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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Материалы
всероссийской заочной конференции

15 марта – 23 апреля 2021 г.
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2021

УДК 376
ББК Ч45
А43

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 32 от 25.06.2021)

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

А43 Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы всероссийской заочной конференции, 15 марта – 23 апреля 2021 г., г. Екатеринбург, Россия / Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1815-0

В сборнике представлены материалы всероссийской заочной конференции. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 376
ББК Ч45

ISBN 978-5-7186-1815-0 © ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Архипова Ю.Д., Рахимова О.К. Потенциал современного консультационного центра дошкольной образовательной организации для комплексного сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью…….. 12

Богданова Н.С., Шамшурова О.Л. Игровой мастер-класс «Сенсорные игры как возможность установления контакта родителей с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями» 16

Васина Ю.М. Компьютерные технологии как одно из средств развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья…….. 21

Воронина И.А. Логические игры как одно из средств развития элементов логического мышления старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья…….. 25

Гарат Е.А. Оказание услуг ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и родителям в дошкольном образовательном учреждении……... 28

Гладун Л.А., Федосеева Н.И. Особенности развития умений связной диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития……... 33

Голунова О.О., Леготина К.Е., Яковлева Т.М. Опыт работы учителя-логопеда, учителя-дефектолога и педагога-психолога с детьми дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья, по применению инновационных технологий…… 38

Гоменюк Е.Г., Зонберг Т.Д. Развивающие игры как средство развития наглядно-образного мышления у детей с тяжелым нарушением речи……. 44

Демина И.Е., Шилина Л.В. Социально-бытовая адаптация – основное направление социализации детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития…… 51

Дубровина С.В., Зайцева Г.М. Новый формат работы специалистов психолого-медико-педагогической комиссии при обследовании детей с нарушением слуха……... 56

Зырянова Ю.В. Педагогические приемы эффективного взаимодействия с обучающимися с расстройством аутистического спектра…….. 59

Киреева О.П. Использование дидактических игр
по формированию культурно-гигиенических навыков
у младших дошкольников с нарушением
опорно-двигательного аппарата……. 64
Кокорева О.И. Условия развития наглядно-образного мышления
у старших дошкольников с нарушением зрения
при настольно-печатных дидактических играх…… 68
Косякова А.С. Взаимодействие дошкольного
образовательного учреждения с семьей как ресурс развития детей
с ограниченными возможностями здоровья и их родителей……... 73
Маргасова Ю.О. Развитие зрительного восприятия у детей
с ограниченными возможностями здоровья
через использование дидактических игр……... 77
Надежина Н.В., Пахотных О.А. Формирование
социальных навыков у детей дошкольного возраста
с расстройством аутистического спектра воспитателем
в условиях дошкольной образовательной организации……... 80
Новикова П.Б. Некоторые размышления
о развитии креативного мышления у дошкольников,
имеющих общее недоразвитие речи……... 84
Пьянкова А.В. Нормативно-правовые основы
психолого-педагогического сопровождения обучающихся
с нарушением речи дошкольного возраста…… 89
Резниченко И.С., Кауц М.В. Социально-образовательное
пространство как основа успешной социализации детей
с тяжелыми речевыми нарушениями……. 96
Сабуров В.В., Сабурова Н.И. Педагогическая поддержка семей,
воспитывающих детей дошкольного возраста
с нарушением зрения, в условиях дистантного обучения…… 101
Трофимова Е.Д., Тупицына Д.В. Роль музыкальной игры
в развитии коммуникативных способностей
старших дошкольников с задержкой психического развития……. 106
Филимонова В.В. К вопросу о проблеме межличностного общения
детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи…….. 111
Ческидова И.Б. Театр в психологической коррекции
развития личности…… 115
Юхманова Л.Л. Консультативно-профилактическое направление
с неорганизованными детьми в работе специалистов
консультационного центра дошкольной
образовательной организации……. 121

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

Вечканова И.Г., Самошилова Н.А., Соболева И.Н., Юрченко Т.И. Особенности проведения проекта «Игрушка: традиции народного творчества и современность» для художественно-эстетического развития с учетом особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи и расстройством аутистического спектра в инклюзивной организации……... 125

Волошин И.А. Использование информационно-коммуникационных технологий для развития познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках физики в средней школе…… 131

Гиндуллина И.В. Развитие духовно-нравственных качеств личности на уроках изобразительного искусства……. 136

Горчакова Н.Н. Методы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха в инклюзивном образовании……. 140

Горчакова Н.Н. Методы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании……... 145

Грехова В.А. Контрольно-измерительные материалы для определения результативности обучения для умственно отсталых младших школьников…… 149

Григорьева Н.А., Елисеева О.С., Ульянова М.Н. Использование материалов учебных вебинаров для организации занятий с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии……. 154

Гутник К.А. Пути изучения состояния информационной грамотности учащихся с ограниченными возможностями здоровья……. 160

Долгих Л.Ю. Условия и приемы активизации умственно отсталых учащихся на уроках в специальной (коррекционной) школе…….. 165

Ефимова О.Н. Педагогические условия реализации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий для обучающихся с задержкой психического развития…….. 170

Зак Г.Г., Козик Т.В. Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью в условиях дистанционного образования 175

Закеряева Л.Н., Семёнова Е.В. Специальные приемы коррекционно-педагогической работы, используемые в ходе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с особыми образовательными потребностями…….. 181
Иванова И.Ю., Кондратьева Ю.О., Морозова Л.Г. Преемственность в использовании электронных образовательных ресурсов в обучении математике учащихся с умственной отсталостью…….. 188
Кустарева О.Е. Теоретический анализ проблем организации обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития…… 193
Пименов О.Г., Гордейко В.В. Социально-коммуникативная компетенция как компонент содержания инклюзивного профессионального образования…….. 199
Потапова Е.М. Технологии с доказанной эффективностью в работе учителя-дефектолога при обучении детей с расстройством аутистического спектра…….. 204
Потехина Н.Ю. Расширение природоведческих знаний у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья посредством наблюдений за природой……. 207
Редькина Ю.В. Формирование геометрических представлений у детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии через дидактические игры и изобразительную деятельность……. 210
Смирнова А.А. О роли сказок в процессе развития речи у обучающихся младших классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)……. 215
Созонова Д.Г. Условия развития физической активности у обучающихся с задержкой психического развития в период дистанционного обучения…….. 220
Хлопина Н.Н. Развитие пространственных представлений у детей с умеренной умственной отсталостью на уроках математики…… 225
Христолюбова Л.В. Лингводидактические основы формирования навыков словообразования у детей с ограниченными возможностями здоровья…….. 230
Чурило Н.В. Проблема нормы и нарушений развития в детской нейропсихологии…… 234

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Бабина Е.С. Использование кинезиологических таблиц в логопедической практике……. 239

Беляева М.Ю. Профилактика оптико-пространственных ошибок чтения и письма в работе логопеда со старшими дошкольниками на логопедическом пункте дошкольного образовательного учреждения…… 242
Бышкина С.В., Митяшина Ю.В. Использование игровой технологии «Напольные дидактические игры» в логопедической работе как средства повышения мотивации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи…. 248
Гарбуз И.В., Черкасова Ю.Ю. Реализация нейропсихологического подхода в организации коррекционной работы учителя-логопеда в условиях логопункта массового детского сада…….. 254
Грохотова Ю.В. Игры с песком как арт-технология в работе учителя-логопеда…….. 259
Долгова В.Е. Особенности письма у детей 8-9 лет с нарушениями зрения……. 265
Изиланова Н.С. Развитие слушания как вида речевой деятельности при взаимодействии с подростками с задержкой психического развития…….. 270
Каракулова Е.В., Конева Е.А. Дистанционные формы взаимодействия учителя-логопеда с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи и их семьями…….. 275
Коробейникова С.В. Использование инновационных технологий в образовательной деятельности по формированию умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в контексте федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования…….. 281
Коротаева И.А. Вестибулярная система и речь…….. 287
Кудайдатова А.Г. Проектная деятельность учителя-логопеда как средство коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи…….. 292
Лаврова Н.С. Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи…….. 296
Митрофанова В.А. Логопедическое сопровождение семей, воспитывающих неговорящих детей, в условиях образовательного учреждения, реализующего адаптированные основные общеобразовательные программы…… 300
Пархоменко А.И. Дистанционное взаимодействие учителя-логопеда с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья…….. 305
Паршакова В.С. Формы взаимодействия учителя-логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями речи, в условиях коррекционно-развивающего центра……. 309

Романова Н.К. Исследование и организация
диагностического материала для обследования
коммуникативной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи…… 314
Сухоносова А.А. Развитие вербальной памяти
у младших школьников с задержкой психического развития
на логопедических занятиях……... 318
Шипицына Ю.В. Мультипликационные средства развития
воссоздающего воображения у старших дошкольников
с речевыми нарушениями…… 323
Шишкина Е.А. Современные образовательные технологии
в практической деятельности учителя-логопеда…….. 328

РЕЗОЛЮЦИЯ

15 марта – 23 апреля 2021 г. в Институте специального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург) прошла ежегодная всероссийская заочная конференция ученых и практических работников «Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Цель конференции

Обмен опытом научно-практической деятельности ученых и практических работников, занимающихся проблемами обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основные направления работы:

- Теоретические и методические вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального, инклюзивного и интегрированного обручения на современном этапе модернизации образования.
- Технологии психолого-педагогической реабилитации и абилитации лиц с особыми образовательными потребностями.
- Психолого-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста.
- Комплексная психолого-педагогическая помощь детям особыми образовательными потребностями, в том числе детям с ТМНР и РАС.
- Реализация адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями.
- Системный подход в организации логопедической работы.
- Информационно-коммуникационные технологии в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.
- Проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения.

Участники конференции

В работе конференции приняло участие 70 представителей различных образовательных организаций:

– ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

– Автономная некоммерческая организация «Иркутский центр абилитации».

– ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек», г. Нижний Тагил.

– ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга.

– ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга.

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа 3».

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12».

– ГБОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

– ГБОУ СО «Центр психолого-медико-социального сопровождения Эхо».

– ГБОУ Школа 1474, г. Москва.

– ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района г. Санкт-Петербурга.

– ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 4».

– Институт инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

– МАДОУ «Детский сад № 2» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением социально-личностного развития детей.

– МАДОУ «Детский сад № 4».

– МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 30 «Ёлочка».

– МАДОУ – детский сад компенсирующего вида № 369, г. Екатеринбург.

– МАДОУ № 410.

– МАДОУ № 539.

– МАДОУ д/с «Солнышко» СП № 43.

– МАДОУ детский сад «Солнышко» комбинированного вида Структурное подразделение детский сад № 164.

– МАДОУ детский сад «Солнышко» СП д/с № 63.

– МАДОУ Детский сад № 8.

– МАДОУ детский сад комбинированного вида № 539 г. Екатеринбург.

– МАОУ СОШ 13 города Тюмени.

– МАОУ СОШ № 1 города Тобольска.

– МАОУ СОШ № 9 города Тюмени с углубленным изучением краеведения.

– МБДОУ Д/с «Буратино», г. Муравленко.

– МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 582.

– МБДОУ № 572.

– МБДОУ детский сад Центр «Радуга».
– МБДОУ детский сад № 46.
– МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 452.
– МБДОУ ПГО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида».
– МБОУ ЦО № 37 им. В.П. Храмченко.
– МКДОУ детский сад № 12 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию детей.
– Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 11.
– Невьянская территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия.
– Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Н. Тагил.
– Пинский колледж учреждения образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина».
– ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет».
– ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.
– Филиал Детский сад № 43 МАДОУ «Детский сад № 6», г. Верхняя Пышма.

Рекомендации

По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:

1. Ходатайствовать об издании сборника научных трудов по итогам работы конференции и включении его в РИНЦ.
2. Наградить активных участников конференции благодарственными письмами и сертификатами.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 373.25

ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

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 статье описывается опыт работы консультационного центра на базе дошкольного учреждения по выявлению семьей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью дошкольного возраста и оказанию им коррекционной помощи. Представлены результативные модели совместной деятельности с семьями детей с особыми образовательными потребностями.
Ключевые слова: консультационные центры; интегрированное сопровождение; семейное воспитание; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; дошкольники; дошкольные образовательные организации; дети-инвалиды.

CENTER FOR COMPREHENSIVE SUPPORT OF FAMILIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Arkhipova Yulia Dmitrievna, Teacher-Defectologist, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.
Rakhimova Olga Konstantinovna, Senior Teacher, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The article describes the experience of the consulting center on the basis of a preschool institution to identify families with children with disabilities and disabilities of preschool age and provide them with correctional assistance. Effective models of joint activities with families of children with special educational needs are presented.
Keywords: consulting centers; integrated support; family education; limited health opportunities; children with disabilities; preschoolers; preschool educational organizations; disabled children.

В настоящее время возможность оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи семьям детей с особенностями в разви-

© Архипова Ю. Д., Рахимова О. К., 2021

тии, не охваченные дошкольным образованием приобретает практическую значимость.

Опыт диктует примеры, говорящие о большой вероятности упущения важных сенситивных, с точки зрения психологии этапов в развитии детей. Ведь родители не замечают возможные отклонения у своих детей от типично развивающихся сверстников и бьют тревогу уже после пяти лет, когда начинается подготовка к школьному обучению.

Сегодня государственная политика дает право каждой семье выбрать форму дошкольного обучения: либо посещение образовательной организации, либо семейное воспитание.

С дошкольным образованием более или менее понятно, функционируют службы территориальных психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ТПМПК), куда направляется семья, если у педагогов возникают трудности в обучении детей. Такая комиссия после комплексного обследования дает рекомендации по дальнейшему обучению, с учетом дефицитарных отклонений у ребенка, квалифицированно обосновывает адаптированную образовательную программу дошкольного образования. У родителей есть право использовать эти рекомендации и поступить на обучение в специализированные сады, реализующие адаптированные программы или проигнорировать.

Другое дело обстоит с семьями, которых выбрали домашнее дошкольное обучение для своих детей. Они в силу отсутствия педагогического и дефектологического образования и не желания замечать отклонения в развитии и поведении своего ребенка, часто упускают время для коррекции отклонений.

Федеральный закон об образовании в РФ выступает в поддержку таких семей, гарантируя им право на получение бесплатной консультативной и диагностической поддержки от специалистов в области дошкольного образования. Практическая реализация такого права может осуществиться через создание на базе детских садов консультационных центров, куда будут обращаться родители за помощью.

Важно, чтобы такие центры функционировали в территориальной близости от места проживания семей. Однако практика показывает, что в основном обращения родителей связаны с отсутствием или неправильно развитой устной речью, учащаются случаи с проблемным аутистическим поведением ребенка. А это значит, что обследование и консультирование по этим вопросам должен провести специализированный педагог (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог). Такие специалисты работают, к сожалению, не во всех садах.

Для быстрого поиска консультационного центра с наличием узкопрофильных специалистов родители используют интернет, а в частности сайты дошкольных образовательных организаций.

Отсюда возникает первая стратегия в организации консультационного центра на базе детского сада – создание раздела на официальном сайте учреждения, где четко и доступной форме прописаны функции центра, его специалисты и возможность оперативно подать заявку на консультацию к тому, или иному педагогу.

Вторая стратегия направлена на подбор кадров для работы в консультационном центре. Здесь важно найти координатора всей работы, в основном это старший воспитатель.

Существует нормативная база функционирования центра: журналы регистрации обращений, журналы регистрации самих консультаций, согласие семьи на обработку персональных данных и пр.

Следующая стратегия – это оборудование специального изолированного помещения для проведения индивидуальных встреч с семьей, диагностического инструментария для обследования для детей с различными нозологиями (например: детский церебральный паралич, задержка психоречевого развития, аутистический спектр, повреждение зрения, слепота, тугоухость и пр.).

Все эти основные стратегии должны быть положены в функционирование консультационного центра на базе ДОО.

Рассмотрим более подробно основные задачи, которые должны ставить перед собой специалисты центра:

1. Наиболее раннее распознавание аномалий в развитии ребенка по принципу: чем раньше, тем эффективнее коррекция.

2. Раскрытие актуальных потребностей семьи ребенка на сегодняшний день.

3. Сокращение срока до начала коррекционного обучения.

4. Неизбежное привлечение родителей в коррекционно-развивающий ход обучения.

Опыт дошкольного учреждения Детский сад № 17 «Ручеек» Автозаводского района города Нижнего Новгорода позволяет поделиться наиболее инновационными и востребованные в родительском сообществе методики по работе с семьей.

В первую очередь это использование группового консультирования семей. У этой формы есть определенный психологический подтекст. Часто семьи, в которых есть дети с тяжелыми формами заболевания и инвалидностью, сами обрекают себя на одиночество. У них отсутствует желание выходить на улицу со своим особенным ребёнком, это в своем роде проявление родительской защиты. Но к чему это приводит? Часто из семей уходят отцы, не выдерживая такой темп жизни. Матери остаются в одиночестве со своими проблемами, замыкаются от общества. А в итоге страдают дети, которым могла бы быть оказана специальная помощь и поддержка. Важно разговаривать с родителями, позволить им высказать о

своих проблемах, увидеть, что не маловажно есть и другие, такие же, как они семьи с проблемами в возможности оказать помощь ребенку.

Важно услышать мнение специалистов о разных возможностях получения специального образования. Да и просто получить информацию к какому доктору обратиться и как подать документы на ТПМПК.

Использование онлайн-консультирования. Это способ оказания услуги возник в разгар карантина во время пандемии вирусной инфекции (COVID-19). Родители, воспитывающие детей с особенностями в развитии, оказались запертыми в четырех стенах. Запросы поступали через официальный сайт Учреждения. Специалисты, работающие в консультационном центре, оказывали консультирование в офлайн формате, но это зачастую было не эффективным. Использование платформы Skype позволило педагогам проводить онлайн диагностирование и консультирование.

В заключении хочется отметить, что родители со своими особыми детками не должны оставаться без помощи, ведь быстрое выявление проблем в детском развитии может дать толчок в преодоление этих нарушений. В лице специалистов консультационного центра родители должны получить надежного соратника на пути в процессе реабилитации ребенка.

Литература

1. Власова, А. Н. Взаимодействие Консультационного центра ДОУ и родителей, осуществляющих образование детей в условиях семейного воспитания, посредством ИКТ / А. Н. Власова // Современное дошкольное образование. – 2015. – № 5. – С. 72-78.

2. Майорова, Т. А. Консультативные пункты как вариативная форма дошкольного образования / Т. А. Майорова, С. К. Галахова, Н. В. Шмелькова, Ю. В. Жильцова ; Рязанский институт развития образования. – Рязань, 2012. – С. 59.

УДК 37.018.11:376.1

ИГРОВОЙ МАСТЕР-КЛАСС «СЕНСОРНЫЕ ИГРЫ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ»

Богданова Наталья Сергеевна, педагог-психолог, МАДОУ д/с «Солнышко» СП д/с № 164; Россия, г. Нижний Тагил; bogdanovans@gmail.com.
Шамшурова Оксана Леонидовна, учитель-логопед, МАДОУ д/с «Солнышко» СП д/с № 164; Россия, г. Нижний Тагил; oshamshurova@mail.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт по психолого-педагогической помощи родителям детей дошкольного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями (далее – ТМНР). Авторы описывают приемы установления эмоционального контакта с использованием сенсорных игр. В статье дается обзор игр, направленных на развитие тактильного, обонятельного, вкусового, зрительного и слухового восприятия. Посредством игры авторы статьи ставят цель повысить активность родительской аудитории, сделать семью компетентной в вопросах коррекционного воздействия на ребенка. Форма взаимодействия с родителями – игровой мастер-класс, который представлен как способ практической передачи опыта специалистов в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями. Материал адресуется педагогическим работникам сферы дошкольного образования, осуществляющим образовательную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьям.
Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития; тяжелые и множественные нарушения развития; ТМНР; установление эмоционального контакта; положительный отклик; сенсорные игры; семейное воспитание; детско-родительские отношения; консультативная помощь родителям; коррекционный процесс.

GAMING MASTER-CLASS “SENSORY GAMES AS AN OPPORTUNITY TO ESTABLISH CONTACT BETWEEN PARENTS AND CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES”

Shamshurova Oksana Leonidovna, Teacher-Speech Therapist, Municipal Autonomous Preschool Educational Establishment 164 “The Sun”, Nizhniy Tagil, Russia.
Bogdanova Natalia Sergeevna, Educator-Psychologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Establishment 164 “The Sun”, Nizhniy Tagil, Russia.

Abstract. The article shows the experience of psychological and pedagogical help to the parents of preschool-age children with severe and multiple disabilities. The authors describe the methods of establishing emotional contact using sensory games. The article offers the review of games aimed at development of various perceptions. Through a game the authors set a goal to increase the activity of parental audience, to make family competent in the questions of correctional impact on a child. The form of integration

with parents – a gaming master-class, which is presented as a method of practical translation of specialists' experience in work with children having severe and multiple disabilities. The material is addressed to the pedagogical workers in the sphere of preschool education, who works with children having severe and multiple disabilities.
Keywords: children with severe and multiple developmental disabilities; severe and multiple developmental disorders; establishing emotional contact; positive response; sensory games; family education; child-parent relationship; advice to parents; correctional process.

Введение. Тема, выбранная авторами чрезвычайно актуальна для родителей, воспитывающих детей с множественными нарушениями развития. Зачастую, эта категория родителей остается «один на один» с проблемами ребенка. А потребность, в разного рода помощи, актуальна – это и финансовая поддержка, и консультативная, коррекционная помощь специалистов. Данная проблема осознана и на государственном уровне. Так, с января 2019 года, по указу Президента РФ Владимира Путина, началась реализация национального проекта «Образование». В рамках этого проекта есть федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей», направленный на «оказание комплексной психолого-педагогической и информационно-просветительской поддержки родителям детей, создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализацию программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье. Результат проекта ориентирован на удовлетворение потребности родителей (законных представителей) в саморазвитии по вопросам образования и воспитания детей, в том числе родителей детей, получающих дошкольное образование в семье» [4].

Наше дошкольное учреждение ориентировано на работу с семьей «особого ребенка». К сожалению, мы можем констатировать тот факт, что ввиду бессилия перед множеством проблем ребенка с ТМНР, родители не демонстрируют активной родительской позиции: избегают консультаций, обсуждения динамики развития ребенка в детском саду. Это объяснимо, ведь в основе такого поведения стоит страх перед будущим своего ребенка, либо вообще отсутствие веры в позитивные изменения.

Мы уверены, что наша задача – разрушать такие родительские стереотипы и, несмотря на сопротивление, привлекать семью к участию в коррекционном процессе, как главного резерва и ресурса ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями.

Мы считаем, что эта работа очень важна и актуальна именно на этапе дошкольного детства, когда «стаж болезни» еще невелик и вероятность преодоления проблем существенна. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на период 2020–2030 годы, указывает на то, что семья ребенка с ОВЗ в современном мире является одним из главных звеньев в организа-

© Богданова Н. С., Шамшурова О. Л., 2021

ции образовательного процесса. Родители – главные проводники знаний для ребенка [2].

Дети с тяжелыми и множественными нарушениями – это одна из самых сложных категорий детей с ОВЗ. Как правило, самым сложным моментом является наличие у ребенка таких повреждений развития, которые касаются всех сфер психики. Родители видят, что ребенок не развивается в познавательном плане, в развитии эмоций и личности они наблюдают отклонения, также, имеются серьезные трудности управления поведением. И даже когда известны прогнозы дальнейшего развития ребенка, даны рекомендации, основную трудность родители испытывают именно при их реализации. Они сознаются в том, что дети их «не слышат», не следуют за ними в коррекционном процессе. Такие трудности есть и у педагогов, т. к. дети с тяжелыми и множественными нарушениями не владеют обычными способами восприятия информации. Они, как правило, сами не говорят и плохо понимают обращенную речь, их поведение не всегда адекватно ситуации, и уровень их обучаемости значительно ниже, чем у обычного ребенка. Среди них есть дети с моторной алалией, расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью. Это дети, имеющие сложности во всех видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательной, речевой. Их отличает крайне низкая мотивация, нарушения социально адаптивного поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость. Все это мешает полноценному взаимодействию ребенка с окружающим миром и требует созданию условий, обеспечивающих комплексную коррекцию недостатков в развитии. Вовлекать такого ребенка в коррекционный процесс крайне сложно.

Основная часть. Задача специалиста – показать, продемонстрировать родителям практические приемы эффективного взаимодействия с таким ребенком. Критерием эффективности для нас (педагогов, родителей, специалистов) является положительный отклик ребенка на воздействие извне. Это явный знак, индикатор того, что коррекционный процесс успешен.

Таким универсальным инструментом в вызывании положительного отклика на коррекционные воздействия являются сенсорные игры. Именно в руках родителей этот «инструмент» коррекции работает максимально эффективно. Объясняется это тем, любая сенсорная игра предполагает живой контакт родителей со своими детьми. По сути, он абсолютно повторяет самые первые встречи малыша после рождения со своими родителями. Это, в первую очередь, телесные контакты, контакт глаз, общение без дистанции. Такое несловесное общение родителя и ребенка – самый мощный инструмент развития всех сфер психического развития ребенка от рождения до года. Когда мы используем сенсорные игры в коррекции детей с тяжелыми и множественными нарушениями, мы как бы регрессируем на более ранние этапы развития, «будим» ребенка, его по-

тенциальные возможности. Наша задача – получить положительный отклик ребенка на воздействие извне. Этот отклик обязательно будет, так как с ним взаимодействует самый близкий человек – родитель [1]. Такой опыт у большинства детей зафиксирован как приятный и положительный. Любые поглаживания, щекотания, игры с водой знакомы любому малышу с очень раннего возраста. Данные приемы мы будем рассматривать как основу, без которой невозможен процесс коррекции.

Игровой мастер-класс в режиме офлайн – как форма взаимодействия с семьей, является наиболее эффективным инструментом влияния и обогащения родительской аудитории. Это такая форма обучения взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту, путем самостоятельного и коллективного открытия.

Основная цель мастер-класса – повышение активности и компетентности родителей в коррекционно-педагогическом процессе, а точнее, в создании контакта со своим ребенком, положительной мотивации ребенка на участие в коррекционной работе. Задачи:

- показать родителям значимость игры для полноценного эмоционального развития ребенка;
- показать необходимость совместной обучающей деятельности родителей и детей, помочь им ощутить удовольствие от совместной деятельности;
- обучить практическим приемам формирования навыков сотрудничества с детьми.

Мы предлагаем игротеку разнообразных сенсорных игр (тактильных, с песком, красками, мыльными пузырями, звуками, ритмами, пластичными материалами и т. п.), направленных на установление положительного эмоционального контакта между родителями и детьми, на их сближение друг с другом, и, как следствие, формирования основы коррекционного процесса [5].

Заключение. Очевидным преимуществом сенсорных игр является и то, что их успешно могут использовать практически все родители вне зависимости от образования и уровня подготовленности в области специальной педагогики и психологии. Способы их реализации просты и понятны, легко воспроизводимы другими членами семьи.

Наша задача, как специалистов, показать родителям весь спектр использования сенсорных игр, а также, объяснить, что является результатом такого взаимодействия: улыбка, звук, тактильный отклик. Педагог, специалист комментирует и простым языком объясняет родителям, как нужно взаимодействовать. Это инструкции типа «держите за руку, смотрите в глаза, улыбайтесь, обнимайте» и т. п. Также, родителям говорится, что любая активность ребенка с ТМНР является моментом «запуска», реакцией, которую надо рассматривать как положительный результат, реализацией поставленной цели.

Важно отметить, что сенсорные игры, используемые родителями, могут помочь родителям перейти от стадии эмоциональной отгороженности на стадию активного поиска помощи, т. е. увеличения контакта со своим ребенком, а значит принятия проблемы, способности быть готовым участвовать в коррекционном процессе, и в итоге, планировать будущее своего ребенка.

Литература

1. Абраменкова, Н. Ф. Взаимоотношения между родителями и детьми в семье / Н. Ф. Абраменкова, В. А. Асланиди, М. В. Лукина, А. Ю. Манцева, Н. М. Ускова, О. Е. Чугунова // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб. : Свое издательство, 2017. – С. 186-189.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
3. О стратегии развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью до 2030 года / Н. Н. Малофеев. – URL: https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/05/Malofeev-N.N.-O-strategii-razvitiya-obrazovaniya-detei-s-OVZ.pdf (дата обращения: 20.10.2019). – Текст : электронный.
4. Федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей». Паспорт проекта. – URL: xn--80aavcebfcm6cza.xn--p1ai (дата обращения: 20.10.2019). – Текст : электронный.
5. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – М. : Теревинф, 2004. – 136 с.

УДК 37.025.5:376.1-053"465.00/.07"

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Васина Юлия Михайловна, доцент, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого; Россия, г. Тула; j_m_vasina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании компьютерных технологий в процессе развития внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья. Показаны преимущества внедрения компьютерного программного обеспечения в процесс обучения старших дошкольников с нарушениями развития. Проанализированы серии компьютерных обучающих игр, направленных на развитие основных свойств внимания.
Ключевые слова: старшие дошкольники; компьютерные технологии; произвольное внимание; развитие внимания; внимание детей; компьютерные обучающие игры; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

COMPUTER TECHNOLOGIES AS MEANS OF DEVELOPING ATTENTION IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH DISABILITIES

Vasina Julia Mikhailovna, Associate Professor, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia.

Abstract. The article discusses the use of computer technologies in the development of attention in children with disabilities. The advantages of introducing computer software into the learning process of older preschoolers with developmental disorders are shown. A series of computer educational games aimed at the development of the basic properties of attention are analyzed.
Keywords: older preschoolers; computer technologies; voluntary attention; development of attention; attention of children; computer educational games; limited health opportunities; children with disabilities.

Внимание является сквозным психическим процессом, который принимает участие в регулировании деятельности других психических процессов и в большой мере влияет на их продуктивность. Работа над развитием основных качеств и характеристик внимания у детей дошкольного возраста выступает хорошей основой их эффективной обучаемости в школе.

Проблема развития внимания изучается исследователями в разных аспектах. В своих работах Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн раскрывают роль внимания в деятельности человека. В трудах А. Н. Леонтьева, И. П. Павлова, Т. Рибо описаны физиологические механизмы внимания.

© Васина Ю. М., 2021

Такие ученые, как П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин, Н. В. Дубровинская, С. Л. Кабыльницкая и пр., старались раскрыть условия и закономерности развития внимания.

П. Я. Гальперин рассматривает внимание в виде функции психического контроля в форме идеального, сокращенного, автоматизированного действия, а воспитание внимания – в виде формирования у человека навыка самоконтроля. Как он говорит, сам этот навык можно сформировать, создав специальные для этого условия. Внимание – это также конечный продукт поэтапного формирования контроля как «умственного действия» [1].

Н. В. Рыжова пишет о функциях, которые выполняет внимание. Это активизация нужных в данный момент и торможение ненужных психических и физиологических процессов. Целенаправленный организованный отбор информации. Удержание и сохранение образов определенного предметного содержания до тех пор, пока поставленная цель не будет достигнута. Обеспечение на протяжении долгого времени сосредоточенности и активности на одном и том же объекте. Регуляция и контроль протекания деятельности [4].

Н. В. Рыжова пишет об особенностях произвольного внимания. Одна из них – это целенаправленность, то есть произвольное внимание зависит от задач, которые ставит для выполнения человек. Вторая особенность – это организованный характер деятельности. Это означает, что человек сознательно направляет свое внимание, заранее готовится к этому, готовится быть внимательным. Он способен организовывать психические процессы, которые нужны для выполнения конкретной деятельности. Третья особенность произвольного внимания – это устойчивость. Оно способно сохраняться длительное время. Определяется способностью сохранять внимание, поддерживать его уровень, зависит от задач и плана деятельности человека [4].

К основным свойствам произвольного внимания, которые обеспечивают его функционирование, из перечисленных свойств относятся устойчивость, концентрация, переключение, объем. С. Л. Рубинштейн говорит о том, что все они относительно независимы друг от друга и развиваются в разных пропорциях, неравномерно [5].

Изучением свойств внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимались Т. Д. Барменкова, Ю. Ф. Гаркуша, Г. И. Жаренкова, Р. Е. Левина, Т. С. Овчинникова, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Т. А. Фотекова, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и пр. Их внимание во многом непроизвольно. Это негативно сказывается на процессе и результативности обучения детей. Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин говорят, что причина этого кроется в возрастных психологических особенностях дошкольников. Когда интересы детей становятся шире, их внимание начинает лучше концентриро-

ваться на интересном для них предмете или деле, оно начинает привлекаться к большему числу объектов.

Произвольное внимание детей с ОВЗ нуждается в коррекции. Для этого необходимо подбирать такие методы и средства, которые позволили бы обеспечить разнообразие деятельности детей. Компьютерные технологии одно из средств, позволяющих решить данную задачу, эмоционально окрасить решение продуктивных задач обучения детей с нарушениями развития [3].

Поэтому в ходе формирующего этапа эксперимента нами было подобрано программное компьютерное обеспечение, позволяющее наиболее эффективно развивать основные свойства внимания, способствующее поддержанию интереса к процессу обучения, обеспечивающее активность ребенка в процессе учебной деятельности, повышающее мотивацию выполнения предложенных заданий.

