменителей, также не всегда качество связи позволяло оценить качество произносимого звука. В дальнейшем на этапах автоматизации и дифференциации подобных трудностей не возникало.

Развитие фонематических процессов с помощью различных компьютерных пособий позволяло предъявлять материал качественно и быстро (при нажатии соответствующей клавиши), однако в зависимости от состояния материально-технического оснащения, качество звучания предлагаемого материала могло снижаться.

Работа по накоплению словарного запаса и отработке грамматических категорий с применением дистанционных технологий, наоборот позволяла использовать множество наглядных примеров для обогащения опыта детей и многократного повторения и отработки формируемого навыка.

Наибольшие трудности при организации дистанционной логопедической помощи возникли при работе с неговорящими детьми или с обучаю-

щимися, имеющими сопутствующие нарушения (ЗПР, РАС, УО), у которых устойчивость внимания снижена, имеются трудности восприятия педагога с помощью экрана монитора и выполнения предъявляемых заданий. В данном случае организовывалось тесное взаимодействие с родителями, которые помогали и участвовали в подготовке к занятиям, по подбору и созданию материалов для него, а также активно участвовали в самом занятии, предъявляли задания ребенку под руководством специалиста. Однако после овладения приемами взаимодействия и работы с ребенком родитель мог применить усвоенные навыки в дальнейшем самостоятельно.

Таким образом, применение дистанционных технологий в логопедической работе с дошкольниками с нарушениями речи доказали свою эффективность и могут быть использованы в дальнейшей работе.

### Литература

1. Бойко, Е. В. Использование интерактивного оборудования с детьми дошкольного возраста / Е. В. Бойко // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. – С. 3-5.
2. Васильева, И. А. Психологические аспекты применения информационных технологий / И. А. Васильева, Е. М. Осипова, Н. Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 7-9.
3. Громова, О. Е. Логопедическая программа стимуляции речевого развития детей / О. Е. Громова // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – С. 223-262.
4. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2008. – 330 с.
5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 22.02.2021). – Текст : электронный.
7. Pjankova, A. V. Using digital technologies for formation of oral speech in hearing-impaired pre-school children by a speech therapist / A. V. Pjankova, O. G. Prikhodko, I. A. Philatova // Advances in Social Science, Education and Humanities Research : International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects”. – 2020. – Volume 437.

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ  
ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК KID-R И RCDI-2000  
ДЛЯ ОЦЕНКИ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ  
РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Рагозина Галина Александровна**, учитель-логопед, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие»; Россия, г. Серов; [cpps.ragozina@yandex.ru](mailto:cpps.ragozina@yandex.ru).

**Аннотация.** В работе описаны методики KID-R и RCDI-2000, позволяющие определить актуальное развитие ребенка от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по шести областям (социальная, самообслуживание, крупная моторика, мелкая моторика, развитие речи, понимание речи). Показана важность ранней диагностики любых отклонений в развитии малыша для оказания своевременной помощи. Представлен опыт применения диагностических методик KID-R и RCDI-2000 для оценки актуального развития ребенка специалистами службы ранней помощи.

**Ключевые слова:** диагностические методики; ранняя диагностика; ранний возраст; службы ранней помощи; младшие дошкольники.

**PRACTICAL APPLICATION OF KID-R AND RCDI-2000  
DIAGNOSTIC TECHNIQUES FOR ASSESSING  
THE CURRENT LEVEL OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT**

**Ragozina Galina Aleksandrovna**, Teacher-Speech Therapist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Razvitie”, Serov, Russia.

**Abstract.** The paper describes in detail the KID-R and RCDI-2000 methods that allow determining the actual development of a child from 2 months to 3 years 6 months in six areas (social, self-care, large motor skills, small motor skills, speech development, speech understanding). The importance of early diagnosis of any abnormalities in the development of the baby to provide timely assistance is shown. The article presents the experience of using KID-R and RCDI-2000 diagnostic techniques for assessing the actual development of a child by specialists of the early care service.

**Keywords:** diagnostic techniques; early diagnosis; early age; early assistance services; younger preschoolers.

В настоящее время все более остро стоит проблема ранней коррекции недостатков развития ребенка. Опыт отечественных и зарубежных коллег говорит о том, что правильно организованная и своевременная ранняя комплексная помощь детям раннего возраста с нарушениями в развитии может предупредить появление вторичных отклонений в развитии и обеспечить максимальную реализацию потенциала развития ребенка. Немало важным является своевременное выявление тех или иных недостатков в развитии малыша. Диагноз нарушений в развитии ребенка – это прежде всего медицинский диагноз и устанавливается он врачом сра-

зу в родильном доме, либо на основании наблюдения за ростом и развитием малыша участковым врачом-педиатром и врачами-специалистами. Бывают такие случаи, что на первый взгляд малыш развивается нормально, а родители в силу не знания возрастных норм развития их чада просто не замечают или не хотят замечать, что что-то идет не так. А ведь еще Л. С. Выготский в своих трудах уделил большое значение своевременной коррекционной работы. Он показал, что в развитии ребенка есть конкретные периоды, в которые определенные процессы формируются более быстро, имеют высокий уровень внутреннего структурирования и богатые межфункциональные взаимосвязи. Ни в какой другой период добиться подобной полноценности практически невозможно. Необходимость ранней диагностики определяется важнейшим свойством нервной системы ребенка – пластичностью, то есть нервная система молодого организма гибко реагирует на воздействие из вне. В настоящее время доказано, что, чем раньше начинается целенаправленная коррекционно-развивающая работа с ребенком, тем более полными и эффективными могут оказаться коррекция и компенсация нарушений.

С 2016 года в Российской Федерации реализуется Концепция развития ранней помощи.

В рамках выполнения Концепции межведомственная рабочая группа при Министерстве труда Российской Федерации разработала «Примерный стандарт предоставления услуг по ранней помощи детям и их семьям», который апробируется в двух пилотных регионах (Пермский край и Свердловская область).

Данная статья посвящена практическому применению диагностических методик KID-R и RCDI-2000 специалистами службы ранней помощи МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие» г. Серов.

Пристальное внимание специалистов из разных стран к вопросам ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и раннему возрасту в целом привело к появлению комплексных программ раннего вмешательства, созданных на основе диагностических систем, позволяющих выявить детей группы риска уже в младенческом возрасте.

Первые диагностические системы появились в 20-х годах XX века и представляли собой стандартизированные шкалы обследования младенцев. Данные шкалы позволяли оценить психомоторное развитие детей раннего возраста. Первыми, кто разработал шкалу умственного развития детей от 3-х до 11-ти лет, были А. Бине и Т. Симон (1905 г.) Тест включал определенный круг критериев, являющихся опорой для оценки психического развития ребенка в различных сферах (сенсорики, моторики, эмоционального общения, речевого развития и т. д.). В 1916 году шкала Бине-Симона была дополнена новыми тестами, разработанными Термёном.

В 1925 г. появилась шкала для исследования детей первых лет жизни «Таблицы развития» А. Гезелла (1925 г.). Шкала предназначена для возрастного диапазона от 4 недель до 6 лет.

В 30-40 годы XX столетия была распространена методика «Тесты нервно-психического развития детей 1-6 годов жизни» Ш. Бюллер и Г. Гетцер (1932). В 1951 году О. Брюне и И. Лезин, на основе тестов А. Гезелла разработали «Шкалу психомоторного развития в раннем детстве», для детей в возрасте от 1 до 30 месяцев.

«Шкалы развития Н. Бейли» получили широкое распространение за рубежом с 1969 г. Данная методика предназначена для обследования детей в возрасте от 2 до 30 месяцев.

Первые отечественные диагностические методики

В отечественной науке первые диагностические методики появились в 20-30-е годы и предназначались для детей младенческого возраста. Примером такой диагностической методики является «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» М. П. Денисовой и И. Л. Фигурина.

В 40-е годы XX в. Н. М. Щеловановым были разработаны «Показатели нервно-психического развития детей в первый год их жизни». В 1969 году комплекс нормативных критериев был дополнен Н. С. Аксариной.

Отечественные диагностические методики имели более сложную структуру, зачастую имели медицинскую направленности и работать с данными методиками могли лишь специалисты. Авторами таких методик были Л. Т. Журба, К. С. Лебединская, Е. М. Мастюкова, О. С. Никольская.

Позже появились диагностические методики, строившиеся на психолого-педагогических критериях. Авторы методик Л. Г. Голубева, К. С. Лебединская, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт, (1983), О. В. Баженова (1986), А. В. Горюнова, Г. В. Козловская, (1997) и др.

На сегодняшний день в России в копилке отечественных ученых есть методические разработки, представляющие систему ранней диагностики и психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. Это такие методики, как «Ранняя диагностика умственного развития» Е. А. Стребелевой (1994), для детей от 2 до 3 лет, методика изучения эмоциональной недостаточности ребенка младенческого и раннего возраста Е. Баенской и М. М. Либлинг (2001), Т. Ю. Моисеевой и О. Г. Приходько (2001), методика педагогического обследования слуха у детей первого года жизни Т. В. Пельмской и Н. Д. Шматко (2001), методика психолого-педагогической диагностики нарушений зрительного восприятия у детей М. Э. Вернадской, И. И. Ильчиковой, О. В. Парамей (2003), программа ранней логопедической диагностики Ю. А. Разенковой, Г. В. Чиркиной и другие.

В основу некоторых зарубежных диагностических методик легла теория швейцарского психолога и философа Ж. Пиаже о последователь-

ном, поэтапном характере интеллектуального развития ребенка, которое представляет собой закономерную смену периодов и стадий от рождения до взрослости.

Примером таких методик служат опросники (KID и RCDI) Ж. Рейтер (1985, 2000). Шкала RCDI-2000, была разработана доктором Г. Айртоном и предназначена для оценки уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев.

Обе шкалы обладают достаточной надежностью и валидностью, информация об этом представлена в научных статьях. Авторы обеих шкал передали директору Института раннего вмешательства права на перевод, адаптацию, стандартизацию и распространение шкал. Сотрудники Института раннего вмешательства в течение 6 лет (1994-2000) осуществляли работу по адаптации шкал для русскоязычных специалистов и созданию на их основе компьютерной диагностической методики «Развитие детей в возрасте младше 3,5 лет».

В настоящий момент АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства» обладает исключительными правами на данную методику (ст. 1259 ГК РФ).

Диагностические шкалы KID и RCDI-2000 активно используют специалисты служб ранней помощи для оценки актуального развития. МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие» не исключение.

Опросники KID и RCDI-2000, на наш взгляд, являются наиболее удобными для скрининга развития. Они не требуют специальных знаний, просты в заполнении.

Одним из первых этапов оказания услуг ранней помощи является первичный прием. В момент записи на первичный прием родители или законные представители ребенка одновременно с пакетом документов получают анкету KID или RCDI-2000 (в зависимости от возраста ребенка).

Вопросники заполняют родители, или законные представители ребенка, или другие постоянно общающиеся с ребенком люди.

Это является бесспорным преимуществом, поскольку люди, постоянно общающиеся с малышом, в самых разных жизненных ситуациях, могут более полно и достоверно дать ответ на вопросы анкеты. Специалист же должен оценить ребенка за короткое время, часто в непривычной для него обстановке. Кроме того, отвечая на пункты вопросников, родители лучше узнают своего ребенка.

Основные принципы обеих шкал аналогичны, и различаются лишь возрастным диапазоном.

Шкала KID предназначена для оценки уровня развития детей в возрасте от 2 мес. до 16 месяцев. Шкала состоит из 252 пунктов, разделенных на 5 областей: «когнитивная», «движения», «язык», «самообслужи-

вание», «социальная». Вся совокупность 252 пунктов называется полной шкалой.

Шкала RCDI-2000 предназначена для оценки уровня развития детей от 1 года 2 мес. до 3 лет 6 мес. Вопросник включает 216 пунктов, распределенных по 6 областям: социальная, самообслуживание, крупные движения, тонкие движения, развитие речи, понимание языка.

Перед первичным приемом родители или законные представители предоставляют заполненную анкету специалисту службы ранней помощи, который в свою очередь заносит данные малыша и данные анкеты в специализированную программу. Время обработки анкеты занимает от 10 до 15 минут. На этапе скрининга основным результатом является решение о наличии или отсутствии отставания в развитии. Диагностические методики KID и RCDI-2000 позволяют не только обнаружить факт отставания, но и получить достаточно точные оценки уровня развития малыша, скорректировать ход первичного приема, уделяя больше внимания «западающим» областям и в дальнейшем разработать перспективный план действий по проведению коррекционной работы. Результаты тестирования всех детей накапливаются в базе данных, что позволяет при повторном прохождении теста отслеживать динамику в их развитии.

На базе МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие» служба ранней помощи функционирует с сентября 2020 года. За период с сентября 2020 г. по февраль 2021 г. (6 мес.) первичный прием прошли 27 детей в возрасте от 7 мес. до 3 г. 6 мес., из которых нами было продиагностировано 6 детей (22,2%) с применением опросника KID, 21 ребенок (77,8%) – с помощью RCDI-2000.

В ходе обследования детей раннего возраста с помощью диагностических методик KID и RCDI-2000 нами были получены следующие результаты:

– по шкале KID: 33,3% (2 чел.) – развиваются нормально, 66,7% (4 чел.) – имеют отставание в развитии. Сфера познание – слегка отстает 50%, язык – слегка отстает 33,3%, отстает 16,7%; самообслуживание – слегка отстает 50%;

– по шкале RCDI-2000: 100% обследованных детей (21 чел.) имеют отставание в развитии в разных областях. Социальная сфера – слегка отстает 52,3%; самообслуживание – слегка отстает 28,5%, отстает – 52,3%; крупная моторика – слегка отстает – 19%; тонкая моторика – слегка отстает 85,7%; речь – слегка отстает – 33,3%, отстает 52,3%; понимание – слегка отстает 57,4%.

На рисунках 1 и 2 продемонстрировано как выглядит итоговый краткий отчет и шкала после ее обработки.

Оценка развития ребёнка по шкале RCDI-2000 (© С-Петербургский Институт Раннего Вмешательства)

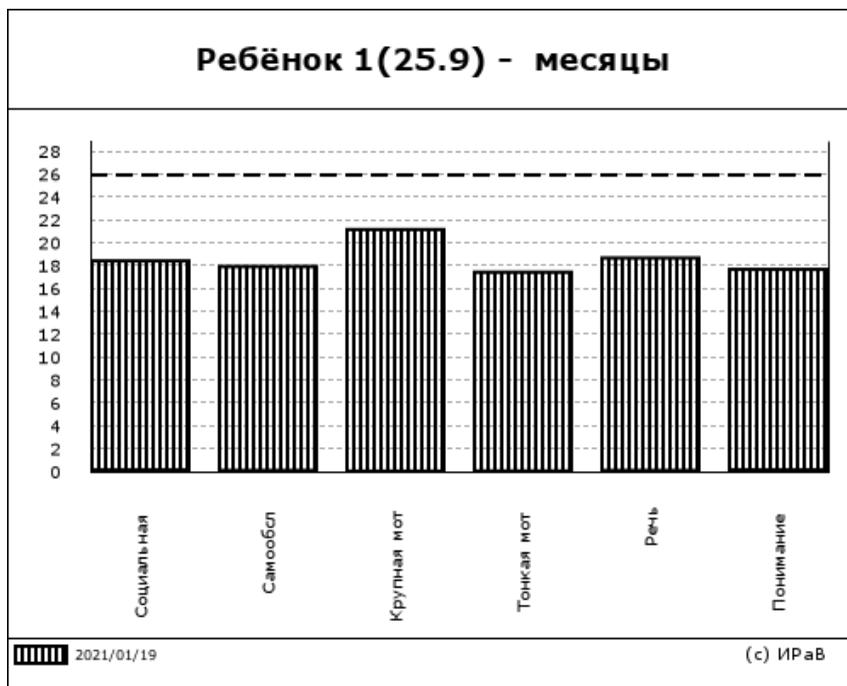
Ребенок 1  
Родился 21/11/2018  
Тестирован 19/01/2021 в возрасте 2 г. 1 мес.

Информатор – мать.

Социальная сфера	1-6 (слегка отстаёт)
Самообслуживание	1-6 (отстаёт)
Крупная моторика	1-9
Тонкая моторика	1-5 (слегка отстаёт)
Речь	1-6
Понимание	1-5 (слегка отстаёт)

Ребёнок отстаёт в областях, отмеченных выше. Мальчику может помочь развивающее обучение. Через 3-4 месяца снова проверьте развитие сына.

*Рис. 1. RCDI-2000 краткий отчет*



*Рис. 2. RCDI-2000 График*

Таким образом, мы видим, что результатом применения шкал KID и RCDI-2000 является оценка возраста развития ребенка и степени его отставания от типично развивающихся сверстников в каждой из областей.

По итогам анализа полученных данных нами определяется нуждаемость ребенка в составлении и реализации индивидуальной программы

развития. Далее трудоемкая комплексная коррекционная работа по восстановлению ребенка, которая ложится на плечи таких специалистов как учитель-логопед, специальный педагог, педагог-психолог, физический терапевт и т. д.

Таким образом, **диагностическая методика «Комплексная оценка развития детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев»** удобна для: скрининговой оценки развития ребенка в возрасте от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев для определения нуждаемости ребенка в услугах ранней помощи; для углубленной оценки уровня развития детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по основным сферам: познание, общение и речь, крупная и мелкая моторика, самообслуживание, социальное взаимодействие; для построения профиля развития ребенка; для оценки функционирования ребенка в ежедневных жизненных ситуациях; для определения зоны ближайшего развития ребенка для построения Индивидуальной программы ранней помощи; для отслеживания динамики развития ребенка и эффективности Индивидуальной программы ранней помощи.

### Литература

1. Аксенова, Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики / Л. И. Аксенов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 7.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа с детьми трех лет жизни / Е. Ф. Архипова. – М. : МГОПУ им. Шолохова РИЦ, 2004.
3. Волосова, Е. Развитие ребенка раннего возраста / Е. Волосова. – М., 1999.
4. Волосовец, Т. В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России / Т. В. Волосовец // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. – М., 2003.
5. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Академия, 2000.
6. Голубева, Л. Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Л. Г. Голубева ; под ред. В. А. Доскина, С. А. Козловой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
7. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / под ред. Н. В. Серебряковой. – СПб. : Каро, 2005.
8. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет / Е. О. Смирнова. – М., 2003.
9. Стребелева, Е. А. Ранняя коррекционная педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2003. – № 3.
10. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М., 2003.

## **ИЗУЧЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ СОСТОЯНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ И УРОВНЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Солодкова Наталья Николаевна**, обучающаяся 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; solodkovannlogoped@gmail.com.

**Научный руководитель:** Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению зависимости состояния речи детей с детским церебральным параличом (далее ДЦП) и уровня родительских компетенций в комплексной реабилитации. Исследуются логопедические и моторные возможности детей. Проводится обзор: анамнестических данных, сведений о доречевом развитии, раннем речевом и психическом развитии. Приводятся материалы по обследованию: общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики и фонетико-фонематической стороны речи, изучается состояние: звукопроизношения, фонематического слуха, фонематического восприятия, и проводится обследование лексико-грамматического строя. В статье теоретически изучаются семьи, описываются сложности, существования семьи, уровень загруженности семьи, а также речь ведется об организации реабилитации ребенка с ограничениями опорно-двигательного аппарата. Составляется социальный портрет матерей, воспитывающих детей с ДЦП: возраст, уровень образования, полнота семьи и др. Исходя из социального портрета и возможностей детей, оценивается уровень знаний и готовность родителей (матерей) оказывать педагогическую и логопедическую помощь своему ребенку. Проводятся зависимости между уровнем состояния двигательных, речевых нарушений, и возможностью родителей участвовать в речевой реабилитации детей. Описываются возможности самообразования матерей и готовность проводить коррекционную логопедическую работу.

**Ключевые слова:** органические поражения ЦНС; центральная нервная система; дизартрия; родители; нарушение речи; детская речь; семейное воспитание; родительские компетенции; детский церебральный паралич; ДЦП; дети с двигательными нарушениями.

## **STUDY OF THE DEPENDENCE OF THE STATE OF SPEECH OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY AND THE LEVEL OF PARENTAL COMPETENCE**

**Solodkova Natalia Nikolaevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and the Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the dependence of the state of speech of children with cerebral palsy (hereinafter referred to as cerebral palsy) and the level of parental competencies in complex habilitation. Speech therapy and motor abilities of children are being investigated. A review is carried out of: anamnestic data, information about pre-speech development, early speech and mental development. Materials are given on the examination: general motor skills, fine motor skills, articulatory motor skills and the phonetic-phonemic side of speech, the state is studied: sound pronunciation, phonemic hearing, phonemic perception, and an examination of the lexical and grammatical structure is carried out. The article theoretically studies families, describes the difficulties, the existence of the family, the level of family workload, and also deals with the organization of the habilitation of a child with limitations of the musculoskeletal system. A social portrait of mothers raising children with cerebral palsy is compiled: age, educational level, fullness of the family, etc. Based on the social portrait and the capabilities of children, the level of knowledge and willingness of parents (mothers) to provide pedagogical and speech therapy assistance to their child is assessed. Dependences are made between the level of the state of motor, speech disorders, and the ability of parents to participate in speech habilitation of children. The possibilities of self-education of mothers and their readiness to carry out corrective speech therapy work are described.

**Keywords:** organic lesions of the central nervous system; central nervous system; dysarthria; parents; speech disorder; children's speech; family education; parenting competence; cerebral palsy; children with movement disorders.

**Актуальность проблемы и темы исследования.** Всего в 2020 году в России зарегистрировано 689 тыс. (данные Росстат) детей-инвалидов, в 2019 году – 670 тыс. [17].

Синдром ДЦП – комплексное заболевание, характеризующееся множественными повреждениями головного мозга, затрагивающих двигательную сторону жизни ребенка. Заболевание носит сложный характер, сопровождается неврологическими, психическими нарушениями, повреждениями слуха, зрения, речи.

Примерно 1,5 млн (2018 г.), детей в России имеют диагноз детский церебральный паралич [17]. **Актуальность темы** исследования обусловлена увеличением количества семей воспитывающих детей с ДЦП. Актуальность темы определяется противоречием между необходимостью охватить родителями всех сфер абилитации детей и отсутствием ресурсов у семьи для практического освоения логопедических знаний.

Так в научных исследованиях (Е. В. Ключкова [3], И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько [6], А. А. Наумов [9], Е. М. Мاستюкова [7], М. В. Ипполитова [2]) рассматривается жизнедеятельность ребенка с ДЦП, его социально-бытовые навыки, развитие речи. Педагогическая помощь, вопросы взаимодействия педагогов с семьями рассматриваются в исследованиях (Р. Е. Левина [5], Ю. В. Микляева [8], Е. М. Мاستюкова [2], Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина [16]). И современные авторы отмечают значимость участия семьи в абилитации ребенка-инвалида и предлагают методы объединяющие усилий педагогов и родителей (И. В. Добряков,

О. В. Защирина [1], Е. В. Кулагина [4], Н. В. Обухова [11], О. В. Солодянкина [13], И. А. Смирнова [12], В. В. Ткачёва [14]).

Но несмотря на все усилия педагогического взаимодействия с родителями, педагогическая помощь не доходит до родителей. И возникает ситуация, когда социально-педагогическая помощь готова оказываться педагогами, социальные институты действуют и готовы реабилитировать (абилитировать) ребенка-инвалида, но родители, убитые горем «инвалидизации» не принимают помощь и поддержку.

Возникает **проблема исследования**, создается разрыв между социальной политикой, взаимодействием педагогов и фактической ролью родителей в абилитационной работе с ДЦП. У родителей ребенка с ДЦП огромный функционал семейных обязанностей: осуществляют бытовые, финансовые, юридические, информационные вопросы; решают собственные психологические проблемы; реализуют реабилитационную функцию, которая для ДЦП состоит в следующем: соблюдении постурального режима, даже ночью во сне, составлении индивидуального маршрута абилитации на несколько месяцев вперед, подбор технических средств реабилитации и медицинских услуг.

Организация абилитации становится ответственностью родителей, они пытаются восстановить потерянные функции здоровья ребенка до уровня «нормотипичного», «загоняя» детей в постоянную реабилитацию, в ущерб педагогическим, в том числе логопедическим мероприятиям. Родители не принимают адекватно своего ребенка, отрицают его «инвалидность». Исходя из всего вышперечисленного, возникает необходимость создания комфортной абилитации для детей с ДЦП, в которой будет произведена оценка уровня, и родительских компетенции, и адекватных возможностей ребенка при получении знаний. Необходимо исследование, в котором взаимодействуют и родители, и дети с ДЦП.

Исходя из актуальности, исследования выдвинута следующая **гипотеза**: у семей детей с ДЦП – очень организованная и спланированная жизнь, в среднем реабилитация по физической терапии проходит 3-4 раза в год, в течение 2-3 недель. Очень часто родители делают акцент в абилитации лишь на физической терапии и упускают интеллектуальные занятия, занятия с учителем логопедом-дефектологом. Чтобы организовать занятия с логопедом родителям требуются дополнительные ресурсы: финансовые, временные, энергетические.

Необходимо провести исследование по оценке уровня компетенций родителей и возможностей детей. В дальнейшем, обучив заинтересованных родителей логопедическим компетенциям, для проведения занятий детей в домашней обстановке. Мы ожидаем, что семья станет более разгруженной и использует освободившиеся ресурсы на эффективное обучения детей с ДЦП речевым навыкам.

**Методы исследования.** В процессе исследования применяются следующие методы исследования: теоретические – анализ литературы; эмпирические – анкетирование. В исследовании приняло участие 7 детей от 4 до 7 лет с ДЦП и родители детей в количестве 7 человек. Исследования осуществлялось в 2020 году. В связи с пандемией, многие родители находились на самоизоляции и не участвовали в активной социальной жизни, не посещали детский сад и не хотели принимать участие в опросе в электронной форме. В связи с этим количество семей, участвовавших в опросе ниже от числа (10 семей) запланированных. Исследование делится на 2 части:

**I часть. Обследование детей.** Логопедическое обследование включает в себя сбор данных об особенностях доречевого, раннего речевого и психического развития ребенка до момента обследования на основании опроса родителей. Исследуются анамнестические данные (полученные от родителей) и результаты опроса родителей, выявляется время появления крика, гуления, лепета, а затем первых слов и простых фраз.

Двигательные функции детей обследовались в следующих направлениях: обследование общей моторики, обследование мелкой моторики, обследование артикуляционной моторики.

Также проводилось обследование фонетико-фонематической стороны речи, изучение состояния звукопроизношения, изучение фонематического слуха, изучение фонематического восприятия). Обследование лексико-грамматического строя.

**Результаты.** Исследовались 7 детей от 4 до 7 лет. Анамнестические данные. В большинстве своем роды были срочные и оперативные – 6 обследуемых, 1 – роды естественные. Лепет и гуление появились у всех детей в рамках нормы. Фразовая речь у шести детей в 2 года, у одного ребенка в 3 года.

Когнитивные функции у шести детей сохранены, у одного ребенка умственная отсталость.

Двигательные нарушения разного уровня по шкале GMFCS (Global Motor Function Classification System) [10], один ребенок с 1 уровнем, четверо детей со 2 уровнем и двое детей с 3 уровнем.

Шкала GMFCS (неполная): дети с 1 уровнем уверенно ходят, дети с 2 уровнем, ходят неуверенной походкой, испытывают затруднения на неровных поверхностях. Дети с 3 уровнем не ходят, не стоят, сидят с поддержкой).

Обследование мелкой моторики включало в себя исследование скорости и аккуратности в манипуляции предметами по классификации функционирования верхней конечности у детей с ДЦП в возрасте от 4 до 18 лет MACS (Manual Ability Classification System) [10]. Трое детей с 1 уровнем, один ребенок с 2 уровнем, двое детей с 3 уровнем по шкале.

Шкала MACS (неполная): 1 уровень. Верхние конечности используются успешно и с легкостью. 2 уровень. Ребенок имеет возможность управляться с большинством объектов, однако некоторые действия менее качественны и/или выполняются медленнее. 3 уровень. Функциональные возможности затруднены, пациент нуждается в подготовке к действию и/или вынужден модифицировать действие).

Логопедическое обследование проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой [15].

Логопедическое заключение: у 40% детей ОНР 2 уровня, псевдобульбарная дизартрия. У 60% ОНР 1 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Таким образом, у всех обучающихся с ДЦП отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия. Существуют полиморфное нарушение звукопроизношение.

Присутствуют: антропофонические дефекты: [p'] у 4 детей, шипящий сигматизм [ш], [ж], [ч]; у двоих детей – фонологический дефект: [л] [p], [p'] – отсутствие звуков, у одного ребенка – антропофоонический дефект: заднеязычных [к], [г], [х]. У некоторых детей (двое) сразу несколько нарушений и антропофонический дефект: [с], и шипящий сигматизм [ш], [ж], и свистящий сигматизм [з], [ц], фонологический дефект: [л] [p], [p'] – отсутствие звуков.