Так, например, компьютерная обучающая программа «Поиск заданной последовательности» позволяет развивать у детей работоспособность и устойчивость к монотонной деятельности, произвольное внимание, его устойчивость, концентрацию, объем; «Заполни таблицу», «Продолжи узор» развивает усидчивость и внимание детей. Компьютерные игры типа «Составь картинку» и «Найди картинку» позволяют тренировать устойчивость, концентрацию, распределение, избирательность внимания и увеличивать его объем. В играх первого типа детям нужно составить картинку из последовательно появляющихся в игровом поле частей картинки, кликая на них мышкой. В играх второго типа им нужно последовательно найти части целой картинки и кликнуть мышкой в том месте на целой картинке, откуда они взяты. Компьютерные обучающие игры были взяты из программы В. И. Варченко, А. Б. Лариной, Л. И. Клетновой «Уроки Логозаврии: весело и быстро готовимся к школе» и программы А. С. Пономаренко «Комплексная программа развития интеллекта».

На первых занятиях детям показывают, как нужно работать с компьютерными программами и играми. Когда они усваивают принцип работы, в программу постепенно включаются игры более сложного уровня. В процессе работы отслеживается, понимают ли дети правила игры и как они справляются с выполнением заданий игр. Также необходимо следить за уровнем работоспособности детей, за тем, чтобы они не переутомлялись, вовремя проводить физкультминутки и упражнения для глаз [2]. За хорошо проделанную работу детей следует хвалить, чтобы поддерживать их мотивацию к участию в коррекционно-развивающей работе.

Компьютерные технологии являются незаменимым средством, позволяющим развивать у детей все виды внимания и его свойства, а также формирует у ребенка умение сосредотачиваться, позволяет приобщить ребенка к жизни в простых, доступных формах, что способствует более успешному пониманию учебного материала.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 2014. – 102 с.

2. Глушкова, Е. К. Гигиенические требования к занятиям дошкольников / Е. К. Глушкова, Л. А. Леонова // Информатика и образование. – 1996. – № 6. – С. 102-104.

3. Комарова, И. И. Информационно-коммуникационные технологи в дошкольном образовании / И. И. Комарова, А. В. Туликов. – М. : Мозаика-Синтез, 2013. – 192 с.

4. Рыжова, Н. В. Логопсихология / Н. В. Рыжова. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2010. – 210 с.

5. Сапронова, Т. И. Инновационные технологии формирования произвольного внимания у детей страшенного дошкольного возраста / Т. И. Сапронова, Ю. М. Васина // Университет XXI века: научное измерение : сборник по материалам научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2018. – С. 117-119.

УДК 37.025.7:376.1-053"465.00/.07"

ЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Воронина Ирина Анатольевна, учитель-дефектолог; муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 8; 624800, Россия, г. Сухой Лог, ул. Юбилейная, 23 «А»; ira.voronina.67@bk.ru.

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения логических игр для развития элементов логического мышления и речи старших дошкольников с ОВЗ. Актуальность проблемы обосновывается введением ФГОС ДО, предполагающего его реализацию при создании благоприятной образовательной среды в образовательной организации.
Ключевые слова: благоприятная образовательная среда; логические игры; логическое мышление; мышление детей; старшие дошкольники; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

LOGIC GAMES AS ONE OF THE MEANS OF DEVELOPING ELEMENTS OF LOGICAL THINKING IN OLDER PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Voronina Irina Anatolievna, Teacher-Defectologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten No. 8, Sukhoi Log, Russia.

Abstract. The article discusses the effectiveness of the use of logic games for the development of elements of logical thinking and speech of older preschoolers with disabilities. The relevance of the problem is justified by the introduction of the Federal State Educational Standard of Education, which assumes its implementation when creating a favorable educational environment in an educational organization.
Keywords: favorable educational environment; logic games; logical thinking; thinking of children; older preschoolers; limited health opportunities; children with 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 для развития личностных качеств, социализации и последующего эффективного школьного обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с современными тенденциями развития образования мы должны выпустить из ДОУ ребенка любознательного, активного, понимающего живое, обладающего способностью решать интеллектуальные задачи.

© Воронина И. А., 2021

Повышенная познавательная активность дошкольников и тесно связанная с ней проблема развития логического мышления старших дошкольников является актуальной в настоящее время.

Развитие логического мышления – это залог успешности выпускника детского сада в школе. От уровня состояния компетентности, успешности, логичности зависит его будущее. А для детей с ОВЗ это наиболее важный из аспектов развития.

Проблема развития мышления рассматривалась в научных трудах Л. С. Выготского, П. П. Блонского, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, А. И. Мещерякова, И. А. Менчинской, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. В. Брушлинского, Ж. Пиаже, М. Монтессори.

Известно, что основные формы мышления у детей с ОВЗ характеризуются отставанием в темпе развития. У детей страдает и развитие элементов логического мышления, которое развивается по-иному, чем в норме.

Одно из условий – эффективная коррекционно-педагогическая работа с детьми по развитию мыслительной деятельности, речевому развитию детей.

Е. А. Стребелева отмечала, что целенаправленные занятия по формированию мышления изменяют способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают выделять существенные связи и отношения между объектами, дети начинают ориентироваться на способы достижения цели, ведет к оценке собственных действий [2].

Логическое мышление характеризуется основными мыслительными операциями: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, которые выступают как средство систематизации и обобщения полученных знаний.

Ниже представим перечень логических игр, используемых на коррекционно-развивающих занятиях со старшими дошкольниками с ОВЗ.

1. Предметные игры:

– *дидактические:* «Витражи сказок», «Одинаковое – разное», «Образуй пары», «Занимательная математика», «Что общего», «Найди отличия», «Найди нужный фрагмент», «Ищем закономерности», «Что перепутал художник», «Найди сколько», «Парные коврики», «Найди четвертый лишний», «Разрезные картинки», «Нарисуй вместо точек недостающую фигуру»;

– *развивающие* (имеющие несколько уровней сложности): «Логические блоки Дьенеша», «Счетные палочки Кюизенера», «Сложи квадрат» и др. – игры на развитие пространственного воображения (игры со строительным материалом);

– *игры со счетными палочками* (развивают не только мелкую моторику рук и пространственные представления, но и творческое воображение, представления о форме, количестве, цвете).

2. Словесные игры:

– «Закончи слово» (учить заканчивать слово по начальному слогу).

– «Антонимы» (ребенку называется слово, а оно должен назвать противоположное по смыслу слово).

– «Назови одним словом» (обобщение).

3. Пальчиковые игры (активизируют деятельность мозга, развивают мелкую моторику рук, способствуют развитию речи и творческой деятельности).

4. Развивающие:

– *настольно-печатные игры:* «Геометрическая мозаика», «Команда чемпионов» – знакомство с 30 видами спорта, «Веселые клеточки», «Лото осторожностей», «Лото настроений», домино «Ну погоди!»;

– *игры для развития логического мышления:* «Логическая мозаика», «Эволюция транспорта и окружающих нас вещей», «Найди отличия», «Парные картинки», «Сложи узор»; Последовательность событий «Кто кем (чем) будет?».

В результате коррекционно-педагогической работы, как и следовало ожидать, отмечается положительная динамика по формированию элементов логического мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, использование логических игр позволило улучшить показатели познавательного развития старших дошкольников с ОВЗ.

Литература

1. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : БУК-МАСТЕР, 993. – 191 с.

2. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

3. Мастер-класс «Создание условий для развития логического мышления у детей дошкольного возраста с ОВЗ через дидактические игры в условиях реализации ФГОС». – URL: https://infourok.ru/masterklass-sozdanie-usloviy-dlya-razvitiya-logicheskogo-mishleniya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-ovz-cherez-didakticheskie-igr-3315687.html (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : эллектронный.

УДК 373.25

ОКАЗАНИЕ УСЛУГ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И РОДИТЕЛЯМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Гарат Екатерина Алексеевна, учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Детский сад комбинированного вида № 30 «Ёлочка»; Россия, г. Реж; garat82@mail.ru.

Аннотация. В статье представлена модель оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, которая может быть оказана в рамках дошкольного образовательного учреждения. Выделены основные направления функционирования такого рода службы.
Ключевые слова: дошкольники; консультативные пункты; ранняя психолого-педагогическая помощь; педагогическая компетентность родителей; родители; семейное воспитание; дошкольные образовательные организации; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

PROVISION OF EARLY CARE SERVICES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AND PARENTS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Garat Ekaterina Alekseevna, Teacher-Speech Therapist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten of the Combined Type No. 30 “Herringbone”, Rezh, Russia.

Abstract. The article presents a model of providing psychological and pedagogical assistance to young children with disabilities, which can be provided within the framework of a preschool educational institution. The main directions of functioning of such service are highlighted.
Keywords: preschoolers; advisory points; early psychological and pedagogical assistance; pedagogical competence of parents; parents; family education; preschool educational organizations; limited health opportunities; children with disabilities.

Необходимость развития ранней помощи в Российской Федерации обусловлена положениями Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества дошкольного образования, в том числе для неорганизованных детей раннего возраста.

16 марта 2021 в Министерстве просвещения состоялось заседание по вопросам дошкольного образования. Актуальным стал вопрос о едином подходе к формированию ранней помощи и сопровождению нуждающихся в ней детей и их семей – сети консультационных центров.

В соответствии с законодательными документами РФ на базе детского сада «Ёлочка» с 1 октября 2019 года открылся «Консультативный

© Гарат Е. А., 2021

пункт «Носики-Курносики» как инновационная модель социального партнерства, как вариативная форма дошкольного образования.

Консультативный пункт посещают родители и их дети (в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья – далее ОВЗ) в возрасте от 1,5 года до 3 лет.

Основная **цель** деятельности консультативного пункта состоит в обеспечении единства и преемственности семейного и общественного воспитания, повышение педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей раннего возраста.

На **Консультативный** пункт возлагаются следующие **задачи**:

– оказание психолого-педагогической поддержки родителям по вопросам развития, обучения и воспитания детей;

– оказание помощи родителям в период адаптационной подготовки детей к посещению дошкольного учреждения;

– оказание содействия в социализации детей;

– информирование родителей по различным вопросам воспитания.

Психолого-педагогическая помощь семьям осуществляется бесплатно на основе договора о сотрудничестве.

На **первом – подготовительном этапе** работы Консультативного пункта основным содержанием было:

1. Изучение нормативных документов.
2. Издание приказа заведующего об организации Консультативного пункта.
3. Проведение маркетинга услуг: оформление рекламы, информационное оповещение на сайте ДОУ, изучение спроса родителей на организацию консультативного пункта.
4. Выбор и назначение творческой группы педагогов.

Для обеспечения деятельности Консультативного пункта творческим коллективом был разработан **пакет документов**:

– Положение о Консультативном пункте;

– Договор о сотрудничестве ДОУ и родителей (законных представителей) детей;

– Анкета, которая позволила выявить характер запросов родителей;

– Журнал регистрации родителей;

– График работы специалистов.

На основе информации анкет, запросов родителей были выявлены основные актуальные проблемы развития и воспитания детей, с учетом которых, был спланирован и составлен годовой план работы консультативного пункта.

Содержание плана:

– психолого-педагогическая помощь семьям при адаптации детей;

– консультативная помощь родителям;

– помощь семьям в вопросах социализации детей;

– профилактика различных отклонений развития детей;

– консультативная помощь родителям, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья;

– разработка памяток, буклетов, рекомендаций для родителей;

– поведение совместных мероприятий: «День открытых дверей», «День театра», конкурсы «Делаем вместе», выставка «Любимая игрушка».

Педагогическим коллективом предусмотрены две основные формы работы Консультативного пункта:

1. Основная форма работы консультативного пункта в образовательном учреждении – это организация совместных занятий: педагоги – дети – родители.

2. Дистанционная работа – это новые формы работы консультативного пункта, которые появились во время самоизоляции.

Педагоги детского сада проводили занятия с детьми дистанционно через Skype, Zoom, WhatsApp, социальные сети, подключали к работе родителей.

Занятия проводились в двух форматах – онлайн и предоставление записи занятий на имеющихся ресурсах (облачные сервисы Яндекс, Mail, Google, YouTube). Право выбора тематики занятий предоставлялось родителям (законным представителям).

Специалистами детского сада систематически проводились видеоконсультации, применялись «Мастер-класс», оказывалась методическая помощь. Данные мониторинга посещения онлайн-занятий и количества просмотров занятий в записи по всем образовательным областям свидетельствует о достаточной вовлеченности и понимании родителями ответственности за качество образования своих детей.

Главная роль в подготовке к таким занятиям отводится педагогам.

Они создали условия для оптимальной деятельности Консультативного пункта: определились с помещением для встреч с родителями и детьми (музыкальный зал), подобрали методическую литературу, дидактический материал, составили презентации, разработали конспекты и сценарии мероприятий.

Кроме этого творческой группой педагогов велась работа:

– по созданию банка педагогических идей;

– по отбору методик и программ развивающего обучения;

– по изучению различных развивающих современных технологий.

Благодаря отбору и разнообразию эффективного практического материала педагогам удалось реализовать в работе с родителями и их детьми:

– нетрадиционные технологии: пескотерапия, цветотерапия;

– коррекционные технологии: артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, самомассаж, су-джок терапия, кинезиологические приемы;

– игровые технологии;

– здоровьесберегающие технологии;

– личностно-ориентированные.

Практика показала, что наибольший интерес у родителей вызвали следующие направления развития детей:

– познавательное (сенсорное развитие, экспериментальная деятельность);

– художественно-эстетическое (изобразительная и музыкальная деятельности);

– физическое (различные виды гимнастик, детский фитнес, спортивные игры).

– коррекционно-развивающее (занятия с учителем-логопедом по запуску и развитию речи, занятия с педагогом-психологом по развитию высших психических функций и предпосылок к развитию речевой детальности).

Результативность работы в рамках консультативного пункта определяется отзывами родителей о динамике развития ребенка и положительными изменениями в его поведении.

Проанализировав отзывы родителей, подведя итоги работы консультативного пункта, можно сделать вывод, что работа педагогов способствовала переосмыслению родителями своего отношения к воспитанию в семье, важности разнообразной совместной деятельности. Родители стали больше внимания уделять игровой деятельности с детьми, укреплению их здоровья.

Результаты работы КП «НОСИКИ-КУРНОСИКИ» размещены в СМИ (сайт детского сада, газета «Новости Режа»).

Организованная таким образом ранняя психолого-педагогическая деятельность позволяет предоставить возможность воспитанникам развиваться в своем индивидуальном темпе, повысить психологическую грамотность среди всех участников образовательных отношений, обеспечить комфортный эмоционально-психологический климат в стенах дошкольной образовательной организации. А у родителей появилась еще одна площадка для личного общения и обмена опытом в развитии детей, а, значит, возрастает педагогическая грамотность в семьях.

В заключении хочется отметить: когда мы видим, что родители начинают видеть и замечать достижения своих детей, пусть еще почти незаметные, но, все же, уже достижения, мы понимаем, что проводим эту работу не зря, и надеемся на еще более тесное сотрудничество с родите-

лями в вопросах оказания ранней психолого-педагогической помощи в воспитании и обучении детей, не посещающих детские сады.

Литература

1. Аксенова, Л. И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Аксенова. – М., 2019. – 377 с.
2. Консультативные пункты как вариативная форма дошкольного образования: методические рекомендации / сост. Т. А. Майорова, Н. В. Шмелькова, Ю. В. Жильцова, С. К. Галахова. – Рязань, 2012.
3. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – М. : АНО, 2015.
4. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы / сост. Е. В. Самсонова, В. Н. Ярыгинред. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – 220 с.
5. ФГОС дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=330197 (дата обращения: 19.04.2021). – Текст : электронный.
6. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.04.2021). – Текст : электронный.

УДК 376.4-053"465.00/.07"

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гладун Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практик специального обучения и воспитания, Иркутский государственный университет; Россия, г. Иркутск; gla_@mail.ru.
Федосеева Наталия Игоревна, дефектолог, Автономная некоммерческая организация «Иркутский центр абилитации»; Россия, г. Иркутск; natasha2010f@bk.ru.

Аннотация. Статья посвящена социально значимому для развития ребенка вопросу становления связной диалогической речи. Ее содержание подчеркивает актуальность рассматриваемой темы, которая связана с формированием общения ребенка со сверстниками и взрослыми, активным познанием окружающего мира, самопознанием и формированием его личности. Опираясь на анализ литературных источников, авторы обозначают некоторые трудности овладения детьми, имеющими задержку психического развития, диалогическими умениями: низкая самостоятельность и инициативность для вступления в общение, малое количество формулируемых вопросов, их недостаточная развернутость и соответствие тематике беседы и др. Материалы статьи описывают экспериментальное исследование диалогических умений старших дошкольников. Среди них выделены умения отвечать на вопросы; правильно ставить и задавать вопросы собеседнику; вести беседу, поддерживая подходящий эмоциональный фон. Количественный и качественный анализ результатов исследования позволяет назвать характерные особенности их развития у детей, выделить преобладающие у дошкольников с задержкой психического развития уровни диалогических умений. Выводы проведенного исследования акцентирую внимание на необходимость осуществления целенаправленной систематической работы по развитию диалогических умений дошкольников с ЗПР, в связи с чем содержание статьи будет интересная как педагогам, работающим с данной категорией детей, так и исследователям, занимающимся данной проблематикой.
Ключевые слова: дошкольники; диалогическая речь; связная речь; детская речь; развитие речи; диалогические умения; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; особенности диалогической речи; уровни диалогических умений.

FEATURES OF SKILL DEVELOPMENT CONNECTED DIALOGICAL SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Gladun Larisa Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Special Education, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.
Fedoseeva Natalia Igorevna, Defectologist, Autonomous Non-profit Organization “Irkutsk Habilitation Center”, Irkutsk, Russia.

Abstract. The article is devoted to the issue of the formation of coherent dialogical speech, which is socially significant for the development of a child. Its content emphasizes the relevance of the topic under consideration, which is associated with the formation of a child's communication with peers and adults, active knowledge of the world around him, self-knowledge and the formation of his personality. Based on the analysis of literary sources, the authors indicate some difficulties in mastering dialogic skills by children with mental retardation: low independence and initiative for entering into communication, a small number of formulated questions, their insufficient development and compliance with the topic of the conversation, etc. The materials of the article describe an experimental study dialogical skills of older preschoolers. Among them are the skills to answer questions; correctly pose and ask questions to the interlocutor; conduct a conversation while maintaining a suitable emotional background. A quantitative and qualitative analysis of the research results allows us to name the characteristic features of their development in children, to highlight the levels of dialogic skills prevailing in preschoolers with mental retardation. Conclusions of the study I focus on the need to carry out targeted systematic work to develop the dialogic skills of preschoolers with mental retardation, and therefore the content of the article will be interesting both for teachers working with this category of children and researchers dealing with this issue.
Keywords: preschoolers; dialogical speech; coherent speech; children's speech; development of speech; dialogical skills; impaired mental function; children with mental retardation; features of dialogical speech; levels of dialogic skills.

Становление первых социальных связей ребенка происходит за счёт общения со сверстниками и взрослыми, активного познания окружающего мира, самопознания и формирования личности ребёнка. Большое значение для их установления играет развитие диалогической формы речи, что составляет одну из значимых задач дошкольного образования (М. М. Алексеева, О. С. Ушакова, В. И. Яшина и др.) [1; 5]. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) имеют ограничения возможностей здоровья (далее – ОВЗ) и испытывают трудности в речевом развитии как вообще, так и в плане овладения диалогической речью: дети редко выступают инициаторами общения, в ходе него задают вопросы, не соответствующие тематике беседы, ответы дают недостаточно развернуто. Коммуникативные навыки, обеспечивающие процесс общения, не формируются самостоятельно, в связи с чем они слабо социализированы (Н. Ф. Виноградова, С. В. Зорина, Р. И. Лалаева Е. С. Слепович и др. [2; 3]). Развитие диалогической формы речи у детей с ЗПР должно осуществляться целенаправленно и систематически в ходе организованного коррекционного процесса, который строится на осмыслении особенностей и возможностей детей. В связи с этим, исследования в данном направлении являются актуальными. Цель нашей работы – описать и выделить особенности умений диалогической речи дошкольников с ЗПР.

Констатирующее исследование проходило на базе МДОУ № 100 «Берегиня» г. Иркутска. Выборка составила 36 детей старшего дошкольного возраста (24 ребенка, имеющих ЗПР и 12 – нормотипичное разви-

© Гладун Л. А.,
Федосеева Н. И., 2021

тие). Для изучения нами выделены следующие диалогические умения: отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные ответы); правильно ставить и задавать вопросы собеседнику; вести беседу, поддерживая подходящий эмоциональный фон. В качестве методов исследования использованы: анализ психолого-педагогической литературы; анализ документации; педагогический эксперимент (констатирующая часть), включающая наблюдение и беседу. Задания составлены на основе адаптированной методики В. И. Яшиной (умения отвечать на поставленные вопросы, свободно, непринуждённо вести беседу с собеседником, поддерживая подходящий эмоциональный фон, налаживание контакта с детьми), а также адаптированной методики А. В. Чулковой (владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование, составление диалога) [1; 4]. Содержание вопросов соответствует требованиям примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с задержкой психического развития.

Результаты исследования показывают, что диалогические умения детей, имеющих нормотипичное развитие, оценены в среднем от 2 до 2,6 баллов из трех возможных, то есть умения характеризуются достаточно высоко: дети заинтересованы в выполнении задания, разговорчивы, адекватно эмоциональны, поддерживают беседу, дают как полные, развернутые, так и короткие ответы, формулируют вопросы. Только некоторые из них чувствовали дискомфорт, отвлекались, испытывали некоторые трудности в формулировке ответов (данное умение оценено в 2,6 балла), поддержании беседы (2,3 балла), малая их часть испытали сложности в умении правильно формулировать и задавать вопросы собеседнику (2 балла).

Средние баллы дошкольников с ЗПР оценены по умениям от 0,7 баллов до максимальных – 1,8. Трудности дети данной группы демонстрируют в ходе ответов на вопросы о себе, по темам об окружающем мире. Некоторые сложности наблюдаются в ответах на вопросы, которые затрагивают менее знакомые темы или требуют анализа заданной ситуации, проявления жизненного опыта. Это подчеркивает тесную зависимость диалогических умений от познавательных возможностей, качества представлений об окружающем мире. В плане эмоциональной реакции дети с ЗПР были малоактивны, не разговорчивы, не проявляли желания в продолжение беседы, демонстрировали повышенную отвлекаемость, не всегда положительно реагировали на собеседника, продолжали беседу только по инициативе взрослого (данные умения в среднем оценены в 1,8 баллов).

Наибольшие сложности у испытуемых с ЗПР относятся к умению правильно формулировать и задавать вопросы собеседнику (в среднем умение оценено на 0,7 баллов): вопросы имели однотипный характер, наблюдалась сложность в формулировке вопроса к заданной теме, низкая активность, которая инициировалась только взрослым, страдала логика изложения мысли.

Таким образом, можно констатировать что у дошкольников, имеющих задержку психического развития наблюдается в значительной мере запаздывание развития диалогических умений, среди которых более сформированы умения отвечать на вопросы (при достаточном владении представлениями в рамках очерченной тематики) и эмоционально реагировать на ситуацию общения. В меньшей степени развиты умения задавать вопросы, самостоятельно поддерживать беседу.

На основе полученных нами данных выделены уровни развития диалогических умений дошкольников с ЗПР. Высокий уровень отсутствует. Средний представлен у 33% детей: они кратко и неуверенно отвечали на вопросы, присутствовали единичные аграмматизмы в речи.

Уровень ниже среднего в большей степени представлен среди дошкольников с ЗПР – 50%. В ходе беседы с данной группой наблюдались затруднения в ответах (требовалась помощь взрослого); бедность, неточность лексики; грубые аграмматизмы; рассеянное внимание, отсутствие интереса к общению, сниженная активность. Вследствие чего беседа инициировалась взрослым, ребенком не поддерживалась.

Низкий уровень развития диалогических умений получили 17% испытуемых с ЗПР. Они не смогли дать ответы на вопросы, не понимали инструкцию, не умели реализовать поставленную задачу. У детей не сформировано умение задавать вопросы, отсутствует заинтересованность в общении. Наблюдалась повышенная отвлекаемость, рассеянное внимание, уход от выполнения задания. Иногда настоятельная просьба экспериментатора участвовать в беседе вызывала неадекватную реакцию в виде крика, выкидывания близко лежащих предметов, подъёма с места.

Дошкольники, имеющие нормотипичное развитие, продемонстрировали высокий, средний и ниже среднего уровни развития диалогических умений (42%, 42% и 16% соответственно).

Таким образом, анализируя полученные в ходе нашего исследования результаты развития умений диалогической речи мы можем выделить некоторые особенности, проявляющиеся при задержке психического развития у старших дошкольников. Наиболее качественными, из рассматриваемых, являются умения отвечать на вопросы собеседника, и поддерживать общение, его эмоциональный фон. Трудности в ответах на вопросы возникают в связи с недостаточностью представлений об окружающей действительности и личного опыта. Эмоциональное реагирование страдает из-за отвлекаемости, потери интереса к беседе (чаще из-за сложностей осмысления темы). Наибольшие трудности наблюдаются в умениях задавать вопросы, требуется максимальная помощь со стороны взрослого, повторение детьми вопросов не всегда достаточно осмыслено. В связи с этим можно констатировать отсутствие свободного, непринужденного общения, применения развернутых грамматических конструкций, интереса, что подчеркивает наличие в значительной мере запаздывания развития диалогических

умений. Большинство детей с ЗПР относятся к ниже среднему (50%) и среднему (33%) уровням развития диалогических умений.

Выделенные трудности развития диалогической речи дошкольников с ОВЗ подчеркивают необходимость целенаправленной коррекционной работы. В рамках нашего исследования планируется ее выстраивание с учетом выделенных особенностей диалогических умений на основе подбора и разработки дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных игр и игр-драматизаций.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2009. – 400 с.

2. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

3. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР : кн. для учителя / Е. С. Слепович. – Минск : Нар. Асвета, 1989. – 64 с.

4. Чулкова, А. В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / А. В. Чулкова. – Волгоград : Перемена, 2002. – 168 с.

5. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во «ВЛАДОС», 2010. – 147 с.

УДК 373.25

ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА, УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ, ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Голунова Оксана Олеговна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 43 общеразвивающего вида»; Россия, г. Полевской; oksana.oshhepkova@rambler.ru.
Леготина Кристина Евгеньевна, учитель-логопед, учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 43 общеразвивающего вида»; Россия, г. Полевской; legotinak13@mail.ru.
Яковлева Татьяна Михайловна, педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 43 общеразвивающего вида»; Россия, г. Полевской; yurta-5719@mal.ru.

Аннотация. Статья посвящена теме использования инновационных технологий в работе учителя-логопеда, учителя-дефектолога и педагога-психолога с детьми дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья. В статье описывается опыт работы специалистов по использованию: мнемотехники; арт-технологий, а именно театра теней и изо-терапии; информационно-коммуникативных технологий, а именно авторской квест-игры и интерактивной панели; чудо-песочницы, LEGO конструктора и 3-D ручки, как вспомогательных инструментов в коррекции речи и познавательных процессов. Опыт применения инновационных технологий в работе учителей-логопедов оформлен в педагогический проект, представлен на муниципальный конкурс образовательных проектов «Калейдоскоп профессиональных находок» в номинации «особый ребенок» и был признан лучшим в данной номинации. Инновационные технологии не исключают традиционные, проверенные временем классические технологии, а лишь дополняют их. Они привносят в занятия благоприятный эмоциональный фон, укрепляют взаимодействие детей и специалистов. Умелое и уместное использование новых технологий приводит к повышению эффективности в процессе коррекции выявленных нарушений у детей.
Ключевые слова: традиционные технологии; инновационные технологии; инновационная педагогика; тяжелые нарушения речи; задержка психического развития; дошкольники; учителя-логопеды; учителя-дефектологи; педагоги-психологи; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE EXPERIENCE OF SPEECH THERAPISTS AND SPEECH PATHOLOGISTS WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES WITH THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Golunova Oksana Olegovna, Speech Therapist, Kindergarten No. 43 of General Developmental Type, Polevskoy, Russia.

Legotina Kristina Evgenievna, Teacher-Speech Therapist, Teacher-Defectologist, Kindergarten No. 43 of General Developmental Type, Polevskoy, Russia.
Iakovleva Tatiana Mikhailovna, Teacher Psychologist, Kindergarten No. 43 of General Developmental Type, Polevskoy, Russia.

Abstract. The article is devoted to the topic of using innovative technologies in the work of a speech therapist, teacher-defectologist and teacher-psychologist with preschool children with disabilities. The article describes the experience of specialists in the use of: mnemonics; art technologies, namely shadow theater and iso-therapy; information and communication technologies, namely the author's quest – games and interactive panels; wonderful sandboxes, LEGO constructors and 3-D pens as auxiliary tools in speech correction and cognitive processes. The experience of using innovative technologies in the work of speech therapists was formalized into a pedagogical project, submitted to the municipal competition of educational projects "Kaleidoscope of Professional Findings" in the category "special child" and was recognized as the best in this category. Innovative technologies do not exclude traditional, time-tested classic technologies, but only supplement them. They bring a favorable emotional background into classes, strengthen the interaction of children and specialists. Skillful and appropriate use of new technologies leads to increased efficiency in the process of correcting the identified disorders in children.
Keywords: traditional technologies; innovative technologies; innovative pedagogy; severe speech disorders; impaired mental function; preschoolers; speech therapists; teacher-defectologists; educational psychologists; limited health opportunities; children with disabilities.

Чем интереснее и разнообразнее учитель-логопед, учитель-дефектолог и педагог-психолог детского сада подойдут к процессу коррекции выявленных нарушений у детей, особенно с ограниченными возможностями здоровья, тем больше вероятность эмоционального отклика у последних. Тем выше будет их мотивация к занятиям, тем повысится эффективность психолого-педагогического воздействия и увеличится шанс успешного освоения ребенком образовательной программы.

Специалисты коррекционного сопровождения МБДОУ ПГО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» опираются и адаптируют технологии таких наук как логопедия и дефектология, педагогика и психология. Традиционные, апробированные, эффективные и проверенные временем технологии обязательно используются учителем-логопедом, учителем-дефектологом и педагогом-психологом, но без инноваций в современном образовании не обойтись.

К инновационным технологиям в коррекционной практике можно отнести технологии по цели воздействия. Так, на эмоциональное развитие, сенсомоторное воспитание направлены развивающие технологии. На тренировку мыслительных процессов – мнемотехника. К психокоррекционным технологиям можно отнести арт-терапию, песочную терапию, театротерапию, психогимнастику и др. Без здоровьесберегающих

© Голунова О. О., Леготина К. Е., Яковлева Т. М., 2021

технологий не обойтись, как например, логопедический и пальцевый массаж, су-джок-терапия, дыхательные техники и др. По инструментам воздействия различают информационно-коммуникационные и дистанционные образовательные технологии.

Использование тех или иных инновационных психолого-педагогических технологий в коррекции речевых нарушений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, а также в коррекции познавательных процессов у дошкольников с задержкой психического развития должно быть полностью обосновано структурой дефекта.

С целью коррекции памяти, внимания, наглядно-образного мышления помогают информационно-коммуникативные технологии, которые обеспечивают наглядность, доступность, вариативность и возможность быстрого создания обучающего материала, удобство объективного контроля развития и деятельности детей, расширение сюжетного наполнения традиционной игровой деятельности, визуализацию акустических компонентов речи, расширение спектра невербальных заданий.

С целью коррекции функций речевого аппарата, мелкой и общей моторики применяются телесно-ориентированные техники, как биоэнергопластика и нейроигры. Биоэнергетика, это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. Логопедический массаж, как активный метод механического воздействия, помогающий нормализовать мышечный тонус и тем самым подготовить мышцы к выполнению сложных движений, необходимых при артикуляции звуков (ручной, точечный, аппаратный, пальцевый массаж, массаж ладонных поверхностей каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками). Прищепочный массаж, массаж орехами, массаж шестигранными карандашами, массаж зондами и зондозаменителями и т. д. Логоритмика, включает в себя систему музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений, помогает логопедической коррекции. Нейроигры представляют собой кинезиологические упражнения на развитие межполушарных связей. Такие игры вносят разнообразие в занятия и являются хорошим помощником в активации мыслительных процессов у ребенка. С целью стабилизации эмоциональной сферы применяем арт-терапевтические методики. Остановимся на некоторых из вышеперечисленных методик.

В МБДОУ ПГО «Детский сад № 43 общеразвивающего вида» созданы условия для работы разнообразными технологиями. Так, учитель-логопед с учителем-дефектологом для стойкого запоминания образа буквы и цифры, рисуют их красками, 3D ручками, выкладывают из палочек, раскрашивают разнообразными способами и цветами. Звуковой анализ слов с помощью УНИКУБ, блоков Дьенеша можно выполнять с условием, что подобраны такие слова, в которых встречаются только твердые согласные звуки (т. к. нет других цветовых вариантов).

В период самоизоляции специалисты активно использовали информационно-коммуникативные технологии, в том числе авторский Квест «День победы». Квест представляет собой интерактивную историю с главными героями, которые выполняют боевое задание. Дети могли пройти квест в дистанционном формате, находясь дома. Он содержит в себе задания, направленные на развитие артикуляционной моторики, фонематического слуха, слоговой структуры слов, пространственной ориентировки на листе, грамматического строя, связной речи у детей дошкольного возраста.

Отличным помощником в организации процесса обучения стала интерактивная панель. Это технология, вносящая в занятие наглядную информацию, новый опыт. Благодаря сенсорной поверхности панели налаживается быстрое взаимодействие ребенка с экраном через прикосновение к нему пальцев рук. В нашем кабинете мы ее применяем только с детьми старшего дошкольного возраста, соблюдая СаНПиНы. Дети с удовольствием и легко управляют игрой, справляясь с познавательными заданиями.

Огромный интерес у детей вызывает Теневой театр. Для организации теневого театра необходима только ширма, настольная лампа и силуэты плоскостных фигур. На первых этапах спектакль показывает учитель-логопед, позже привлекаются сами дети, которые правильно выполнили задания. Театр теней основан на том, что на освещенном экране показываются тени или силуэты плоских фигур, которые обычно делают из картона. Авторские, инклюзивные спектакли по логопедическим темам «Планета С» или «Как динозаврики искали теплую одежду» направлены не развитие познавательных процессов, отработку артикуляции изучаемых звуков, совершенствование фонематического анализа и синтеза.

Еще одной находкой стал LEGO конструктор. Разнообразие форм и деталей, яркость цветов, удобство размера кирпичиков под детскую ручку, все это делает использование LEGO конструктора очень интересным для детей на логопедических и дефектологических занятиях. LEGO конструктор применяется в виде сборки букв и цифр из его деталей. Буквы и цифры могут быть плоскостными и объемными, могут собираться по воображению, а могут по образцу и т. д. Кон-

структор применяется в составлении звуковой схемы слов, предложений. Специалист договаривается с детьми о правилах использования тех или иных деталей LEGO.

У детей с ОВЗ наблюдается нарушение мелкой моторики пальцев рук. Одной из интересных и эффективных технологий в работе специалистов стал стол с подсветкой «Чудо-песочница». Детям очень приятно ощущать песок в руках. Песком можно рисовать узоры, геометрические фигуры, буквы и многое другое. Стол с подсветкой может светить и сверкать разными цветами. Само занятие в чудо-песочнице воспринимается ребенком как игра.

После автоматизации звуков, можно выучить букву, читать ее по книге, а можно сделать самостоятельно с помощью 3-D ручки. Также легко печатается 3-D цифра на занятии с дефектологом. Ребенок выбирает цвет и под контролем специалиста изготавливает то, что нужно. Цифру и букву можно уносить, приносить, читать, обводить и т. д.

Работы детей, выполненные с помощью арт-технологий, участвуют в конкурсах муниципального и регионального уровней. Учителя-логопеды оформили свой опыт в проект «Инновационные технологии в работе учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья», который стал победителем муниципального конкурса образовательных проектов «Калейдоскоп профессиональных находок» в номинации «особый ребенок».

Инновационные технологии не исключают традиционные, проверенные временем классические технологии, а лишь дополняют их. Они привносят в занятия благоприятный эмоциональный фон, укрепляют взаимодействие детей и специалистов. Умелое и уместное использование новых технологий приводит к повышению эффективности в процессе коррекции выявленных нарушений у детей.

Эта проблема уже освещалась в статьях [1; 2; 3; 4; 5].

Литература

1. Глухова, А. Е. Арт-терапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями / А. Е. Глухова // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 467-473.

2. Горюнова, Н. Консультация «Театр теней в руках логопеда» / Н. Горюнова. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/konsultacziya_teatr_tenej_v_rukax_logopeda/ (дата обращения: 30.03.2021). – Текст : электронный.

3. Забродина, А. Ю. Использование инновационных педагогических технологий в работе учителя-логопеда. – URL: https://infourok.ru/ispolzovanie-innovacionnih-tehnologiy-v-rabote-uchitelyalogopeda-1633793.html (дата обращения: 30.03.2021). – Текст : электронный.

4. Козловская, Г. Ю. Арт-терапия как метод коррекционного воздействия / Г. Ю. Козловская. – Москва, 2014.

5. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_1.html (дата обращения: 30.03.2021). – Текст : электронный.

УДК 37.025.7:376.37

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Гоменюк Елена Геннадиевна, старший воспитатель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Солнышко»; Россия, г. Нижний Тагил; lamak43@yandex.ru.
Зонберг Татьяна Дмитриевна, педагог-психолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Солнышко»; Россия, г. Нижний Тагил; zonberg.tat@yandex.ru.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством развивающих игр. Раскрыты особенности развития психических процессов у детей данной категории, а также обозначены возможные причины неблагоприятных отношений в группе сверстников.
С помощью игры, можно привлечь интерес к учебе, познавательной и творческой деятельности, раскрыть артистические способности, развить мыслительные операции.
В данной статье, мы рассмотрим практический материал для формирования у детей с тяжелыми нарушениями речи игры для развития мыслительных операций: анализа, синтеза, ориентировка в пространстве, классификация, схематизация, установление причинно-следственных связей.
Сделан вывод о том, что целенаправленная, систематическая работа с детьми по развитию всех видов мышления позволяет достичь положительных результатов. К моменту окончания детского сада у детей развиты такие операции мышления как анализ и синтез, классификация, сравнение, обобщение, у них не возникает трудностей при установлении причинно-следственной связей.
Ключевые слова: мышление детей; образное мышление; дошкольники; познавательная деятельность; игровая деятельность; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

DEVELOPING GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING VISUAL-SHAPED THINKING IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENT

Gomenyuk Elena Gennadievna, Senior Teacher, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution “Sunshine”, Nizhny Tagil, Russia.
Zonberg Tatyana Dmitrievna, Teacher-Psychologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution “Sunshine”, Nizhny Tagil, Russia.

Abstract. This article is devoted to the problem of developing visual-like thinking in older preschool children with severe speech disorders through developing games. The peculiarities of the development of mental processes in children of this category are revealed, as well as the possible causes of unfavorable relationships in the peer group.

With the help of the game, you can attract interest in study, cognitive and creative activity, reveal artistic abilities, develop thought operations.
In this article, we will consider the practical material for the formation of children with severe speech disorders games for the development of thought operations: analysis, synthesis, orientation in space, classification, schematics, establishing causal relationships.
It is concluded that targeted, systematic work with children to develop all kinds of thinking allows to achieve positive results. By the time of the end of kindergarten, children developed such operations of thinking as analysis and synthesis, classification, comparison, generalization; they do not have difficulties in establishing causal – investigative relationships.
Keywords: thinking of children; creative thinking; preschoolers; cognitive activity; play activity; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

Проблема развития детского мышления давно привлекала философов и педагогов, и только с XVII века мышление начали рассматривать как продукт развития.

В современной литературе существует достаточно большое число определений мышления. Мышление – это психический процесс, с помощью которого человек решает поставленную задачу. Результатом мышления является мысль, которая выражена в словах. Мышление дает понятие о вещах и сообщает, что есть такое данная вещь. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятия (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве). И такими свойствами, и отношениями, которые можно познать лишь опосредованным способом или посредством мышления. (Например, для того что бы понять, тепло на улице или холодно, можно непосредственно выйти на улицу, а можно опосредованно – посмотрев на градусник).

На сегодняшний день известно, что развитие психических функций, в частности мышления у детей с тяжелым нарушением речи (далее – ТНР), имеет свои особенности. В. П. Глухов пишет о том, что «наличие вторичных отклонений в развитии психических процессов (мышления, воображения, восприятия, внимания, памяти, и др.) детей создает дополнительные затруднения в овладении связной речью». Такие нарушения затрудняют восприятие и усвоение материала, что становится большой проблемой в дальнейшем. Ребенку сложно сконцентрироваться на занятии, тяжело запомнить и понять материал.

Дети с ТНР испытывают трудности в объединении элементов в единый образ (затрудняются собирать пазлы, разрезные картинки), в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, дано задание: «Сходи в комнату, возьми два карандаша, один карандаш отнеси в папе, а второй – положи в пенал». При выполнении данного задания ребенок может взять каранда-

© Гоменюк Е. Г., Зонберг Т. Д., 2021

ши и забыть, что с ними дальше делать, может положить оба карандаша в пенал, или отдать папе. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, общее недоразвитие мелкой моторики. У детей данной категории отмечается низкий уровень познавательной активности, недостаточная концентрации внимания, снижение различных видов памяти, несформированность пространственных отношений, трудности установления причинно-следственных связей. Например, «Зимой в квартире было холодно, потому что дул сильный ветер».

У детей старшего дошкольного возраста с ТНР отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие логомоторных функций. Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции [1, с. 31].

Отклонения в речевом развитии – одна из причин недостаточной познавательной деятельности детей, а несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников.

Л. С. Выготский говорит: «Интеллектуальная готовность к школьному обучению заключается … в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления» [4, с. 286].

Овладев мыслительными операциями, ребенок станет более внимательным, научиться мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте.

Игра является одним из тех видов детской деятельности, которая используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми. С помощью игры можно привлечь интерес к учебе, познавательной и творческой деятельности, раскрыть артистические способности, развить мыслительные операции.

Для формирования наглядно-образного мышления у детей с ТНР уровня мы используем дидактические игры. Начинаем с несложных игр, например, дидактическая игра **«Зайка заблудился»**.

Для игры необходимо приготовить дидактический материал: лист с заданием, на котором нарисован «Зайчик» (в нижнем левом углу листа) и «Домик» (в верхнем правом углу листа), между зайчиком и домиком нарисовано большое число точек. Когда все готово можно начинать играть.

Взрослый говорит ребенку: «Зайчик заблудился и не может найти дорогу к своему дому. Ты хочешь помочь ему? Тогда, соединяя точки, нарисуй дорожку от зайчика к его дому».

Благодаря этой игре у детей развивается умение ориентироваться в пространстве, развивается мелкая моторика.

Для того чтобы научить детей с тяжелыми нарушениями речи анализировать предметы по контурному изображению, можно поиграть с ними в дидактическую игру **«Домики»**. Для этой игры понадобится дидактический материал: карточки с изображениями домиков, каждый из которых немного отличается от другого по одному признаку (форма крыши, наличие трубы, крылечка). Карточек должно быть по 2 каждого вида (1 вариант карточек у ребенка, второй у взрослого).

Когда все готово, взрослый дает ребенку 1 карточку из своего набора и предлагает ему найти домик (в своем варианте карточек), точно соответствующий схеме. Постепенно количество домиков может увеличиваться до 8.

Очень важно для формирования наглядно-образного мышления научить детей анализировать предметы, собирать предмет из частей. Для этого можно использовать развивающую игру **«Часть и целое»**.

В первую очередь необходимо подобрать дидактический материал: изображение предмета (машина) и частей, из которых она состоит (кабина, кузов, колеса, руль, дверь). Постепенно количество деталей увеличивается. Варианты предметов: домик, медведь, самолет, корабль, кукла и др.

Взрослый дает ребенку карточку с изображением предмета и предлагает ему составить точно такой же предмет из частей.

Постепенно от простых игр мы переходим к более сложным. Например, игра **«Четвертый лишний»,** целью которой является развитие умения классифицировать предметы по существенным признакам и обобщать.

Для игры нужен дидактический материал: пять карточек, на каждой карточке изображены четыре предмета; три предмета связаны между собой каким-либо общим признаком, а четвертый – лишний.

Можно взять следующие варианты карточек:

1) сапог, тарелка, тапок, ботинок;

2) вилка, тарелка, яблоко, кастрюля;

3) яблоко, груша, виноград, огурец;

4) помидор, морковь, машина, картофель;

5) шапка, машина, самолет, поезд.

Когда все готово, можно приступать к игре. Детям поочередно показываем карточки и говорим: «Посмотри на эти предметы, их – четыре. Три предмета как-то связаны между собой, что-то у них есть общее, похожее, а четвертый – лишний, его нужно убрать. Покажи и назови этот предмет». Если ребенок затрудняется с ответом, взрослый объясняет правильный ответ на примере первой карточки. *(Сапог, тапок, ботинок – это обувь, а тарелка – это не обувь, а посуда.)*

Чтобы развить у детей с тяжелыми нарушениями речи способности к анализу и самоанализу, пространственному ориентированию, и научить

решать нестандартные задачи, а также развить речь и интеллектуальные способности, можно использовать развивающие **кубики Б. П. Никитина «Сложи узор»** и, специально разработанные к ним, альбомы с заданиями: «Чудо кубики», «Чудо-кубики 2».

Детям предлагаем кубики и схемы из альбома и даем задание: выложить из кубиков такой же узор. Постепенно узоры усложняются.

Продолжая работу со схемами, можно поиграть с детьми в игру, которая называется **«Пирамидки»**. Цель этой игры: научить детей анализировать строение предмета с помощью его схематического изображения.

В качестве дидактического материала необходимо приготовить пирамидки, состоящие из 8 колец, основания и верхушки. Каждому ребенку выдается несколько карточек с контурными изображениями пирамидок, собранных по-разному.

Далее детям предлагается собрать пирамидки точно так же, как предложено на схеме.

Для формирования у детей с тяжелыми нарушениями речи таких мыслительных операций как классификация и обобщение, можно использовать развивающую игру «Раздели по признакам». Для игры необходимы геометрические фигуры: треугольники, круги, квадраты, ромбы. Каждая геометрическая фигура должна быть синего, красного и желтого цвета. Каждая геометрическая фигура, должна быть двух размеров – большая и маленькая.

Детям предлагается выделить фигуры по одному общему для них признаку (например, найди все треугольники, все фигуры красного цвета, все большие фигуры и т. д.).

Благодаря использованию этой игры, у детей развивается умение обобщать предметы по одному признаку.

Для того чтобы научить детей с тяжелыми нарушениями речи классифицировать предметы по различным основаниям, например, таким как мебель, посуда, игрушки и т.д., можно поиграть с ними в развивающую игру **«Собери цветок»**.

К игре необходимо изготовить дидактический материал: круглые карточки с изображением цветка, предмета одежды, насекомого, животного, мебели, игрушки, посуды и карточки-лепестки с изображением различных предметов. Например, круглая карточка – мишка, карточки-лепестки: кукла, машинка, зайчик, мячик, паровозик.

Педагог предлагает детям выбрать себе понравившуюся круглую карточку, она будет серединкой будущего цветка, и добавить к нему карточки-лепестки. После этого дети должны объяснить свой выбор.

Еще одна игра на развитие мыслительной операции: «классификация». Это развивающая игра **«Кто, где живет?»** Целью данной игры является обучение детей классифицировать животных по месту их обитания.

В качестве дидактического материала в этой игре можно использовать большие картинки с изображением мест обитания: лес, болото, океан, жаркие страны, север и картинки животных (медведь, лиса, заяц, лягушка, кит, рыбки, лев, жираф, зебра, белый медведь, тюлень, морж, пингвины).

Педагог предлагает детям разложить картинки животных в места их обитания, а затем объяснить свой выбор.

Важной задачей педагогов в формировании наглядно-образного мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи является развитие умения устанавливать причинно-следственные связи. Для этого можно использовать развивающую игру **«Почему это произошло?»**.

В процессе игры ребенку предлагают назвать как можно больше причин для следующих ситуаций:

• на улице стояло много людей;

• дети стояли, открыв рот от изумления;

• вода в чашке стала мутной;

• внезапно в комнате погас свет;

• пение птиц внезапно прекратилось;

• мама открыла дверь в комнату и ахнула.

Нужно постараться придумать как обычные, так и самые невероятные объяснения ситуаций. Например: мама могла удивиться, увидев подарок на столе или разбитую чашку, а может быть Карлсона, сидящего на подоконнике.

Игра **«Что может произойти?»** будет способствовать развитию умения детей устанавливать причинно-следственные связи.

В ходе игры детям предлагаем продолжить предложения.

- Если положить лед на ладонь, то …
- Если у медведя вырастут крылья, то …
- Если полететь высоко-высоко, то …
- Если съесть много мороженого, то …
- Если летом пойдет снег, то …

В этой игре детям нужно подключить пофантазировать: если выбросить кусочек хлеба, то…

– Его могут скушать птички.

– Он может упасть на голову кому-то.

– Его отнесет ветром в волшебную страну и хлебный кусочек превратится в съедобный домик. И др.

Таким образом, целенаправленная, систематическая работа с детьми по развитию всех видов мышления позволяет достичь положительных результатов. К моменту окончания детского сада у детей развиты такие операции мышления как анализ и синтез, классификация, сравнение, обобщение, у них не возникает трудностей при установлении причинно-следственной связи.

Литература

1. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Москва : Книголюб, 2014. – 104 с.

2. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – Москва : Педагогика. 1990. – 184 с.

3. Заводникова, Н. В. Развитие логики и речи у детей. Игры и упражнения / Н. В. Заводникова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2016. – 240 с.

4. Калягин, В. А. Логопсихология / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва : Академия, 2017. – 320 с.

5. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком / С. Ньюмен ; перевод с англ. Н. И. Холмогоровой. – Москва : Теревинф, 2014. – 336 с.

6. Сидорова, У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР / У. М. Сидорова // Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия. – Москва : Сфера, 2015.

УДК 376.1-053"465.00/07"

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Демина Ирина Евгеньевна, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; Sadiknash17@yandex.ru.
Шилина Любовь Васильевна, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; Sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В статье раскрывается результат опыта педагогической работы дошкольного учреждения по формированию навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с ТМНР, как основного направления в их социализации. Раскрыты основные стратегии обучения элементарным бытовым навыкам.
Ключевые слова: жизненные компетенции; социальная адаптация; социально-бытовые навыки; социализация детей; дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития; тяжелые и множественные нарушения развития; ТМНР.

SOCIAL AND HOUSEHOLD ADAPTATION – THE MAIN DIRECTION OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Demina Irina Evgenievna, Educator, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.
Shilina Lyubov Vasilyevna, Educator, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The article reveals the result of the experience of pedagogical work of preschool institutions on the formation of self-service skills in preschool children with TMNR, as the main direction in their socialization. The main strategies of teaching basic household skills are revealed.
Keywords: life competencies; social adaptation; social and household skills; socialization of children; children with severe and multiple developmental disabilities; severe and multiple developmental disorders.

Социальная адаптация – важный маркер оценки состояния человека, отражающий его функциональные возможности реализовывать некоторые биосоциальные функции, такие как оценка собственного тела, понимание происходящего в окружающей действительности, адаптивность поведения в общении с окружающими. Говоря про социальную адаптацию, мы понимаем, что это бесконечный процесс и продукт реактивного приспособления индивидуума к условиям изменчивой социальной среды.

В рамках данной статьи, рассмотрим один из важнейших аспектов социализации детей с ОВЗ – социально-бытовой адаптации, т.е. о станов-

© Демина И. Е., Шилина Л. В., 2021

лении у дошкольников навыков, необходимых им для обретения бытовой самостоятельности.

Для большинства детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями наиболее существенными являются не академические навыки, а овладение бытовыми навыками самообслуживания, своего рода приспособление к ежедневной жизни обычных людей, к бытовой независимости. Практика показывает, что в основном педагоги делают упор на формирование учебных навыков в процессе обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), а формирование самостоятельных культурно-гигиенических навыков носит несистемный эпизодический характер.

Векторной задачей в этом направлении у педагогов ДОО является обучение детей овладению элементарно-бытовыми навыками самообслуживания, что представляет собой начальный и важный этап возникновения самостоятельности самого ребенка, повышение уровня его жизненной компетенции, что в свою очередь в разы снижает степень контроля со стороны взрослых людей.

По мнению современных исследователей, таких как Н. М. Назарова, Н. Н. Малофеев, В. И. Лубовский и других, в число важных жизненных компетенций входят навыки самообслуживания. Индивидуальный подход в обучении и генерирование особой обстановки для возмещения утраченных функций детей с ОВЗ и инвалидностью является значимой задачей, встающей перед педагогическим коллективом дошкольного учреждения, воспитывающих детей с особенностями в развитии.

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 17 «Ручеек» города Нижнего Новгорода реализует Адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей со сложным дефектом. Группу посещают воспитанники с различной нозологией: синдром Дауна, умственная отсталость легкой степени, ДЦП и другие.

Детям группы характерны разные уровни владения бытовыми навыками. После диагностических мероприятий и систематизации наблюдений за воспитанниками, нами были выделены индивидуальные уровни сформированности самообслуживания.

1 уровень. У детей этого уровня отмечается низкая мотивация к деятельности по самообслуживанию, отмечались реакции отказа, негативизма, пассивности.

2 уровень. У детей уже частично развит навык практической деятельности для приема пищи, однако не генерализирован в самостоятельной деятельности, в детской деятельности отмечалось стремление к самостоятельности и взаимодействию со взрослым.

3 уровень. Детей данной группы отличало проявление самостоятельности при выполнении операций по ухаживанию за своим телом и веща-

ми. Эти навыки находились в фазе активного формирования. Прием пищи был успешен, однако салфеткой пользоваться не могли. Причесываться, чистить зубы зубной пастой и полоскать рот после еды дети данного уровня не освоили.

4 уровень. В эту группу вошли воспитанники, которые вполне самостоятельно могли себя обслуживать: снимать верхнюю одежду, однако снимать и надевать мелкие элементы одежды: брюки, колготки, шапку, майку, платье они могли только при большой поддержке и напоминанию взрослого.

5 уровень. Дети этого уровня обслуживали себя полностью самостоятельно, осознавая последовательность режимных моментов в течение всего дня пребывания в детском саду. Контроль со стороны взрослого им была нужна в единичных процедурах.

Результаты диагностики показали нам, что главными концентрациями коррекционной работы станут: поощрение инициативности детей, достаточный отбор приемов и средств, содействующих форсированию дефицитарного отношения к процедурам самообслуживания.

Для решения поставленных задач по формированию социально-бытового опыта у воспитанников группы были определены стратегии обучения в трех основных направлениях:

– обучение культурно-гигиеническим навыкам с использованием вещей гигиенического ухода за телом;

– обучение культурно-гигиеническим навыкам приемлемого приема пищи за столом;

– обучение культурно-бытовым навыкам обращения со своей одеждой.

Рассмотрим каждое из них в отдельности.

1. Обучение культурно-гигиеническим навыкам с использованием вещей гигиенического ухода за телом, цель которого научить воспитанников различать эти вещи, знать их назначение и применение в практической деятельности.

Основными задачами направления стали: приучать детей самостоятельно умываться, пользоваться полотенцем, унитазом и туалетной бумагой по назначению, ухаживать за полостью рта с помощью чистки зубов и полоскания после еды, причесываться перед зеркалом, рассматривать себя в нем, замечать недостатки (например, не заправленная рубашка в шорты, лохматые волосы, сопли в носу и пр.).

В начале учили детей узнавать, показывать, а в дальнейшем и называть вещи личной гигиены на картинках (объемное реалистичное изображение), затем рассматривали их оригиналы, выполняли практические действия с ними в различных игровых и проблемных ситуациях.

Используемыми методические средства: практические проблемные ситуации «Где полотенце Тани?», дидактические настольные игры

«Назови предмет», «Найди такой же», социальные истории «Я умею правильно чистить зубы», «Я знаю, как пользоваться туалетной бумагой», игровые задания «Где висит твое полотенце?», «Как открыть тюбик с зубной пастой» и пр.; разглядывание и произнесение названий вещей «Это зубная щетка», «оторви кусок туалетной бумаги от рулона» и т. д.; дорисовывание вещей личной гигиены «Дорисуй зубчики у расчески», «Укрась полотенце узором».

2. Обучение культурно-гигиеническим навыкам приемлемого приема пищи за столом, цель которого приучать воспитанников находить свое место за обеденным столом, не есть руками пищу, не пить из тарелки, не выходить из-за стола не окончив прием пищи.

Основными задачами направления стали: приучать детей не класть в ложку еду руками, есть самостоятельно, по назначению пользоваться вилкой, ложкой, не спеша пережевывать пищу, откусывать по не многу, проглатывать еду не торопясь, не общаться с другими детьми во время еды.

Используемыми методические средства: использование звуковых сигналов таймера для привлечения внимания детей к началу приема пищи; упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук «Сухой бассейн из круп – найди игрушку, переложи крупинки и пр.», «Шнуровка», «Прищепки», практические упражнения пользоваться столовыми приборами по образцу-алгоритму, игровые упражнения «Накорми кукол».

3. Обучение культурно-бытовым навыкам обращения со своей одеждой, цель которого приучать воспитанников одеваться и раздеваться в определенной последовательности при минимальной поддержке взрослого.

Основными задачами направления стали: приучать детей самостоятельно осуществлять действия во время раздевания и одевания сезонной одежды, используя речевую инструкцию, жесты, визуальную схему, аккуратно вешать одежду и ставить обувь на своей место в шкаф.

Используемыми методические средства: настольно-коррекционные игры «Одень куклу Олю на прогулку», «Уложим зверят спать»; социальные истории «Как я одеваюсь на улицу», «Порядок в моем шкафу»; тактильные упражнения на развитие мелкой моторики пальцев рук «Шнуровка», «Застежки», «Мишкин тренажер», «Разложи пуговицы», «Сушим белье»; проблемно-практические ситуации «Покажи свою кофту», «Покажи, где застежка» и пр.

Представленные выше основные стратегии помогают выявить специфику и актуальный уровень развития культурно-гигиенических навыков у воспитанников с ОВЗ, позволяют спланировать для каждого из них индивидуальную программу совершенствования данных навыков. Сам принцип реализации индивидуальной программы должна быть осуществлен через совместно-бутовую деятельность ребенка со взрослым. Доля активности воспитанника постепенно должна увеличиваться и плавно переходить в самостоятельную деятельность, то есть навык дол-

жен быть генерализирован. Правильный подбор коррекционно-методических приемов делает возможным в наибольшей степени раскрыть актуальные возможности ребенка в зоне ближайшего развития овладения им каждой обычной бытовой процедуры.

В заключении хочется отметить, что значительное большинство детей группы с ТМНР после целевого и планомерного обучения проявили положительную динамику развития уровня сформированности культурно-гигиенических навыков и самообслуживания в быту, дети стали более самостоятельны и независимы от опеки взрослого.

Литература

1. Власова, Т. А. Проблемы преодоления отклонений в развитии детей / Т. А. Власова // Дефектология. – 1972. – № 1. – С. 3-9.

2. Давыдова, Е. Ю. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Ю. Давыдова, А. Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 120-130.

УДК 376.356:373.25

НОВЫЙ ФОРМАТ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ ПРИ ОБСЛЕДОВАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Дубровина Светлана Владимировна, учитель-дефектолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга»; Россия, г. Екатеринбург; dubrovina-s1974@mail.ru.
Зайцева Галина Михайловна, руководитель ПМПК, муниципальное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга»; Россия, г. Екатеринбург; gal.zaitseva@mail.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт работы специалистов психолого-медико-педагогической комиссии при организации дистанционного обследования детей с нарушением слуха. Авторы рассказывают об особенностях и трудностях, с которыми они столкнулись в своей деятельности в современных образовательных условиях.
Ключевые слова: психолого-медико-педагогические комиссии; психолого-педагогические обследования; дистанционные обследования; дошкольники; дошкольная сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения.

NEW FORMAT FOR THE WORK OF SPECIALISTS OF THE PSYCHOLOGICAL AND MEDICAL PEDAGOGICAL COMMISSION WHEN EXAMINING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Dubrovina Svetlana Vladimirovna, Teacher, Municipal Preschool Educational Institution – Kindergarten of Compensating Type “Rainbow Center”, Ekaterinburg, Russia.
Zaitseva Galina Mikhailovna, Head of PMPK, Municipal Preschool Educational Institution – Kindergarten of Compensating Type “Rainbow Center”, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article represents work experience of specialists of psychological and medical and pedagogical commission in the organization of remote children examination who have hearing impairment. The authors tell about the features and difficulties they faced in their activities in modern educational conditions.
Keywords: psychological, medical and pedagogical commissions; psychological and pedagogical examinations; remote surveys; preschoolers; preschool surdopedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing impairment.

Ситуация в мире, вызванная новой коронавирусной инфекцией, нарушила привычный режим и формат работы образовательных организаций, внесла изменения, в том числе, и в деятельность психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК).

© Дубровина С. В., Зайцева Г. М., 2021

Признаемся, что опыта проведения дистанционного обследования детей дошкольного возраста с нарушениями слуха у специалистов Территориальной ПМПК г. Екатеринбурга до сих пор не было, следовательно, возникли определенные проблемы. Сама по себе специфика дефекта – нарушение слуха – вызывает трудности в проведении дистанционного обследования, поскольку человеку приходится воспринимать речь на слух в необычных условиях – при использовании видеоконференцсвязи, при которой могут быть определенные акустические искажения. С другой стороны, для специалиста дистанционное обследование неслышащего ребенка представляет еще большую сложность, поскольку педагог, не зная слуховые и речевые возможности ребенка, должен эти возможности за короткое время определить, оценить, далее, приспособиться к ним и учитывать при психолого-педагогической диагностике.

Кроме того, маленький (дошкольный) возраст детей, снижение у них слуха и связанное с этим грубое недоразвитие речи, а нередко и сопутствующие заболевания являются отрицательными факторами, препятствующие дистанционному обследованию.

В любом случае, перед проведением диагностического обследования ребенка с нарушенным слухом в удаленном формате в психолого-медико-педагогической комиссии проводится большая предварительная работа:

– организация записи детей на дистанционное обследование;
– изучение представленной документации, прежде всего, медицинской;
– беседа с родителями, в том числе и в online формате;
– проверка технических возможностей семьи.

В ходе предварительной работы педагог выясняет состояние слуха родителей и их возможности устной коммуникации в случае снижения слуха, чтобы учесть это в последующем дистанционном общении. Желательно, чтобы родители, также имеющие нарушения слуха, пользовались индивидуальными средствами слухопротезирования.

Во время дистанционного обследования неслышащего ребенка на родителей возлагается функция ассистента педагога, по заданиям которого они организуют деятельность своего малыша. И специалистам ПМПК необходимо готовить к этому родителей, обучать и наставлять их.

В начале дистанционного общения сурдопедагог устанавливает эмоциональный контакт с ребенком и подбирает для него оптимальную громкость звучания своего голоса на компьютере, ориентируясь на реакции ребенка. На протяжении всего обследования педагог активно пользуется разнообразной интонацией, мимикой, жестами. Речь педагога в общении с ребенком должна быть естественной: слитной, в нормальном темпе, с выраженным словесным и логическим ударением. Иногда допускается замедленный темп речи.

Важный момент подготовительной работы к дистанционному обследованию – оформление в цифровом формате наглядных пособий и материалов, подобранных в соответствие с возрастом и возможностями ребенка. Современным детям понятна и доступна электронная презентация, но необходимо чтобы она была лаконичной, не перегружала малыша, четко соответствовала целям, задачам и плану обследования. Для детей, имеющих опыт обучения на основе использования письменной речи, могут применяться таблички с целью облегчения восприятия и усвоения предлагаемого материала.

В условиях дистанционного обследования педагогу надо заранее продумать, как активизировать ребенка, как поступать при непонимании им задания, как реагировать на ошибки, на отказы выполнять то или иное задание. Это, пожалуй, самое сложное, зависит от опыта и профессионального мастерства педагога.

Нужно отметить, что не всегда удается провести полноценное и объективное диагностическое обследование ребенка с нарушением слуха в дистанционном режиме. Тогда следующая встреча переносится на более удобное время и проводится в очном формате, в привычных условиях. Очень часто рекомендации ПМПК по созданию специальных условий получения образования для ребенка с ОВЗ ограничены рамками диагностического периода, по окончании которого проводится повторное обследование.

Таким образом, дистанционное обследование детей с нарушенным слухом – это совершенно новая, незнакомая и сложная ситуация для всех участников диагностического обследования: детей, родителей, медиков и педагогов. Специалистам ПМПК предстоит в каждом конкретном случае подбирать, адаптировать методы и способы психолого-педагогического обследования, анализировать и совершенствовать свой опыт.

Литература

1. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни / под ред. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. – М. : Экзамен, 2005. – 110 с.

2. Особенности обследования детей раннего возраста в условиях психолого-медико-педагогической комиссии : методическое пособие / авт.-сост. А. И. Шулаков. – Екатеринбург, 2019. – 113 с.

УДК 376.4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Зырянова Юлия Викторовна, учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург; zirya_93@mail.ru.

Аннотация. В данной статье раскрываются проблемы обучения, развития и воспитания обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Проблема детского аутизма является одной из наиболее актуальных в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это объясняется определенными трудностями современной диагностики и отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи при получении образования обучающимися с расстройством аутистического спектра.

В статье автор на основе своего педагогического опыта, и анализа работы методического объединения учителей начальной школы раскрывает смысл необходимости создания специальных образовательных условий для обучающихся с расстройством аутистического спектра. Создание данных условий способствует комплексному и эффективному воздействию при оказании помощи ребенку с аутизмом в процессе адаптации к школе и ее внутренней среде.

В школьном коллективе, как показывает практика, обучающиеся с расстройством аутистического спектра остаются вне коллектива, так как не умеют общаться со сверстниками, не имеют друзей, не участвуют в общих играх и мероприятиях. Для решения этой проблемы автор статьи предлагает методические рекомендации для установления контакта с обучающими РАС.