Присутствуют также особенности звукопроизношения, в некоторых речевых конструкциях звуки искажаются, изолировано произносятся правильно.

Опираясь на результаты обследования моторных функций можно предположить, что дефекты звукопроизношения обусловлены недостаточной иннервацией артикуляционного аппарата. Из-за этого у ребенка формируется неправильный артикуляционный уклад фонемы, что приводит к неразличению близких по звучанию звуков, вследствие чего нарушается фонематический слух и восприятие.

Исследуя лексико-грамматический строй речи. Мы увидели, что двое детей хорошо подбирают категории, обобщающие слова, могут описать предмет и составить рассказ. Один ребенок также хорошо подбирает категории, обобщающие слова, но не знает темы: «Мамы дети», «Инструменты». Еще трое детей имеют высокий пассивный словарь, низкий активный словарь и не могут подобрать название предметов по описанию. Не могут объединять предметы в классы понятий и стесняются своей речи.

Таким образом, можно сказать, что у всех обследуемых детей, активный словарный запас связан с бытовой деятельностью, простыми бытовыми ситуациями. Обучающиеся используют простые нераспространенные предложения. Наблюдаются неточность употребления грамматического строя. Лексический словарь следует расширять, грамматические конструкции усложнять.

**II часть. Исследование родительских компетенций** проводилось по авторскому опроснику для родителей детей с ДЦП.

Опросник ставил вопросы: о родительских педагогических компетенциях, логопедических компетенциях. Какие педагогические цели ставят родители для своих детей. Оценивал умение родителей находить информацию, оказывать помощь своему ребенку. Дополнительно, родители рассказывали о своей занятости в комплексной абилитации ребенка, о семейных обязанностях, о трудностях своих будней.

В исследовании приняли участие 7 мам детей с ДЦП. Разного возраста от 20 до 42 лет и разного семейного положения, статуса. 4 семьи воспитывают семей без отцов, неполные семьи. В пяти семьях по одному ребенку. Все мамы находятся в отпуске по уходу за ребенком-инвалидом.

**Результаты.** Родители прошли опрос о готовности осуществлять абилитационные мероприятия – логопедическую работу. Все родители готовы уделять время на логопедическую коррекцию от 45 до 120 минут. Оценивая, педагогические компетенции мы увидели, что родители используют информацию о воспитании детей из разных источников: читают специализированную литературу, получают рекомендации от педагогов, используют интуицию.

Мы можем сделать предположительный вывод о педагогических компетенциях родителей. Родители готовы обучаться, получать рекомендации от специалистов, развивать свой уровень педагогических компетенции, оказывать образовательную поддержку своему ребенку, не смотря на загруженность семьи. Также родители указывают о сложностях в передвижении по городу с ребенком, о неподходящих по размеру или неудобных средствах реабилитации (коляски, вертикализаторы, ходунки), о длительности физической терапии, о сложности медицинских манипуляций, (использовании ботулотоксина, ортезировании), о сложностях в получении государственных услуг, о своем эмоциональном состоянии. Делятся трудностями в принятии решений в бытовых вопросах, и в вопросах, касающихся здоровья ребенка и его будущего.

Родители готовы освоить приемы работы по развитию речи ребенка, в условиях домашней абилитации. Но при этом родители указывают, что готовы доверить ребенка только специалисту – логопеду. Здесь имеется в виду, что родители, еще не обладают логопедическими компетенциями, поэтому считают, что занятия должен проводить только логопед. Родители исправляют ошибки в речи ребенка, слышат неправильно употребляемые ребенком фонемы. Видят бедность словаря.

**Выводы.** После проведенного исследования мы можем провести следующие взаимосвязи обоих исследований. Во-первых, родители адекватно воспринимают речь своего ребенка, поддерживают и спокойно реагируют на трудности в речи. Они принимают диагноз своего ребенка,

знают закономерности и нормы развития речи. Понимают уровень моторных возможностей ребенка.

Во-вторых, у исследуемых родителей разный жизненный опыт, разный уровень образования, разные семьи, полные и неполные, то, что называется разный социальный портрет. Но при всем при этом, находясь в разной жизненной истории, мамы умеют работать с образовательными ресурсами, используют информацию и способны к самообразованию. В-третьих, матери готовы вести коррекционную работу с разной длительностью по времени минимально от 45 мин максимально до 120 мин в день, с поддержкой логопеда, в условиях домашней самостоятельной работы. Чем тяжелее двигательное нарушение ребенка, тем меньше времени родители могут уделять логопедической работе, родители перегружены уходом за ребенком и постуральным менеджментом, а также поддержанием жизни семьи. В-четвертых, родители готовы выработать логопедические компетенции. И во многих вопросах они правильно диагностируют своих детей (1. В вопросах, касающихся звукопроизводительной стороны речи, родители называют большинство нарушенных звуков. 2. Родители указывают на пробелы в лексической стороне речи). Важно, что родители не завышают и не занижают уровень речевого развития своих детей. В-пятых, дети способны к обучению, не смотря на сложный дефект, в большинстве своем группа не имеет когнитивных нарушений и готова работать и с педагогом и с родителями. Ребенок с умственной отсталостью нуждается в большей частотности занятий и в большем усилии работы мамы и педагогов. Часть звуков у детей с ДЦП находится в стадии автоматизации. Некоторые звуки то пропадают, то появляются вновь, это вызвано особенностью органического поражения и псевдобульбарной дизартрией.

Таким образом, зависимость состояния речи детей и уровня родительской компетенции выражена в готовности родителей участвовать в обучении детей с ДЦП. И эту готовность родители выражают в выделении времени для обучения и в своем желании обучать. А обследуемая группа детей вполне обучаема и достойна учителей-родителей. Имея уже большой опыт жизни с ребенком с ДЦП, родители имеют высокую степень адаптивности к новым знаниям, касающихся синдрома ДЦП. Обучиться логопедическим навыкам родители готовы, с помощью дистанционных видео, используя готовые логопедические тетради, по инструкциям логопеда. Развивая речь, проводя логопедическую работу, родители могут улучшить и облегчить существование собственной семьи.

В дальнейшем исследование будет направлено на коррекционную деятельность по индивидуальному маршруту семьи.

### **Литература**

1. Добряков, И. В. Психология семьи и большой ребенок / И. В. Добряков, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.

2. Ипполитова, М. В. Воспитание детей с церебральным параличом и семье / М. В. Ипполитова, Р. Д. Бабенкова, Е. М. Мастюкова. – М., 1993.
3. Ключкова, Е. В. Введение в физическую терапию: реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями неврологической природы / Е. В. Ключкова. – М. : Теревинф, 2016. – 288 с.
4. Кулагина, Е. В. Занятость родителей в семьях с детьми-инвалидами / Е. В. Кулагина // Социс. – 2004. – № 6. – С. 85-88.
5. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – Вып. 2 (122).
6. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
7. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М., 1985.
8. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова. – Москва : Юрайт, 2019. – 411 с.
9. Наумов, А. А. Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастическими формами детского церебрального паралича : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наумов А. А. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.
10. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь реабилитационным центрам / Е. В. Семёнова, Е. В. Ключкова, А. Е. Коршикова-Морозова, А. В. Трухачёва, Е. Ю. Заблоцкис. – М. : Лепта Книга, 2018. – 584 с.
11. Семейное воспитание детей с нарушением речи / Н. В. Обухова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – 128 с.
12. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 320 с.
13. Солодянкина, О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О. В. Солодянкина. – М. : АРКТИ, 2007. – 80 с.
14. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачёва. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
15. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.
16. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
17. Федеральная служба государственной статистики. – URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 13.03.2021). – Текст : электронный.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ**

**Союрова Ирина Владимировна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; soyurov2011@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме формирования лексико-грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития. В данной статье сделан обзор наиболее актуальных форм развития лексических и грамматических средств у изучаемой категории детей в условиях группы компенсирующей направленности. Лексико-грамматическая система детей с задержкой психического развития характеризуется недоразвитием, которое обусловлено нарушением межполушарного взаимодействия, недостатками регуляторного и операционального компонентов психической деятельности. Поэтому встает необходимость поиска и разработки дифференцированного подхода к коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** развитие речи; детская речь; лексико-грамматическая система; логопедическая работа; дизартрия; старшие дошкольники; задержка психического развития; ЗИП; дети с задержкой психического развития.

## **FORMATION OF THE LEXICO-GRAMMATIC SPEECH SYSTEM IN ELDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT AND DYSPHATRIA**

**Soyurova Irina Vladimirovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of the formation of the lexical and grammatical system of speech in older preschool children with mental retardation. This article provides an overview of the most relevant of development of lexical and grammatical means in the studied category of children in a compensatory group. The lexico-grammatical system of children with mental retardation is characterized by underdevelopment, which is caused by a violation of interhemispheric interaction, deficiencies in the regulatory and operational components of mental activity. Therefore, it becomes necessary to search for and develop a differentiated approach to the correction of speech disorders in children with mental retardation.

**Keywords:** development of speech; children's speech; lexical and grammatical system; speech therapy work; dysarthria; older preschoolers; impaired mental function; children with mental retardation.

Дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) достаточно разнородная группа, требующая особого подхода к организации логопедической работы. По определению Н. М. Назаровой, ЗПР относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций [3], в связи с этим дети данной группы имеют ряд особенностей: отставание в развитии высших психических функций и всех форм мышления, неустойчивость произвольного внимания всех модальностей и неравномерный уровень работоспособности в процессе занятий, лабильность эмоционально-волевой сферы [6].

Современные исследования свидетельствуют о том, что число детей с ЗПР с каждым годом увеличивается, и в настоящее время распространенность данной категории нарушений среди детского населения составляет 1-2% и 8-10% в общей структуре психических заболеваний. Среди детей старшего дошкольного возраста, посещающих подготовительные группы МАДОУ, частота ЗПР составляет в среднем 5%, а в младшем школьном возрасте – 4-8% [5]. Т. В. Волосовец были проведены исследования, отразившие пятикратное увеличение числа детей с ЗПР, обучающихся в специальных классах общеобразовательных школ [5].

В работах ряда авторов: Р. А. Белова-Давид, Г. В. Гуровец, Л. В. Лопатиной, С. И. Маевской, Р. И. Мартыновой, Л. В. Мелеховой отмечается, что у детей с ЗПР наряду с расстройствами фонетико-фонематической стороны речи, часто наблюдается и недоразвитие лексико-грамматической системы. Авторами были выявлены и проанализированы основные трудности использования лексико-грамматических средств языка у детей данной категории: недоразвитие активного словаря, бедность словаря прилагательных и глаголов, ошибочное употребление родовых, числовых, падежных окончаний; неправильное использование предложно-падежных конструкций, нарушение морфологической системы языка, трудности словообразования, несформированность системы словообразовательных моделей, неправильный выбор суффиксов и употребление морфем. Накопление слов и их форм происходит медленно. Также отмечены затруднения в усвоении семантической стороны слов; затруднения в употреблении и усвоении обобщающих слов, неправильное употребление флексий и предлогов, аграмматичное построение синтаксических конструкций.

В. В. Морозовой выявлено, что среди детей с ЗПР церебрально-органического генеза наиболее распространенной речевой патологией является псевдобульбарная дизартрия, данная группа речевых нарушений составляет 84,3% от числа всех обследованных детей [3].

В соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования» целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования являются: хорошее владение устной речью, овладение предпосылками к грамотности, развитость крупной

и мелкой моторики, владение основными движениями, способность контролировать свои движения и управлять ими [4].

С целью изучить особенности лексико-грамматической системы речи у детей, имеющих ЗПР и легкую степень псевдобульбарной дизартрии был проведен констатирующий эксперимент на базе МАДОУ № 42 «Огонёк» в период с 10 октября 2020 г. по 10 ноября 2020 г. На этапе констатирующего эксперимента было обследовано 20 детей, имеющих заключение «задержка психического развития» и заключение невролога «дизартрия». В ходе проведённого обследования было выявлено что 80% детей имеют проявления легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

В ходе анализа результатов эксперимента выявлены следующие особенности лексико-грамматической системы языка обучающихся:

1. Искажение грамматических форм слова выявлено у 65%. Наиболее распространенными ошибками при выполнении предложенных заданий являются: образование форм множественного числа имен существительных и прилагательных, глаголов косвенных падежах. У 35% детей грамматическая система речи находится на среднем уровне.

2. Нарушены навык словообразования (образование прилагательных от существительных, образование сложных слов из 2 основ) и словоизменения у 45% обследованных (недостаточный уровень). Дети допущено наибольшее количество ошибок при образовании прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм существительных.

3. Трудности при употреблении в речи предлогов в соответствии с их семантическим смыслом в предложении (предлоги чаще всего употребляются не верно либо пропускаются в речи) испытывают 50% детей; данный навык развит у них на недостаточном уровне.

4. В ходе обследования лексической системы речи выявлено, что 70% детей имеют затруднения в структурном аспекте лексических значений слов. Дети допускают ошибки при подборе слов антонимов и синонимов, выборе сходных по значению слов. Активный словарь у 55% детей находится на недостаточном уровне. Дети затрудняются в определении слова по его признакам, неверно обобщают слова и ошибаются при назывании обобщающих понятий.

5. Трудности при определении синтагматической сочетаемости слов. В ходе выполнения заданий «Вставь пропущенное слово» 30% детей справились с заданием на достаточном уровне.

6. При обследовании синтаксической структуры предложения выявлено, для детей наиболее трудными являются задания на восстановление порядка слов в предложении. При составлении пересказа нарушена логика повествования, привносятся личные идеи детей, не передают вербально основную мысль высказывания; у 80% навык восстановления синтаксической структуры предложения развит на недостаточном уровне. Выявлена неспособность 75% детей составить предложение, по опорным словам,

дети затрудняются в понимании инструкции и не могут соединить и изменить слова грамматически верно. Выявленные особенности лексико-грамматической системы языка неразрывно связаны с уровнем связной речи детей. Экспериментальным путем доказано, что все дети изучаемой группы имеют трудности составления синтаксически правильных конструкций; чаще всего они пропускают подлежащие, ограничиваясь названием одного действия, или конструкцией [местоимение + глагол].

С целью преодоления речевых нарушений у обследуемой группы детей были определены следующие направления логопедической работы:

1. Увеличение объема и расширение номинативного и предикативного словаря.
2. Развитие навыков словообразования глаголов, имен прилагательных
3. Уточнение лексических значений слов.
4. Развитие навыка правильного употребления в речи и подбора слов антонимов и синонимов.
5. Уточнение значения предлогов в активной речи детей. Развитие навыка правильного их употребления в речи.
6. Уточнение грамматического значения слова.
7. Формирование структуры предложения; умения правильно и логично строить предложения.