Ключевые слова: детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; толерантные отношения; коррекционная работа; приемы работы.

PEDAGOGICAL METHODS FOR EFFECTIVE INTERACTION WITH SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Zyryanova Yuliya Viktorovna, Teacher, Ekaterinburg School No. 9, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. This article deals with the problems of educating and raising schoolchildren with Autism Spectrum Disorders.

The problem of children autism is now one of the most topical in educating children with limited health abilities. This has to deal with certain problems of nowadays medical diagnostics and the lack of detailed system of specialized help when children with Autism Spectrum Disorders are being educated.

The author of the article based on her pedagogical experience and the analysis of united methodological work of primary school teachers shows the necessity of creation of special educative conditions for schoolchildren with Autism Spectrum Disorders. The creation of such conditions will provide the most efficient help to a child with Autism Spectrum Disorders in his/her adaptation to schooling process.

As the life experience and practice shows children with Autism Spectrum Disorders are usually left outside the school group as they are not able to communicate with the classmates, don't have friends and do not take any part in any common games and events. To deal with this problem the author of the article provides methodological recommendations of making contact with schoolchildren with Autism Spectrum Disorders.
Keywords: childhood autism; autistic children; autism spectrum disorder; tolerant relationship; correctional work; methods of work.

Аутизм – тяжелое расстройство психического и психологического развития, возникающее по причине нарушения процессов развития головного мозга и характеризующееся неспособностью формировать эмоциональные привязанности и строить полноценное взаимодействие с окружающим миром и людьми.

В образовательных учреждениях обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС) остаются вне коллектива, так как не умеют общаться со сверстниками, не имеют друзей, не участвуют в общих играх и мероприятиях. Такие обучающиеся нередко испытывают сильный страх перед посещением школы, который приводит к стрессу и колебаниям настроения, не проявляют никакого интереса к занятиям. Как помочь ребенку с РАС стать частью коллектива, пробудить в нем тягу к знаниям?

Для решения этой проблемы педагог должен суметь сформировать доверительные и толерантные отношения с обучающимся с расстройством аутического спектра. Под толерантными отношениями в ключе образования обучающихся с РАС понимается уважение и принятие факта о том, что каждый человек является уникальным и он не обязан отказываться от своей индивидуальности в угоду стандартам общества.

Толерантные отношения выстраиваются посредством:

– диалога, помогающего осознать и принять индивидуальность ребенка;

– сотрудничества, подразумевающего совместные занятия, в которых у педагога и ребенка будут общие цели;

– опеки или чуткой заботы о ребенке с РАС, которая не унижает его достоинства, не заставляет чувствовать себя ущербным и не таким как все.

Ключевая роль в построении толерантных отношений всегда отводится педагогу, который при любом виде взаимодействия с «особенными» детьми должен проявлять тактичность и терпение. Тактичность имеет принципиальное значение и предполагает умение преподавателя строить взаимодействия с обучающимися таким образом, чтобы никого не поставить в неловкое положение, не задеть самолюбие. Для этого педагог должен постоянно оценивать свои слова, поступки, предвидеть их последствия, а также возможные эмоциональные реакции со стороны обучающегося.

Важным качеством для преподавателя, работающего с детьми с РАС, является способность проявлять терпение во всех ситуациях. Обучающи-

© Зырянова Ю. В., 2021

еся с аутическими расстройствами некоммуникабельны, замкнуты, неохотно идут на контакт с окружающим миром и людьми. Задача педагога при коррекционной и образовательной работе с такими детьми заключается в способности терпеливо слушать и слышать ребенка, уметь направить диалог в конструктивное русло, привлечь внимание к важным вещам и задачам и мотивировать на совместную деятельность.

Коррекционная работа с детьми с РАС должна вестись постоянно и комплексно. Только такой подход помогает «особенным» детям налаживать эмоциональный контакт и другие виды взаимодействий с окружающими людьми, способствует эффективной социальной адаптации.

При проведении коррекционной работы или образовательных занятий с учениками РАС педагог не должен забывать о том, что такие дети быстро устают как в психологическом, так и в физическом плане. Поэтому перед занятиями следует разработать специальный режим, учитывающий индивидуальные особенности обучающегося, включающий в себя периоды отдыха.

При работе с детьми с РАС важно соблюдать ряд специальных методических рекомендаций, которые помогают установить контакт и успешно взаимодействовать с учеником:

– следует отказаться от попыток вести занятия с «особенным» ребенком по общей программе. Важно принять его таким, какой он есть, учитывать все особенности его личности, предпринимать все возможные действия для его быстрой социальной адаптации;

– при категоричном непринятии учеником правил или инструкций, ни в коем случае нельзя навязывать их насильно. Нужно посмотреть на ситуацию со стороны ребенка, подыграть ему, разделить его интересы, понять потребности. Данный подход помогает установлению полноценного контакта;

– нужно быть готовым к тому, что в любой момент ребенку может потребоваться физическая помощь, чтобы выполнить определенные действия;

– релаксационные упражнения и телесный контакт помогают снизить уровень стресса и тревожности у детей с РАС, поэтому они обязательно должны входить в программу занятий;

– дети с аутичными расстройствами быстро устают психологически и физически, а потому педагогу следует предусмотреть перерывы в занятиях, которые могут подразумевать отдых или переключение внимания ребенка на то, что ему интересно;

– при проведении занятий учителю следует находиться сбоку или сзади ребенка, так как постоянное нахождение перед ним вызывает у него негативные эмоции.

База занятий с ребенком младшего школьного возраста – это игры, помогающие формировать речевые навыки, активировать эмоциональные

и психологические процессы, обучающие взаимодействию с одноклассниками и взрослыми людьми. Подбирая игру для ребенка с РАС, важно установить в ней четкие правила, которые не будут меняться. Каждая игра проигрывается неоднократно, любое действие сопровождается максимально подробными комментариями. Это необходимо для того, чтобы ребенок понял смысл и правила игры, и она стала для него своеобразным ритуалом.

Приемы, помогающие установить толерантные отношения в детском коллективе. Одной из основных задач для педагога, работающего с детьми с РАС, является установление толерантных отношений в детском коллективе и вовлечение «особенного» ребенка в активное взаимодействие с учителем и одноклассниками. Для достижения этих целей применяется три группы приемов.

Первая группа приемов помогает ребенку с РАС начать взаимодействовать со сверстниками и научить других детей терпению и толерантности. Она направлена на раскрытие индивидуальности каждого ребенка и обучение осознанию того, что каждый человек особенный, уникальный и заслуживающий любви и уважения. Коротко рассмотрим основные приемы первой группы:

«Акцент на лучшее». Педагог ведет активный диалог со всеми учащимися и рассказывает каждому ученику о его достоинствах и лучших чертах. Важно, чтобы оценка, даваемая преподавателем, была правдивой и объективной, исходящей из конкретных фактов.

«Разрушение стереотипов». Учитель совместно с учащимися рассматривает ситуации, из анализа которых становится ясно: не всегда общественное мнение является правильным и приоритетным.

«История про себя». Прием помогает ученикам лучше узнать друг друга и заключается в сочинении историй о себе. Ученик сочиняет короткий рассказ про себя, делится им с одноклассниками, просит друзей проиграть придуманную историю.

«Общение по правилам». Прием подразумевает установку на определенный период времени правил общения учеников друг с другом. Задача приема заключается в максимальном устранении негативных моментов в процессе коммуникации.

«Взаимопомощь». Занятия в классе строятся таким образом, чтобы от помощи одноклассников друг другу зависел успех в выполнении какой-либо поставленной учителем задачи.

Вторая группа приемов помогает организовать диалоговую рефлексию, которая способствует лучшему пониманию других людей, вниканию в какие-либо проблемы, ситуации. В числе приемов второй группы:

«Ролевая маска». Ученикам предлагается попробовать войти в роль другого человека, рассказать какую-то историю или оценить ситуацию от его имени.

«Прогнозирование ситуации». Учитель предлагает ученикам высказать свое мнение по развитию той или иной ситуации, провести ее анализ и найти эффективный выход или решение.

Третья группа приемов подразумевает активное использование книг, фильмов, музыкальных произведений. Например, прием «Сочини историю» предполагает создание учащимися альтернативной концовки для какого-либо литературного или кинематографического сюжета, а прием «Любимые книги товарища» ставит задачу рассказать о книгах, которыми увлекаются одноклассники. Интересным приемом третьей группы является игра «Добрые слова», в ее ходе учащиеся вспоминают все добрые, теплые, ласковые слова, которые они прочитали в книгах, услышали фильмы и произносят их в адрес товарищей. Важным моментом приема является то, что ребенок должен адресовать добрые слова тем одноклассникам, с которыми он не может наладить контакт и продуктивное взаимодействие.

Педагогических приемов для налаживания толерантного отношения в коллективе, в котором обучаются дети с РАС, существует большое количество. Выбор конкретных техник осуществляется педагогом с учетом особенностей ребенка, потому что универсальных приемов нет и то, что оказывается эффективным в отношении одного ученика с аутизмом, может не давать никакого результата при занятиях с другими детьми.

Литература

1. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – Москва : Центр лечебной педагогики, 2000. – С. 362.

2. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 183.

3. Гилберт, К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питерс. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – С. 144.

4. Алехина, С. В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе / С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2015. – С. 528.

УДК 376.2-053"465.00/.07"

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Киреева Ольга Петровна, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В данной статье обобщается практический опыт по формированию навыка самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. Автор рассматривает дидактические игры, как средство формирование необходимых навыков. Статья раскрывает результаты проведенной коррекционной работы по совершенствованию культурно-гигиенических навыков с детьми младшего дошкольного возраста с НОДА.
Ключевые слова: дидактические игры; воспитатели; педагогическая деятельность; культурно-гигиенические навыки; дошкольники; дети с двигательными нарушениями; нарушения опорно-двигательного аппарата.

THE USE OF DIDACTIC GAMES FOR THE FORMATION OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS IN YOUNGER PRESCHOOLERS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Kireeva Olga Petrovna, Teacher, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. This article summarizes the practical experience in the formation of self-service skills in children of early preschool age with a violation of the musculoskeletal system. The author considers didactic games as a means of forming the necessary skills. The article reveals the results of the correctional work carried out to improve cultural and hygienic skills with children of early preschool age with NODA.
Keywords: didactic games; educators; pedagogical activity; cultural and hygienic skills; preschoolers; children with movement disorders; disorders of the musculoskeletal system.

Одним из актуальных методов для формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата является применение дидактических игр. Именно игра помогает развивать мелкую моторику, зрительное и тактильное восприятие, речь, когнитивные функции.

В. А. Сухомлинский писал, что без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и

© Киреева О. П., 2021

любознательности. … Без игры умственных сил, без творческого воображения невозможно представить полноценное обучение…

Развивая навыки самообслуживания, у ребенка формируется представление о себе, о собственном теле. Рассматривая свое отражение в зеркале, ребенок, с помощью взрослого, начинает заботиться и, по возможности, контролировать свой внешний вид.

Характеристика дошкольников, посещающих нашу группу – это дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. У данной категории детей сильно отстают в развитии все двигательные функции и поэтому с большим трудом формируются навыки самообслуживания, нарушена ориентировка в пространстве, страдает произвольность внимания. Отмечаются недоразвитие общей и мелкой моторики. Они испытывают трудности в элементарном захвате и удержании предметов. Поэтому сроки формирования КГН (культурно-гигиенических навыков) у детей с НОДА (нарушением опорно-двигательного аппарата) задерживаются.

Выстраивая работу с детьми данной категории необходимо учитывать два условия – индивидуальные особенности и возраст ребенка. Также важно соблюдать последовательность. Работа строится по принципу – от простого к сложному. На первом этапе ребенок овладевает самыми простейшими навыками, а затем более сложными.

Самое важное, чтобы соблюдение правил гигиены стало естественным и необходимым процессом. И, так как ведущим видом деятельности младшего дошкольного возраста является – игра, обучение происходит в игровой деятельности.

Для детей с особенностями в развитии окружающая среда должна быть социально организована. Она должна состоять из, казалось бы, простых каждодневно повторяющихся бытовых действий – сон, прием пищи, одевание-раздевание, использование туалета и др. Но зачастую формирование таких элементарных навыков является трудно усваиваемым. Все участники воспитательного процесса (воспитатели, учитель-дефектолог, младший воспитатель) уделяют огромное внимание всем социально значимым режимным моментам. Принимая пищу, ставятся следующие задачи:

- ребенок должен уметь называть необходимые для приема пищи предметы;
- необходимо закреплять навыки – мытья рук перед каждым приемом пищи, пользоваться столовыми приборами, салфеткой, хорошо пережевывать пищу и т. п.

Ориентировка на себе – важный момент в работе по освоению КГН. Мы учим детей различать и называть части тела – голова, волосы, нос, брови, зубы, грудь, руки, шея и т. д. Изучаем предметы личной гигиены – мыло, полотенце, ножницы, зубная паста, зубная щетка, носовой платок.

Формируем представление у детей о том, что необходимо каждый день следить за собой.

Самой большой трудностью в воспитательном процессе является – формирование навыка опрятности. И весь педагогический состав группы ставит перед собой задачи: научить детей аккуратно есть пищу; пользоваться салфеткой; после каждого приема пищи полоскать рот; использовать туалетную бумагу; самостоятельно пользоваться расческой; правильно одеваться и раздеваться; пользоваться туалетной бумагой; мыть руки с мылом после прогулки, перед едой; убирать игрушки после игры и т. д.

К большому сожалению, родители не всегда уделяют должное внимание к обучению правильного использования предметов личной гигиены. Мало кто заботится о том, чтобы у ребенка были элементарные вещи – носовой платок и расческа.

Для закрепления вышеуказанных навыков мы применяем следующие методы и приемы – разнообразные дидактические игры, визуальную поддержку в виде схем и расписаний, специальные упражнения. Для успешной работы важно создать условия, которые будут способствовать положительной мотивации к формируемому навыку. Большую заинтересованность проявляют и родители. Были приобретены специальные индивидуальные боксеры для хранения предметов личной гигиены. А совместная работа детей и родителей по украшению расчесок, платочков и самих боксов – принесла огромную радость всем. Особую заинтересованность дети испытали от совместного использования, украшенных лично, расчесок. После формирования положительного отношения к навыку использования расческой, воспитатель переходит к закреплению этого навыка в режимных моментов.

Вторым важным моментом является – обучение навыком пользования носовым платком. Большая редкость сейчас найти в кармане у современных детей носовой платок. А для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, этот навык может быть полезен вдвойне. Складывая платочек – тренируем пальчики и мелкую моторику. А для удобства захвата пришили по краям платка крупные и яркие пуговки, что сделало платок более привлекательным и особенным.

Чтобы создать у детей интерес к развитию навыков личной гигиены, было изготовлено дидактическое пособие «Мойдодыр». Эта яркая игра стала основной помощницей на этот период. У этого всем известного героя множество кармашков. И в каждом кармашке – необходимые алгоритмы и подсказки. Все картинки разного размера, что способствует развитию пальчикового захвата. А яркие муляжи – мыло, расческа, мочалка, можно потрогать и поиграть.

Практика использования игр и упражнений, которые ставят перед собой задачу формирования навыков личной гигиены у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, показала положительную динами-

ку развития. А именно: у детей появилось желание и стремление использовать предметы личной гигиены, дети стараются следить за своим внешним видом, родители включены в процесс и проявляют заинтересованность данным видом деятельности.

Подводя итоги, хочется отметить, что самообслуживание играет огромную роль в развитии ребенка. Именно в младшем дошкольном возрасте закладываются такие черты характера как уверенность в себе, воля, стремление достичь успеха, добиться цели. А происходит это именно с правильного привития навыков самообслуживания и личной гигиены.

Литература

1. Ануфриева, А. Игры и занятия для малышей / А. Ануфриева, О. Митюкова. – Вологда : Волго-Вятское книжное издательство, 1966.

2. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7 лет : кн. для работников дошк. учреждений / сост. В. И. Теленчи. – М. : Просвещение, 1987.

3. Ленок, Я. Я. Коррекционно-развивающие упражнения и игры / Я. Я. Ленок // Дефектология. – 1996.

4. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Издательский центр «Академия», 2006.

УДК 376.352-053"465.00/.07"

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПРИ НАСТОЛЬНО-ПЕЧАТНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Кокорева Оксана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; Россия, г. Тула; oxiko@list.ru.

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения. В качестве средства коррекционно-развивающей работы рассматриваются настольно-печатные дидактические игры с парными и разрезными картинками, лото, домино, игры, созданные по принципу головоломки «Танграм». Описана последовательность и технология коррекционно-развивающей работы, дается характеристика содержания ее этапов, выделенных в соответствии с критериями развития наглядно-образного мышления: формирование невербального анализа на первом этапе и невербального синтеза на втором. Раскрываются приемы постепенного усложнения игровых действий за счет увеличения количества элементов разрезных картинок, усложнения деталей в игровых картинках, увеличения количества анализируемых признаков объектов; осуществления перехода от анализа и синтеза фигуры-силуэты по расчлененному образцу к нерасчлененному; уменьшения количества времени на выполнение заданий на пространственный синтез. Показано место эмоционально-стимулирующих приемов, направленных на поддержание интереса детей к выполнению дидактических задач: введение игрового персонажа, элементов сюжета и игрового действия. Сформулированы психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей шести лет с нарушением зрения в настольно-печатных дидактических играх.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление; настольно-печатные игры; дидактические игры; старшие дошкольники; дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN DIDACTIC GAMES

Kokoreva Oksana Ivanovna, 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 presents the results of experimental research into the development of figurative thinking of visually impaired senior preschool children. Table and print didactic games with paired and cut pictures, lotto, dominoes, games based on the puzzle “Tangram” (“Tangram”, “Mongolian Game”, “Magic Circle”) are considered as means of correctional and developmental work. The sequence and technology of corrective-developmental work is described, the contents of its stages are characterized, selected in accordance with the criteria of development of visual-imaginative thinking: forming of non-verbal analysis at the first stage, and non-verbal synthesis at the second stage. The

methods of gradual complication of play actions by increasing the number of elements in cut pictures, increasing the complexity of details in the game pictures, increasing the number of analyzed features of objects, the transition from analysis and synthesis of figure-silhouette pattern to non-cut pattern, reducing the amount of time to perform tasks for spatial synthesis are disclosed. The role of emotionally stimulating methods aimed at maintaining children's interest in the performance of didactic tasks is shown: the introduction of a game character, elements of the plot and game action. The psychological and pedagogical conditions for the development of visuo-imaginative thinking of six-year-old children with visual impairment in table-top didactic games are formulated.
Keywords: visual-figurative thinking; board games; didactic games; older preschoolers; preschool typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Для детей с нарушением зрения характерно недостаточное развитие наглядно-образного мышления из-за ограниченности возможности сравнения признаков воспринимаемых предметов [3]. Поэтому целью нашего экспериментального исследования было выявление психолого-педагогических условий, при которых настольно-печатные дидактические игры будут являться эффективным средством его развития у детей шести лет с амблиопией и косоглазием.

Коррекционно-развивающая работа проводилась в два этапа, выделенных в соответствии со следующими критериями развития наглядно-образного мышления: формирование невербального анализа на первом этапе и невербального синтеза на втором [4]. Работа по реализации составленной коррекционно-развивающей программы по развитию наглядно-образного мышления велась на занятиях, в ходе которых дети учились членить целое на отдельные фрагменты, составлять из фрагментов целое, разделять объекты по существенным признакам с последующим их сравнением, переносить зрительный образ с карточки на конструкцию, используя действия сравнения, группировки, конструирования, воссоздания.

На первом этапе экспериментальной работы для развития способности мысленно разделять целое на отдельные фрагменты детям предлагались следующие виды настольно-печатных игр: печатные картинки; игры, созданные по принципу головоломки «Танграм» («Танграм», «Монгольская игра», «Волшебный круг»); игры с парными картинками.

Для развития у детей способности выделять существенные элементы предметов с их последующим сравнением были предложены игры со следующим настольно-печатным материалом: наборы карточек, лото, домино.

На втором этапе коррекционно-развивающей работы необходимо было сформировать у детей способность составлять из отдельных фрагментов единое целое, способность переносить зрительный образ с карточки на определенную конструкцию.

Для формирования у детей способностей составлять из отдельных фрагментов единое целое на занятиях использовались игры с разрезными

© Кокорева О. И., 2021

картинками, игры по типу «Танграм» («Пифагор», «Танграм», «Волшебный круг»), пазлы.

При проведении занятий, направленных на развитие способностей переносить зрительный образ с карточки на определенную конструкцию, в коррекционную программу были включены игры «Пентамено», игры с использованием мозаики, а также игры по типу «Танграм» («Монгольская игра», «Колумбово яйцо», «Танграм» из 2-х наборов).

С целью поддержания заинтересованности детей в выполнении поставленных задач в процессе проведения занятий в зависимости от его содержания использовались игровые персонажи (Бельчонок, Космический путешественник, Садовый Гном), сюрпризные моменты (разгадай головоломку чтобы узнать, что принес нам гость), соревновательные задания, где в качестве приза детям давались «почетные карточки». Большинство занятий проводилось по типу «Помоги нашему гостю…», в ходе которых дети выполняли действия с настольно-печатными играми, связанные сюжетной линией коррекционного занятия. Эти приемы своей неожиданностью, необычностью вызывали острое чувство удивления, которое стимулировало интерес к выполнению игровых заданий [5].

В подобранных настольно-печатных играх дети учились выделять из общего образа отдельные фрагменты по заданным параметрам. Для каждого отдельного вида настольно-печатного материала были подобраны игры, каждая из которых включала в себя элементы усложнения предыдущей игры. На первом этапе работы в играх с печатными картинками усложнение происходило посредством ввода и увеличения количества деталей в изображении, а также выбора деталей в силуэтно-контурном изображении [2].

Игры по типу «Танграм» усложнялись за счет постепенного введения большего количества частей в игровое задание: в игре «Танграм» использовались простые геометрические фигуры до семи деталей, в «Монгольской игре» количество фигур было увеличено до десяти, а также были введены задания на поиск «скрытых фигур» (например, найти все треугольники в картинке); игра «Волшебный круг» включала действия с десятью сложными деталями.

В играх с парными картинками усложнение состояло в постепенном увеличении числа несоответствий в парах изображений (соответственно шесть, восемь и десять различий) и количества изображенных элементов одного объекта.

В играх с наборами карточек и лото усложнение происходило посредством увеличения количества сравниваемых параметров. В игре «Соотнеси похожие», сравнение происходило по двум параметрам: цвет, форма; в игре «Посади огород» – по трем: цвет, форма, расположение на карточке; игра «Собери комплект» представляла собой сравнение по

назначению, цвету, форме, узору, здесь также приемом усложнения являлось уменьшение видимых отличий в узорах на одежде.

В каждой последующей игре домино происходило усложнение наглядного образца для сравнения. В игре «Что общего?» на домино были изображены геометрические фигуры и предметы, похожие на эти фигуры; игра «Шоколадные дольки» была усложнена тем, что все изображения на домино были похожи (прием уменьшения видимых отличий) однако, надо было подобрать подходящее домино по количеству частей, из которых состояло изображение, увидеть разницу в узорах на дольках. Игра «Загадочные узоры» была усложнена тем, что дети должны были подбирать подходящие домино лишь по схематичному изображению.

Проведение этих игр на занятиях позволило детям постепенно освоить операции невербального анализа. Применение принципа усложнения было эффективным, так как для выполнения заданий второго этапа, направленных на поиск способов составления фигур-силуэтов из игрового материала ребенок должен был опираться на операцию зрительного анализа. Изменение характера помощи взрослого также существенно повлияло на формирование операций невербального анализа, так как дети переходили от действий со взрослым к самостоятельным, а значит, действовали осознанно.

На втором этапе коррекционно-развивающей работы на занятиях, направленных на формирование способности составлять из отдельных фрагментов единое целое, игры с разрезными картинками и пазлами усложнялись за счет постепенного увеличения количества элементов разрезных картинок (от шести до десяти) и пазлов (от шестнадцати до двадцати).

Для усложнения игр по типу «Танграм» использовались более сложные детали (полукруг, многоугольники), вводилось условие использования всех частей для создания силуэта, а также уменьшалось время, которое давалось на выполнение заданий на пространственный синтез, в условиях соревнования, что позволяло удерживать внимание детей на выполнении поставленной задачи, а также служило для создания познавательной мотивации [1].

На коррекционных занятиях по развитию способностей переносить зрительный образ с карточки на определенную конструкцию проводились игры «Пентамино» или «Пять квадратов», которые постепенно были усложнены за счет карточек с изображением более сложных силуэтов, предлагаемых детям в качестве образца для воспроизведения в конструкции.

В играх «Танграм», «Пентамино», «Колумбово яйцо» вначале предлагалось сложить фигуры-силуэты по расчлененному образцу, а затем по карточке с нерасчлененным силуэтом, а в последующих играх необходимо было использовать два набора деталей «Танграм» для составления сложной конструкции по нерасчлененному образцу.

Для самостоятельной деятельности в группе во второй половине дня детям были предоставлены настольно-печатные игры с наборами карточек, домино, «Куб-хамелеон», «Кирпичики».

Анализ результатов коррекционно-развивающей работы показал выраженную положительную динамику в развитии у детей операций невербального анализа и невербального синтеза, проявившуюся в формировании умений разделять целое изображение на отдельные части, выделять существенные признаки предметов, определять общие и отличительные свойства сравниваемых объектов, создавать целое из расчлененных частей и овладении навыками переноса зрительного образа с изображения на конструкцию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие наглядно-образного мышления у детей шести лет с нарушением зрения в настольно-печатных дидактических играх будет эффективно осуществляться при следующих психолого-педагогических условиях:

– проведение коррекционно-развивающей работы в два этапа в соответствии с критериями развития наглядно-образного мышления: формирование невербального анализа на первом этапе и невербального синтеза на втором с применением игрового материала, облегчающего зрительное восприятие;

– постепенное усложнение игровых действий за счет увеличения количества элементов разрезных картинок и пазлов, усложнения деталей в игровых картинках, увеличения количества анализируемых признаков объектов; осуществления перехода от анализа и синтеза фигуры-силуэты по расчлененному образцу к нерасчлененному; уменьшения количества времени на выполнение заданий на пространственный синтез;

– использование в процессе проведения игр эмоционально-стимулирующих приемов, направленных на поддержание интереса детей к выполнению дидактических задач: введение игрового персонажа, элементов сюжета и игрового действия.

Литература

1. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.

2. Михайлова, З. А. Игровые задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 144 с.

3. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М. : Владос, 2008. – 87 с.

4. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.

5. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 126 с.

УДК 373.25

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Косякова Алла Сергеевна, учитель-дефектолог, МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 452; Россия, г. Екатеринбург; alla.kosyakova@gmail.com.

Аннотация. Работа посвящена проблеме взаимодействия детского сада с семьей, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ. Главным условием для благоприятного развития ребенка с ОВЗ является правильная организация его семейного воспитания и социализация ребенка в общество. Многие родители прилагают большие усилия, чтобы создать благоприятные условия для развития своего ребенка, но им часто не хватает знаний и умений. Конечно, сейчас на многие вопросы по образованию и воспитанию ребенка можно найти ответы в интернете, но каждый ребенок с ОВЗ развивается по разному, каждому ребенку нужен индивидуальный подход. Развитие ребенка с ОВЗ в огромной степени зависит от правильности воспитательных воздействий. Применение адекватных приемов и методов обучения детей с ОВЗ является важнейшим условием для развития всей их познавательной деятельности. Для решения таких задач, необходимо тесное сотрудничество специалистов детского сада и родителей. Полноценное образование ребенок может получить только в том случае, если родители играют и общаются с ребенком дома, используя при этом рекомендации профессиональных педагогов. Вместе с тем, развивающий характер обучения в детском саду, эффективность индивидуального подхода, значительно совершенствуется на основе систематического обсуждения с родителями успехов и проблем их ребенка. Только в таком случае возникает положительно эмоциональный контакт, при котором решаются все коррекционные задачи. В статье рассматриваются некоторые аспекты сотрудничества специалистов детского сада и семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ: совместные экскурсии, проектная деятельность, привлечение родителей к коррекционно-образовательному процессу. Статья будет интересна педагогам дошкольных образовательных учреждений, а так же родителям, имеющим детей с ОВЗ.

Ключевые слова: процесс познания; педагогическое взаимодействие; социализация детей; педагогическое сотрудничество; родители; дошкольники; дошкольные образовательные организации; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

INTERACTION OF THE KINDERGARTEN WITH THE FAMILY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR PARENTS

Kosyakova Alla Sergeevna, Teacher-Defectologist, Kindergarten Compensating Type No. 452, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article covers the aspects of the interaction of a family with the kindergarten. The main condition for a successful development of a child with special needs is a

thought-out arrangement of his or hers family upbringing and socializing the child into society. Many parents do their best to create favorable conditions for the child's development, but are limited in their knowledge and skills on the subject. Of course, these days you can find many answers to education and development questions online, however each child with limited abilities is unique, has unique issues and requires individual approach. The child's development would greatly depend on the correct path of their education plan. The application of the appropriate methods of teaching children with special needs is key to their whole cognitive development. In order to succeed in solving this task, a close cooperation of kindergarten and family is required. The child can get proper full education only in those scenarios where the parents interact, play and communicate with him or her at home using the techniques of their educators. Simultaneously, the education process and development in kindergarten and an individual approach to each child would benefit and improve based on communication and information sharing with the parents, covering highs and lows of the child's journey. Only in this case you can expect a positive emotional click that is essential to solving any behavioral and development issues. This article explores some aspect of interaction between the kindergarten staff and a child's family: field trips, special projects, and parents' involvement in their child's behavioral education and development. The research is valuable for kindergarten professionals, as well as parents of children with special needs.
Keywords: the process of cognition; pedagogical interaction; socialization of children; pedagogical cooperation; parents; preschoolers; preschool educational organizations; limited health opportunities; children with disabilities.

В современном мире проблема развития детей с ограниченными возможностями здоровья становится одной из самых актуальных. Родители и педагоги как никогда раньше обеспокоены тем, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым и успешным. Дошкольный период необычайно значим для познания ребенком окружающего мира, социума. Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от того, как ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, как у него формируются духовные ценности и потребности, закладывается характер.

Интерес к процессу познания формируется у ребенка с малых лет. Он основан на любопытстве и любознательности. Познавательный интерес – это стремление к знанию, возникающее из активного отношения к предметам и явлениям действительности в процессе деятельности. Истоки познавательного интереса заложены в окружающей действительности, но решающим в его формировании является процесс воспитания и обучения. Он проявляется у ребенка в стремлении узнавать новое, выяснить непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании понять их сущность, найти имеющиеся между ними отношения и связи.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ОВЗ. Без специального педагогического воздействия у таких детей не развиваются такие качества, как: самостоятельность, способность переноса усвоенных знаний и навыков из одной ситуации в другую при реше-

© Косякова А. С., 2021

нии аналогичных задач, познавательные процессы обеспечивают формирование всех высших функций. Исследования Л. В. Запорожца доказывают, сколь важно учитывать в ходе коррекционного процесса познавательную активность ребенка.

Детский сад является первым образовательным учреждением, где ребенок-дошкольник приобретает первоначальные знания, умения, навыки. Чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья стал полноправным членом общества, необходимо всем специалистам детского сада совместно с родителями работать над его всесторонним развитием. Взаимодействие ДОУ с семьей является ресурсом развития взрослых и детей.

Чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья стал полноправным членом общества, необходимо тесное сотрудничество специалистов детского сада и родителей. Предлагаем рассмотреть наш опыт работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, который дал положительные результаты. Формированию социально-нравственных ценностей, патриотических чувств, любви к родному городу, его достопримечательностям способствуют совместные экскурсии: в зоопарк, экологический центр «Рифей», дендрологический парк, Харитоновский парк, Музей природы, Пушкинскую комнату в Доме творчества детей и юношества, театр оперы и балета, Музей кукол, на почту, выставку военной техники в городе Верхняя Пышма. Такие формы взаимодействия не только расширяют представления дошкольников о природе, об окружающем мире, но и способствуют развитию познавательных интересов, речи, активности, любознательности, овладению детьми способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Во время поездок дети учатся правильному поведению в транспорте, в общественных местах, что в значительной мере способствует их социализации в обществе. После экскурсии дети отражают свои впечатления в рисунках, рассказах, играх, детско-родительских проектах. Родителям и детям нравится создавать свои семейные проекты, узнавать что-то новое, готовить презентации. Метод проектов является особым механизмом взаимодействия семьи и образовательного учреждения, а так же ресурсом развития взрослых и детей. Созданные нами проекты «Музеи города Екатеринбурга», «Музей одного предмета (ложки)» объединяют педагогов детского сада, родителей и детей. Проектная деятельность помогает социализировать ребенка, помогает ему адаптироваться в обществе, в семье формируются партнерские детско-родительские отношения. Реальная жизнь ребенка и родителей наполняется богатым новым содержанием и деятельностью.

В наше время чрезвычайно актуальной является проблема привлечения родителей к коррекционно-образовательному процессу, которые должны не только знать характер нарушений, но и владеть основными приемами коррекционного воздействия. Для этого, в работе с родителями

используются традиционные и нетрадиционные формы: индивидуальные и групповые консультации, тренинги, семинары-практикумы, мастер-классы на темы, интересующие родителей. Основная цель всех форм взаимодействия педагогов с семьей – установление партнерских взаимоотношений в воспитании и обучении детей. Наши родители являются постоянными участниками образовательного процесса. Например, в интегрированном занятии, посвященном дню Защитников Отечества, принимали активное участие папы. Дети с папами одновременно выполняли разные задания: дети придумывали предложение по картине и составляли схему этого предложения, а папы разгадывали кроссворд по данной теме.

Как показала практика, взаимодействие ДОУ с семьей как ресурс развития детей с ОВЗ и их родителей, дало положительные результаты, что обеспечило возможность дошкольникам быть успешными на следующей образовательной ступени.

Литература

1. Балалиева, О. В. Социальное партнерство как организационная инновация дошкольного образовательного учреждения / О. В. Балалиева // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 5. – С. 16-19.

2. Грибоедова, Т. П. Социальное партнерство семьи и дошкольного образовательного учреждения: проблемы и опыт реализации / Т. П. Грибоедова // Начальная школа плюс и после. – 2009. – № 3. – С. 3-6.

3. Запорожец, Л. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / Л. В. Запорожец. – М. : Наука, 2000. – 386 с.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

5. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 286 с.

УДК 37.025.2:376.1-053"465.00/.07"

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Маргасова Юлия Ольфатовна, учитель-дефектолог, МАДОУ № 410; Россия, г. Екатеринбург; klu-kva88@mail.ru.

Аннотация. В данной статье представлен обобщенный опыт работы по развитию зрительного восприятия, рассматриваются особенности восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены особенности зрительного восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья. Показана важность развития зрительного восприятия для успешного ориентирования в окружающем мире. Приведены примеры дидактических игр и упражнений, которые направлены на развитие зрительного восприятия и показали свою эффективность в коррекционном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.
Данные игры могут быть полезны в дальнейшей адаптации в окружающем мире и социализации ребенка в школьном обучении. Статья полезна практикующим работникам, воспитателям, специалистам.
Ключевые слова: зрительное восприятие; дидактические игры; дидактические упражнения; эффективность работы; дошкольники; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE USE OF DIDACTIC GAMES

Margasova Yulia Olfatovna, Teacher-Defectologist, Kindergarten No. 410, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. This article presents a generalized experience of working on the development of visual perception, examines the features of perception in children with disabilities, provides examples of didactic games and exercises that are aimed at the development of visual perception and have shown their effectiveness in correctional education of children with disabilities. These games can be useful in further adaptation to the world around us and socialization of the child in school. The article is useful for practitioners, educators, and specialists.
Keywords: visual perception; didactic games; didactic exercises; efficiency; preschoolers; limited health opportunities; children with disabilities.

Важным условием ориентировки в окружающем пространстве является целостное восприятие. Большую часть информации ребенок получает через зрение. Восприятие помогает получить зрительную информацию, а также обработать ее. Благодаря зрительному восприятию мы можем ориентироваться в окружающем пространстве.

К 5-7 годам дети знакомятся с основными геометрическими фигурами, выделает цвета, учится узнавать размеры предметов [3].

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается узость и замедленность восприятия. Невозможность правильно понять

© Маргасова Ю. О., 2021

материал из-за замедленного процесса обработки информации. У данной категории детей наблюдается трудность в выделении главного из предмета, т. к. нарушена избирательность восприятия. Наблюдаются скудные, неточные представления о предмете, что говорит о нарушении обобщенности восприятия.

Часто дети забывают важные детали предмета, замещают образ одних объектов другими, не могут рассмотреть предмет во всех деталях, разобраться в его свойствах. При рассматривании сюжетных картин они не могут правильно объяснить смысл.

Так же наблюдаются нарушения в формировании восприятия пространства и времени, из-за чего детям трудно ориентироваться в окружающем мире.

Нарушения проявляются и в восприятии собственного тела, особенно таких понятий как: «влево-вправо», «вверх-вниз», «вперед-назад».

Данные особенности восприятия наблюдаются уже в дошкольном возрасте у детей с ограниченными возможностями здоровья. Только при систематическом целенаправленном коррекционном обучении можно добиться результатов в развитии зрительного восприятия.

Как показывает практика, необходимым условием для развития зрительного восприятия является использование дидактических игр. Дидактические игры несут в себе обучающую и игровую функции. При использовании дидактических игр у детей улучшается внимание, память, координация, мелкая моторика, слуховое и зрительное восприятие.

Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие зрительного восприятия:

- *перекрытые изображения:* карточки, на которых могут быть изображены слова, цифры, схематичные изображения предметов, где верхняя, нижняя или средняя часть карточки скрыта за полоской бумаги. Надо угадать, что спрятано;
- *точечное изображение:* предлагаются изображения букв, цифр, предметов, геометрических фигур, изображенных в виде точек. Нужно назвать данные изображения;
- *перевернутые изображения:* предлагаются схематические изображения букв, цифр, предметов, геометрических фигур, повернутые на 180°. Необходимо их назвать;
- *разрезанные изображения:* предлагаются части 2-3-х изображений это могут быть любые предметы (игрушки, овощи, фрукты и т. д.) Нужно собрать целые изображения;
- *незаконченные изображения:* предъявляются изображения с не дорисованными элементами (машина без колеса, буква или цифра, геометрическая фигура без деталей). Нужно либо назвать, либо дорисовать недостающие детали;

• *наложенные изображения:* предъявляются контурные изображения, наложенные друг на друга. Нужно показать и назвать, что изображено;

• *зашумленные изображения:* предъявляются контурные изображения предметов, букв, цифр, геометрических фигур, которые зашумлены, т. е. перечеркнуты линиями различной конфигурации. Необходимо назвать все изображения;

• *парные изображения:* предъявляют два изображения, внешне похожие друг на друга, имеющие до 5-10 мелких отличий. Требуется их найти;

• *найди фрагменты на сюжетной картинке:* ребенку предъявляется картинка, и рядом даны отдельные фрагменты. Ребенок должен показать нужный фрагмент на картинке. Так же можно задать ребенку ориентир, например, искать слева направо, снизу-вверх, для того, чтобы конкретизировать поиск;

• *выложи узор по образцу:* ребенку предлагаются различные палочки или пуговки. Педагог выкладывает узор, ребенок должен повторить, сделать по образцу;

• *посади бабочек на цветок:* ребенку нужно бабочку определенного цвета посадить на цветок такого же цвета;

• *вставь заплатку:* предлагаются картинки, в которых вырезан фрагмент, необходимо найти и вставить нужный фрагмент в картинку;

• *найди тень:* предъявляются изображения различных персонажей или картинки по лексическим темам, и силуэтные их изображения. Нужно подобрать тень к картинке.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данные дидактические игры и упражнения показали свою эффективность в развитии зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов.

Литература

1. Колодинский, Д. Н. Развиваем восприятие / Д. Н. Колодинский. – М. : Книжный дом, 2018. – 18 с.

2. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М. : Издательство «Книголюб», 2015. – 160 с.

3. Башаева, Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов / Т. В. Башаева. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.

4. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка / Л. П. Григорьева. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 96 с.

5. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 224 с.

УДК 373.24:376.4

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВОСПИТАТЕЛЕМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Надежина Наталья Вячеславовна, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.
Пахотных Оксана Александровна, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения, применения коррекционных методов и приемов работы с данной категорией детей воспитателем. Раскрывается применение инновационных и эффективных методик в условиях дошкольного образования.
Ключевые слова: социальные истории; визуальное расписание; дошкольники; социальные навыки; детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра.

FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER EDUCATOR IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

Nadezhina Natalia Vyacheslavovna, teacher, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.
Pakhotnykh Oksana Aleksandrovna, teacher, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The article deals with the problem of teaching children with autism spectrum disorder in a preschool institution, the use of correctional methods and methods of working with this category of children by a teacher. The application of innovative and effective methods in the conditions of preschool education is revealed.
Keywords: social stories; visual schedule; preschoolers; social skills; childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders.

Для детей с тяжелыми и сочетанными нарушениями специальный образовательный стандарт предусматривает индивидуальный «нецензовый» вариант получения образования. Он в наибольшей степени определяется индивидуальными возможностями ребенка и осуществляется по индивидуальной образовательной программе.

Обучение и воспитание детей с расстройством аутистического спектра представляет собой малоизученную и труднейшую проблему специальной психологии и коррекционной педагогики.

Таким образом, стратегическим направлением современной системы специального образования должно стать создание комплексной системы

© Надежина Н. В., Пахотных О. А., 2021

педагогической помощи детям, имеющим сложные нарушения развития, в том числе и помощь детям с расстройством аутистического спектра.

Аутизм – неврологическое расстройство, для которого характерны трудности социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченность и повторяемость поведения. Данное нарушение развития влияет на способность мозга обрабатывать информацию.

В нашем дошкольном учреждении функционирует группа для детей со сложной структурой дефекта. По решению территориальной ПМПК в данную группу были направлены дети, имеющие диагноз расстройство аутистического спектра.

Для дальнейшего успешного обучения нами было изменено пространство группы, которое стало четко организованным, обедненным и имеющее четкие ориентиры. Весь игровой материал убран в контейнеры и подписан словами и картинками. Это позволяет создавать дополнительные возможности для коммуникации детей. Также большинство детей в нашей группе проявляют полевое поведение и обеднение среды не дает возможность постоянного манипулирование предметами.

Обучение детей в нашей группе структуированно. Мы используем визуальную информацию, чтобы помочь детям понять окружающие физическое пространство и естественные события повседневной жизни. Последовательное, предсказуемое, структурированное расписание с запланированной гибкостью для различных условий и окружения. Предсказуемая структура и рутинные действия в течение всего пребывания ребенка в дошкольной организации снижает в разы нарушение поведения ребенка с РАС.

В обучении социальным навыкам нами применяются социальные истории. Мы используем короткие, наглядные истории конкретного ребенка, которые показывают использование коммуникации и социального взаимодействия. После применения социальных историй мы отмечаем, что у дошкольников с расстройством аутистического спектра нашей группы проявляется желательное поведение, улучшаются навыки социального взаимодействия (например, делиться, соблюдать очередность), развиваются коммуникативные навыки (например, просить того чего хочешь, говорить о чувствах).

Составляются наши социальные истории под каждого ребенка и на каждую конкретную задачу. Данную проблему могут нам предложить и родители. Например, смена одежды в зависимости от сезона. Дети с расстройством аутистического спектра очень рутинны и плохо переключаются с одной ситуацией на другую. Используем фотографии ребенка и положительно простроенные фразы. Например, «весной все люди носят легкие куртки. Это правильно и весело. Им не жарко. И Вася тоже весной носит легкую куртку. Родители и воспитатели рады. Вася счастлив». Данная социальная история позволяет нам снизить негативное поведение

на смену одежды и простроить вместе с родителями социально приемлемое поведение в обществе.

Легкий к пониманию язык позволяет составить историю для любого возраста. Для детей до 5 лет мы используем рассказ от 1-го лица. Например: «Стоматолог будет осматривать мои зубы с помощью зеркальца. Оно закреплено у него на голове». «Мама и папа будут гордиться мной». Дальше дается утвердительное предложение, что должен делать ребенок. «Я должен буду держать свой рот широко открытым, запрокинуть голову и не двигать ею. В это время стоматолог будет осматривать мои зубы».

Подбирая иллюстрации историй для наших детей, мы учитываем возможности и индивидуальные потребности ребенка к пониманию разных уровней абстракции. В подборе фотографий нам помогают родители детей нашей группы. Мы используем: цветные фотографии самого ребёнка и всего, что его окружает. Черно-белые фотографии. Цветные рисунки со значительной детализацией и натуральностью. Черно-белые рисунки. Схематическое обозначение (символьные иконки).

Поэтому создание социальных историй может существенно помочь во многих знаниях и навыках. В изучении рутинных комплексных действий при самообслуживании (в т. ч. приучение к горшку, мытье головы, чистка зубов, отход ко сну и пр.). В подготовке к предстоящим неизвестным до сих пор событиям (перелет, поездка на поезде, поход в бассейн, в цирк, празднование дня рождения, Нового года и т. п.). В освоении правил поведения в детском саду и школе, на приёме у врача, в магазине, в аптеке или при переходе улицы.

Наши наблюдения позволяют сделать вывод, что игровая деятельность у детей с расстройством аутистического спектра в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, перекладыванию предметов, постукиванию предмета о предмет, обнюхиванию, облизыванию, обсасыванию предметов. Это однообразное повторение одних и тех же действий не несет в себе смысловой нагрузки. Навыки ролевой игры в дошкольном возрасте – слабые или отсутствуют совсем, проявляется неспособность к пантомиме.

Поэтому для успешной интеграции детей с РАС необходимо также большое значение уделять формированию игровой деятельности. Мы учим играть, используя самостоятельно изготовленную ширму по развитию сюжетной игры. В изготовлении ширмы мы учитывали гендерную принадлежность детей, игры делим также по возрасту. Обучение начинаем с игры рядом, стараясь заинтересовать ребенка. Большинство действий проигрываем сами, как только ребенок начинает, проявлять интерес к игре стараемся поддержать его. В процессе обучения используем все стратегии обучения ребенка с РАС. В том числе и визуальное расписание. Мы используем несколько видов визуальной поддержки: расписание дня, расписание занятия, планшет «сначала – потом», визуальные

подсказки. Наглядный материал, который мы используем в индивидуальных расписаниях для наших детей: фотографии, линейные рисунки, компьютерные изображения, изображения из журналов, наклейки с продуктов, знаки, логотипы, реальные предметы и письменный язык. Используемый наглядный материал мы выбираем в соответствии с интеллектуальным развитием ребенка.

Для каждого ребенка с РАС визуальное расписание воспитателями группы разрабатывается индивидуально. Дошкольников с расстройством аутистического мы обучаем использовать визуальное расписание, а затем его используем постоянно, также рекомендуем к использованию дома. Использование визуального расписания помогает нам и детям с расстройством аутистического спектра: развивать гибкость; полагаться на что-то, а не на кого-то; увеличивать независимость в разных ситуациях; обеспечивает предсказуемость в детском саду.

Большая работа была проведена нами с родителями, детей посещающими данную группу. Были организованы собрания, индивидуальные консультации, мастер-классы по обучению взаимодействию с детьми, педагогическая библиотека по теме «Аутизм: мифы и реальность».

Таким образом, организованная сред для воспитанников, имеющих расстройство аутистической сферы, способствует их дальнейшему развитию, более быстрой социальной адаптацией, поддерживает уверенность детей в себе.

Литература

1. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская // Нарушение эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. – М. : НИИ дефектологии РАО, 1992.

2. Лебединская, К. С. Вопросы диагностики раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская // Диагностика и коррекция. – М., 1988.

3. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М., 1985. – 124 с.

4. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М., 1992. – 222 с.

УДК 37.024.7:376.37-053"465.00/.97"

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

Новикова Полина Борисовна, воспитатель, ГБОУ Школа № 1474; Россия, г. Москва; po-novi@yandex.ru.

Аннотация. В материале данной статьи рассматриваются некоторые рекомендации по развитию креативного мышления у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Статья будет интересна воспитателям детей дошкольников, а также педагогам дополнительного образования. Автор предполагает, что дети, имеющие недостатки речевого развития, с потенциальными предпосылками креативного мышления способны значительно лучше преодолевать коммуникативные, когнитивные и личностные барьеры обучения. Необходимы условия для запуска механизма развития креативности, что позволяет повысить эффективность образовательного процесса и социальную адаптивность детей с общими нарушениями речи в обществе
Ключевые слова: мышление детей; креативность; креативное мышление; детское творчество; дошкольники; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; общее недоразвитие речи; ОНР.

SOME REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Novikova Polina Borisovna, Teacher, State Educational Institution School No. 1474, Moscow, Russia.

Abstract. The material of this article discusses some recommendations for the development of creative thinking in older preschool children with general speech underdevelopment. The article will be of interest to teachers of preschool children, as well as teachers of additional education. The author suggests that children with speech development disabilities, with potential prerequisites for creative thinking, are much better able to overcome communicative, cognitive and personal learning barriers. Conditions are needed to launch a mechanism for the development of creativity, which makes it possible to increase the effectiveness of the educational process and the social adaptability of children with general speech disorders in society.
Keywords: thinking of children; creativity; creative thinking; children's creativity; preschool children; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; general speech underdevelopment.

При работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, развитие креативности является неким новым каналом для побуждения ребенка к преодолению речевых трудностей. При этом основное внимание должно уделяться таким процессам, как развитие и генерирование ориги-

© Новикова П. Б., 2021

нальных идей. Предполагается, что гораздо более адекватной для нашего понимания детского творчества будет ориентация на процесс, а не на продукт. Творческий процесс разыгрывается во взаимодействии с физическим и социальным миром. Дошкольников надо побуждать к творчеству. Прежде чем дети пойдут в школу, им необходим опыт обучения, способствующий их когнитивному, социальному, моральному и эмоциональному развитию, и это закладывает основу для дальнейшего успеха в школе. Дошкольное образование – это значимый период для детей, потому что он помогает подготовиться к наиболее важным изменениям в образе жизни: поступлению в школу и школьному обучению. Поощрение творчества у дошкольников невозможно без принятия позитивных установок, таких как разрешение детям переживать и принимать свою уникальность. Маленькие дети от природы любопытны. Они задаются вопросом о многих вещах и событиях вокруг окружающего их мира. Когда они поступают в дошкольное учреждение, у них уже есть различные навыки обучения, приобретенные посредством вопросов, расспросов, поиска, экспериментов и игр. Обеспечивая среду, которая позволяет детям исследовать и играть без ограничений, подчеркивая, процесс, а не продукт, адаптируя для детей идеи и избегая навязывания идей от взрослых, принимая необычные идеи от детей, предоставления времени детям, чтобы изучить все возможности и при переходе от популярных к более оригинальным идеям самые эффективные способы воспитания творчества в детях.

На самых ранних стадиях дошкольного возраста родители и учителя часто являются самыми важными личностями в жизни ребенка, но к 5-7 годам дружеские отношения внутри собственной группы сверстников также приобретают все большую социальную значимость. Дошкольники на этом этапе очень общительны и разговорчивы, и художественное творчество часто является в первую очередь социальным опытом. В изобразительном искусстве дети очень часто заинтересованы в том, чтобы «пересказывать» свои живописные рассказы сверстникам и взрослым, особенно когда их образы становятся более репрезентативными.

Дети дошкольного возраста начинают исследовать взаимоотношения между собой и окружающим миром, а также начинают работать в небольших группах или участвовать в групповых мероприятиях по обучению театрализованной деятельностью или танцам, развивая свои навыки сотрудничества и коммуникативные способности. Театральное обучение может улучшить понимание детьми структуры сюжета, причинно-следственных связей, а также способность использовать речь в социальной группе более творчески и подробно.

Литература содержит многочисленные примеры советов и рекомендаций для тех, кто заинтересован в развитии детского творчества.

О. И. Мотков предполагает, что творчество детей младшего возраста может быть воспитано через образовательные условия в трех аспектах:

творческая среда; творческие программы; творческие учителя и способы обучения [4].

По мере того, как понимание дошкольниками окружающего мира становится все более сложным, а их интеллектуальное любопытство расширяется, исследования показывают, что задания по художественному творчеству могут становиться все более сложными, возможно, совмещаясь с другими предметными областями. Дети, в том числе и с речевым дефектом, стремятся и способны совершенствовать свои навыки: рекомендуемые художественные практики включают введение практических стратегий, включающих повторение и овладение навыками, и, возможно, включение компьютерного программного обеспечения, которое позволяет дошкольникам еще больше оттачивать свои навыки.

Рекомендации по нескольким дисциплинам предполагают использование рефлексии и критического мышления в обучении художественному творчеству; например, педагогам дошкольного образования рекомендуется вести с детьми дошкольного возраста беседы во время непосредственной образовательной деятельности для пояснения той или иной работы, использовать стратегии, направленные на повышение наблюдательности и навыков критического мышления детей. Интересно, что, хотя со временем задания дошкольников становятся все более структурированными, обучение должно допускать импровизацию детей с использованием разнообразных материалов и процессов. Работая со множеством различных материалов в художественном творчестве и участвуя в различных индивидуальных и групповых мероприятиях, дети с ОНР учатся наблюдать, сравнивать, сортировать и упорядочивать. Их знания растут по мере того, как они экспериментируют, делают открытия и модифицируют свое текущее мышление, чтобы включать новые идеи. Важные характеристики театрализованной игры, такие как разнообразный словарный запас, расширенный дискурс и объяснительная речь, способствуют развитию речи и грамотности детей [5]. Игра со словами, или игра слов, поддерживает фонологическую осведомленность детей. Драматическая игра способствует развитию у детей абстрактного мышления, воображения и языковых навыков, а также поддерживает их социальную адаптацию [6]. Особенно это важно, когда психологический возраст дошкольников не соответствует паспортному [2].

Когда взрослые творчески, вдумчиво относятся к детской игре, они могут помочь детям учиться и переходить на более продвинутые уровни познания и языка. Когда дети играют, они устанавливают правила, используют символы и создают повествования. Л. С. Выготский считал, что взрослые и более знающие сверстники повышают способность ребенка учиться через игру, потому что они моделируют и поощряют более продвинутые навыки. Он обнаружил, что дети разговаривают друг с другом во время социальных игр о том, что они хотят делать и как они собира-

ются играть и, что такие разговоры усиливают само регуляцию. Сложная социодраматическая игра связана с развитием само регуляторной компетентности и может быть особенно полезна для детей, которые импульсивны или менее продвинуты в само регуляторном развитии [3]. Новые научные исследования подтверждают теории Л. С. Выготского [1]. Огромное значение для развития креативного мышления имеет также сюжетно-ролевая игра. Когда дети развивают способность исследовать свое окружение, быть изобретательными в отношении материалов, людей и навыков, с которыми они взаимодействуют, и гибко мыслить о различных подходах к ситуации, они лучше подготовлены к любой следующей задаче. Многие проблемы также потребуют умения выделять важные аспекты ситуации, тестировать.

Игровой опыт обучения в дошкольном возрасте, начиная с самого раннего, особенно эффективен. Играя в различные игры, дети притворяются частью семьи, причем разные дети берут на себя разные роли в семье – родители, братья и сестры, даже домашнее животное! На первый взгляд, это кажется простой игрой в притворство. Но если смотреть через призму игрового обучения, мы видим, что дети на самом деле строят гораздо больше, чем притворную семью. Когда они договариваются о распределении роли, они формируют навыки общения и сотрудничества. Когда они ищут новые материалы, чтобы включить их в свою воображаемую реальность, они демонстрируют творческие инновации (например, ящик, перевернутый вверх дном, становится грузовиком мороженого). Когда младшие начинают сомневаться в «правилах», навязанных старшими детьми, они практикуют свои навыки критического мышления. Когда все они начинают действовать за пределами своих зон комфорта, они укрепляют уверенность в себе и свою способность противостоять новым вызовам. Наконец, укрепляется даже знание содержания через повышенное воздействие языка и даже математики, когда они платят продавцу мороженого своей «валютой» (например, палочками).

Личная речь, или разговор с самим собой, является важной частью развития навыков саморегуляции. Научно доказано, что дети, занимавшиеся в дошкольном возрасте социодраматической игрой, в более поздние школьные годы показывали лучшие результаты, чем сверстники, чья дошкольная игра была менее зрелой.

В дошкольном возрасте общение со сверстниками играет все более важную роль в их жизни. Обзоры рекомендуемых лучших практик обучения художественному творчеству отражают понимание важности социальных связей для детей старшего дошкольного возраста: рекомендуется, чтобы и танцевальные практики включали совместную деятельность в дуэтах, трио и малых группах. Групповые театральные мероприятия также могут существенно улучшить социальные и эмоциональные навыки, включая разрешение конфликтов и эмпатию. Исследования показывают, что в этих

ситуациях у дошкольников усиливается интерес к собственной роли по отношению к окружающему миру, растет чувство независимости.

Многочисленные практики работы в детском саду показали, что одним из наиболее эффективных способов разработки технологии, ориентированной на ребенка, является вовлечение детей в процесс проектирования. Сегодня это общепринятая практика в дошкольных учреждениях, и исходя из того, как дети взаимодействуют с исследовательской группой, а также из стадии, на которой дети интегрируются в процесс проектирования, они могут быть пользователями, тестировщиками, информаторами или партнерами по проектированию. Работая с различными материалами, дошкольники учатся наблюдать, сравнивать, сортировать и упорядочивать. Их знания растут по мере того, как они экспериментируют, делают открытия и модифицируют свое текущее мышление, чтобы включить новые идеи.

Педагоги дошкольных учреждений должны тщательно продумать, как лучше всего подготовить детей к такому критическому, научному мышлению. Наконец, мы не можем игнорировать тот факт, что мы живем в социальном мире, и для успеха в жизни дети должны иметь возможность взаимодействовать и работать с другими людьми. Маленькие дети должны не только понимать и регулировать свои собственные эмоции, но и эффективно выражать их, понимать и сопереживать другим. Помимо общения, решающее значение имеет способность эффективно работать с другими людьми для достижения поставленных целей.

Дети и взрослые будут более успешны, когда они могут передавать свои идеи другим, сотрудничать для достижения совместных целей, вести переговоры, когда партнеры не согласны, и брать на себя руководство, когда это необходимо, чтобы помочь продвинуть команду вперед. Особенно это важно для детей с нарушенным развитием.

Литература

1. Ананьева, Е. В. Модель социального взаимодействия старших дошкольников, имеющих задержанное развитие, с нормативно развивающимися сверстниками / Е. В. Ананьева // Специальное образование. – 2019. – № 4 (56). – С. 6-16.

2. Валявко, С. М. Изучение психологического возраста старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко // Системная психология и социология. – 2014. – № 1 (9). – С. 49-56.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991.

4. Мотков, О. И. Развитие творчества у детей / О. И. Мотков // Дополнительное образование. – 2006. – № 4. – С. 9-13.

5. Dickinson, D. K. Building literacy with language: Young children learning at home and school / D. K. Dickinson, P. O. Tabors. – Baltimore, MD : Paul H. Brookes, 2001.

6. Fantuzzo, J. The relationship between peer-play interactions inтthe family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children / J. Fantuzzo, C. McWayne // Journal of Educational Psychology. – 2002. – № 94. – P. 79-87.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пьянкова Анастасия Васильевна, аспирант 3 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; учитель-логопед, ГБУ СО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс»; Россия, г. Екатеринбург; a.piankova@mail.ru.

Аннотация. В статье проведен подробный анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность по организации и реализации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением речи. Международные документы закрепляют основные права и свободы человека, в том числе право на образование. Данные положения также закреплены в законодательных актах Российской Федерации. При этом действующие нормативно-правовые документы федерального уровня закрепляют нормативные основания для соблюдения прав детей с ОВЗ, в том числе с нарушением речи во всех сферах жизнедеятельности. Данные основания закреплены и на региональном уровне, в том числе в нормативно-правовых документах Свердловской области. Также в нормативно-правовых документах регионального уровня конкретизированы основные направления психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе с нарушением речи.

Ключевые слова: дошкольники; психолого-педагогическое сопровождение; нормативно-правовые документы; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

REGULATORY AND LEGAL BASES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS OF PRESCHOOL AGE

Pyankova Anastasia Vasilievna, Postgraduate Student of 3 years of Study, Ural State Pedagogical University; Teacher-Speech Therapist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resource”, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article provides a detailed analysis of the legal documents regulating the organization and implementation of psychological and pedagogical support for preschool children with speech disorders. International instruments establish fundamental human rights and freedoms, including the right to education. These provisions are also enshrined in the legislative acts of the Russian Federation. At the same time, the current regulatory legal documents at the federal level establish the regulatory grounds for the observance of the rights of children with disabilities, including those with speech disorders in all spheres of life. These grounds are also fixed at the regional level, including in the regulatory documents of the Sverdlovsk region. Also, the normative and legal documents of the regional level specify the main directions of psychological and pedagogical support for preschool children with disabilities, including those with speech disorders.

Keywords: preschoolers; psychological and pedagogical support; regulatory documents; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

В соответствии с нормативно-правовыми документами международного, федерального и регионального уровней определены основания для организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с нарушением речевого развития.

Международные документы: Конвенция о правах ребенка (1989), Конвенция о правах инвалидов (2006) включают положения о признании прав каждого ребенка на жизнь, доступное и качественное образование, получение необходимой помощи при наличии отклонений в развитии и нахождении в трудных жизненных ситуациях. Данные положения также закреплены в федеральных документах Российской Федерации (ФЗ № 103 «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (от 03.07.1998)).

В законодательстве Российской Федерации конкретизируется реализация положений международных актов в области образования и оказания помощи детям дошкольного возраста, в том числе, с особенностями речевого развития. В российском законодательстве действуют следующие нормативные документы: ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012), Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1082 «Об утверждении Положения и психолого-медико-педагогической комиссии» (от 20.09.2013), в соответствии с которыми закрепляется право каждого ребенка на образование, и определяются специальные условия для его получения лицами с ограниченными возможностями здоровья. Также создаются условия для реализации реабилитационных и абилитационных мероприятий и коррекционной помощи для детей с нарушениями в развитии с помощью специально подобранных и адекватных методов и средств.

В законодательстве определена ответственность федеральных государственных органов, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления за реализацию права детей на образование путем создания соответствующих условий. На каждом государственном уровне определены обязанности субъектов, осуществляющих деятельность по реализации права на образование [3]:

– государственные органы каждого уровня ответственны за создание необходимых социально-экономических условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ;

– психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) определяют и рекомендуют образовательный маршрут ребенка;

– образовательные организации создают и предоставляют специальные образовательные условия в соответствии с заключением ПМПК;

© Пьянкова А. В., 2021

– педагогические работники реализуют образовательные программы с учетом особенностей и потребностей ребенка.

С учетом выше сказанного законодательство Российской Федерации закрепляет право детей с ОВЗ на специальные образовательные условия, доступную образовательную среду и обязанности системы образования, в том числе образовательных организаций, по обеспечению этих условий.

С целью комплексного решения проблемы обеспечения качества жизни, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ, в том числе с нарушением речи, была разработана и реализуется государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» (2011–2020 гг., продленная до 2025 г.) [2]. Данная программа нацелена на создание необходимых условий, которые способствуют обеспечению равного доступа лицам с ОВЗ ко всем сферам жизни и услугам, их полноценной интеграции в общество и социокультурному взаимодействию.

Важным аспектом программы является организация системы комплексной реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ, определение их потребностей в коррекционных и реабилитационных мероприятиях, создание специальных условий для их реализации.

Проведенный анализ нормативно-правовых документов Российской Федерации по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе с нарушением речи показал, что в них отражены следующие аспекты, представленные в таблице 1 [2].

Таблица 1

Результаты анализа федеральных нормативно-правовых документов в области организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением речи дошкольного возраста

Нормативно-правовой документ	**Нормативные основания психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением речи дошкольного возраста**
ФЗ № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (от 24.11.1995)	Даны понятия «реабилитация» и «абилитация». Определены основные направления реабилитации и абилитации.
ФЗ № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (от 21.11.2011)	ФЗ регулирует отношения, возникающие в сфере охраны здоровья граждан. Содержит принципы охраны здоровья несовершеннолетних граждан. Регламентирована программа государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи.
ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012)	Введены и раскрыты понятия: «обучающийся с ОВЗ», «специальные условия», «инклюзивное образование». Выделены категории детей с ОВЗ. Определена обязанность государственных органов и органов местного самоуправления по созданию необ-

	ходимых условий для получения качественного образования лицами с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.
ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации» (от 28.12.2013)	Регламентированы принципы организации, структура системы социального обслуживания граждан, полномочия органов государственной власти в сфере социального обслуживания, права и обязанности получателей социальных услуг. Определен порядок признания гражданина нуждающимся в социальных услугах, правила разработки и реализации индивидуальной программы. Обозначены формы социального обслуживания.
Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» (2011–2020 гг., продленная до 2025 г.).	Программа нацелена на создание необходимых условий, которые способствуют обеспечению равного доступа лицам с ОВЗ ко всем сферам жизни и услугам, их полноценной интеграции в общество и социокультурному взаимодействию
Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. 29.05.2015)	Воспитание рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств. Предусматривает создание условий, гарантирующих обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но и осуществляемой в форме самостоятельной деятельности. Важная задача – повышение эффективности комплексной поддержки уязвимых категорий детей, в том числе с ОВЗ, способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество.
Приказ Минобрнауки Российской Федерации № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (от. 30.08.2013)	Утвержден порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования. Образовательная организация обеспечивает получение дошкольного образования, присмотр и уход за воспитанниками в возрасте от двух месяцев до прекращения образовательных отношений.
Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1082 «Об утверждении Положения и психолого-медико-педагогической комиссии» (от 20.09.2013)	Закрепляет деятельность ПМПК по проведению комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей от 0 до 18 лет с целью своевременного выявления детей с особенностями в физическом и/или психическом развитии и/или отклонениями в поведении, на основании результатов обследования подготовки рекомендаций по оказанию

	им специализированной помощи и организации их обучения и воспитания.
Письмо Минобрнауки Российской Федерации № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (от 10.02.2015)	Центры, реализующие основные общеобразовательные программы дошкольного образования, дополнительные образовательные программы, программы профессионального обучения, относятся к организациям, осуществляющим обучение. В этих центрах могут создаваться подразделения, осуществляющие услуги психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Из данных таблицы следует, что действующие нормативно-правовые документы федерального уровня закрепляют нормативные основания для соблюдения прав детей с ОВЗ, в том числе с нарушением речи во всех сферах жизнедеятельности. Данные основания закреплены и на региональном уровне, в том числе в нормативно-правовых документах Свердловской области (таблица 2).