В соответствии с полученными результатами констатирующего эксперимента, был проведён обучающий эксперимент, в условиях которого была апробирована программа логопедической работы по развитию лексико-грамматической системы речи у детей с ЗПР и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии «Я говорю правильно». Со всеми участниками эксперимента проводились индивидуальные и подгрупповые занятия.

Основой данной программы являются программные материалы Н. В. Нищевой: «Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с ТНР с 3 до 7 лет», а также материалы по развитию речи у детей с задержкой психического развития И. А. Морозовой и М. И. Пушкарёвой, в планировании и систематизации коррекционной работы использовались методические материалы Т. А. Ткаченко, Н. Э. Теремковой, О. В. Гомзяк, Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой. Тематика логопедических занятий соотносится с календарно-тематическим планированием, принятым в МАДОУ № 42.

Методы работы, используемые для развития и совершенствования лексико-грамматической системы речи у детей с ЗПР и дизартрией:

1. Игровой метод.
2. Метод моделирования предполагает формирование умений анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с принятыми законами и нормами языка. Способствует осо-

знанию ребенком звучащей стороны слова, позволяет упражняться в употреблении грамматических форм, уточнить и обобщить понятие о роде предметов на основе их существенных признаков.

3. Рассматривание сюжетных картин.

4. Составление пересказов сказок и коротких рассказов.

Также в работу включены занятия, целью которых является развитие высших психических функций: развитие мыслительных операций и всех видов мышления, развитие мелкой моторики, восприятия, представления, внимания и памяти.

Приемы работы используемые в ходе апробации представленной программы по развитию лексико-грамматического строя речи у экспериментальной группы детей:

- Рассматривание картин.
- Составление словосочетаний по морфотаблице.
- Исправление неправильной формы слова.
- Нахождение ошибок.
- Сравнение форм слов.
- Проговаривание и повторение правильных форм слов, словосочетаний и предложений.
- Подбор подходящих слов по смыслу; противоположных и сходных по значению слов.

Предварительные итоги обучающего эксперимента демонстрируют положительную динамику результатов формирования лексико-грамматической системы языка у экспериментальной группы детей:

1. Увеличение объема активного и пассивного словаря имен существительных, прилагательных 15% Дети стали активнее использовать их в повседневной речи. Улучшилось понимание сходных по смыслу имён существительных.

2. Увеличение объема глагольного словаря на 20%.

3. Усвоение понятий – близкое по значению слово, противоположное; использование антонимов и синонимов в активной речи, перечисление с помощью учителя-дефектолога.

4. Уменьшение на 20% количество неверных падежных окончаний имен существительных.

Таким образом, полученные в ходе эксперимента результаты, отражают положительную динамику развития лексико-грамматической системы языка у детей с ЗПР и легкой степенью псевдобульбарной дизартрией, что свидетельствуют об эффективности разработанной программы.

### **Литература**

1. Матросова, Т. А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Матросова Т. А. –Москва, 2006. – 205 с.

2. Морозова, В. В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / В. В. Морозова. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с.
3. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Сфера, 2018. – 96 с.
5. Филиппова, Н. В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник, А. С. Исмайлова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. –2015. – № 102. – С. 256-262.
6. Чвякин, В. А. Психология детей с задержкой психического развития / В. А. Чвякин, Н. С. Киселева. – М. : МРСЭИ, 2014. – 92 с.

## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИИ

**Фаизова Екатерина Генриховна**, учитель-логопед, МБДОУ № 548; Россия, г. Екатеринбург; egmata@mail.ru.

**Уфимцева Мария Александровна**, учитель-логопед, МБДОУ № 548; Россия, г. Екатеринбург; ufimtsevamarina@mail.ru.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме качественного улучшения коррекционно-логопедической работы путем использования нейропсихологических методов и приемов учителями-логопедами. Нейропсихология позволяет выявить причины нарушений и помогает корректировать разорванные связи, межсистемные взаимодействия и формировать базовые функции для успешного развития высших психических функций, в том числе и речи. Использование данных приемов и методов в работе с детьми, имеющими нарушения речи и различные неврологические диагнозы, дает возможность развивать все когнитивные функции, стабилизировать психические процессы, повысить у детей интерес и мотивацию к занятиям.

**Ключевые слова:** нейропсихологические приемы; нейропсихология; развитие высших психических функций; неврология; высшие психические функции; логопедическая работа; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## NEUROPSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY

**Fayzova Ekaterina Genrikhovna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 548, Ekaterinburg, Russia.

**Ufimtseva Maria Aleksandrovna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 548, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problem of qualitative improvement of correctional speech therapy work through the use of neuropsychological methods and techniques by speech therapy teachers. Neuropsychology allows you to identify the causes of disorders and helps to correct broken connections, intersystem interactions and form basic functions for the successful development of higher mental functions, including speech. The use of these techniques and methods in working with children with speech disorders and various neurological diagnoses makes it possible to develop all cognitive functions, stabilize mental processes, and increase interest and motivation in children's classes.

**Keywords:** neuropsychological techniques; neuropsychology; development of higher mental functions; neurology; higher mental functions; speech therapy work; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

В последнее время встречается все больше и больше сложных детей, сочетающих тяжелое нарушение речи с другими неврологическими диагнозами (задержкой психического развития, когнитивными нарушениями и даже аутизмом). В речевые группы зачисляются дети с органикой, которым неврологи ставят диагноз ММД, СДВГ, дефицит внимания. У таких детей, наряду с речевыми нарушениями, есть проблемы с координацией движений, общей и мелкой моторикой, восприятием, памятью, вниманием.

Для планирования более высокого уровня коррекционной работы специалистам необходимо знать закономерности формирования психических процессов и базовых функций детской нейропсихологии. Нейропсихология позволяет выявить причины нарушений и помогает корректировать разорванные связи, межсистемные взаимодействия и формировать базовые функции для успешного развития высших психических функций, в том числе и речи.

Недоразвитие речи часто вызывается слабостью, несформированностью отдельных компонентов психических функций:

- повышенной утомляемостью ребенка;
- дефицитом внимания;
- сокращением объема рабочей памяти;
- трудностями переключения при выполнении задания;
- нарушением самоорганизации;
- отставанием в переработке слуховой, кинестетической, зрительной информации.

Эти проблемы с точки зрения нейропсихологии тесно переплетаются с проблемами современной логопедии, поэтому использование нейропсихологических методов и приёмов логопедами, дают возможность качественно улучшить коррекционно-логопедическую работу. Наш опыт работы с использованием нейропсихологических приемов показал хорошие результаты по исправлению имеющихся у детей нарушений. Активизация межполушарных взаимодействий дает возможность более продуктивно корректировать речевые, двигательные, интеллектуальные недостатки, поведенческие расстройства и способствует созданию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений.

Один из основных методов нейропсихологии – **метод замещающего онтогенеза**. С его помощью можно развивать высшие психические функции, воздействуя на сенсомоторный уровень. Основными задачами данного метода являются:

– формирование у ребенка осевых сенсомоторных взаимодействий (язык-глаза, руки-ноги-дыхательная система, суставно-мышечная-дыхательная системы и т. п.);

– формирование оптимального уровня произвольной саморегуляции смыслообразующей функции речи, способности к построению речевого акта, интеллектуальных процессов).

Через специально составленный и подобранный комплекс упражнений учитель-логопед активизирует различные зоны мозга ребенка. В результате освоения ребенком этих движений, структуры его мозга начинают работать в той последовательности, в которой должны были с момента рождения.

Логопедические коррекционно-развивающие занятия с применением нейропсихологических методов включают следующие виды упражнений:

растяжки, глазодвигательные, дыхательные, телесные перекрестные упражнения, развитие мелкой моторики рук, артикуляционную гимнастику, релаксационные упражнения, развитие коммуникативной и когнитивной сферы. Все упражнения используются как в совокупности (представляют собой комплекс психомоторной гимнастики), так и выступают элементом непосредственной образовательной деятельности (применяются в режимных моментах).

**Дыхательные упражнения** (начинаем с 1 секунды, и постепенно доводим до 2-3 секунд, подключаем счет и движения рук – на вдохе – руки вверх, на выдохе – вниз):

– формирование правильного четырехфазного дыхания (надувание живота на вдохе, задержка дыхания, сдувание живота на выдохе, задержка дыхания), которое позволяет обеспечить мозг кислородом даже в ситуации стресса;

– формирование речевого выдоха (игры на поддувание);

– дифференциация ротового и носового выдоха.

**Упражнения для нормализации тонуса мышц** (начинаем с 1 минуты, и постепенно доводим до 3-5 минут. Обязательно должна быть удобная для ребенка поза. Подключаем расслабляющую музыку. Эти упражнения отлично помогут ребенку настроится на занятие):

– формирование умения управлять своим тонусом (учат создавать состояние напряжения и расслабления в своем теле), что положительно сказывается на соматическом и эмоциональном состоянии ребенка;

– контрастные упражнения на тонус (смена интенсивных движений и замирание в определенной позе): «Силачи» – представляем, что поднимаем очень тяжелую штангу, удерживая ее некоторое время у себя над головой, и резко бросаем ее, расслабляя все тело. «Огонь и лед» – команда «Огонь» – начинаем активно двигаться, по команде «Лед» – замираем, напрягая все тело. «Морская фигура замри!» – по команде «Море волнуется, раз, море волнуется, два, море волнуется, три!» – дети двигаются; со словами «Морская фигура замри!» дети замирают.

**Функциональные упражнения:**

– развитие определенных когнитивных функций (памяти, внимания). «Найди и обведи круг (квадрат, овал)», «Запретное движение» – дети повторяют за взрослым серию различных движений. Одно, запретное, движение они должны пропустить. «Запретное слово» (по лексическим темам) – нельзя его произносить, вместо него дети хлопают в ладошки;

– развитие саморегуляции.

**Развитие межполушарного взаимодействия** (кинезиологические физминутки, которые синхронизируют работу полушарий, улучшают умственную деятельность, содействуют лучшему запоминанию, повышают стойкость внимания): воспроизведение разных движений одновременно левой и правой сторонами тела («ухо – нос»; «кулак – ребро – ла-

доль»; «Оладушки» – правая рука лежит ладонью вверх, левая – вниз. Одновременно меняем положение обеих рук; раскрашивание двумя руками одновременно (зеркальное рисование), письмо в воздухе одновременно правой и левой рукой разных геометрических фигур, букв).

**Глазодвигательные упражнения** – расширение объема зрительного восприятия, укрепление мышц, управляющих движением глаз (не поворачивая головы найти глазами тот или иной предмет).

**Упражнения для развития артикуляции** – активизация моторной коры мозга, которая участвует в мышечных движениях полости рта.

#### **Развитие пространственных представлений:**

– формирование пространственных представлений в схеме собственного тела (отрабатываются понятия право – лево, верх – низ, ближе – дальше). «Робот» – изображая робота, ребенок выполняет команды логопеда: шаги в право-лево, повороты, поднятие и опускание рук;

– ориентировка в пространстве по отношению к собственному телу; освоение пространства между предметами без использования схемы тела; ориентировка в схеме человека, стоящего напротив. «Делай, как я» – стоя напротив друг друга, повторить позу ведущего из пары.

#### **Упражнения на растяжки:**

– нормализация тонуса мышц;  
– выполнение растяжек по преодолению у детей гипотонуса мышц (вялость), зажимов и гипертонуса – повышенного двигательного беспокойства.

#### **Развитие слухового и зрительного восприятия, памяти:**

– развитие фонематического восприятия и звукового анализа (слово рассыпалось, назови звуки в слове по порядку; «Поймай нужный звук»; «Найди общий звук»; «Составь новые слова из букв данного слова»; «Зашифрованное слово» – узнать слово по первым звукам или буквам предложенных картинок; «Сравни два слова» – найти букву, от которой изменился смысл первого слова; «Арабское письмо» – диктуется слово, ребенок должен записать его задом наперед; «Измени мое слово» – замени первый (последний) звук на данный и назови новое слово; «Веселая цепочка» – придумай слово, которое начинается на последний звук моего слова);

– сопровождение проговаривания слов движением рук или ног (прошагивание слов).

#### **Коммуникативные упражнения:**

– развитие общения между детьми;  
– парные и групповые упражнения по формированию навыков совместных действий, способствующих лучшему пониманию друг друга (совместные действия детей, создающих цепочку, умение действовать слаженно, не прерывая цепочки).

**Упражнения для релаксации** – расслабление, самонаблюдение (проводятся в конце занятия с целью интеграции приобретенного опыта).

Использование нейропсихологических методов и приемов в коррекционной логопедической работе повышает интерес и мотивацию к занятиям у детей с ОНР, развиваются все когнитивные функции, стабилизируются психические процессы. Применение данного метода позволяет детям более активно включаться в деятельность, произвольное внимание становится преобладающим, улучшается качество двигательных навыков, трудности переключения с одного вида движения на другое заметно сокращаются, возрастает уровень развития коммуникации и речевой деятельности.

### Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня. – М., 1995.
2. Горячева, Т. Г. Сенсомоторная коррекция при нарушениях психического развития в детском возрасте / Т. Г. Горячева, А. С. Султанова. – Москва, 1999.
3. Клюева, Н. В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1997.
4. Конева, Е. А. Психомоторная коррекция в системе комплексной реабилитации детей со специальными образовательными потребностями / Е. А. Конева, Н. А. Рудаметова. – Новосибирск, 2008.
5. Лютова, Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова. – СПб., 2005.
6. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2005.
7. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002.
8. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2010.
9. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников / А. Л. Сиротюк. – М. : Аркти, 2009.
10. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2003.
11. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2007.
12. Программа нейропсихологического развития и коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / сост. А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2002. – 128 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Хасанова Дарья Владимировна**, учитель-логопед, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Развитие»; Россия, г. Серов; [daria.khasanova.20@mail.ru](mailto:daria.khasanova.20@mail.ru).

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме нарушений речи у детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Рассматривается три особенности речи у детей с РАС до 3,5 лет. Специалисты из Соединенных Штатов Америки сравнили особенности речевых профилей у детей раннего возраста с аутизмом и без него (при условии одинакового словарного запаса). Выяснили, что в речи детей с аутизмом преобладают глаголы; ребенок чаще использует слова обозначающие прием пищи, в то время как нормально развивающиеся дети говорят о животных и людях, а так же имитируют звуки животных (звукоподражание); дети с аутизмом реже говорят «мама» и «папа».