Таблица 2

Результаты анализа региональных нормативно-правовых документов в области организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением речи дошкольного возраста

Нормативно-правовой документ	**Нормативные основания психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением речи дошкольного возраста**
Закон Свердловской области № 28-ОЗ «О защите прав ребенка» (от 23.10.1995)	Документ регулирует отношения в сфере защиты прав и законных интересов ребенка. Определяет принципы государственной политики в интересах детей. Уточняет, что педагогические, медицинские, социальные работники, психологи и другие специалисты включены в число субъектов, осуществляющих функции по воспитанию, обучению, охране здоровья, социальной поддержке и социальному обслуживанию ребенка, содействию его социальной адаптации, социальной реабилитации.
Закон Свердловской области № 78-ОЗ «Об образовании в Свердловской области» (от 15.07.2013)	Регулирует отношения, возникающие на территории СО в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечение гарантий прав и свобод человека в сфере образования и создание условий для реализации права на образование. Определяет основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Регламентирует предоставление психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в своем развитии и социальной адаптации. Обозначены дополнительно осуществляемые функции, связанные с предоставлением образования.

Закон Свердловской области № 151-ОЗ «О Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 годы (от 21.12.2015)	Цель социально-экономической политики – повышение качества жизни населения, представляющего СО как привлекательную для жизни и развития человека территорию, и повышение конкурентоспособности СО в глобальной экономике. Одна из ведущих задач – создание в общеобразовательных организациях необходимых условий для получения качественного образования лицами с ОВЗ, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ОВЗ. Предполагается увеличение доли образовательных организаций, в которых созданы необходимые условия для образования лиц с ОВЗ.
Закон Свердловской области № 148-ОЗ «О социальной защите инвалидов в Свердловской области» (от 19.12.2016)	Регулирует отношения в сфере социальной защиты инвалидов.
Регламент межведомственного взаимодействия органов государственной власти Свердловской области в связи с реализацией полномочий в сфере социального обслуживания граждан (от 18.12.2014)	Определяет на областном уровне перечень органов государственной власти, взаимодействующих в связи с реализацией полномочий в сфере социального обслуживания граждан, их виды деятельности, порядок и формы межведомственного взаимодействия, требования к содержанию, формам и условиям обмена информацией между органами государственной власти, механизм реализации мероприятий по социальному сопровождению, порядок осуществления государственного контроля (надзора) и оценки результатов межведомственного взаимодействия.
Государственная программа Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года» (от 29.12.2016)	Сформулирована задача формирования и совершенствования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов в Свердловской области. В подпрограмме 2 «Качество образования как основа социального благополучия» подчеркивается, что основной задачей в сфере дошкольного образования до 2024 года является формирование образовательной сети и финансово-экономических механизмов, обеспечивающих равный доступ населения к услугам дошкольного образования.

Из таблицы 2 видно, что в нормативно-правовых документах регионального уровня конкретизированы основные направления развития системы комплексной реабилитации и абилитации, психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ, в том числе с нарушением речи:

– совершенствование нормативно-правовой базы по организации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста;

– формирование механизмов эффективного межведомственного взаимодействия при организации психолого-педагогического сопровождения;

– разработка алгоритма выявления особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста и межведомственный обмен данными;

– разработка единой системы оценки результативности и эффективности мероприятий психолого-педагогического сопровождения;

– формирование системы подготовки и повышения квалификации специалистов, осуществляющих психолого-педагогического сопровождение;

– активное включение родителей (законных представителей) в процесс психолого-педагогического сопровождения;

– совершенствование материально-технической базы образовательных организаций, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

Таким образом, анализ нормативно-правовых документов по осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением речи выявил, что федеральные и региональные законодательные документы определяют необходимость комплексности, системности и непрерывности мероприятий психолого-педагогического сопровождения, тесного взаимодействия и преемственности в работе специалистов и организаций, профессионализм кадров и доступность реабилитационных и абилитационных мероприятий.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда». – URL: https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0 (дата обращения: 16.04.2021). – Текст : электронный.

2. Нормативные документы в сфере образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/shkola-dlya-vsekh/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/npa-ovz.html (дата обращения: 16.04.2021). – Текст : электронный.

3. Предоставление услуг ранней помощи посредством организации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в системе образования Свердловской области : методическое пособие / авт.-сост. И. А. Филатова, Н. В. Обухова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 184 с.

4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в обще-образовательных организациях : учебно-методическое пособие / составители: Н. В. Афанасьева, А. П. Коновалова, Н. В. Малухина, Т. Е. Смирнова ; под редакцией Н. В. Афанасьевой ; Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования. – Вологда : ВИРО, 2020. – 112 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Резниченко Ирина Сергеевна, учитель-логопед, МКДОУ детский сад № 12; Россия, г. Тавда; pantiuhina.irina@yandex.ru.
Кауц Марина Викторовна, учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад № 2»; Россия, г. Тавда; marina-kauz@rambler.ru.

Аннотация. Работа посвящена особенностям организации сетевого взаимодействия всех заинтересованных участников коррекционно-образовательного процесса по преодолению речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста.
Как показывает практика, в последние годы количество детей, имеющих речевые трудности, неуклонно растет. Работа по коррекции речевых нарушений и формированию правильной речи дошкольников, выполняющей в полном объеме коммуникативную функцию, не может ограничиваться рамками логопедического кабинета. Она эффективна только при условии закрепления умений, полученных детьми на логопедических занятиях, всеми участниками коррекционного процесса: воспитателями, специалистами ДОУ, родителями.
Стандартные методы и приемы коррекционной работы с такими детьми не всегда дают ожидаемого положительного результата. В связи с этим актуальным становится поиск современных эффективных форм и методов в логопедической практике, которые направлены на достижение позитивного результата. Анализируя различные формы коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, мы искали такие, которые способствовали бы их успешной социализации в обществе, в целом развивали все компоненты речи, совершенствовали коммуникативные навыки. Известно, что качественная реализация задач развития речи детей возможна только на основе комплексного подхода, т. е. взаимодействия всех участников образовательного процесса – важного условия создания единого образовательного пространства для воспитанников с нарушениями речевого развития.
Таким образом, мы пришли к выводу **о содружестве** заинтересованных специалистов, педагогов, родителей, а также социальных партнеров Тавдинского городского округа. Так возник проект «Вместе…». Активно воздействуя на воспитанников, каждый участник данного проекта осуществляет свое направление не обособлено, а дополняя и углубляя влияние других.
Ключевые слова: социализация детей; сетевое взаимодействие; дошкольники; социально-образовательное пространство; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

SOCIAL AND EDUCATIONAL SPACE AS THE BASIS FOR THE SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Reznichenko Irina Sergeevna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 12, Tavda, Russia.

Kauts Marina Viktorovna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 12, Tavda, Russia.

Abstract. The work is devoted to the topic of organizing network interaction of all interested participants in the correctional and educational process to overcome speech disorders in older preschool children.

As practice shows, in recent years, the number of children with speech difficulties has been steadily growing. Work on the correction of speech disorders and the formation of the correct speech of preschoolers, which fully performs the communicative function, cannot be limited to the framework of a speech therapy office. It is effective only if the skills acquired by children in speech therapy classes are consolidated by all participants in the correctional process: educators, preschool educational institutions, and parents.

Standard methods and techniques of corrective work with such children do not always give the expected positive result. In this regard, the search for modern effective forms and methods in speech therapy practice, which are aimed at achieving a positive result, becomes relevant. Analyzing various forms of correctional work with children with speech disorders, we looked for those that would contribute to their successful socialization in society, in general, developed all the components of speech, and improved communication skills. It is known that the qualitative implementation of the tasks of the development of children's speech is possible only on the basis of an integrated approach, interaction of all participants in the educational process is an important condition for creating a single educational space for pupils with speech disorders.

Thus, we came to the conclusion about the community of interested specialists, teachers, parents, as well as social partners of the Tavda urban district. This is how the “Together ...” project arose. Actively influencing the pupils, each participant of this project carries out his direction not in isolation, but supplementing and deepening the influence of others.

Keywords: socialization of children; networking; preschoolers; social and educational space; preschool speech therapy; children’s speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

Цель проекта. Преодоление речевых и сопутствующих им нарушений у детей дошкольного возраста, препятствующих их успешной социализации, в ходе реализации совместного проекта «Вместе…».

Эта цель **реализуется** через различные виды деятельности: непосредственно образовательную деятельность, логопедические праздники, онлайн-игры на сайте, квест-игры, через совместную деятельность детей и родителей при подготовке к выставкам, творческим мастерским и конкурсам внутри детского сада. Освоение и участие в любой деятельности для такого ребенка позволяет удовлетворить его потребность в самоутверждении, общении, познании, что повышает значимость нашего проекта в педагогическом процессе.

Задачи проекта:

1. Обеспечить повышение собственной педагогической компетентности по данному вопросу.

© Резниченко И. С., Кауц М. В., 2021

2. Разработать, реализовать и представить совместный проект «Вместе…», обеспечивающий повышение коррекционно-логопедической работы.

3. Создать условия для позитивной социализации детей дошкольного возраста посредством применения различных форм досуговой занятости.

4. Обогатить предметно-развивающую среду логопедических кабинетов и речевых центров ДОУ новыми играми, способствующими применению полученных детьми знаний в самостоятельной коммуникативной деятельности.

5. Развивать социальное партнерство с организациями и учреждениями Тавдинского ГО.

Участники проекта:

– воспитанники МКДОУ детский сад № 12, МАДОУ «Детский сад № 2»;

– педагоги МКДОУ детский сад № 12, МАДОУ «Детский сад № 2»;

– педагоги дошкольных образовательных организаций Тавдинского ГО;

– родители (законные представители);

– социальные партнеры Тавдинского городского округа.

Ожидаемые результаты проекта:

1. На уровне детей с речевыми нарушениями – коррекция речевого развития и успешная социализация в обществе.

2. На уровне собственной профессиональной деятельности – повышение компетентности в области проектирования.

3. На уровне семьи – удовлетворенность качеством развития речи ребенка.

4. На уровне учебно-методического обеспечения – обобщение и представления опыта работы педагогическому сообществу.

5. На уровне социального партнерства – установление прочных связей, способствующих дальнейшему сотрудничеству.

Организационно-содержательная деятельность по достижению планируемого результата. Работа над проектом включала в себя три этапа:

1. Подготовительный: создание положительного эмоционального настроя всех участников проекта к совместной деятельности, раскрытие значимости и актуальности темы, подготовка теоретического материала.

2. Практический: реализация основных видов деятельности по направлениям проекта.

3. Заключительно-обобщающий: систематизация, обобщение и оформление результатов, оценка деятельности, самооценка участниками своего вклада в проект. Анализ прогнозируемых результатов с полученными. Презентация проекта.

На первом этапе проекта мы провели промежуточную диагностику речевых и неречевых функций у детей подготовительных групп по методике Н. М. Трубниковой с целью определения дальнейшего содержания коррекционно-образовательной деятельности. По результатам диагностики провели беседы с педагогами и родителями. Оказалось, что многие из них не задумываются о том, что взаимодействие логопеда и воспитателей с семьей значительно повышает эффективность педагогического воздействия на детей, позволяет преодолеть многие трудности и проблемы и получить желаемый результат в речевом развитии каждого ребенка. Было принято решение: изучить, какие методы, приемы, технологии являются наиболее эффективными в работе с детьми, имеющими речевые нарушения и начать использовать их в работе.

На протяжении второго этапа проекта осуществлялся целенаправленный процесс включения педагогов учреждений, родителей, социальных партнеров в инновационную проектную деятельность, с целью достижения качественных результатов. Была организована большая многоплановая и творческая деятельность в соответствии с планом реализации проекта. Проведены тематические консультации, родительские собрания, речевые праздники, мастер-классы, открытые занятия с целью ознакомления педагогических работников, родительской общественности и социальных партеров с основными мероприятиями проекта.

Мероприятия проекта	**Участники проекта**
Индивидуальные консультации для родителей по результатам промежуточной диагностики	Родители (законные представители), учителя-логопеды
Беседы с педагогами по результатам промежуточной диагностики	Педагоги, учителя-логопеды
Муниципальный турнир для детей с особыми образовательными потребностями «Речевичок»	Воспитанники с ТНР, педагоги, учителя-логопеды ТГО
Речевая шоу – программа «Страна Говорляндия»	Воспитанники, педагоги, родители (законные представители)
Консультация для педагогов «Влияние речевых нарушений на школьное обучение и формирование личности ребенка»	Педагоги, учителя-логопеды
Создание сайта проекта «Вместе…»	Учителя-логопеды
Неделя логопедии и психологии	Родители (законные представители), педагоги, специалисты МАДОУ «Детский сад № 2», социальные партнеры
Родительское собрание с элементами квест-игры «Роль семьи в преодолении речевых нарушений»	Родители (законные представители), педагоги, специалисты ДОУ детский сад № 12, социальные партнеры – невролог ЦРП
Проведение открытой НОД по обучению грамоте в подготовительной группе в соответствии с тематическим планированием	Воспитанники, педагоги, специалисты

Деловая игра «Профессиональные компетенции педагогов ДОУ» с приглашением социальных партнеров	Педагоги ДОУ «Детский сад № 2», ДОУ детский сад № 12, социальные партнеры ТГО
Речевое развлечение в ЦПКиО «Зимние забавы с Бабой Ягой и К°»	Воспитанники, педагоги, родители (законные представители), социальные партнеры
Литературная гостиная для педагогов	Педагоги ДОУ детский сад № 12
Педагогический совет «Речевое развитие в соответствии с ФГОС ДО»	Педагоги МКДОУ детский сад № 12
Конкурс речевых зон в группах ДОУ	Педагоги, учителя-логопеды
Проведение детско-родительского веб-квеста «На помощь Фиксикам» на сайте проекта http://webguestproekt.2madou-tavda.edusite.ru/	Воспитанники, родители (законные представители), учителя-логопеды
Речевой баттл	Педагоги ДОУ, учителя-логопеды
Представление опыта работы на ГМО учителей-логопедов ТГО «Речевой баттл как форма дистанционной работы учителя-логопеда»	Учителя-логопеды Тавдинского городского округа
Мониторинг результативности проекта	Учителя-логопеды

На третьем этапе были подведены итоги, осуществлен анализ эффективности проекта на основе мониторинга речевого развития детей.

Диссеминация инновационного опыта осуществлялась на заседании ГМО учителей-логопедов, а также через публикации в журнале «Логопед», через отзывы социальных партнеров.

Литература

1. Боровлева, А. В. Проектный метод – как средство повышения качества образования / А. В. Боровлева // Управление ДОУ. – 2006. – № 7.
2. Грачёва, И. А. Интеграция дошкольников с патологией речи в начальном звене общеобразовательного учреждения как оптимальное условие для развития и обучения личности / И. А. Грачёва, С. С. Маландина // Школьный логопед. – 2010. – № 4. – С. 58-65.
3. Зайцев, И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 107-115.
4. Кудрявцева, А. И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / А. И. Кудрявцева ; под общ. ред. Г. Д. Ахметовой // Проблемы и перспективы развития образования. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 80-84.
5. Рыжова, С. Ф. Коррекционно-развивающие технологии в работе с детьми 5-7 лет с нарушением речи / С. Ф. Рыжова. – М. : Учитель, 2013. – 128 с.
6. Современные образовательные технологии в работе учителя-логопеда в ДОУ. – Нижний Тагил : НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – 83 с.

УДК 376.352:37.018.11

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ, В УСЛОВИЯХ ДИСТАНТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Сабуров Владимир Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; vladmir1132@yandex.ru.
Сабурова Наталья Ивановна, учитель-дефектолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 369; 620027, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка, 35; 9043885189@mail.ru.

Аннотация. С вынужденным переходом специального дошкольного образовательного учреждения на дистантное обучение создалась ситуация коренным образом изменившая сложившуюся систему взаимодействия педагогов и семьи. Педагоги в оперативном порядке разработали систему заданий для детей в видеоформате, в соответствии с программой занятий. Администрацией детского сада был создан аккаунт в Instagram, где выставлялись задание к каждой группе. В течение месяца, в результате взаимной поддержки сотрудников детского сада и родителей, была ликвидирована проблема владениями компьютерными технологиями. Недовольство некоторых родителей, появившееся из-за дополнительной нагрузки, касавшейся практически домашнего обучения детей, было нивелировано в течение месяца. Этому способствовал ряд факторов: средства массовой информации, активность значительной части родителей, простота и доступность использования цифровых технологий. Создалась уникальная ситуация, когда родители под влиянием внешних факторов стали активными участниками коррекционно-воспитательного процесса. Изменился характер психологического консультирования родителей по проблемам воспитания детей, оно стало абсолютно доступно. Его можно было получить в любое удобное время. Кроме консультирования, родители получили возможность проводить коррекционно-развивающие занятия на высоком уровне с помощью видеофильмов с заданиями детям, разработанные их педагогами.
Ключевые слова: дистанционное обучение; семейное воспитание; цифровые технологии; педагогическое сотрудничество; консультирование; дошкольники; дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Saburov Vladimir Viktorovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
Saburova Natalia Ivanovna, Teacher-Defectologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution – Compensatory Kindergarten No. 369, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. With the forced transition of a special preschool educational institution to distance learning, a situation was created that radically changed the existing system of interaction between teachers and families. The teachers promptly developed a system of tasks for children in video format, in accordance with the lesson program. The administration of the kindergarten created an Instagram account, where the assignment for each group was exhibited. Within a month, as a result of mutual support of the kindergarten staff and parents, the problem of possession of computer technologies was eliminated. The discontent of some parents, which appeared due to the additional workload related to practically home schooling of children, was leveled out within a month. This was facilitated by a number of factors: the media, the activity of a significant part of parents, the ease and accessibility of using digital technologies. A unique situation was created when parents, under the influence of external factors, became active participants in the correctional and educational process. The nature of psychological counseling for parents on the problems of raising children has changed; it has become absolutely accessible. It could be obtained at any convenient time. In addition to counseling, parents were given the opportunity to conduct correctional and developmental classes at a high level with the help of videos with assignments for children, developed by their teachers.
Keywords: distance learning; family education; digital technologies; pedagogical cooperation; counseling; preschoolers; preschool typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

Коронавирусная инфекция внесла значительные изменения в систему образования детей. Пред педагогами специальных дошкольных образовательных учреждений встала проблема дистантного обучения. Для ее решения необходимо было найти ресурсы, позволяющие организовать новые формы обучения и контроля в условиях продолжительного отсутствия личного контакта педагогов с ребенком. Современные цифровые технологии позволят осуществить этот процесс, но появляется много факторов от которых зависит его эффективность. Главным среди них является компьютерная грамотность педагогов и родителей. Перед педагогами встала задача адаптировать к дистанционному обучению формы организации учебного процесса, методики преподавания, структуру взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Дистанционное обучение – это процесс организации образовательной деятельности с применением электронных технологий, информационно-телекоммуникационных сетей, электронных платформ и других интерактивных средств, обеспечивающих взаимодействие обучающегося и преподавателя на расстоянии [6].

Дистантное обучение воспитанников дошкольного образовательного учреждения ставит перед педагогами проблемы организации образовательного процесса. Первая проблема – это быстрое освоение педагогами цифровых технологий для продолжения профессиональной деятельности в создавшихся условиях. Эта проблема решалась достаточно эффективно. Проведенные исследования показали, что наиболее эффективным оказалась взаимовыручка педагогов. Молодые педагогики помогли старшим

© Сабуров В. В., Сабурова Н. И., 2021

коллегам с установлением необходимых программ и обучили их использованию. Значительную поддержку оказали родители, среди них были программисты и продвинутые пользователи. Проблема с компьютерной грамотностью была решена в течение месяца. Положительным моментом, помогающим снять вопросы организации подготовки занятий, является взаимовыручка педагогов. Владеющие программами редактирования видео педагоги оперативно помогли создать фонд видео занятий с заданиями для детей. Позднее, этим фондом воспользовались студенты Института специального образования Уральского государственного педагогического университета для прохождения педагогической практики в условиях дистантного обучения.

Следующая проблема, вставшая перед педагогами, это готовность родителей к дистантной форме организации учебного процесса в детском саду для детей с нарушением зрения. Такая форма организации учебного процесса предполагает активное систематическое участие родителей в коррекционно-образовательном процессе. Педагоги столкнулись с активным нежеланием значительной части родителей принимать на себя дополнительные обязанности. Иногда это переходило в прямое противостояние и даже вербальную агрессию. В основе негативного отношения к дистантному обучению детей лежало нежелание тратить дополнительные усилия и время. Анализируя создавшуюся ситуацию, мы пришли к выводу, что быстрому преодолению негативного отношения способствовали следующие факторы: средства массовой информации, раскрывающие сложность и даже опасность создавшейся ситуации с коронавирусной инфекцией в мире; разъяснительная работа в средствах массовой информации; активная поддержка значительной и активной части родителей в социальных сетях и доступность для родителей цифровых технологий дистантного обучения.

Следующая проблема, которая закономерно встала перед родителями и педагогами заключается в том, как проводить коррекционно-развивающие занятия с ребенком в условиях, фактически, домашнего обучения? С введением дистантного обучения основная нагрузка в проведении коррекционно-развивающих занятиях ложилась на родителей. Были использованы индивидуальные и групповые формы работы с семьей. Впервые были массово применены индивидуальные формы консультирования родителей в формате онлайн. Большую роль сыграло участие педагогов в группах родителей. В основном они были образованы на платформах WhatsApp, Facebook, Instagram.

Таким образом был реализован принцип интерактивности, позволивший педагогам организовать эффективное взаимодействие родителей, детей и педагогов [1]. Выстроилась система: педагог – родитель – ребенок – педагог. Ведущая роль в проведении коррекционно-развивающих занятий отводилась родителям, педагог выступал организатором и осуществлял контроль эффективности обучения.

Педагоги снимали небольшие, красочные, интересные, развивающие занятия (до десяти минут) и с экрана давали задания детям. Им было интересно видеть своего педагога на экране компьютера, телевизора, смартфона. Интерес был искренним и сохранился на протяжении всего периода дистантного обучения. Задания педагогов были интересными и предполагали участие родителей в их выполнении.

Сложилась уникальная ситуация, когда коррекционно-педагогический процесс напрямую зависит от родителей. Объективно произошло то, к чему стремились педагоги, работая с семьей. Сегодня это более высокий уровень сотрудничества, родители присоединились к коррекционно-воспитательному процессу в режиме реального времени, но что произойдет, когда дети вернутся в детские сады? Не произойдет ли отстранение родителей от этого процесса? Здесь все зависит от педагогов, от того, на сколько удастся положительные моменты дистантного обручения сохранить в ежедневной коррекционно-воспитательной работе.

Полученный опыт дистантного обучения изменит процесс взаимодействия образовательного учреждения и семьи, поможет перевести его на более высокий уровень. Необходимо выделить перспективные направления взаимодействия:

– систематическое проведение открытых занятий педагогами в режиме онлайн и возможностью его просмотра в записи;

– психолого-педагогическое консультирование родителей (индивидуальные, групповые, коллективные), возможность их проведения в удобное для родителей время;

– проведение занятий для детей, группы которых закрыты на карантин;

– организация занятий в режиме онлайн или офлайн для детей, временно не посещающих детский сад (болезнь, поездки с родителями и т. п.);

– создание банка видео занятий в соответствии с программой образовательного учреждения и систематическое совершенствование материалов, необходимых для дистантного обучения детей (доступность занятий для родителей в любое время).

Таким образом, взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей приобрели более высокий уровень. Любые проблемы коррекционно-воспитательного процесса решаются быстро. Родители становятся активными участниками этого процесса. Для предупреждения угасания интереса к коррекционно-педагогическим занятиям после окончания дистанта, педагоги снимают групповые или индивидуальные занятия целиком или частично и через WhatsApp отсылают ролики родителям. Родители видят, как работает сегодня ребенок, что делает педагог и это стимулирует их к сотрудничеству с педагогами.

Литература

1. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – Москва : РАО, 1999. – 120 с.

2. Насырова, Э. Ф. Технологии работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях дистанционной формы реализации дополнительных общеразвивающих программ : учебно-методическое пособие / Э. Ф. Насырова. – Сургут, 2019. – 57 с.

3. Организация дистанционной работы с семьями детей раннего возраста с ОВЗ и инвалидностью в системе ранней помощи : методические рекомендации для специалистов системы ранней помощи / П. Л. Жиянова, М. М. Иванова, А. Е. Киртоки [и др.] ; под ред. Е. В. Поле, Ю. А. Разенковой. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – 64 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – URL: https://base.garant.ru/71770012/ (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

5. Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 01.04.2021). – Текст : электронный.

6. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для пед. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

УДК 376.4-053"465.00/.07"

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Трофимова Елена Давидовна, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; Россия, г. Нижний Тагил; akselen7025@yandex.ru.

Тупицына Дарья Валерьевна, студентка бакалавр, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; Россия, г. Нижний Тагил; dasasitova8894@gmail.com.

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития коммуникативных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития. В статье раскрываются особенности развития коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также возможности музыкальных игр как средства развития их коммуникативных способностей. Коммуникативные навыки являются условием развития личности ребенка и проявляются в процессе общения, обеспечивают готовность строить отношения в определенном стиле и с определенным типом предпочитаемых партнеров. Процесс развития полноценной коммуникативной деятельности должен основываться на учете ведущей деятельности-игры. Старший дошкольный возраст – это своеобразный этап перехода ребенка в школу, который определяет необходимость развития коммуникативных навыков. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития позволяет им своевременно преодолевать трудности и способствует формированию полноценного отношения со сверстниками и взрослыми. Поэтому данная статья будет полезна педагогам, работающим со старшими дошкольниками с задержкой психического развития, психологам дошкольных учреждений, а также родителям, заботящимся об адаптации детей в мире общения в этот период.

Ключевые слова: музыкальные игры; коммуникативные способности; дошкольники; детская речь; развитие речи; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION USING A MUSIC GAME

Trofimova Elena Davidovna, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

Tupitsyna Daria Valerievna, Student Bachelor Degree, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of communication skills in older preschool children with mental retardation. The specificity of the development of communicative abilities in older preschool children with mental retardation, as well as the possibilities of musical games as a means of developing their communicative abilities, are revealed. Communication skills are a condition for the development of the personality of children and are manifested in the process of communication, provide a willingness to build relationships in a certain style and with a certain type of preferred partners. The process of developing a full-fledged communicative activity should be built on the basis of taking into account the leading activity – play. Older preschool age is a kind of stepping stone for a child's transition to school, which determines the need for the development of communication skills. The development of communication skills in preschool children with mental retardation makes it possible to overcome difficulties in a timely manner and contribute to the formation of full-fledged relationships with peers and adults. Therefore, this article will be useful both for teachers working with older preschoolers with mental retardation, psychologists of preschool institutions, and for parents who care about the adaptation of children in the world of communication during this period.

Keywords: musical games; communication skills; preschoolers; children's speech; development of speech; impaired mental function; children with mental retardation.

В современном мире среди старших дошкольников все больше детей с задержкой психического развития. Помимо этого отклонения в развитии, у этих детей имеется главный характерологический недостаток, обусловленный спецификой их дефекта – это нарушение коммуникативных способностей. Одним из средств решения этой задачи могут быть методы музыкальной игры.

Понятие задержка психического развития применяется к детям с минимальным органическим поражением или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также с длительной социальной депривацией [7].

В 1959 г. Г. Е. Сухарева предложила термин «задержка психического развития» (ЗПР) [3]. Задержка психического развития (ЗПР) – это синдром временного отставания в развитии психики в целом или ее отдельных функций, замедления темпов реализации потенциальных возможностей организма, которые обычно выявляются при поступлении в школу и проявляются в недостатке общих знаний, у них также наблюдается ограниченность понимания, незрелость мышления, низкая интеллектуальная направленность, быстрая перенасыщенность интеллектуальной деятельностью, поэтому у таких детей преобладают игровые интересы [2].

По мнению В. А. Тищенко, коммуникативные навыки – это умение правильно, грамотно объяснять свои мысли и воспринимать информацию от партнеров по общению [4].

© Трофимова Е. Д.,
Тупицына Д. В., 2021

В. А. Кан-Калик и Г. М. Андреева рассматривают коммуникативные способности как совокупность сознательных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической готовности личности, позволяющих творчески использовать полученные знания для отражения и преобразования действительности [5].

Проблема развития коммуникативных способностей старших дошкольников с задержкой психического развития Н. С. Глуханюк, Л. Р. Мунирова, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, С. В. Проняева. В своих работах они рассматривали подход к пониманию коммуникативных способностей как сложных и осознанных коммуникативных действий детей, помогающих правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу об особенностях коммуникативных способностей старших дошкольников с задержкой психического развития, мы пришли к выводу, что справиться с поведенческими особенностями, обусловленными структурой дефекта, можно в процессе развивающей работы с использованием музыкальных игр.

Музыкальные игры сочетают музыку с речью, движением, тактильными, визуальными и пространственными ощущениями. Это совместная деятельность детей и взрослых, способ самовыражения, взаимного сотрудничества, где партнеры находятся в положении «равных», стараясь учитывать особенности и интересы друг друга. Музыка в таких играх используется как фактор, организующий игру во времени, ритме и эмоциональном контексте.

Важнейшей целью использования музыкальных игр, направленных на развитие коммуникативных способностей дошкольников с ЗПР, является: создание условий для эффективной адаптации к жизни в обществе, чтобы ребенок занимал активную и ответственную социальную позицию, чтобы он мог реализовать себя, подружиться и найти общий язык с кем угодно.

Задачи музыкальных игр включают в себя:

– развитие динамической стороны общения: готовность к общению, легкость контакта, инициативность;

– развитие эмпатии, сопереживания партнеру, эмоциональности и выразительности невербальных средств общения;

– развитие положительного самоощущения, которое связано с формированием положительной самооценки, уверенности в себе, чувства своей значимости в детском коллективе.

Смысл музыкальных игр. С помощью музыкальных игр происходит развитие речи: обогащается словарный запас ребенка, развивается связная, диалогическая и монологическая речь, так как дети постоянно знакомятся с новыми играми, которые часто сопровождаются пением или стихами. Дошкольники с задержкой психического развития овладевают

речью как средством общения, так как в коллективных играх возникает потребность в компромиссах и переговорах. Через исполнение детского песенного материала, где нужно петь простые (секунды, терции, кварты) и сложные (квинты, сексы, септимы) интервалы, происходит развитие звуковой и интонационной культуры речи.

Одним из видов музыкальных игр, способствующих развитию коммуникативных способностей дошкольников с задержкой психического развития, является игра-драматизация. Такая игра предполагает использование сказочного сюжета, песенного и игрового материала. При распределении ролей среди детей важно исходить не только из творческих задатков ребенка, но и учитывать его социальное положение в группе, нужно стараться привлекать на ведущие роли застенчивых, не активных детей. Это также способствует развитию уверенности в себе и повышает авторитет ребенка. На ежедневных занятиях можно использовать такие игры-инсценировки, как «Колобок», «Заюшкина изба», «Теремок». Простой сюжет сказки, доступный детям с ЗПР, позволяет разыграть действие в течение одного урока. Инсценировки песен, особенно из русского фольклора «Как у наших ворот», «Два веселых гуся», также относятся к игре-инсценировке. Разыгрывая сюжет песни, дети выполняют различные функции. Одни играют на детских музыкальных инструментах, другие исполняют роли, третьи поют. Смена занятий дает каждому ребенку возможность почувствовать себя актером, музыкантом или певцом. Такая коллективная творческая деятельность объединяет детей, что способствует развитию коммуникативных способностей [8].

Таким образом, участие детей с задержкой психического развития в музыкальных играх со сверстниками и взрослыми является важным механизмом полноценного развития коммуникативных навыков, умения понимать других людей и себя в том числе. Именно поэтому добиться значительных успехов в развитии коммуникативных навыков можно только путем специально организованного обучения и воспитания. Игра является фактором социализации личности, проверенным многовековым народным опытом, а также ведущей деятельностью дошкольников и наиболее доступным методом для детей с ЗПР. Использование музыкальных игр положительно влияет на формирование дружеских отношений в группе сверстников, что способствует развитию коммуникативных навыков, то есть коммуникативных способностей детей с задержкой психического развития.

Литература

1. Братании, В. Самолечение музыкой / В. Братании // Здоровье : Прил. к газ. «Аргументы и факты». – 1995. – № 10. – С. 7.

2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М., 1973. – 193 с.

3. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : в 3 т. Т. 3: Избранные главы / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – 226 с.

4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова. – М. : Академия, 2012. – 416 с.

5. Лисина, М. И. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2013. – 215 с.

6. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 741 с.

7. 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.

8. Описание опыта работы по теме «Использование музыкальных игр в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников». – URL: https://multiurok.ru/files/opisaniie-opyta-raboty-po-tiemie-ispol-zovaniie-mu.html (дата обращения: 22.10.2020). – Текст : электронный.

9. Чупров, В. И. Мотивационная сфера сознания молодежи: состояние и тенденции развития / В. И. Чупров, М. Ф. Черныш. – М., 1993. – 194 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Филимонова Виктория Валерьевна, магистр, воспитатель, ФГБУ РРЦ «Детство»; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, 27; vikysik_fiesssta@mail.ru.

Аннотация. В материале данной статьи рассматриваются некоторые особенности межличностного общений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи. Автором дается характеристика проблем, которые возникают в процессе общения с взрослыми и сверстниками у дошкольников с недоразвитием речи, предлагаются некоторые методы работы по их преодолению. Статья будет интересна воспитателям, педагогам дополнительного образования, логопедам и родителям детей с общим недоразвитием речи. Автор предполагает, что дети, имеющие недостатки речевого развития, способны к преодолению трудностей, возникающем в межличностном общении. Для этого необходимо определить особенности дефекта, влияющие на коммуникацию детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи и выделить.
Ключевые слова: общение детей; межличностное общение; старшие дошкольники; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; общее недоразвитие речи; ОНР.

TO THE QUESTION ABOUT THE PROBLEM OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN CHILDREN 6-7 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Filimonova Victoria Valeryevna, Master, Teacher, FGBY RRC “Detstvo”, Moscow, Russia.

Abstract. The material of this article examines some of the features of interpersonal communication in children 6-7 years old with general speech underdevelopment. The author gives a characteristic of the problems that arise in the process of communication with adults and peers in children with speech underdevelopment, offers various methods of work to overcome them. The article will be of interest to educators, teachers of additional education, speech therapists and parents of children with general speech underdevelopment. The author assumes that children with speech deficiencies are capable of overcoming difficulties arising in interpersonal communication. To do this, it is necessary to determine the features of the defect that affect the communication of children 6-7 years old with general speech underdevelopment and highlight.
Keywords: communication of children; interpersonal communication; older preschoolers; preschool speech therapy; children’s speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; general speech underdevelopment.

На сегодняшний день одной из задач, на решение которых направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, является «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства неза-

© Филимонова В. В., 2021

висимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» [5, с. 29-30].

Дошкольное образование сегодня обладает одним из важных целевых ориентиров, который заключен в следующей характеристике ребенка: ребенок – носитель положительного отношения к себе, окружающим и миру, взаимодействует со своими сверстниками, способен к компромиссу и совместной игре, учитывает чувства других и их интересы, способен к сопереживанию, сочувствию, старается разрешать возникшие конфликты, способен радоваться успехам и удачам других людей. Все эти характеристики относятся к возрастному развитию детей в норме, однако, если мы говорим о детях с недоразвитием речи, то их общение затруднено. Дети с недоразвитием речи в большинстве склонны к замкнутости, неадекватной самооценке, тревожности, замедленному развитию и достаточно скромным способностям к самопредъявлении в процессе общения.

В связи с вышесказанным внимание образовательных учреждений необходимо направлять не только на то, чтобы определить сложности в общении дошкольников с недоразвитием речи, но и способствовать их коррекции.

Авторы определяют такие трудности, возникающие в межличностном общении детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, как:

– сложности со вступлением в контакт с другими людьми, неадекватная самооценка (в основном, заниженная), фрустрация потребности в общении из-за речевых дефектов и т. п.;

– недостаток коммуникационных знаний и умений: дети не могут строить прогнозы, планировать, осуществлять самоконтроль;

– у детей с недоразвитием речи присутствуют затруднения в построении диалога и поддержании его темы, недостаточно развита способность осуществлять самоконтроль в процессе общения;

– у детей присутствует недостаточное развитие вербальных и невербальных, просодических и экстралингвистических навыков;

– дети не умеют сопереживать своему собеседнику, имеют сложности во взаимодействии с людьми (как взрослыми, так и сверстниками), детям сложно понять собеседника и его позицию, соблюдать нормы и правила общения [1].

Также авторы отмечают, что дети 6-7 лет с общим недоразвитием речи обладают достаточно низким уровнем развития игровой деятельности: им сложно сосредоточиться на одном сюжете и развивать его, дети испытывают трудности в передаче информации. Детям сложно донести свои мысли, объяснить, что они хотят, какие мотивы у их сверстника, как взаимодействовать с ними и играть вместе. Очень часто те игры, которые воспитатель или другой взрослый не контролируют, неорганизованны, не имеют конечной цели, а дети в играх крайне возбудимы [4].

Детям 6-7 лет с недоразвитием речи очень сложно занять себя каким-либо делом – это связанно прежде всего с тем, что у них недостаточно сформирован навык совместной работы. Взрослый также может поручить ребенку выполнить какое-либо задание, однако, ребенок, скорее всего, все сделает по-своему, не учитывая чужое мнение и ориентируясь только на свои желания и умения. Большинство детей с недоразвитием речи закрыты от взрослых, они замкнуты, очень неохотно выходят на контакт со взрослыми, часто стеснительны и стараются находиться в стороне, избегать лишних контактов.

Таким образом, можно отметить следующие проблемы, которые присутствуют в межличностном общении у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи:

1. Дети с недоразвитием речи очень чувствительны к различным негативным влияниям общества: они ранимы, капризны, не воспринимают критику и другую точку зрения.

2. Дети с недоразвитием речи в большинстве стараются держаться от всех на расстоянии, играют в одиночестве и сами с собой, не готовы делиться игрушками, разговариваться. На контакт со взрослым идут также неохотно, боязливы, робки.

3. Преобладание ситуативно-деловой формы общения, для нормально развивающихся детей это свойственно в 2-4-летнем возрасте, преобладающее большинство контактов носит ситуативный характер, это объясняется их общим психическим недоразвитием: невысоким уровнем знаний, не достаточной сформированностью умений саморегуляции и контекстной речи [2].

В связи с тем, что дети с недоразвитием речи предпочитают находиться ото всех в стороне, они как бы отделены ото всех, не участвуют в совместной деятельности, играх, мероприятиях и в связи с этим зачастую становятся целью для насмешек со стороны своих сверстников. Это, в свою очередь, приводит к тревожности, понижает самооценку детей с недоразвитием речи, ухудшает их чувственно-волевую сферу и в итоге ведет к развитию нарушений личности.

Подытожив, скажем, что нарушения речи вместе с нарушениями развития познавательных процессов препятствуют формированию коммуникативных способностей и связей с другими людьми. Это может привести к полной изоляции детей с недоразвитием речи от своих сверстников с нормой в развитии, вследствие чего наиболее вероятны дальнейшие нарушения в поведении таких детей и возникновение и развитие их социальной дезадаптации [5].

Межличностное общение у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи имеет характеризуется также преобладанием преобладание положительных выборов и пассивно-положительного отношения к сверстникам, в связи с чем таким детям необходима коррекционная работа, которая

направлена на формирование межличностного общения со сверстниками. Целями такой коррекционной работы выступает создание условий для адаптации детей к социуму, развитию у них коммуникативных навыков, поднятию самооценки, работе над эмоционально-волевой сферой. В связи с этим, коррекционная работа должна ставить перед собой целью помочь детям с недоразвитием речи выйти на контакт со сверстниками, формировать благоприятные отношения с ними, а также в целом сплотить детский коллектив, избегая ситуации, в которой ребенок с недоразвитием речи становится изгоем.

Для того чтобы преодолеть трудности межличностного общения у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, необходимо сочетание разнообразных методов работы. К таким методам можно отнести:

– групповые игры;

– чтение сказок и совместное их обсуждение в группе детей;

– изобразительная творческая деятельность;

– комментированное рисование;

– релаксационные игры и др.

Таким образом, взрослым необходимо оказывать практическую помощь в социальной адаптации детей 6-7 лет с недоразвитием речи. В качестве средств такой адаптации могут выступать коммуникативные игры, которые будут способствовать:

1. Развитию у детей с недоразвитием речи умения понимать собеседника, вникать в суть полученной информации.

2. Формированию навыка определения эмоционального состояния и отражению его с помощью выразительных движений и речи.

3. Воспитанию доверительных отношений к сверстникам и взрослым.

4. Развитию невербального воображения и образного мышления ребенка.

Литература

1. Белова, Н. Ю. Социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах : автореф. дис. … канд. пед. наук / Белова Н. Ю. – М., 2012. – 25 с.

2. Валявко, С. М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / С. М. Валявко. – Москва, 2009.

3. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 12-19.

4. Дмитриева, Е. Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / Е. Е. Дмитриева. – Нижний Новгород : Мининский ун-т, 2017.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 12.04.2021). – Текст : электронный.

УДК 37.036.5:376.1-053"465.00/.07"

ТЕАТР В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ческидова Ирина Борисовна, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского профессионально-педагогического университета; Россия, г. Нижний Тагил; i_ches@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрены возможности театра как вида искусства в психологической коррекции, работа по психологической коррекции развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности, кукольного театра, театра марионеток, самостоятельно изготовленных кукол, работы с маской. Отмечена роль театра в эмоциональном воздействии на зрителя, роль театрализованной деятельности в развитии детей дошкольного возраста. Рассмотрены различные виды кукол (обычная, перчаточная, пальчиковая, марионетка, плоскостная, кукла-варежка), технология их изготовления, возможности использования в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными и речевыми нарушениями, а также с целью развития коммуникативных навыков.

Автором дано краткое описание возможностей работы теневого театра, варежкового театра, театра масок в психологической коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья, варианты изготовления масок из разных материалов.

Приведены примеры заданий студентам в процессе изучения дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами искусства», в качестве которых выступают самостоятельное изготовление кукол и масок, подготовка и показ мини-спектаклей, описаны возможности музея кукол в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: театральное искусство; кукольные театры; театр марионеток; маски; психологическая коррекция; дошкольники; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

THEATER IN THE PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Cheskidova Irina Borisovna, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

Abstract. The article considers the possibilities of theater as an art form in psychological correction, work on psychological correction of the personality development of children with disabilities through theatrical activities, puppet theater, puppet theater, self-made dolls, work with a mask. The role of theater in the emotional impact on the viewer, the role of theatrical activities in the development of preschool children is noted. Various types of dolls (ordinary, glove, finger, puppet, planar, mitten doll), the

technology of their manufacture, the possibility of using them in working with preschool and preschool children are considered.
Keywords: theatrical art; puppet theaters; puppet theater; masks; psychological correction; preschoolers; limited health opportunities; children with disabilities.

Театр как вид искусства зарождается в глубокой древности и проходит путь от охотничьих, сельскохозяйственных и религиозных обрядов, мистерий и карнавалов к многообразию школ, направлений, режиссерских систем и теорий сценического искусства на современном этапе. В Древней Греции Аристотель отмечал катарсическую функцию театра и его роль театра в воздействии на эмоциональное состояние зрителя.

В наше время А. Е. Строганов отмечает сходство театра и психотерапии, включающее в себя эмоциональное воздействие на личность, элементы коррекции личности, психофизический компонент, социальную направленность [3].

В психологической коррекции активно используются психодрама, имаготерапия, драматерапия, в работе с детьми – театрализованная деятельность, перчаточный театр, театр марионеток, театр теней.

В рамках изучения дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами искусства» студенты факультета психолого-педагогического образования осваивают работу в нетрадиционных техниках, изучают возможности работы с цветом, изготавливают перчаточные куклы, простейшие куклы-марионетки, организовывают представления кукольного театра и теневого театра.

На факультете есть музей кукол, в коллекции которого находятся веревочная кукла, кукла-платье, кукла «Бо-бо», которой ребенок может доверить свои секреты и «закрыть» их на ключик, кукла с двумя лицами (веселым и сердитым), с помощью которой ребенок может показать свое настроение. Коллекция постоянно пополняется работами студентов и активно используется в процессе проведения практических занятий.

На занятиях студенты изучают возможности театрализованной деятельности в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста. Театрализованная деятельность связана с моделированием образов, отношений между персонажами, с использованием различных выразительных средств: мимики, жестов, пантомимики. Театрализованная деятельность эффективна в работе с детьми с речевыми нарушениями, застенчивыми, испытывающими проблемы в общении со сверстниками и взрослыми. Театрализованные игры могут эффективно использоваться в коррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. В театрализованной игре для детей создаются эмоционально комфортные условия, моделируются проблемные ситуации общения в социальной среде, полученные представления впоследствии закрепляются в реальной жизни. Театрализованные игры можно проводить в групповой комнате, в сенсорной комнате, физкультурном зале, помещении детского театра.

© Ческидова И. Б., 2021

Большую роль в воспитании и развитии ребенка играет кукольный театр, его возможности также активно используют в коррекционной работе.

Кукольный театр – вид театральных представлений, получивший распространение в эпоху средневековья, выявивший значимость куклы, действий с ней [5].

Само изготовление куклы имеет психотерапевтический эффект, так как на куклу проецируются особенности характера, психологического состояния и внешности ее автора. В работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья можно изготавливать простые куклы из бумаги, ткани, простейшие перчаточные куклы и куклы-марионетки.

Ю. Е. Красный предлагает в работе с детьми с ДЦП использовать в качестве кукол бумажные пакеты, на которых нарисовано лицо куклы и прорезаны дырочки для пальцев. Пакет надевается на руку ребенка. Также автор предлагает изготавливать куклы из пластиковых бутылок для совместных постановок спектаклей родителей и детей. На такой кукле прорезаются и отгибаются необходимые детали (уши, нос), кукла оформляется при помощи кусочков цветного скотча [2].

С самостоятельно изготовленной куклой ребенок и взрослый могут проигрывать значимые на данный момент ситуации, вступать в диалог с куклой. Ребенок разговаривает с куклами, отвечает от их имени при отсутствии реального партнера для игры, играя «за двоих». Таким образом закрепляются коммуникативные навыки, развивается монологическая и диалогическая речь, ребенок учится передавать интонации, сопровождает реплики мимикой и жестами.

Работа с куклой помогает взрослому установить контакт с ребенком, снимает эмоциональное напряжение, дает возможность высказать проблему от лица куклы, обогащает представления об окружающем мире, способствует развитию психических процессов.

Работа по коррекции поведения ребенка проводится психологом путем разыгрывания в куклы в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка. Наблюдая за играми детей в куклы, родители и психологи могут получить информацию о потребностях, интересах, проблемах ребенка. В игре формируется представление о предполагаемом образе жизни, семейных отношениях, будущей профессии, на кукол проецируются и реальные отношения в семье ребенка.

Выступая как посредник в общении между ребенком и взрослым (воспитателем, психологом), кукла задает вопросы, обозначает проблемы, просит помощи в сложных ситуациях. От лица куклы ребенку проще задать вопрос о том, что его интересует, но может вызвать, по предположению ребенка, негативную реакцию взрослых.

В психологической коррекции могут быть использованы такие куклы, как веревочная, ростовая, кукла-платье, плоскостная, пальчиковая и

другие. Веревочная кукла (в рост ребенка) выполняется из толстой бельевой веревки. Голова куклы крепится на пуговицу на одежде, на руках и ногах куклы сделаны петли, в которые ребенок продевает руки и ноги. Таким образом, ребенок может выполнять различные действия как бы от лица куклы.

Пальчиковые куклы делаются по размеру пальцев ребенка из картонных или бумажных цилиндров, работа с такими куклами способствует развитию моторики.

Плоскостные куклы изготавливают из картона или фанеры, руки на шарнирах свободно двигаются, кукла может иметь набор лиц с выражением разных эмоций. Плоскостные куклы могут быть использованы в реализации следующих задач: психодиагностика, в частности конкретизация проблемы; развитие самоконтроля; приобретение важных социальных навыков, опыта социального взаимодействия; развитие коммуникативных навыков; развитие самосознания; развитие эмоциональной и моторной адекватности; разрешение внутренних конфликтов; профилактика и коррекция страхов; развитие речи; поиск внутренних механизмов сопротивления болезни [4].

Кукла-платье (мальчик или девочка) выглядит следующим образом. Из картона, обтянутого тканью выполняется голова с прической и лицом, пришивается «платье» покроя «полусолнце», петельки для рук и для крепления головы на пуговицу на одежде ребенка. Работа с такой куклой проводится таким же образом, как с веревочной.

Куклы-перевертыши (чулочная кукла с двумя лицами – веселым и сердитым), или кукла, выполненная по принципу народной тряпичной куклы «девка-баба», которая может содержать два образа одновременно позволяют проигрывать различные ситуации, учить понимать и выражать эмоции.

В работе с детьми дошкольного возраста широко применяется варежковый театр. Кукла-варежка с двумя пальцами-руками изображает какого-либо персонажа (человек, животное). Такая кукла может быть изготовлена на основе промышленного изделия (варежка для душа), к которому пришиваются или рисуются необходимые детали. Работа с такими куклами развивает моторику, речь, коммуникативные навыки.

Разнообразие видов кукол, в том числе для кукольного театра, их многофункциональность, доступность, простота изготовления дают большие возможности для эффективной работы по коррекции развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Простейшие марионетки предложены Вальдофской педагогикой, они состоят из головы и платья с рукавами. Одна нить управляет головой, другая – руками. Можно предложить ребенку сделать марионетку – себя (я создаю себя, я собой владею, я собой управляю). Самостоятельное изготовление марионетки, отказ от ваги (марионетка управляется максимум

десятью нитями на десяти пальцах) способствует отождествлению себя с куклой [1].

Перчаточную куклу (би-ба-бо – простейшая перчаточная кукла, состоящая из головы и платья в виде перчатки) можно изготовить своими руками, их использование на занятиях позволяет ребенку раскрепоститься, вызывает положительные эмоции, работа с куклой развивает воображение, речь. Более сложная перчаточная кукла имеет одежду поверх перчатки, которая шьется по руке актера и патронки – картонные трубочки, в которые актер продевает пальцы для удобства манипуляций головой и руками куклы.

Кукол активно используют в своей работе логопеды, при очень быстрой и невнятной речи делается замечание кукле, от лица которой говорит ребенок, ребенок с заиканием иначе относится к словам, которые он произносит. Начинать работать с куклами можно с диалога, которые дети ведут за ширмой, впоследствии переходить к сказкам с несколькими действующими лицами. В работе психолога может быть использован комплект кукол «Азбука настроений», который представляет собой шесть перчаточных кукол, у каждой из которой свое выражение лица – грусть, радость, спокойствие, гнев, страх, удивление. Ребенок может проговорить от лица выбранной куклы свои эмоции, выбрать куклу с соответствующей эмоцией после прослушивания музыкального произведения [4].

Теневой театр, также активно применяемый в работе психологов, пришел к нам с Востока. Работа с самостоятельно изготовленными плоскими картонными или подвижными куклами с шарнирными соединениями способствуют улучшению координации движений, развитию речи и коммуникативных навыков, работа с куклами теневого театра, показ и просмотр спектаклей вызывают положительные эмоции.

В психологической коррекции активно используется маска. Изготовление масок из бумаги в технике гофрирования (предполагается выгибание складок бумаги с прорезанными элементами «на себя» и «от себя», вправо, влево), позволяет развивать представления о пространстве, внимание, мышление, создавать необычный образ и использовать маску в игре.

Изготовление маски в технике папье-маше более длительный процесс, упростить выполнение работы можно за счет выкладывания бумажной массы от яичных решеток или использования гипсового бинта с последующим его оклеиванием слоем бумаги. Маску можно выполнить в виде слепка с готовой формы или вылепить основу из пластилина. По завершении работы просохшую маску расписывают и также используют в игре и постановках мини-спектаклей.

Возможно изготовление маски из мягкой ткани, войлока, элементы декора пришиваются на основу или дети самостоятельно расписывают маску акриловыми красками.

Таким образом, изучение студентами возможностей разных видов театра в коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами искусства» способствует формированию профессиональной компетентности и готовности к будущей профессиональной деятельности. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1; 2; 3; 4].

Литература

1. Колошина, М. Ю. Марионетки / М. Ю. Колошина, Г. В. Тимошенко. – М. : Изд-во института психотерапии, 2001. – 192 с.
2. Красный, Ю. Е. АРТ – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств / Ю. Е. Красный. – М. : Дорога в мир, 2014. – 256 с.
3. Строганов, А. Е. Психотерапия на базе театральных систем. Практическое руководство / А. Е. Строганов. – СПб. : Наука и Техника, 2008. – 496 с.
4. Татаринцева, А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб. : Речь, 2007. – 102 с.
5. Театр. Актер. Режиссер. Краткий словарь терминов и понятий / автор-составитель А. Савина. – СПб. : Лань, 2010. – 384 с.

УДК 373.24

КОНСУЛЬТАТИВНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ С НЕОРГАНИЗОВАННЫМИ ДЕТЬМИ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Юхманова Лидия Леонидовна, учитель-логопед, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; Sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В статье показан опыт работы консультативного центра с неорганизованными детьми. Описаны инструментарии при обследовании детей и документы, которые заполняются специалистом. Указаны рекомендации, которые дают педагоги родителям.
Ключевые слова: консультативные центры; неорганизованные дети; диагностический инструментарий; дошкольники; дошкольные образовательные организации.

ADVISORY AND PREVENTIVE DIRECTION WITH UNORGANIZED CHILDREN IN THE WORK OF SPECIALISTS OF THE PRE-SCHOOL COUNSELING CENTER

Yuhmanova Lidia Leonidovna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhniy Novgorod, Russia.

Abstract. The article shows the experience of the counseling center with unorganized children. The toolkit for examining children and the documents that are gilled in by a specialist are described. Recommendations that teachers give to parents are indicated.
Keywords: advisory centers; unorganized children; diagnostic tools; preschoolers; preschool educational organizations.

Речь для детей дошкольного возраста имеет огромное значение. Родители, как правило, обращают именно на ее успехи в первую очередь. Они сравнивают речевое развитие со сверстниками, вспоминают достижения своих старших детей, да и свою речь (хотя проходит много времени и не всегда помнят, как они говорили из-за возраста) считают на много лучше. Родители начинают спрашивать у знакомых, когда у них стало все в порядке у детей с речью. Ответы многих родителей их не устраивают или они успокаиваются на короткий период. Возникает большое желание проконсультироваться у специалиста. Чаще всего это правильное решение. Ребенок должен в каждом возрасте иметь определенный уровень речевого развития. Когда приводят на консультацию ребенка трех лет с ограниченным запасом простых слов (мама, папа, дай, аф, мяу и т. д.) и родителям специалист объясняет, что надо разговаривать с ребенком, обогащать словарь детей. Предлагает обязательно проконсультироваться у невропатолога, стоматолога (проверить уздечку), отоларинголога (проверить слух) и если все в порядке (хотя чаще всего невропатолог назначает лечение) начать занятия с логопедом.

© Юхманова Л. Л., 2021

За последнее время родители испытывают большие трудности в поисках специалистов дошкольного образования для детей-дошкольников. Чаще всего они обращаются за консультацией в центры, в которых специалисты не имеют достаточного опыта работы с детьми, имеющими различные нарушения: и речевые, и психологические, и интеллектуальные. Мы столкнулись с такой проблемой, что педагоги, не имеющие опыта, дают советы или организуют занятия узконаправленные.

На нашей базе государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 17 «Ручеек» Автозаводского района города Нижнего Новгорода организован Консультативный центр для детей с ОВЗ, которые не посещают детские образовательные учреждения. Наши специалисты ежедневно работают с детьми, имеющими различные нарушения. Поэтому когда приходят дети с подобными проблемами, сотрудники центра консультируют родителей и предлагают различные варианты коррекции проблемы.

Специалисты в центре принимают 1 раз в неделю. Родители предварительно записываются на консультацию чаще всего по телефону. Но есть и другие варианты: электронная почта, сайт. Они называют детские проблемы. Администрация определяет, какой специалист нужен ребенку.

Консультативно-профилактическое направление с неорганизованными детьми состоит из шести, а по необходимости из семи ступеней.

Первая ступень – специалист принимает заявку от администрации.

Вторая ступень – обратная связь специалиста с родителями для согласования обследования ребенка. Уточняется дата и время обследования с учетом пожеланий родителей.

Третья ступень – первичный прием ребенка.

Четвертая ступень – полученные результаты.

Пятая ступень – специалист дает рекомендации родителям.

Шестая ступень – специалист заполняет два регистрационных журнала, где указывается в первой графе дата приема, во второй фамилия, имя, отчество родителей или законных представителей ребенка, в третьей фамилия, имя, отчество ребенка, в четвертой указывается адрес с индексом регистрации и проживания, телефон для обратной связи, в пятой указывается, в какой форме была консультация (обычно индивидуально в очной форме), в шестой графе указывается, какие у родителей жалобы, в седьмой графе специалист пишет свои рекомендации и последняя графа должность и фамилия, имя, отчество педагога.

Седьмая ступень – по необходимости повторный прием ребенка с назначением встречи. Он может быть через месяц или через несколько месяцев, в зависимости от выявленных нарушений.

Консультативный пункт использует следующие инструментарии для обследования:

1. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста [10].

2. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения педагогического обследования» [4].

3. Альбом для логопеда [3].

4. Логопедические карточки № 1 для обследования звукоподражания детей и слогового состава слова [1].

5. Логопедические карточки № 2 для обследования и развития лексико-грамматического строя и связной речи [2].

6. Экспресс-обследование фонематического слуха готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста [5].

7. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения [8].

8. Логопедический альбом фонетико-фонематической системы речи [7].

9. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму [9].

10. Многозначность глаголов в русском языке [6].

11. Развиваем внимание и логическое мышление. Игра «Четвертый лишний» (животный и растительный мир).

Каждый специалист в конце обследования делает заключение: задержка речевого развития, или нарушение коммуникации, а может определить нарушение поведения или поставит диагноз ОНР с указанием уровня. Педагог дает рекомендации родителям или законным представителям, отвечает на возникающие вопросы. Таким образом, намечает пути коррекции. Если одна консультация не достаточна или необходимо отследить полученный результат, родители обращаются к нашему специалисту повторно. В случае успешного результата консультация в дальнейшем не назначается.

Литература

1. Белавина, Н. Н. Логопедические карточки № 1 для обследования звукопроизношения детей и слогового состава слова / Н. Н. Белавина. – Х. : Издательство «Ранок», 2009. – 32 с.

2. Белавина, Н. Н. Логопедические карточки № 2 для обследования и развития лексико-грамматического строя и связной речи детей / Н. Н. Белавина. – Х. : Издательство «Ранок», 2009. – 32 с.

3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 280 с.

4. Коноваленко, В. В. Антонимы. Картинный дидактический материал для занятий и игровой деятельности с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2003. – 48 с.

5. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста : пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2003. – 18 с.

6. Коноваленко, В. В. «Многозначность глаголов в русском языке». Карточки и дидактические игры для дошкольников и младших школьников / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2003. – 80 с.

7. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 56 с.

8. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 64 с.

9. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 56 с.

10. Филичева, Т. Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Дрофа, 2009. – 96 с.

11. Ткаченко, Т. А. Альбом индивидуального обследования дошкольника / Т. А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.

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

УДК 37.036.5:376.37:376.42

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОЕКТА «ИГРУШКА: ТРАДИЦИИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА И СОВРЕМЕННОСТЬ» ДЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Вечканова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего по УВР, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района; Россия, г. Санкт-Петербург; ivechkanowa@gmail.com.
Самошилова Наталья Александровна, воспитатель, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района; Россия, г. Санкт-Петербург; samoshilova@yandex.ru.
Соболева Ирина Николаевна, воспитатель, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района; Россия, г. Санкт-Петербург; cheso256@yandex.ru.
Юрченко Татьяна Ивановна, заведующий, ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района; Россия, г. Санкт-Петербург; ermak98@mail.ru.

Аннотация. Актуальная проблема современного образования детей с ОВЗ рассматривается с точки зрения условий осуществления его в инклюзивной образовательной среде в ракурсе абилитации. В статье представлен опыт знакомства с игрушкой как носителя истории и связи поколений, как ресурс по абилитации и художественно-эстетическому развитию детей с ТНР и РАС, задержкой психического развития (ЗПР).
Ключевые слова: абилитация детей; игровые технологии; родители; педагоги; инклюзивная образовательная среда; инклюзивное образование; эстетическое развитие; детский аутизм; дети-аутисты; логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

FEATURES OF THE PROJECT “TOY: TRADITIONS OF FOLK ART AND MODERNITY” FOR ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT, TAKING INTO ACCOUNT THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH SPEECH AND AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE INCLUSIVE ORGANIZATION

Vechkanova Irina Gennad'evna, Candidate of Pedagogy, Deputy Head for Educational Work, State Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten No. 83 of the Frunzensky District, Saint Petersburg, Russia.
Samoshilova Natalia Aleksandrovna, Kindergarten Teacher, State Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten No. 83 of the Frunzensky District, Saint Petersburg, Russia.
Soboleva Irina Nikolaevna, Kindergarten Teacher, State Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten No. 83 of the Frunzensky District, Saint Petersburg, Russia.
Yurchenko Tatiana Ivanovna, Manager, State Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten No. 83 of the Frunzensky District, Saint Petersburg, Russia.

Abstract. The current problem of the modern education of children with disabilitaty is examined in terms of the conditions for its implementation in an inclusive educational environment from the perspective of habilitation. The article presents the experience of acquaintance with the toy as a carrier of history and generational relations as a resource for the abilitation and artistic and aesthetic development of children with speech and intellectual, autism spectrum disorder.
Keywords: habilitation of children; gaming technologies; parents; teachers; inclusive educational environment; inclusive education; aesthetic development; childhood autism; autistic children; speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

В истории педагогики и культурологии игрушка представляется «главным элементом в развитии ребенка» [1, с. 45]. И. А. Морозов [5] доказал этнопсихологический характер (для становления человеческой личности в ее персональных и инперсональных ипостасях в онтогенезе) использования зоо- и антропоморфных игрушек в формировании и развитии «пространства личности» ребенка, осознании им своего «Я», противопоставленного «Другому», преодолении им возрастного этапа «аутизма» и освоении социальных ролей. В исследованиях И. А. Морозова, М. А. Мишиной охарактеризовано использование антропоморфных игрушек в целях «социального конструирования», то есть для формирования гендерной, социальной и этнокультурной идентичности, социальной (групповой) сплоченности, желательных стандартов поведения [4, с. 16], иногда даже ярче в культурных пространствах взрослых, чем в детской субкультуре. Реконструированная традиционная кукла в современном обществе обладает «значительным этнотерапевтическим и этнопедагогическим потенциалом, который может и должен использоваться в коррекционной работе» с детьми-инвалидами и взрослыми людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4, с. 3]. Вместо обрядово-ритуальных практик знаковость традиционной куклы в современных условиях проявляется в новых пространствах ее бытования, игровой, образовательной и эстетической функциях.

© Вечканова И. Г., Самошилова Н. А., Соболева И. Н., Юрченко Т. И., 2021

Игрушки и исторические куклы в музее-игротеке семьи Баряевых в современном инклюзивном детском саду создают атмосферу адаптационного центра и образовательно-культурной среды как для детей, нормативно развивающихся, раннего возраста, детей с особыми образовательными потребностями (которые не всегда посещали настоящий музей), так и для взрослых, где каждый взрослый может найти игрушку «как в детстве», и начинает взаимодействовать. Образовательная инклюзия обеспечивает реализацию личностно-ориентированного и персонализированного подходов в абилитационной работе с детьми с особыми образовательными потребностями, а так же учет индивидуальных особенностей развития, условий жизни, сочетания ограничений в структуре ОВЗ. В детском саду всего обучающихся – 649 человек, из них у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отмечаются диагнозы: с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – 160 детей; с ЗПР – 35, интеллектуальными нарушениями – 5; с расстройством аутистического спектра (РАС) – 1 ребенок.

В целях определения составляющих абилитационной среды для детей с ОВЗ, в том числе необходимой комбинации используемых технологий на мезо- и микро-уровне, нами было предпринято исследование в соответствие с МКФ факторов технологий игры, а также межличностных отношений – позиций, установок и потребностей родителей, в том числе в условиях Консультационного центра [2]. При определении направлений эксперимента по изменению и формированию культурного стиля мы учитывали, что культурные представления семьи играют важную роль в формировании семейного идеологического стиля, моделей взаимодействия и функциональных приоритетов.

Вместе с педагогами родители и дети с ОВЗ в Год народного творчества участвовали в проекте «Игрушка: традиции народного творчества и современность», чтобы познать через игрушки игры разных поколений. Созданию педагогами общей медиасреды, объединяющей три площадки, также способствовал «шагающий» музей в чемоданах, дающий возможность не только посмотреть, но и прикоснуться, поиграть.