**Ключевые слова:** ранний возраст; словарный запас; детская речь; развитие речи; РАС; расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты.

## ON THE PECULIARITIES OF SPEECH FORMATION IN YOUNG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Khasanova Darya Vladimirovna**, Teacher-Speech Therapist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Razvitie", Serov, Russia.

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of speech disorders in young children with autism spectrum disorder (ASD). Three features of speech in children with ASD up to 3 years are considered. Experts from the United States of America compared the features of speech profiles in young children with and without autism (provided the same vocabulary). It was found that verbs predominate in the speech of children with autism; the child often uses words denoting eating, while normally developing children talk about animals and people, as well as imitate the sounds of animals (onomatopoeia); children with autism are less likely to say "mom" and "dad".

**Keywords:** early age; vocabulary; children's speech; development of speech; autism spectrum disorder; childhood autism; autistic children.

В настоящее время прослеживается отчетливая тенденция к увеличению числа детей с аутизмом. У детей с РАС чаще всего отмечаются особенности в речевом развитии. Еще Лео Каннер, австрийский и американский психиатр, известный первыми описаниями детского аутизма и другими работами в этой области, один из основателей детской психиатрии, от-

мечал характерные для аутизма особенности речи, такие как более позднее ее развитие, эхолалии, затруднения в употреблении местоимений<sup>1</sup>.

Действительно, развитие речи у ребенка с РАС может отличаться от развития речи у нормально развивающихся сверстников. Обычно это становится заметным на втором году жизни. Однако и в более раннем возрасте можно обнаружить особенности, которые отличают речь ребенка с РАС от ребенка с нормально протекающим развитием. Об этом писали О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг в своей работе «Аутичный ребенок. Пути помощи»<sup>2</sup>. Также проблему речевого развития детей с РАС затрагивали в своих работах Л. Г. Нуриева, Р. Шрам, С. Ю. Танцорова, И. Н. Кайдан и другие.

По мнению К. С. Лебединской и О. С. Никольской, уже начальные «доречевые», проявления речи нередко указывали на неблагополучие ее коммуникативной функции<sup>3</sup>. Гуление появляется вовремя, но нередко звуки лишены интонирования. Фаза лепета слабо выражена либо отсутствует вообще – от гуления ребенок сразу переходил к произнесению слов. Иногда первые слова были необычными для данного речевого этапа и малоупотребляемыми: «трактор», «буква», «луна», «музыка» и т. д.

Специалисты из США провели эксперимент, в котором приняли участие дети с РАС и дети, которые развиваются нормально. Они сравнили речевое развитие шестидесяти четырех превербальных и минимально вербальных детей с РАС с четырьмястами шестьдесятю одним типично развивающимся малышом по размеру их словарного запаса. Кроме того, с помощью технологически новых диагностических методик были исследованы социальные особенности речевых навыков этих детей. Методом исследования было наблюдение и опрос родителей (анкетирование)<sup>4</sup>.

Превербальные и минимально вербальные дети с РАС представляют уже достаточного большую часть популяции всех расстройств аутистического спектра. Однако не только окружающие, но и ученые все еще недостаточно понимают все характерные особенности их речевого развития.

Лексические профили детей с РАС содержат меньше слов. Важно определить являются ли слова, которые воспроизводят превербальные и минимально вербальные дети с РАС, аналогичными первым словам, которые воспроизводят обычно развивающиеся дети. Или все же существуют уникальные особенности формирования лексического словаря у детей с РАС.

---

<sup>1</sup> Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутистический ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2020. 11 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: нач. проявления. М: Просвещение, 1991. 13 с.

<sup>4</sup> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361320973799> (дата обращения: 27.03.2021).

1. В речи детей с расстройством аутистического спектра преобладают глаголы.

У детей раннего возраста с РАС наблюдается спектр речевых расстройств. У одних речь может отсутствовать совсем, у других речь будет эхоличной (повторение услышанного). Вот именно при эхолии у малышей с РАС можно чаще всего отметить повторение глагола-действия. Например, когда мама или педагог показывает ребенку карточку с изображением животного и произносит: «Смотри, это кошка», малыш повторит только глагол «смотри». В свою очередь есть еще одна особенность использования глаголов в речи. Дети с РАС могут использовать стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве. Например, «чай пить» вместо «хочу чай»; «дать яблоко» вместо «дай яблоко», и так далее. Нормально развивающиеся малыши наоборот чаще начинают общаться существительными. Начиная со слов «мама» и «папа», потом в экспрессивную речь ребенка входят интересующие его игрушки и то, о чем рассказывают родители. Это могут быть животные, фрукты, овощи и так далее.

2. Ребенок с расстройством аутистического спектра чаще использует слова, обозначающие прием пищи.

Словарь ребенка с РАС ограничен, представлен чаще обиходно-бытовой лексикой. Ранее мы уже отметили, что речь малыша с аутизмом эхолична, в ней преобладают глаголы-действия. При этом отмечается и употребление слов, связанных с приемом пищи. Например, дети с эхолией могут научиться говорить, повторяя фразы, которые они ассоциируют с ситуациями или эмоциональными состояниями, изучая значения этих фраз, выясняя, как они работают. Ребенок может сказать: «Хочешь яблоко?», когда он сам этого хочет. Это потому, что, когда он слышал этот вопрос раньше, у него было яблоко. В это же время нормально развивающиеся дети чаще говорят о животных, им нравится их озвучивать. Нормально развивающийся малыш с радостью повторяет за мамой звуки животных: «мяу», «гав», «иго-го». В том числе в речи обычно развивающихся сверстников больше слов, связанных с эмоциями и взаимодействием со взрослыми. Малыш может повторять за родителями слова «ай-яй-яй» при этом он сохранит всю эмоциональную окраску и мимику взрослого.

3. Дети с расстройством аутистического спектра реже употребляют слова «мама» и «папа».

Дети с РАС обычно не развивают тесных эмоциональных отношений с родителями. Это выявляется в первые месяцы жизни, когда родители обнаруживают, что ребенок не прижимается к матери, находясь у нее на руках. Также у детей с РАС не происходит эмоционального оживления, когда к ним подходит кто-либо из знакомых ему родственников. Например, мама, папа, бабушка или дедушка. Малыш может не улыбаться или делать это очень редко. Не фиксирует взгляд на маме или папе, а также

практически не смотрит в глаза. Далее все эти особенности развития малыша с РАС, когда наступает активная фаза развития речи (после 12 месяцев), приводят к отсутствию в активном лексиконе ребенка слов «мама» и «папа». В то время как эти слова чаще всего являются первыми словами у нормально развивающихся сверстников.

Результаты исследования выявили несколько областей в совпадении раннего изучения слов экспериментальной группы детей. Однако, результаты также указывают на различия, которые могут быть связаны с особенностью речевого развития и ограниченности социальной коммуникации детей с РАС. Полученные результаты выделяют слова и категории, которые могут служить хорошей опорой для коммуникативного вмешательства с превербальными и минимально вербальными детьми с РАС.

Таким образом, можно отметить, что помимо задержки речевого развития, дети с РАС имеют еще и особенности формирования лексического словаря. В процессе коррекционной работы с детьми с РАС необходимо учитывать эти особенности, чтобы правильно выстраивать процесс работы.

Речевые расстройства усугубляют затруднения в контакте с окружающими, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

### Литература

1. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская. – Москва : Теревинф, 2020. – 286 с.
2. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – Москва : Теревинф, 2021. – 112 с.
3. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма: нач. проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – Москва : Просвещение, 1991. – 96 с.
4. Танцюра, С. Ю. Формирование речи у детей с аутизмом: рекомендации для специалистов и родителей / С. Ю. Танцюра, И. Н. Кайдан. – Москва : ТЦ «Сфера», 2020. – 64 с.
5. Характеристика ранних словарных профилей превербальных и минимально вербальных детей с расстройствами аутистического спектра. – Текст : электронный // Журнал «SAGE», США. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361320973799> (дата обращения: 27.03.2021).

## РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

**Черепанова Мария Николаевна**, магистратура, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dima.2404@mail.ru.

**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблемам обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях логопедического пункта дошкольного образовательного учреждения. На сегодняшний день отмечается неуклонный рост числа детей с нарушениями речи, среди которых большой процент составляют дети, имеющие тяжелые нарушения речи. С развитием инклюзивного образования возрастают требования к организации образовательной деятельности в дошкольных учреждениях, становится все более актуальной необходимость логопедического сопровождения детей с речевым недоразвитием в массовых садах. Обучение детей с тяжелыми нарушениями в условиях инклюзии ставит определенные задачи перед логопедом дошкольного образовательного учреждения. Особенностью работы логопеда в условиях логопункта является отсутствие фронтальных занятий и работа с детьми, имеющими разнообразные по структуре речевого дефекта нарушения речи. Все эти факты диктуют определенные правила организации логопедических занятий. При проведении логопедических занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи логопед должен развивать все компоненты речи одновременно, становится целесообразным применение разнообразных форм работы с дошкольниками, позволяющими параллельно с коррекцией звукопроизношения уточнять, расширять и активизировать словарный запас, формировать основные грамматические категории как основу связной речи.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи; логопедические пункты; логопункты; логопедическая работа; старшие дошкольники; развитие лексико-грамматической системы; развитие лексики; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи.

## THE DEVELOPMENT OF VOCABULARY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS IN A SPEECH CENTER

**Cherepanova Maria Nikolaevna**, magistracy, 2 course, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The work is devoted to the problems of teaching children with severe speech disorders in a speech therapy center of a preschool educational institution. Today, there

has been a steady increase in the number of children with speech disorders, among whom a large percentage are children with severe speech disorders. With the development of inclusive education, the requirements for the organization of educational activities in preschool institutions are increasing, the need for speech therapy support for children with speech underdevelopment in mass kindergartens is becoming more and more urgent. Teaching children with severe disabilities in conditions of inclusion poses certain tasks for a speech therapist working at the speech center of a preschool educational institution. A feature of the speech therapist's work in the conditions of a speech center is the absence of frontal classes and work with children with speech disorders of various structures. All these facts dictate certain rules for organizing speech therapy classes. When conducting speech therapy classes with children with severe speech disorders, the speech therapist must develop all the components of speech at the same time, it becomes appropriate to use various forms of work with preschoolers, which, in parallel with the correction of sound pronunciation, clarify, expand and activate vocabulary, form the main grammatical categories as the basis for further developed coherent speech.

**Keywords:** severe speech disorders; speech therapy points; logotype points; speech therapy work; older preschoolers; development of the lexical and grammatical system; vocabulary development; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders.

В настоящее время среди детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи, наиболее распространенным речевым нарушением является дизартрия [1]. Псевдобульбарная дизартрия представляет собой сложное речевой расстройство, характеризующееся вариативностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевого акта. Ведущим симптомом в структуре речевого дефекта при дизартрии являются фонетические нарушения. Нарушения произносительной стороны речи с трудом поддаются коррекции, отрицательно влияют на формирование фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой функциональной системы, вызывая вторичные отклонения в их развитии. Часто при дизартрии может наблюдаться общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня [1; 5].

Все вышеперечисленные речевые нарушения, в общем, и недостатки лексической системы в частности, в дальнейшем отрицательно сказываются на процессе обучения в школе. Развитие лексики как системы имеет большое значение для формирования всей психической деятельности ребенка (Л. С. Выготский, Н. Т. Жинкин, А. Р. Лурия и др.). Своевременная работа по формированию словарного запаса у таких детей может существенно повысить успешность обучения в школе в будущем.

Организация логопедической работы с детьми с ОНР III уровня и дизартрией может реализовываться как в условиях логопедической группы, так и на логопункте.

На базе МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 510 в период с 01 сентября 2020 года по 15 сентября 2020 года нами было проведено логопедическое обследование 20 детей, зачисленных на логопункт.

У 10 детей выявлены нарушения всех компонентов речевой системы, это дети с логопедическим заключением ОНР III уровня. В ходе диагностики у них были выявлены нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, несформированность фонематического восприятия; помимо нарушений фонетико-фонематических процессов было обнаружено недоразвитие лексики: недостаточное использования существительных, глаголов, прилагательных и наречий в экспрессивной речи, а также нарушения грамматической системы речи. Обследование пассивного словаря у детей, данной категории показывает относительную сохранность его объема, что позволяет сделать вывод о расхождении в объемах пассивного и активного словаря.

Анализ результатов исследования моторики органов артикуляции у детей старшего дошкольного возраста выявил нарушения у всех испытуемых, что проявлялись в несформированности орального праксиса, моторной напряженности, скованности и неловкости движений, недостаточности объема движения, нарушенном тоне мышц речевого аппарата. Следовательно, у всех обследуемых нами детей отмечается симптомы псевдобульбарной дизартрии, которая носила легкую степень выраженности. Полиморфный характер нарушения звукопроизношения наблюдался у 6 детей из 10, у 4 – мономорфный. Из 10 обследованных дошкольников 8 имеют нарушения произношения в группе сонорных звуков (ламбдацизм), у 4 детей – ротацизм, у 4 – сигматизм свистящих звуков, 2 – сигматизм шипящих звуков. У 6 детей выявлены также и фонологические дефекты: замены и смешения в группе шипящих и свистящих звуков. Результаты обследования фонематического слуха показали, что различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам затруднено у 9 из 10 детей. Наиболее часто встречались ошибки дифференциации шипящих и свистящих у 9 детей. Различение сонорных звуков нарушено у 3 из 10 детей.

Трудности звукового анализа при выделении первого и последнего звука испытывали 9 детей, наиболее сложным было для них задание выделить последний согласный звук в слове.

При изучении активного словаря у детей с ОНР III уровня получены следующие результаты: многочисленные ошибки при подборе обобщающих слов (транспорт, насекомые, обувь), трудности называния обиходных действий (готовит, печет), ошибки в назывании признаков предметов, подборе антонимов (острый, узкий, низкий), недостаточность словаря наречий.

Коррекционная работа с данной категорией детей должна учитывать структуру речевого дефекта, помимо устранения нарушений звукопроизношения и развития фонематических процессов на занятиях необходимо формировать лексико-грамматическую систему языка с целью предотвращения трудностей, которые могут возникнуть в период школьного обучения.

Логопедическая работа с дошкольниками с ОНР III уровня и дизартрией опирается на методические рекомендации, предложенные целым рядом авторов: Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [4; 7].

В условиях логопункта становится целесообразным использование таких форм работы с дошкольниками, которые позволяют параллельно с коррекцией звукопроизношения расширять и активизировать словарный запас, формировать основные грамматические категории как основу дальнейшего развития связной речи.

Упражнения и игры по развитию и совершенствованию лексико-грамматических категорий необходимо использовать на всех этапах автоматизации поставленных звуков через подбор речевого материала, насыщенного обрабатываемым звуком. Необходимо сочетать автоматизацию звуков с упражнениями на расширение, уточнение и активизацию словаря.

Можно обозначить направления работы по формированию активного словарного запаса у детей с ОНР III уровня:

1. Расширение объема словаря. Обогащение словаря осуществляется на материале имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий, числительных («Назови слово как можно быстрее», «Подумай, о чем я говорю»).

2. Формирование структуры значения слова. При формировании структуры значения слова необходимо проводить работу над денотативным и понятийным компонентами значения слова. Переходом от денотативного к сигнификативному компоненту осуществляется постепенно (работа с многозначными словами).

3. Развитие лексической системности и семантических полей. Развитие лексической системности предполагает организацию семантических полей по различным признакам. Нормирование лексической системности тесно связано с развитием логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения («Четвертый лишний», «Назови одним словом» и др.).

4. Формирование синтагматических связей слов. Данное направление работы предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и предложениях («Закончи предложение», «Слова-действия», «Слова-признаки» и др.).

5. Развитие словообразования. Логопедическая работа по развитию словообразования включает словообразование существительных, прилагательных и глаголов, осуществляется последовательно-параллельно («Что из чего»).

6. Уточнение грамматического значения слова. В процессе коррекционной работы проводится уточнение наиболее доступных для дошкольников грамматических значений: категориального значения различных частей речи (существительного, глагола, прилагательного), оду-

шевленности и неодушевленности, числа и рода существительных и прилагательных, некоторых падежных значений существительных. С целью уточнения грамматических значений детям предлагается ответить на вопросы, подобрать вопрос к слову, подобрать слова, характеризующие отнесенность к определенному грамматическому значению (например, он, она, оно), включить слово в словосочетание, предложение.

Игра в образовании дошкольников является основным методом обучения. Поскольку именно игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Игра, подобранная с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей, активизирует их внимание, снимает психологическое и физическое напряжение, обеспечивает восприятие нового материала.

В ходе игры большое внимание уделяется вопросам, которые не только заставляют детей рассуждать, делать выводы, но и помогают формировать фразовую речь.

В логопедической работе с детьми-дизартриками можно сочетать работу над моторикой и лексикой, например, используя игры с мячом, логоритмические упражнения [6].

Таким образом, логопедическая работа по коррекции речевых нарушений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи должна строиться с учетом структуры речевого дефекта, клинической формы речевой патологии и ведущего вида деятельности.

### Литература

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2008. – 319 с.
2. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : Астрель, 2006. – 141 с.
3. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учебное пособие / Л. В. Лопатина ; под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Изд-во «Союз», 2004. – 192 с.
6. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 111 с.
7. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва. – М. : Просвещение, 1987. – 142 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Чиждва Ольга Юрьевна**, магистрантка 1-го курса, Шадринский государственный педагогический университет; Россия, г. Шадринск; fresholala@mail.ru.

**Аннотация.** Многие психологи и логопеды, такие как Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Соботович, Е. И. Тихеева, А. П. Усова, Т. Б. Филичева, Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин и др. уделяли внимание теме становления ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Коммуникативные сложности очень сильно влияют на психологическое состояние детей, самооценку и определяет их дальнейшую жизнь. Низкий уровень языковых и коммуникативных способностей вызывает ряд проблем в ситуациях обучения, общения с ровесниками, трудовой деятельности. Речевые нарушения напрямую влияют на развитие эмоционально-волевой сферы, что зачастую негативно сказывается на поведении детей. Для детей с общим недоразвитием речи характерной чертой выступает позднее начало речевой деятельности. Первые слова возникают к 3-4 годам, а иногда и к 5 годам. В речи таких детей присутствуют аграмматизмы, речь малопонятна и грамматически не оформлена. Дети с общим недоразвитием речи достаточно критично относятся к своему дефекту. У них наблюдается низкая устойчивость внимания, при сохранной смысловой памяти, логическая и вербальная память значительно снижена, наблюдается низкий уровень продуктивности запоминания. Дети с речевыми дефектами значительно отстают в развитии словесно-логического мышления, они не в состоянии в достаточной мере овладеть навыками сравнения, обобщения, анализа и синтеза.

В статье предпринята попытка систематизировать теоретический материал, описывающий детей с общим недоразвитием речи, дать психолого-педагогическую характеристику детям с нарушением речи.

**Ключевые слова:** дошкольники; психолого-педагогические характеристики; педагогическая психология; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ОНР; общее недоразвитие речи.

## THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Chizhova Olga Yuryevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**Abstract.** Many psychologists and speech therapists, such as N. V. Serebryakova, E. F. Sobotovich, E. I. Tikheeva, A. P. Usova, T. B. Filicheva, D. B. Elkonin, N. H. Shvachskin, and others, paid attention to the topic of the formation of a child with severe speech disorders. Communication difficulties greatly affect the psychological state of children, their self-esteem and determine their future life. The low level of language and communication skills causes a number of problems in situations of learning, communication with peers, and work. Speech disorders directly affect the development

of the emotional-volitional sphere, which often negatively affects the behavior of children. For children with general speech underdevelopment, a characteristic feature is the late onset of speech activity. The first words occur by the age of 3-4, and sometimes by the age of 5. In the speech of such children, there are agrammatism, speech is poorly understood and grammatically unformulated. Children with general speech underdevelopment are quite critical of their defect. They have a low stability of attention, with preserved semantic memory, logical and verbal memory is significantly reduced, there is a low level of memorization productivity. Children with speech defects significantly lag behind in the development of verbal and logical thinking, they are not able to sufficiently master the skills of comparison, generalization, analysis and synthesis.

The article attempts to systematize the theoretical material describing children with general speech underdevelopment, to give psychological and pedagogical characteristics to children with speech disorders.

**Keywords:** preschoolers; psychological and pedagogical characteristics; pedagogical psychology; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; general speech underdevelopment.

Понятие общее недоразвитие речи было впервые выделено в 50-х годах XX века Р. Е. Левиной [3], а также коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. М. Жаренкова, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.), как самостоятельный вид речевого нарушения, в контексте разработки педагогической классификации нарушений речевого развития [6; 7].

Р. Е. Левина описала эту категорию, как обширную группу речевых нарушений, у которых отмечается недостаточная сформированность основных компонентов речевой системы: звукопроизношения, фонематических процессов, лексической и грамматической стороны речи при нормальном физиологическом слухе и первично сохранном интеллекте. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи» (ОНР) [3].

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом следует понимать такое специфическое проявление речевой аномалии, при которой отстает от условной нормы или нарушено формирование всех компонентов речевой системы. При этом важно отметить, что при общем недоразвитии речи нарушена как произносительная, так и смысловая стороны речи [3].

ОНР наблюдается при таких нарушениях речи, как дизартрия, ринолалия, алалия и детская афазия, а также у детей с сочетанными нарушениями, когда дизартрия или ринолалия сочетаются с умеренной или резко выраженной алалией [3].

На сегодняшний день, в виду большой исследованности данной темы, существует множество определений этого нарушения. Ниже приведены несколько из них.

Г. Р. Шашкина в своей работе определяет ОНР, как речевую аномалию, при которой нарушены все компоненты речевой системы, как зву-

ковые, так и смысловые, при условии нормального слуха и первично сохранный интеллект [7].

Л. Н. Ефименкова определяет ОНР следующим образом: ОНР – это сложное речевое расстройство, при котором отмечается позднее начало развития речи, наличие множества аграмматизмов, плохой фонематический слух, скудный словарный запас, дефекты произношения, при этом у ребенка нормальный слух и сохранный интеллект [2]. Весь этот комплекс нарушений говорит о нарушении всех компонентов речи.

Последнее определение дает наиболее полное представление данного понятия, на наш взгляд, поэтому будем придерживаться его.

В 70-80-е годы XX века выделяли III вида ОНР, но в последних исследованиях Т. Б. Филичевой был выделен IV уровень [6, с. 156]. Рассмотрим подробнее виды ОНР:

*Таблица 1*

**Уровни ОНР, выделенные Р. Е. Левиной и Т. Б. Филичевой**

<b>Автор</b>	<b>Уровни</b>	<b>Характеристика</b>
Р. Е. Леви- на	I уровень	Характеризуется отсутствием речи, в том возрасте, когда в норме речь уже есть. Словарь очень бедный, состоит из звукоподражательных звуков, аморфных слов-корней, речь сопровождается жестами и мимикой. Речь для окружающих почти не понятна, грамматический строй не развит.
	II уровень	Характеризуется появлением фразовой речи; есть зачатки лексико-грамматического строя речи (существительные+глагол); зачатки словообразования и словоизменения (в роде, числе и падеже); наличие простых предлогов (в, на); развита диалогическая связная речь, особенно относительно обихода и повседневной жизни детей; речь аграмматична; понимание незнакомыми окружающими на низком уровне, родственники хорошо понимают обращенную речь ребенка.
	III уровень	Отличается от предыдущих хорошо развитым словарем, при грубом недоразвитии грамматического строя речи (речь аграмматична); в речи есть предлоги, отвечающие за пространственное расположение предметов (к, на, под, за, в, из, из-за); страдает слоговая структура слова (пропуски, перестановки слогов в слове); снижена связная монологическая речь из-за трудностей программирования высказывания в умственном плане.
Т. Б. Фи- личева	IV уровень	Характеризуется «стертыми» проявлениями недоразвития всех компонентов речи: лексико-грамматический, фонетико-фонематический, просодический и т. д. В большей степени страдают навыки словообразования и словоизменения; грамматические конструкции и фонематическое восприятие.

В своих работах Р. Е. Левина, Н. А. Никашина и Л. Ф. Спиридонова подчеркивали, что разделение ОНР на уровни условно, в связи с тем, что во всех уровнях нарушенными остаются все компоненты речи. Но речь детей сильно отличается степенью проявления нарушений речевых компонентов [4]. По мнению Р. Е. Левиной, уровни речевого развития постоянно смещаются к следующему уровню: «В практике мы редко имеем дело с чистым выражением какого-то определенного уровня. Чаще можно встретить переходные состояния, в которых сочетаются черты нового уровня наряду с еще не изжитыми проявлениями более ранних образований» [4, с. 124].

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, В. И. Селеверстова, Т. А. Власовой и других, дефекты развития речи – обобщающее понятие, включающее все нарушения речевого развития. И эти нарушения затрагивают не только речевые компоненты, но и психику ребенка [2].

В своих работах Р. Е. Левина обращала внимание на то, что речевые нарушения никогда не бывают одиноки, и тянут с собой ряд других нарушений, в т. ч. связанных с психикой и личностью ребенка. В зависимости от природы дефекта и личного отношения ребенка к нему, судьба ребенка движется в определенном русле [3]. У детей с ОНР наблюдаются отставания в развитии двигательной сферы, отмечается недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости повторения движений, низкие функциональные возможности кистей и пальцев рук.

Характерными особенностями детей с ОНР можно считать бедное воображение, низкую зрительная память на форму предметов и длительный процесс ее усвоения, у них отмечаются трудности в ориентации в пространстве.

Недостаточный уровень внимания и низкая способность к его переключаемости отличают детей с ОНР. При выполнении заданий необходимо многократно повторить инструкцию и предъявление, прежде чем дети с ОНР смогут его выполнить. Недостаточная продуктивность запоминания связана с отсутствием целенаправленности, вербальная память снижена, отставание в развитии словесно-логического мышления. Взаимосвязь психического развития детей и речевых нарушений обуславливает особенности развития памяти, в том числе зрительной и слуховой [3].

Зрительная и слуховая память вторично страдают в результате имеющих у детей речевых нарушений. Это проявляется в недостаточном темпе запоминания, неточности сохранения и воспроизведения. Исследования указывают на недостаточную эффективность опосредованных приемов запоминания для таких детей. Речевые нарушения негативно сказываются на умении выделить существенное в запоминаемых объектах, на способности установить связь между его элементами, отместить случайные ассоциации.

Сниженная коммуникативная направленность речи детей с III уровнем речевого развития обусловлена недостаточным общением со сверстниками и взрослыми, такие дети практически никогда не сопровождают рассказом игровые ситуации. Данные факторы приводят к сложностям в овладении детьми словарным запасом, грамматикой родного языка, связанная речь не развивается, переход от ситуативной формы общения к контекстной своевременно не осуществляется. Очевидно, что неполноценная речевая деятельность оказывает влияние на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [3].

Т. Б. Филичева и Г. А. Чиркина изучая особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, пришли к выводу, что, имея предпосылки для овладения мыслительными операциями, у них отстает формирование наглядно-образного мышления и без использования специальных методов и приемов, упражнений, дети не справятся с анализом, синтезом, сравнением, из-за неполноценной речевой деятельности [6].

Внимание у детей с III уровнем речевого развития недостаточно устойчиво. В связи с низким уровнем произвольного внимания, его неустойчивостью, наблюдается сложность в планировании действий. Безусловно, им сложно осуществлять поиск средств и способов в решении задач, анализировать. Детям с патологией речи гораздо труднее сконцентрироваться на выполнении в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. Характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы [6].

Удержания в памяти и актуализации образов представлений в процессе решения познавательных задач – вот два типа трудностей в развитии познавательной деятельности у детей с ОНР школьного возраста, которые обозначил в своих исследованиях В.В. Юртайкин. Вербальная память заметно снижена, при относительно сохранной смысловой, логической памяти. Это приводит к снижению продуктивности запоминания: дети могут забыть сложную инструкцию, пропустить ее элемент, изменить последовательность задания. Активность припоминания у некоторых детей снижена, развитие познавательной деятельности задержано.

Формирование наглядно-образного мышления у детей с III уровнем речевого развития заметно отстает от нормы, дети с трудом овладевают нормами анализа, синтеза, а также сравнения.

И. Л. Калашникова, изучив слуховое восприятие детей с ОНР, указала на отклонения в фонематическом восприятии, в основе которого лежит незаконченность процессов формирования звуков.

Г. Л. Розенгарт-Пупко изучая особенности зрительного восприятия у детей с нарушениями речи, указывает на тесное взаимодействие зрительного предметного восприятия и речи, на их обусловленность в своем формировании. Так, под влиянием слова, развиваются с одной стороны

обобщенность и константность восприятия, а с другой формируются подвижность зрительных образов.

При изучении особенностей ориентировки в пространстве оказалось, что дети с ОНР затрудняются в ориентировке на собственном теле, в дифференцировании понятий «справа» и «слева», тем более при усложнении заданий. У таких детей нарушена интонационная сторона речи, их речь не выразительна, интонационно однообразна, лишена модуляций.

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерна некоторая общая соматическая ослабленность, замедленное развитие локомоторных функций, а также задержка формирования двигательной сферы, то есть плохая координация сложных движений и ловкость их выполнения. Также наблюдаются особенности и в формировании мелкой моторики, прежде всего в недостаточной координации пальцев рук [6].

Таким образом, у детей с ОНР отмечаются сложности при изложении мысли своими словами, трудности при запоминании логической связи и отношений. В недостаточной степени запоминают и усваивают отвлечённые словесные объяснения. Также к характерным особенностям относится неумение целенаправленно заучивать и припоминать. У детей с ОНР наблюдается низкий уровень мыслительной деятельности.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6it\\_t3\\_1983](http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6it_t3_1983) (дата обращения: 17.09.2020). – Текст : электронный.
2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1981. – 112 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1968. – 367 с.
4. Спирова, Л. Ф. Соотношение между недостатками произношения и артикуляции / Л. Ф. Спирова ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1999. – 134 с.
5. Ставцева, Е. А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Ставцева. – Москва : Просвещение, 2002. – 202 с.
6. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2016. – 224 с.
7. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Щелканова Эльвира Рахмуллаевна**, студент 2 курса кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
**Научный руководитель:** Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме формирования лексико-семантической системы языка у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая система; старшие дошкольники; системная лексика; семантические поля; задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития.

## **FORMATION OF THE LEXICAL AND SEMANTIC SYSTEM OF LANGUAGE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Shchelkanova Elvira Rahmullaevna**, 2<sup>nd</sup> year Student of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of the formation of the lexical and semantic system of language in children of older preschool age with mental retardation.

**Keywords:** lexico-semantic system; older preschoolers; systemic vocabulary; semantic fields; impaired mental function; children with mental retardation.

Речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Недостаточность мыслительных процессов неблагоприятно сказывается на формировании речи детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), прежде всего ее лексико-семантической стороны, которая отражает содержательный или смысловой аспект языковой способности ребенка.

В структуре дефекта при ЗПР определяющими признаются недостаточность интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Недоразвитие мыслительных и других высших психических процессов неблагоприятно сказывается на формировании языковой и речевой способностей ребенка. У детей дошкольного возраста с ЗПР отмечаются речевые нару-

шения, различные по характеру и степени выраженности (Е. С. Слепович, У. В. Ульянова, Н. Ю. Борякова, С. Г. Шевченко и др.). Первичным и определяющим в структуре речевого дефекта у детей с ЗПР является нарушение семантического компонента (Р. И. Лалаева) [5]. Можно выделить целый комплекс затруднений, которые испытывают дошкольники с ЗПР: трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов; недостаточная активность процесса поиска слова; несформированность семантических полей внутри лексической системы языка; неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

Дети с ЗПР проходят все те же этапы, что и нормально развивающиеся дети. Зная последовательность развития лексико-семантической стороны в норме, причины, механизмы и структуру нарушений психической деятельности и речевой деятельности у детей с ЗПР, можно их своевременно устранить средствами специального обучения и воспитания.

Среди программ и учебно-методических комплектов для детей с ЗПР выделяют следующие: учебно-методический комплект С. Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с ЗПР», программа Н. Ю. Боряковой «Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей», программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития под редакцией Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. Изучив методическую литературу, мы пришли к выводу, что преобладание стандартных методов обучения детей с ЗПР диктует необходимость поиска новых методов и приемов. Целенаправленное уточнение значения слова, его семантической составляющей, осознание слова как элемента языка и речи, как совокупности лексического и грамматического значения является одним из эффективных методов преодоления нарушения семантического компонента речи у детей данной категории.

Вопросам развития системной лексики ребенка посвящено большое количество исследований (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Дж. Миллер, В. Штерн, Н. И. Жинкин, Е. Н. Винарская, М. М. Кольцова, Г. Л. Розенгарт-Пупко и др.), в которых данный процесс освещается в различных аспектах: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом. Л. С. Выготский, А. Р. Лурия в своих работах обозначают, что слово не только указывает на определенный предмет, действие, качество или отношение. Слово вызывает к жизни, актуализирует целый комплекс ассоциаций, то есть за каждым словом обязательно стоит система разных связей: ситуационных, понятийных, звуковых и т. д. Комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова, называется «семантическим полем» (А. Р. Лурия). Наличие «семантического поля» и позволяет человеку быстро производить отбор слов в процессе общения. А если мы забыли слово, и оно как бы находит-

ся «на кончике языка», мы ищем его среди «семантического поля» [8]. По мере развития мышления и речи ребенка его словарь обогащается, систематизируется, становится упорядоченным. Слова группируются в функциональные образования, внутри которых происходит распределение лексики. Таким образом, у ребенка актуализируется целый комплекс ассоциаций вокруг одного слова, т. е. формируется семантическое поле.

*Структура семантического поля выглядит следующим образом: «ядерное» слово; слова, обозначающие названия действий предметов; слова, обозначающие названия признаков предметов; родственные слова; слова-синонимы; слова-антонимы; словесные логические задачи.*

Вопросами формирования системной лексики занимались Н. С. Жукова, З. А. Репина, А. И. Ильина, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Новоторцева, Л. В. Сахарный, Н. В. Серебрякова, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черемухина, А. М. Шахнарович, Г. С. Швайко и др.

Основными направлениями формирования системной лексики [11]: *Первое направление – формирование образов-представлений о предметах и на базе данного материала развитие ассоциативных связей между предметами и словами, называющими эти предметы. Например, игра «Узнай по запаху». Цель: активизировать накопленный словарь и использовать его для описания собственных ощущений, развивать умение подбирать точные слова. Материал: объекты материального мира с ярко выраженным запахом (духи, пряности, овощи, фрукты), шарф или платок с непрозрачной ткани. Словарь: румяный, терпкий, тонкий, сочный, махровый, красивый, пышный.*

*Второе направление – формирование функции словообразования и на основе данного материала развитие ассоциативных связей по морфологическим признакам. Например, игра «У кого какая мама». Цель – научить детей образовывать, слышать, выделять и объединять существительные при помощи суффиксов (-иц, -их, -ок). Оборудование: картинки с изображением животных. Словарный материал: теленок (корова), жеребенок (лошадь), поросенок (свинья), цыпленок (курица), ягненок (овца), зайчиха, лисица, ежиха, волчица, медведица, тигрица, львица, верблюдица.*

*Третье направление – формирование ассоциативных связей на основе звуковых параметров (кошка – мошка – крошка – картошка; рад – град). Например, игра «Слова-друзья». Цель: развитие фонематического слуха, понимание смыслообразительной функции звука (река-щека, корка-норка). Ход игры: детям предлагается послушать стихотворения и назвать «слова-друзья». Словарный материал: «В кладовой шуршала мышка, Под сосной лежала – ... (шишка)», «Капризуля наша Маша, У неё в тарелке ... (каша)».*

*Четвертое направление – формирование ассоциативных связей на основе объединения слов, связанных единой ситуацией (кошка – молоко –*

мышка; вода – мыло – полотенце). Например, *игра «Найдите предмету пару»*. Цель – установление ассоциативных и ситуационных связей между предметами и явлениями. Ход игры: взрослый предлагает объединить в пары логически связанные слова и словосочетания (с использованием наглядного материала). Оборудование: картинки. Словарный материал: девочка в купальнике, мальчик с зонтиком, футбольный мяч, осенние листья, солнце, дождь, пляж, снег, лыжи.

*Пятое направление – формирование структурного аспекта лексических значений слов:* сравнение противоположных явлений и обозначение их словами-антонимами; подбор синонимов к существительным, глаголам, прилагательным. Например, *игра «Говори наоборот»*. Цель – развитие антонимии в речи, активизация словарного запаса. Ход игры. Педагог предлагает закончить предложение и назвать слова – «неприятели». Слон большой, а комар ... Камень тяжелый, а пушинка ... Зимой погода холодная, а летом ... Сахар сладкий, а горчица ... Дерево высокое, а куст ...

*Шестое направление – формирование ассоциативных связей на основе аналогии.* Они образуются не только на значении отдельного словесного образца (футболист – тракторист), но и на паралингвистических структурах, когда дается ряд слов. Например, *игра «Назовите, чем похожи или чем отличаются предметы»*. Цель: научить детей устанавливать ассоциативные и ситуационные связи между предметами и явлениями. Ход игры. Педагог предлагает определить, что общего. Оборудование: картинки. Словарный материал. Что общего между капустой, горохом, арбузом и перцем? (Они имеют зеленый цвета). Помидором, свеклой, редисом, луковицей? (Они имеют круглую форму). Баклажаном, огурцом, кабачком и дыней? (Они имеют овальную форму). Деревом и кустом, помидором и ребенком? (Они растут).

*Седьмое направление – развитие ассоциативных связей на основе формирования семантических полей.* Например, *упражнение «Группировка слов»*. Цели: формирование семантических полей (групп слов, связанных по смыслу), закрепление родовидовых отношений между словами. Оборудование: два комплекта картинок с изображением далеких по смыслу предметов: роза, ромашка, гвоздика, троллейбус, трамвай, автобус. Ход игры. Взрослый предлагает детям рассмотреть картинки и назвать предметы, а затем разложить их на две группы. Таким образом, работа, основанная на развитии ассоциативных связей, включает и активизирует внутренние механизмы переработки языкового материала, что и дает значительный толчок для формирования системной лексики у детей с ЗПР. Наряду с формированием системной лексики большое внимание уделяется развитию валентностей слов, что способствует спонтанному развитию речи детей при ее недоразвитии, а именно, позволяет, оттолкнувшись от какого-то слова, актуализировать цепь ассоциаций, что вызывает к жизни множество новых слов; облегчает поиск слов, более точных

по смыслу; учит строить словосочетания, простые предложения; помогает распространить простое предложение до сложного с помощью словосочетаний. Все вместе взятое является основой для программирования схемы целого высказывания.

Работа по формированию системной лексики у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста значительно улучшает уровень организации лексико-семантического строя речи и мыслительной деятельности. Внедрение системы игр по выше изложенной методике стимулирует возникновение обширных смысловых связей новых слов; способствует одновременному решению коррекционно-речевых и общеразвивающих задач.

Таким образом, у дошкольников с ЗПР наблюдается недоразвитие лексическо-семантической системы речи, что приводит к системному нарушению речи в целом, а в будущем – к трудностям обучения в школе.

В логопедической практике следует уже в дошкольный период детства применять современные эффективные методики коррекционно-логопедической работы с детьми с ЗПР, направленные в том числе на формирование системной лексики.

### Литература

1. Арутюнова, Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н. Д. Арутюнова // Аспекты семантических исследований. – М. : Наука, 1990. – С. 150-249.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
3. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2007. – 318 с.
4. Козырева, О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи. Старшая группа дошкольных (коррекционных) образовательных учреждений / О. А. Козырева, Н. Б. Дубешко. – М. : Владос, 2005. – 119 с.
5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М., 2004. – 265 с.
6. Лесун, Е. Л. Отечественные подходы к проблеме изучения и развития семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Л. Лесун // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики в современном образовании : материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2003. – С. 83-85.
7. Логинова, В. И. Формирование словаря. Развитие речи детей дошкольного возраста / В. И. Логинова, А. И. Максимов, М. И. Попова [и др.]. – М. : Знание, 1984. – С. 79-101.
8. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
9. Лурия, А. Р. Объективные исследования динамики семантических систем / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. – М. : Наука, 1971. – С. 27-63.

10. Медведева, Е. Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи / Е. Ю. Медведева // Вестник Минского университета. – 2014. – № 3. – С. 21-24.

11. Репина, З. А. Формирование когнитивно-познавательной деятельности как основа становления системной лексики у дошкольников с нарушениями речи / З. А. Репина // Вестник Уральского государственного педагогического университета. – 2008. – № 2. – С. 12-16.

## ДИАГНОСТИКА МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Юхманова Лидия Леонидовна**, учитель-логопед, Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; Sadiknash17@yandex.ru.

**Аннотация.** В статье описан опыт работы над монологической речью с детьми – дошкольниками 5-7 лет, имеющими тяжелые нарушения речи с ОВЗ. Приведены методики разных авторов по обследованию монолога. Представлен практический материал и полученные результаты монологической речи. Сделаны выводы по проделанной работе.

**Ключевые слова:** ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; логопедические обследования; детская речь; развитие речи; монологическая речь; старшие дошкольники; семантика слов; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; ТНР; тяжелые нарушения речи.

## DIAGNOSTICS OF MONOLOGICAL SPEECH IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS WITH DISABILITIES

**Yuhmanova Lidia Leonidovna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 17 “Rucheeck”, Nizhnyi Novgorod, Russia.

**Abstract.** The article describes the experience of working on monologue speech with children – up to schoolchildren 5-7 years old, with severe speech impairments with disabilities. Methods of different authors for examining a monologue are given. Practical material and the obtained results of monologue speech are presented. Conclusions are made on the work done.

**Keywords:** limited health opportunities; children with disabilities; speech therapy examinations; children’s speech; development of speech; monologue speech; older preschoolers; semantics of words; preschool speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders; severe speech disorders.

Одной из основных направлений развития дошкольника является речь. Речь является основой и помогает ребенку общаться не только с взрослыми, но и детьми. Общаясь, ребенок узнает окружающий мир. Его речь развивается быстрыми темпами. Дошкольник делится мыслями, своими взглядами. Владя речью, воспитанник использует в контактах следующие формы связной речи. Это диалог и монолог. Они позволяют дошкольнику вступать свободно в контакт с окружающими, будь они взрослыми или сверстниками. Ребенок может постигнуть строения высказывания, то есть монолога. Но вместе с тем, что воспитанник имеет положительные достижения, наблюдаются и недостатки в его развитии.

Особенно это касается речи. Любая задержка или нарушение плохо влияют на его деятельность и отражаются не только на поведение, но и в целом на личностном формировании.

Монолог – это связная речь одного человека, которая позволяет использовать передачу каких – либо сведений другим лицам. Она является определенной формой речи, которая очень сложна для дошкольника. Ему необходимо учить воспитанников. Монологическая речь является особенной деятельностью. В ней используются важные компоненты системы языка как обобщение, высказывание. А это требует на весь период удерживать в памяти определенное сообщение. Ребенок контролирует весь процесс деятельности речи, используя зрение, слух.

В монологе к главенствующим качествам речи определяют связное высказывание, правильную последовательность, полноту и логику повествования.

В монологической речи выделяют следующие виды деятельности: повествование, описание и рассуждение.

Повествование является таким видом монолога, когда дошкольник динамично и действенно рассматривает процесс развития сюжета, принимает его последовательность, использует интонацию при его повествовании, соблюдает структуру высказывания.

В описании монологическая речь представляется в сообщениях о действиях, информация о предметах с указанием постоянных признаков. Но основными чертами описания является констатация, статичность, интонация высказывания, предмет описания и перечисление компонентов.

В рассуждении монолог отражает причинно – следственные связи фактов. Данный вид монологической речи очень сложен, поэтому появляется к концу дошкольного детства, когда сформировано логическое мышление.

Монологическую речь диагностировали следующие авторы: В. Н. Глухов, Т. А. Фотекова, В. И. Яшин. Методики были направлены на определение уровня развития пересказа у старших детей дошкольного возраста. Задания оценивались по баллам с определением уровня речевого развития. Сюда входили: понимание текста, структурирование текста, использование лексики, грамматическая оформленность и самостоятельность пересказа (авторская методика В. П. Глухова).

Методика Т. А. Фотековой определяла уровень прослушанного текста и включала в себя следующие критерии: смысловую целостность, лексико – грамматическое оформление высказывания, самостоятельность выполнения задания.

Чтобы выявить особенность речевого развития можно использовать методику В. И. Яшина «Пересказ текста». Анализ проходил по следующим показателям: понимание текста, умение точно пересказать произведение, умение последовательно рассказывать, умение использовать лек-

сику автора, умение плавно передавать содержание текста, умение правильно строить предложения, правильно сочетать существительные с прилагательными, использовать глаголы. Оценка каждого показателя была отдельно. Таким образом, определили уровни связной монологической речи у старших дошкольников.

Такие авторы как Л. В. Градусова, Н. И. Левшина, И. С. Дементьева в учебном пособии предлагают диагностировать речь детей по различным направлениям [2]. Но особенно нас заинтересовал раздел «Изучение монологической речи для детей дошкольного возраста». Цель данного раздела: изучить особенности описательной и повествовательной речи детей. Для проведения данного обследования даны методические указания, определены игрушки, пособия при проведении в каждой возрастной группе, на какие высказывания необходимо обратить внимание.

Наше детское учреждение ГБДОУ № 17 «Руческ» работает с детьми дошкольного возраста с ОВЗ. К нам поступают дети с разными диагнозами, разными уровнями речевого развития, но что особенно актуально в нашем детском саду – это проблемы в развитии связной речи. Особенно воспитанникам трудно дается монологическая речь. Она является чуть ли не главной в развитии связной речи. Именно здесь реализуется функция коммуникации языка. Являясь высшей формой мыслительной деятельности, речь определяет ее степень развития, а так же умственные возможности ребенка.

Наибольшая роль формирования и развития монологической речи принадлежит при подготовке детей к школе, развития логики, творчества и других психических процессов. Прежде чем приступить к диагностике речи, мы изучили литературу по вопросу обследования и речевых особенностей своих воспитанников. Получив диагностические результаты по сформированности монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями развития (ТНР) по методике В. П. Глухова, мы составили цикл занятий с учетом индивидуальных, возрастных и педагогических принципов.

На первом задании дошкольники отвечали на вопрос «Что здесь нарисовал художник?». Ребенок должен был составить предложение, передав увиденное действие.

Цель: обследовать умение составлять предложения.

На втором задании дети должны были составить предложение по трем картинкам, связанные одной темой, составить предложения.

Цель: обследовать умение выявить способности детей к установлению логических отношений между предметами и вербализации в виде законченных высказываний.

На третьем задании детям предлагалось пересказать знакомую сказку «Теремок», «Репка».

Цель – выявить речевые возможности детей с ТНР.

На четвертом задании использовали 3-4 картинки по сюжетам Н. Радлова и серии из 5-6 картинок.

Цель – составить рассказ на основе наглядного содержания.

В пятом задании дети составляли рассказ «Наш участок».

Цель – выявить индивидуальный уровень владения монологической речью.

В шестом задании дети составляли рассказы, используя модели.

Цель – выявить уровень описательного рассказа, используя графические схемы.

В седьмом задании предлагалось продолжить рассказ по заданному началу, используя иллюстративный материал.

Цель – выявить возможности дошкольников при использовании речевого и творческого задания.

После обследования были взяты следующие оценки монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР при ОВЗ по В. П. Гвоздеву.

Была составлена таблица, где были определены задания, баллы и критерии оценки.

1. Составление предложений по нескольким отдельным ситуационным картинкам.

2. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

3. Пересказ небольшого знакомого литературного текста.

4. Составление рассказа по серии картинок.

5. Составление рассказа на основе личного опыта.

6. Составление рассказа на заданную тему.

7. Продолжение рассказа по заданному началу.

1 балл – показатель не сформирован, не появляется ни в одной из ситуаций, ребенок не в состоянии выполнить задание самостоятельно, даже при максимальной поддержке взрослого;

2 балла – показатель находится в стадии формирования, проявляется неустойчиво, чаще при создании специальных ситуаций при активной поддержке взрослого;

3 балла – показатель находится при умеренной поддержке взрослого;

4 балла – показатель сформирован устойчиво, наблюдается в самостоятельной деятельности детей.

В начале учебного года речевое обследование детей старшего дошкольного возраста с ТНР при ОВЗ показало низкий уровень монологической речи. Проявлялась бедность словаря, маленький объем фраз, не соблюдение структуры построения предложений.

Составление рассказа по серии картинок оказалось трудным практически для всех детей. Ограничивались перечислением деталей, действий героев. Хотя перед каждой серией картинок проводился содержательный

разбор каждой иллюстрации с подробным объяснением деталей (луг, поляна, дупло и т. д.). Детям предлагалась помощь. Это были вопросы или показ на конкретный предмет. Воспитанники испытывали большие затруднения, переходя от одной картинке к другой. Дошкольники или переставали повествование, или испытывали большие затруднения продолжать рассказ.

Затруднения в сформированности навыков объясняются в недостаточной и слабой переключаемости внимания, памяти, восприятия у детей с ТНР.

Таким образом, состояние монологической речи в начале учебного года было крайне низким. У дошкольников наблюдалось значительное затруднение в овладении пересказа, составлении рассказа по серии картин, рассказа с опорой на иллюстративный материал.

В конце учебного года мы провели повторно речевое обследование монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР при ОВЗ. Результат показал более высокий уровень монологической речи, чем в начале года. Воспитанники проявили себя с лучшей стороны при выполнении заданий. Были получены результаты по сериям картин, которые говорят о сформированности умений и навыков последовательно составлять рассказ, соблюдая смысл сообщения. Дети применяли операции, которые проявляли себя в отношении лексико-синтаксического оформления.

Работу по развитию монологической речи мы продолжили и в подготовительной группе. Речевое обследование в начале работы второго учебного года особых показателей не изменил. За каникулы дети не только не улучшили свои знания, но в некоторых вопросах ответы были ниже, чем в мае месяце. Пришлось начать с повторения пройденного материала, а затем только продолжать обучение.

В конце учебного года мы провели еще одну диагностику монологической речи у детей с ТНР при ОВЗ в подготовительной к школе группе. Результаты были следующие. На протяжении выполнения заданий прослеживалось сформированность практически всех операций, проявлялись умения передавать по смыслу предложенный текст, устанавливать последовательность событий на картинках, учитывая временные связи. Воспитанники могли находить замысел и развивать его самостоятельно или с небольшой помощью взрослого, а иногда с помощью сверстников. В речи появились высказывания, которые между собой были тесно связаны. Активно выбирались слова чаще всего глагольной лексики и межфразовые связи с чередованием сильных и слабых коммуникативных предложений в различных рассказах.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике развития монологической речи при обучении детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи при ОВЗ. Применяемая диагностика подтвердила результаты обучения.

## Литература

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста собщим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 166 с.
2. Градусова, Л. В. Диагностика речевого развития дошкольного возраста / Л. В. Градусова, Н. И. Левшина, И. С. Дементьева ; под ред. Л. В. Градусовой. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – 96 с.
3. Лямина, Г. Учим говорить и общаться / Г. Лямина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 105-112.
4. Миронова, Н. Как учить дошкольников связной монологической речи / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 9. – С. 111-116.
5. Шадрин, Л. Г. Развиваем связную речь. Методические рекомендации / Л. Г. Шадрин, Е. П. Фомина. – М. : Сфера, 2012. – 128 с.
6. Шорохова, О. А. Играем в сказку: сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. А. Шорохова. – М. : Сфера, 2006. – 207 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОМУ КОМПОНЕНТУ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Ящук Марина Юрьевна**, студент 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: iashchuk.marina@yandex.ru.

**Научный руководитель:** Христоробова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения лексике младших школьников с ОНР. Подробно анализируются игровые методики для коррекции патологий и развития лексического компонента речи.

**Ключевые слова:** лексические компоненты речи; детская речь; развитие речи; детская лексика; младшие школьники; игровые методики; мышление детей; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; речевые нарушения.

## FEATURES OF TEACHING THE LEXICAL COMPONENT TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**Iashchuk Marina Yurevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Scientific adviser:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Abstract.** The article considers features of vocabulary teaching for children with speech disorders, analyzes the methods of teaching and correction pathology.

**Keywords:** lexical components of speech; children's speech; development of speech; children's vocabulary; junior schoolchildren; game techniques; thinking of children; speech therapy; speech disorders; children with speech impairments; speech disorders.

В современном мире увеличивается количество детей с нарушенным онтогенезом развития. В связи с этим актуальным является вопрос выбора средств коррекции этой патологии. Сложность проблемы состоит в том, что при общем недоразвитии речи (ОНР) страдает и речевая коммуникация, и все виды моторики (общая, мелкая, артикуляторная, мимическая). В рамках данной статьи рассматриваются особенности детей с ОНР и методы обучения лексическому компоненту речи.

Для формирования полноценной речи важно правильное развитие мышления. Р. Е. Левина [3] описала 3 группы детей с речевыми нарушениями:

- дети с нарушением слухового восприятия;
- дети с нарушением слухового восприятия;
- дети с нарушениями психической активности.

При обучении лексическому компоненту речи существует возможность проводить коррекционную работу, что способствует снижению патологий. В процессе обучения стоит учитывать возрастные особенности и степень речевого нарушения, корректировать и развивать фонематическое восприятие, развивать интеллектуальные способности и эмоциональную сферу, мотивированность [1].

По мнению Е. А. Романенко, обучение детей с речевыми нарушениями должно строиться в игровой форме, потому что при различных отклонениях детям сложно выдерживать длительные нагрузки, соблюдать и выполнять сложные правила и т. д. В связи с рассеянным вниманием дети быстро отвлекаются. Для того чтобы удержать внимание, стоит чаще менять форму деятельности, проводить физкультминутки, музыкальные паузы. Занятие нужно строить таким образом, чтобы дети могли радоваться, не уставали и им было интересно.

Через игру ребенок познает мир, это адаптирует его к выходу во взрослую жизнь. При использовании игровых методик происходит непринужденное усвоение материала, активизируются процессы восприятия, внимания и памяти. Игровые методики способны повышать мотивацию у ребенка, что немаловажно при ОНР [4].

Приведем примеры лексических игровых методик и заданий, эффективных для младших школьников [2].

*Игра «Прикоснись быстрее!».* В процессе игры строится ассоциативный ряд, обучающиеся запоминают слова при двигательных действиях, также при произнесении слов развивается их звукослоговая структура, ученики легче воспринимают речь.

*Распределение лексических единиц по темам.* При лексико-грамматических нарушениях, которые присутствуют при ОНР, возникают трудности при распределении слов на группы. Соответственно данное задание способствует развитию этого навыка.

*Соотнести картинки и слова.* Обучающийся строит ассоциативный ряд, что способствует быстрому запоминанию. Данное задание развивает зрительное восприятие.

*Развитие ассоциаций.* Ученики произносят слова и слушают, что произносит их товарищ, развивают фонематическое восприятие.

*Назови лишнее слово.* Обучающиеся размышляют, строят простые фразы, произносят вслух слова, что способствует фонематическому восприятию. Можно проводить подобное задание с картинками без написанных слов на более позднем этапе обучения. Ученики называют все слова, изображенные на картинках, и называют лишнее.

*Игра «Пара к паре».* В данном случае подбираются слова по аналогии, упражнение помогает строить логическую связь, развивать мышление.

*Игра «Назови части».* Задание можно проводить с картинками или же просто по представлению. Если проводить задание с использованием изображения, то ребенку будет проще, так как присутствует зрительная опора. Данная методика развивает причинно-следственные связи, обучает строить логические цепочки, воспринимать иностранную речь на слух и правильно произносить слова.

*Подбери картинки к ряду слов.* Задание направлено на установление причинно-следственных связей, тренировку зрительных систем.

*Выбрать из 3 слов 2.* Предлагается ряд из слов, в котором нужно выбрать 2 слова, связанных по смыслу. Также предполагает развитие причинно-следственных связей.

*Закончить предложение и называть противоположные слова.* Обучает устанавливать причинно-следственные связи.

*Игра с мячом «Скажи наоборот».* Ученики слушают и говорят, а значит, тренируют слух, восприятие речи, фонетико-фонематическую составляющую. Лучше посадить группу в круг, чтобы учителю было легче работать и все были включены в игру.

Данные упражнения разработаны в соответствии с различными уровнями формирования коммуникативной компетенции детям с различными нарушениями речи. Таким образом, предложенные методики способствуют коррекции речи при различных нарушениях, развивают коммуникативную составляющую речи, помогают социализироваться и адаптироваться. Упражнения подходят дошкольникам и школьникам младших классов.

## Литература

1. Коптюх, А. Г. Обучение иностранным языкам детей с дефектами звукопроизношения / А. Г. Коптюх, Р. О. Матренин // Новые образовательные технологии в вузе : материалы международной научно-методической конференции (НОТВ-2017). – Екатеринбург : УрФУ, 2017. – С. 263-267.

2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.

4. Романенко, М. А. Стратегии обучения профессионально ориентированному чтению студентов-инофонов / М. А. Романенко. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/100324/1/Романенко%20М.А.%20Стратегии%20обучения%20профессионально%20ориентированному%20чтению%20студентов-инофонов.pdf> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.

5. Серова, Т. С. Система упражнений для развития лексической компетенции / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Профессиональное образование. – Серафимович : Профобразование, 2013. – С. 91-97.

Научное издание

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

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)