При реализации проекта «Игрушка» в старшей группе был оформлен мини-музей «Жизнь русской деревни». Дети познакомились с русскими народными игрушками, получили представление о некоторых сторонах культуры их предков, живших на территории древней Руси. В рамках проекта «Картина» с детьми были проведены беседы о русских художниках-передвижниках, предложены игры-драматизации с костюмами «Ожившая картина». В завершение проекта дети рисовали для кукол русские народные сарафаны и составляли рассказы по своим работам. Игры с предметами мини-музеев в группах ГБДОУ № 83 с помощью воспитателей и логопедов объединяли в опыте детей представления о декоративно-прикладном творчестве и фольклоре. Игрушки, выполняя кинетическую функцию, помогают детям не просто полисенсорно воспринимать

информацию, но и чувствовать тесную связь с исторической эпохой при участии педагога, выступающего не просто в роли адаптера, но и медиатора воспитанников в истории. Экспонаты мини-музея выступали не только в качестве иллюстративного, но и интерактивного материала, изучая который дети обобщали свойства. Дальнейшие этапы работы (формирование перцептивного образа и организация символико-моделирующей деятельности, воспроизводящей художественные образы картины в окружающей действительности) мы выстроили в соответствии с различными видами деятельности (по ФГОС ДО): знакомство с русскими народными костюмами и предметами деревенского быта, изображенными на картине, сравнение с современной одеждой; знакомство с игрушкой «кукла-полено» и выполнение действий с нею (покачать, побаюкать, уложить спать), проведено сравнение с матрешками, современными игрушками и куклами. Вместе с педагогами дети слушали детские народные песни и пестушки, участвовали в подготовке к осенним праздникам в виде народных ярмарок. Детьми совместно с воспитателем была создана инсталляция картины художника-передвижника Н. П. Богданова-Бельского «Читающие девочки» с использованием изготовленных ими тряпичных игровых «кукол-покосниц».

Групповой проект в другой старшей группе назвали «Игрушки: сначала и потом», подразумевая двойной смысл – исторический и формирование правил последовательности действий, поскольку долгосрочный проект ориентирован был на включение ребенка с РАС в группу нормативно развивающихся детей.

Проект начался с посещения детьми Музея игрушек-игротеки семьи Баряевых. Ребятам было очень интересно, ведь они могли слушать, рассматривать игрушки, задавать вопросы, а самое главное, подержать игрушку в руках. Ту самую, с которой их родители играли в детстве. Дети посетили несколько выставок. Тематика была разнообразная: «Игрушки довоенных лет», «Самодельные игрушки», «Транспорт», «Развивающие игрушки», «Дед Мороз и его друзья», «Куклы».

Через беседы, презентации и игры дети узнавали, какими игрушки были в истории сначала. В родительском уголке педагоги разместили стендовый доклад «История народной игрушки».

В рамках Фребелевских традиций воспитатели ввели в игру детей мячики на ниточках, картонные куклы, начали обучать детей вышивке по картону [3].

Дома родители совместно с детьми изготовили тряпичную (игровую, обрядовую или обереговую) куклу и подготовили о ней рассказ. Все куклы получились разными, но в каждой вложено желание, любовь и вера. Дети познакомились с глиняными (дымковскими, филимоновскими) и деревянными (городецкими и Сергиево-Посадскими) игрушками.

Ребята с удовольствием разрисовывали картонные куклы, силуэты таких игрушек. Для детей с РАС и ТНР были изготовлены игры: «Укрась игрушки» (вырезаны трафареты дымковских игрушек и подложки с нарисованным разным дымковским орнаментом), «Найди парочки» (ребёнку давались карточки с изображением различных народных игрушек, нужно было найти две одинаковые), «Собери картинку» (разрезная картинка с изображением народных игрушек).

Для наглядности в патриотическом уголке были выставлены куклы, к которым родители сшили национальную одежду. Мы провели ряд бесед о русском национальном костюме, о вышивке на нём, о символах и оберегах. Ребёнку с РАС предлагалась игра «Сложи кубики» с изображением различных национальных костюмов. Детей с ТНР во второй половине дня воспитатели заинтересовали вышивкой древних символов на картоне. Для вышивания детям были предложены разные символы (мужские: земля, вода, солнце; женские: дерево жизни, Звезда Богородицы, обереговый орнамент из ромбов), мулине нужного цвета, игла с тупым концом, картон с отверстиями и чёткими указаниями (поэтапная работа – соединение отверстий в нужном порядке). Родители научили детей делать узелок. Готовые работы дети подарили родителям на Новый год (оберег для семьи).

Вышивание стимулировало у детей способность наблюдать, ориентировку на листе бумаги (картоне), сенсорное восприятие. А также способствовало развитию творческих способностей, развитию речи и зрительно-моторной координации. Вышивая, дети считали стежки, проговаривая, по просьбе педагога определяли направление (верх, вниз, вправо, влево, рядом, через один…). Дети с ТНР называли геометрические фигуры, которые у них получались. К празднику «День матери» оформили фотовыставку «Игрушки: мои и мамины». На досуговых мероприятиях «вечёрках» – вечерних посиделках – ребята рассказали о своих и маминых игрушках по фотографиям, которые они потом воспроизвели со своими игрушками в тех же позах и мизансценах.

Родители детей других групп и Консультационного центра отметили потенциал повышения родительской компетенции при изучении выставки по результатам проекта. Таким образом, в ГБДОУ № 83 существует структура творческой игровой абилитационой среды: мезосреда социума как место социокультурного просвещения, толерантного воспитания и досуговой деятельности ребенка в образовательно-культурной среде мини-музея игрушки в группе, музея игрушки-игротеки в детском саду, музейного пространства Санкт-Петербурга, микросреда семьи как место совместной и игровой деятельности ребенка.

Литература

1. Бартрам, Н. Д. Игрушка / Н. Д. Бартрам // Избранные статьи. Воспоминания о художнике. – М., 1979. – С. 45-56.

2. 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.

3. Вечканова, И. Г. Доступная среда города для (ре)абилитации детей с ОВЗ с использованием игровых технологий в проектах социального партнерства Фребелевского общества педагогов С-Петербурга / И. Г. Вечканова // Специальное образование. – 2016. – № 3(43). – С. 13-22.

4. Куклы в народных традициях многонационального Петербурга и Ленинградской области. Методические рекомендации по проведению занятий по воспитанию этнотолерантного сознания в детских коллективах через изготовление традиционных кукол / Т. А. Сомова, М. А. Мишина. – Ленинградская обл., 2012. – 39 с.

5. Морозов, И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма) / И. А. Морозов. – М. : Индрик, 2011. – 352 с.

УДК 372.853:376.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Волошин Игорь Анатольевич, учитель физики, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург; opelop@mail.ru.

Аннотация. Проблема развития познавательной активности является актуальной, так как ее состояние является важным критерием при оценке психического развития обучающегося. От познавательной активности и организации педагогической работы по ее формированию и развитию зависит качество и успешность освоения учебного материала. Данная статья посвящена описанию работы по повышению познавательной активности обучающихся к изучению физики в средней школе. В статье раскрываются преимущества использования ИКТ для развития познавательного интереса обучающихся с ОВЗ. Представлен опыт работы при использовании информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) на уроках физики. Основной целью использования ИКТ для развития познавательного интереса обучающихся с ОВЗ является создание условий, способствующих активизации учебной деятельности, развитию учебных компетенций, необходимых для качественного усвоения обучающимися требований программы, самостоятельности в изучении учебного предмета с применением информационно-коммуникационных технологий. Представлены функции ИКТ с описанием основных направлений деятельности. Материалы статьи могут быть полезными не только учителям физики образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, но и для педагогов общеобразовательных организаций, а также для родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; дети с задержкой психического развития; ЗПР; адаптированные основные общеобразовательные программы; физика; уроки физики; методика преподавания физики; познавательная активность; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN PHYSICS LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Voloshin Igor Anatolyevich, Physics Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk region “Ekaterinburg School No. 9, Implementing Adapted Basic General Education Programs”, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The problem of the development of cognitive activity is relevant, because its state is an important criterion in assessing the mental development of the student. The quality and success of mastering the educational material depends on the cognitive activity and the organization of pedagogical work on its formation and development. This article describes the work to increase the cognitive activity of students to study physics in secondary school. The article reveals the advantages of using Information and Communication Technologies to develop the cognitive interest of students with disabilities. The experience of working with the use of information and communication technologies is presented in physics classes. The main purpose of using Information and Communication Technologies for the development of cognitive interest of students with disabilities is to create conditions that promote the activation of educational activities, the development of educational competencies necessary for the qualitative assimilation of the requirements of the program by students, independence in the study of the subject with the use of information and communication technologies. The functions of Information and Communication Technologies are presented with a description of the main activities. The materials of the article can be useful not only for teachers of physics of educational organizations that implement adapted basic general education programs, but also for teachers of general education organizations, as well as for parents of students with disabilities.
Keywords: information and communication technologies; children with mental retardation; adapted basic general education programs; physics; physics lessons; physics teaching method; cognitive activity; limited health opportunities; children with disabilities.

Для обучающихся с ОВЗ характерны снижение познавательной активности, быстрая истощаемость внимания, снижение памяти, неустойчивые эмоциональные проявления, частичное отсутствие познавательных мотивов, снижение мотивации к решению сложных учебных задач. Чтобы заинтересовать обучающихся на уроке, необходимо использование в педагогической деятельности новых технологий обучения и воспитания. Одним из способов повышения эффективности формирования познавательного интереса признается использование средств информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) [5; 8].

Основной целью использования ИКТ для развития познавательного интереса обучающихся с ОВЗ является создание условий, способствующих активизации учебной деятельности, развитию учебных компетенций, необходимых для качественного усвоения обучающимися требований программы, самостоятельности в изучении учебного предмета с применением информационно-коммуникационных технологий [3; 8].

Основными задачами использования ИКТ являются:

1. Активизация учебно-воспитательного процесса с использованием ИКТ.
2. Формирование и развитие самостоятельности и информационной компетентности у обучающихся.
3. Раскрытие возможностей применения ИКТ при обучении.
4. Воспитание способности к самообразованию, самостоятельности.

© Волошин И. А., 2021

5. Адаптация наглядного материала с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ.

Среди наиболее успешных вариантов использования ИКТ на уроках можно выделить следующие:

1. Компьютерные презентации.
2. Работа с интерактивной доской (тренажеры, игры, тесты и т. д.).
3. Аудио- и видеофайлы.
4. Учебные диски, виртуальные инструкции, библиотеки на электронных носителях и др.
5. Работа во Всемирной сети Интернет (поиск, общение, публикации) [3].

Учитывая ограниченные возможности восприятия и понимания абстрактных понятий детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо уделять особое внимание наглядным методам обучения, среди которых огромными ресурсами обладают компьютерные технологии. Одним из вариантов этих технологий являются презентации [1].

Применение презентаций в изучении нового материала позволяет разнообразить урок, сделать его запоминающимся, поскольку осуществляется воздействие на несколько видов памяти, что стимулирует обучающихся к активной работе на уроках физики. Также в презентации возможно создание наглядных образцов в виде схем, таблиц и др. Различные развивающие программы, онлайн лаборатории и эксперименты, видео- и аудиоуроки, игры. Применение презентации возможно на любом этапе проведения урока (объяснение нового материала, обобщение знаний), что позволяет представлять новую информацию более наглядно. Использование ИКТ на уроках физики дает уникальную возможность в составлении кроссвордов, разгадывании викторин, сканвордов и проведении иных творческих заданий [4].

Интерактивность ИКТ позволяет учителю более успешно адаптировать новый материал под особенности обучающихся с ОВЗ [2].

В качестве первого примера применения ИКТ на уроках можно привести описание структуры и содержания презентации к уроку изучения нового материала по физике на тему «Прямолинейное равномерное движение» из курса физики 9 класса [6].

На первом слайде указывается тема урока, а также приводится определение равномерного прямолинейного движения. В данном определении встречается ранее изученное понятие в кинематике «перемещение», оно может быть выделено другим цветом, это указывает на то, что оно является ссылкой на слайд с прошлой темой. После того как учитель назовет тему нового урока и проговорит вслух определение, для небольшого повторения материала возможно воспользоваться ссылкой на слове «скорость» и показать видеоролик (понятие скорости, формула, единицы измерения и др.) [3].

Напомнив или спросив основную задачу кинематики, учитель переходит далее к изучению нового материала посредством решения задачи. В процессе решения необходимо напомнить обучающимся последовательность действий при решении задач по кинематике, предложить алгоритм решения задачи. Далее необходимо проверить и обсудить полученный результат [4].

Второй вариант использования ИКТ на уроках – проведение компьютерного тестирования, которое дает возможность индивидуализировать и дифференцировать задания путем разноуровневых вопросов. Также на компьютере обучающийся может вернуться к пропущенным вопросам и сделать соответствующую «работу над ошибками» [4].

Третий вариант использования на уроках физики ИКТ – тренировочные упражнения в игровой форме. В учебной программе создаются задания по теме или темам курса физики в игровой форме и варианты ответов (заранее вводится скрытый правильный ответ). Обучающиеся выбирают ответ, и программа автоматически проверяет верность выбранного варианта [7].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что использование ИКТ в образовательном процессе позволяет:

1. Проводить уроки на более высоком уровне.
2. Обеспечивает явную наглядность преподносимого материала.
3. Повышает объем выполненной работы на уроках.
4. Обеспечивает индивидуальный подход к каждому обучающемуся путем применения разноуровневых заданий [5].

Таким образом, вариативность использования средств ИКТ на уроках физики способствует формированию мотивационных компонентов деятельности у обучающихся с ОВЗ, развитию их компетенций в процессе применения ИКТ, повышению уровню познавательной активности на уроках.

Помимо этого, использование ИКТ позволяет не только проводить уроки на более высоком уровне, но и способствует самообразованию, профессиональному росту, эффективной и содержательной трансляции педагогического опыта [6].

В современных общеобразовательных организациях большую актуальность приобретают мультимедийные технологии и их использование в работе учителя. Большое количество учебных заявлений оснащается компьютерной техникой, и стоит вопрос о ее грамотном использовании. Мультимедийные технологии на сегодняшний день позволяют заменить почти все традиционные технические средства. Но компьютер не может полностью заменить учителя в школе. Только учитель имеет возможность вызвать заинтересованность учеников, пробудить в нем любопытство и любознательность, завоевать доверие, направить внимание на изучение предмета у обучающихся на те или иные аспекты, вознаградить их

усилия и заставить учиться. Применение ИКТ на уроках физики раскрывает новые возможности в изучении предмета, развивает творческие способности обучающихся, активизировать познавательную деятельность и повышать мотивацию к обучению [7].

Литература

1. Белостоцкий, П. И. Компьютерные технологии: современный урок физики и астрономии / П. И. Белостоцкий, Г. Ю. Максимова, Н. Н. Гомулина // Первое сентября. Физика. – 1999. – № 20. – С. 3.
2. Браверманн, Э. М. Советы изучающим и преподающим физику и не только. Учимся и учим действовать : в 3-х кн. : практическое пособие для учащихся и педагогов школ, колледжей, лицеев. Кн. 1 / Э. М. Браверманн. – М. : АПКиППРО, 2009. – 184 с.
3. Браверманн, Э. М. Учимся и учим думать и создавать. Советы изучающим и преподающим физику… и не только : практическое пособие для учащихся и педагогов школ, колледжей, лицеев. Кн. 3 / Э. М. Браверманн. – М. : ИЛЕКСА, 2011. – 192 с.
4. Кавтрев, А. Ф. Методические аспекты преподавания физики с использованием компьютерного курса «Открытая физика 1.0» / А. Ф. Кавтрев. – М. : ООО «Физикон», 2000. – URL: www.colleg.ru/booklet/lst.html (дата обращения: 19.02.2014). – Текст : электронный.
5. Мичульский, В. В. Культура информационной деятельности : учебное пособие для основной школы (8 класс) / В. В. Мачульский, А. Г. Гейн, В. И. Кадочникова, Е. А. Гвоздева, В. И. Жильцова, В. Г. Мерящеков, А. Г. Мачульская, Т. В. Шпота. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга» ; Смоленск : Изд-во «Ассоциация XXI век», 2004. – 480 с.
6. Никулина, Г. В. Развитие зрительного восприятия : учеб. пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичёва, Е. В. Замашнюк ; под ред. Г. В. Никулиной. – СПб. : Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2003.
7. Новикова, Л. А. Нейрофизиологические механизмы зрительной и слуховой депривации / Л. А. Новикова // Физиология человека. – 1986. – Т. 12, № 44.
8. Адаптированная образовательная программа основного общего образования ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 9». – URL: https://yadi.sk/mail?hash=hlAKsnfCtVDz8wliCdiCMDEStzdUsETIcEcqhx%2FtKuY%3D (дата обращения: 17.04.2021). – Текст : электронный.

УДК 372.87:376.1

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Гиндуллина Ирина Владимировна, учитель изобразительного искусства, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»; Россия, г. Екатеринбург; esh73@inbox.ru.

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования духовно-нравственных качеств обучающихся на уроках изобразительного искусства в коррекционной школе. Представлено описание работы с обучающимися по данному вопросу из личного опыта.
Ключевые слова: декоративно-прикладное творчество; русские народные промыслы; куклотерапия; коррекционные школы; уроки изобразительного искусства.

DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF THE INDIVIDUAL IN THE LESSONS OF FINE ARTS

Gindullina Irina Vladimirovna, Teacher of Fine Arts, Ekaterinburg School No. 1, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of spiritual and moral qualities of students at the lessons of fine arts in the correctional school. A description of working with students on this issue from personal experience is presented.
Keywords: arts and crafts; Russian folk crafts; puppet therapy; correctional schools; fine arts lessons.

Формирование духовно-нравственных качеств личности – это одна из основных целей художественно-эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства.

Известно, что народное творчество учит самовыражению чувств, раскрывает потребности души.

Всего этого можно достичь, увлекая детей творчеством на уроках изобразительного искусства. Но как развить в детях духовно-нравственные качества личности? Как воспитать детей культурными и духовно красивыми? Для этого необходимо знакомить детей с истоками родной культуры, обычаями своего народа.

На уроках стараюсь организовать живой творческий процесс, в котором создается атмосфера радости, светлого душевного волнения, возникающего от встречи с прекрасным. Знакомлю детей с народными художественными промыслами, мастерством народных умельцев. Такие уроки развивают изобразительные способности обучающихся, чувство ритма и цвета, дают представление о совершенстве формы, способствуют формированию эстетического отношения к действительности, воспитывают интерес к народному творчеству и чувство гордости за национальную культуру. Большое внимание на уроках уделяю лепке, росписи. Воспитание

© Гиндуллина И. В., 2021

личности ребенка через фольклор, традиции и обычаи народа ведёт к тому, что у школьников развиваются такие качества, как уважение к взрослым, честность, бережное отношение к природе, милосердие, взаимопомощь. Все это благотворно влияет на формирование человека будущего.

На своих уроках художественно-эстетическое развитие осуществляю через знакомство с изделиями народных мастеров, русским народным костюмом, народными игрушками, народным бытом, знакомство с традиционными народными промыслами («Хохлома», «Гжель», «Дымковская игрушка» и др.), народными праздниками, тем самым прививая ребенку любовь к Родине, к народному творчеству, уважение к труду.

На уроках стараюсь создать условия для развития детского творчества: это непринужденная обстановка, слушание народных песен, прослушивание музыкальных фольклорных произведений. Мною разработан цикл уроков с использованием ИКТ по теме «Русские народные промыслы». Вместе с детьми лепим из соленого теста или пластилина: филимоновские, дымковские игрушки, которые затем раскрашиваем. Из кусочков ткани шьем куклы-берегини. Создание художественного образа происходит через форму, сравнение цветового строя, элементов орнамента в росписях, игрушках. Ученики начинают понимать своеобразие и уникальность каждого промысла, учатся самостоятельно мыслить, развивать фантазию и практически применять полученные знания.

На уроках использую развивающую игру-лото «Семейные ценности» [2]. С помощью этой игры, на примере произведений известных художников, дети изучают такие темы как «Материнство», «Отцовство» «Мудрость старости», «Труд», «Рукоделие», «Православные праздники», «Трапеза в семье», «Семейные традиции», «Мы в ответе за тех, кого приручили, и др. На таких уроках ученики рассматривают и обсуждают произведения художников, которые отражают переживания жизни, чувства персонажей. Тема материнства – вечная тема в искусстве. Женщина-мать – это символ доброты и умения прощать. Это выражение нежности, радости, ласки и тепла. Дети знакомятся с произведениями художников, такими как: «Мать» К. С. Петров-Водкин, «У колыбели» Ю. П. Кугач, «Утро» Б. М. Кустодиев. Восприятие картины – творческий процесс, содержание картины не раскрывается сразу, и каждый ребенок имеет право на свое мнение, умозаключение. После таких уроков у ребят происходит переоценка ценностей. Мальчики твердо усваивают, что к женщине нужно относиться с нежностью, оберегать и заботиться о ней.

Красота мужчины на Руси всегда виделась в силе труженика, мужестве и благородстве защитника Родины. Тему «Отцовство» рассматриваем на примере таких произведений как «Отец» (К. А. Савицкий), «Весна 1945-го» (В. Шумилов), «Родительская радость» (К. В. Лемох). Эти уроки изобразительного искусства имеют огромное воспитательное значение в

жизни детей, учат мальчиков нести ответственность за свою будущую семью.

Дети любят обсуждать тему «Бабушки и дедушки. Мудрость старости». Ребята с большим желанием приносят фото своих бабушек и дедушек. С теплотой в голосе и любовью рассказывают о них. Рисуя своих бабушек и дедушек, ребята отражают душевную красоту, жизненный опыт. На таких уроках происходит воспитание любви и уважения к старшему поколению, возникает чувство благодарности к пожилым людям. В сознании детей формируются семейные ценности.

С древнейших времён искусство стремилось вызвать сопереживание зрителя, развить эту способность души. На уроке, посвященном теме сопереживания, ребята рассматривают и обсуждают произведения П. Пикассо «Старик и мальчик», Рембранта «Возвращение блудного сына». Ученики рассматривают сюжет картин, описывая характер переживаний персонажей, как бы мысленно превращаясь в них. Таким образом, произведения художников вызывают у детей чувство сострадания, сочувствия, сопереживания. На таких уроках ребята учатся внимательному отношению друг к другу, учатся переживать радостные и печальные моменты жизни других людей. «Глухой к другим людям остается глухим к себе», – писал великий педагог В. А. Сухомлинский.

Очень интересны для детей такие темы, как: «Родной сердцу уголок», «Соборы и храмы на Руси», «Города русской земли и их жители», «Древнерусские воины-защитники».

Обучающиеся вовлечены во внеурочную деятельность по направлению «куклотерапия». Необходимо знакомить детей с русскими народным творчеством, воспитывая нравственные качества на материале истории нашего народа. А для этого нет лучшего пути, чем знакомить их с народными промыслами России, мастерством народных умельцев. Это позволит нашим детям почувствовать себя частью русского народа, ощутить гордость за свою страну, богатую славными традициями.

Ребенок переживает со своей куклой события собственной и чужой жизни в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Дети сами шьют куклу, придумывают ей ИМЯ, ее историю, её эмоции и поведение. В процессе работы корректируется эмоциональный фон ребенка, поведение, а также моторика и мыслительные процессы. Расширяется познавательная сфера: дети знакомятся с историей возникновения кукол на Руси, русским народным костюмом и т. д.

Такие занятия способствуют сохранению наследия русской народной культуры, передают последующим поколениям накопленный человеческий опыт, что способствует успешной социализации моих выпускников в жизни, значительно расширяет их потенциальные возможности для самореализации.

Литература

1. Андреев, В. И. Учебный курс для творческого развития / В. И. Андреев. – Казань : КГУ, 2000. – 98 с.

2. Бородина, Е. Н. Наследие : методические рекомендации по нравственно-патриотическому воспитанию детей в художественно-игровой деятельности / Е. Н. Бородина. – Екатеринбург, 2016. – 140 с.

3. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 132 с.

4. Ровнова, З. А. Творческая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами изодеятельности / З. А. Ровнова, Е. В. Устинова. – Екатеринбург, 2004.

5. Шпикалова, Т. Я. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество / Т. Я. Шпикалова. – М. : Владос, 2000. – 196 с.

6. Якушева, Г. И. Народная кукла как современное педагогическое средство / Г. И. Якушева // Начальная школа. – 2004. – № 12.

УДК 376.356

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Горчакова Наталья Николаевна, учитель-логопед, МАОУ средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением краеведения; Россия, г. Тюмень; Nata.prima.14@mail.ru; school9_tmn@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Особенности развития речи при глухоте. Развитие слухового восприятия при остаточном слухе. Формирование компенсаторных приспособлений у воспитанников, в инклюзивном образовании.
Ключевые слова: инклюзивное образование; глухота; тугоухость; кохлеарная имплантация; сурдологи; нарушения речи; особые образовательные условия; инклюзивная образовательная среда; школьники; сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения.

METHODS OF TEACHING AND EDUCATING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Gorchakova Natalya Nikolaevna, Speech Therapist Teacher, Secondary School No. 9 with in-depth Study of Local History, Tyumen, Russia.

Abstract. The article deals with the problems of teaching and educating children with hearing impairment. Features of speech development in deafness. Development of auditory perception with residual hearing. Formation of compensatory devices in pupils, in inclusive education.
Keywords: inclusive education; deafness; hearing loss; cochlear implantation; audiologists; speech disorders; special educational conditions; inclusive educational environment; pupils; surdopedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing impairment.

На появление патологии, при развитии слуха у ребенка могут влиять множество причин, факторы нарушений слуха делят на три группы: наследственность; эндогенные и экзогенные воздействия на орган слуха плода (без наследственного отягощения); а также при поражении органа слуха у здорового ребенка на любых этапах развития. (Д. И. Тарасов, А. Н. Наседкин, В. П. Лебедев, О. П. Токарев и другие) [4].

Глухота – полное отсутствие слуха или такая форма его понижения, при которой разговорная речь воспринимается лишь частично, с помощью слуховых аппаратов.

Тугоухость – снижение слуха на оба уха, при котором возникают затруднения в восприятии речи, однако при усилении голоса, это восприятие становится возможным [3].

Л. В. Нейман определил несколько классификаций нарушений слуха у детей, методом тональной аудиометрии в зависимости от объема воспринимаемых частот: первая группа – глухие дети, воспринимающие

© Горчакова Н. Н., 2021

самые низкие частоты (125-150 Гц); вторая группа – глухие дети, воспринимающие частоты 150-500 Гц; третья группа – дети, воспринимающие звуки в диапазоне низких и средних частот, от 125 до 1000 Гц; 4-я группа – дети, воспринимающие частоты от 125 до 2000 Гц.

Дети, потерявшие слух, имеют больший или меньший остаточный слух. При коррекционной работе остаточный слух играет огромную роль. Он помогает развивать слуховое восприятие и формирует устную речь.

В медицинских учреждениях при определении состояния слуха детей применяется Международная классификация нарушений слуха. Средняя потеря слуха определяется в области частот 500, 1000, 2000 Гц., снижение слуха не превышает 40 дБ – первая степень тугоухости; снижение слуха от 40 до 55 дБ – вторая степень тугоухости; снижение слуха от 55 до 70 дБ – третья степень тугоухости; снижение слуха от 70 до 90 дБ – четвертая степень тугоухости. Понижение слухового восприятия более чем на 90 дБ определяется как глухота [3].

Патологическое формирование слуха, меняет степень развития речи и может зависеть от разных фактов: степени нарушений слуха; времени возникновений дефектов слухового анализатора; коррекционные действия; индивидуальные способности ребенка.

Нарушение слуха может возникнуть в разные периоды жизнедеятельности детей. От времени возникновения патологии зависит появление вторичных дефектов.

При раннем возникновении дефектов слухового анализатора, возникает несформированность речевых функций. Необходимо как можно раньше начинать специализированные, медицинские, так и коррекционные мероприятия по устранению нарушения или снижения слуха. Создание благоприятной речевой среды в семье, постановка слухового протезирования, проведение коррекционных занятий для развития речи, слухового восприятия, фонематического слуха, способствует развитию речи ребенка.

Необходимо развивать у глухих детей компенсаторные способности, зрительное внимание, память, мышление они играют огромную роль в развитии речи глухого ребенка, а также индивидуальные особенности ребенка. По наблюдениям Н. А. Рау, у слабослышащих и глухих детей слабая физическая подготовка, дети как правило шаркают ногами, у таких детей шаткая походка, возникают расстройства вестибулярного аппарата, что проявляется к снижению устойчивости, потере равновесия. Глухота или тугоухость являются основными причинами общего недоразвития речи, а это приводит к торможению развития познавательной активности и словесно-логического мышления. При коррекции речи у детей с нарушениями слуха возникают трудности: отсутствие или слабость звуковых стимуляций речевых зон мозга; более замедленное и индивидуальное развитие речи, обусловленное патологией слуховых восприятий.

При условии, если с ребенком занимаются с раннего детства, проводится коррекционная работа специалистами сурдологами, которая способствует развитию остаточного слуха у ребенка, грамотное использование подходящего слухового аппарата, проведение кохлеарной имплантации, другой усиливающей аппаратуры. Формирование комплексно-слухового, зрительного, тактильно-вибрационного восприятия речи и вызывания собственной речи ребенка с помощью системы специальных средств, ребенок может овладеть коммуникативной речью. Б. Д. Корсунская рекомендовала использовать дактилологию при обучении речи не только глухих, но и слабослышащих, с помощью ручной азбуки дети могут правильно воспринимать и запоминать состав слова [4].

Специальные программы ранней коррекции патологии слуха у детей способствуют успешному обучению: дети с глухотой уже к 3-5 годам приближаются по общему речевому развитию к физиологически нормально слышащим детям, это позволяет устраивать для детей инклюзивное обучение в обществе слышащих. При кохлеарном импланте дети получают возможность обучаться в массовой школе в инклюзивном образовании. Для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо коррекционную работу проводить по всем направлениям для успешного формирования словаря детей с дефектами слуха, обучению различных грамматических форм. Лучше всего использовать игровые моменты, подбирать разнообразные дидактические материалы, игры, они наиболее благоприятно создают мотивацию [3].

Желательно подбирать программы, подходящие для обучения детей с речевыми патологиями. Программы преодоления общего недоразвития речи Р. Е. Левиной, С. А. Мироновой, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, приемов и упражнений по коррекции речевого развития Р. В. Тонковой-Ямпольской, Г. А. Волковой, Е. С. Алмазовой, направления по формированию детского лексикона О. Е. Громовой. Необходимо для коррекционных занятий использовать несколько направлений работы: развитие импрессивной речи; развитие экспрессивной речи; развитие мимико-жестикуляторной деятельности; формирование произносительных навыков; интонационной выразительности и понимание эмоционально-выразительных средств; развитие высших психических процессов; развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики.

Первое направление – развитие импрессивной речи.

Целью данного направления является формирование умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредотачиваться, настраиваться на восприятие речи и давать ответные двигательные и звуковые реакции. Ведется работа над накоплением пассивного словаря и усвоением слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, простейшие игровые и бытовые действия, признаки предметов. Также на данном эта-

пе отрабатывается умение соотносить предметы, действия и признаки с их словесным обозначением.

Второе направление – развитие экспрессивной речи.

Целью этапа является вызывание активной подражательной речевой деятельности (формировать у детей желание подражать слову взрослого, животным, музыкальным инструментам, транспортным шумам и пр.). Для ее достижения создаются ситуации, которые вызывают коммуникативно-познавательную потребность в речи у школьников с ОНР.

Третье направление – развитие мимико-жестикуляторной деятельности.

Цель – формирование коммуникативной деятельности младших школьников с ОНР. Данное направление направлено на формирование понимания эмоций и эмоционально-выразительных движений рук, на умение выражать эмоции с помощью мимики и адекватного ее использования.

Четвертое направление – формирование произносительных навыков, интонационной выразительности и понимание эмоционально-выразительных средств.

Цель – сформировать способность речевого подражания и подражательности, обучить элементарным произносительным навыкам с гласными [а], [о], [у], [и]. Необходимо вырабатывать правильное диафрагмально-реберное дыхание и длительность речевого выдоха на материале гласных звуков.

Пятое направление – развитие высших психических процессов (внимания, памяти, мышления).

Цель: формировать слуховое внимание при восприятии тихо и громко звучащих игрушек, тихой и громкой речи. Воспитывать слухоречевую память. Развивать зрительное внимание и память, а также наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Шестое направление – развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики.

Цель – научить следить за движениями логопеда и сознательно ему подражать. Соотносить звукоподражание с движением. Формировать на слово двигательную реакцию. Вырабатывать двигательную самостоятельность каждого пальца – загибать пальцы без помощи рук.

Предложенная система коррекционно-развивающей деятельности предполагает сочетание коррекционно-педагогической работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов и воспитание личности детей в целом.

Система коррекционно-развивающей деятельности рассчитывает на совмещение коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, моторики, психических процессов, воспитание личности ребенка и оздоровление организма в целом. Необходима совместная работа врача, логопеда, пси-

холога, воспитателя, логоритмиста, сурдолога, музыкального работника, специалиста по физическому воспитанию. Эта работа должна носить согласованный комплексный характер.

Литература

1. Бадалян, Л. О. Детская невропаталогия / Л. О. Бадалян. – Москва, 2003.

2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003.

3. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2007. – 129 с.

4. Поливара, З. В. Специальная психология / З. В. Поливара. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 118 с.

УДК 376.52

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Горчакова Наталья Николаевна, учитель-логопед, МАОУ средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением краеведения; Россия, г. Тюмень; Nata.prima.14@mail.ru; school9_tmn@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Особенности развития речи при слепоте. Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирование компенсаторных приспособлений у воспитанников, в инклюзивном образовании.
Ключевые слова: инклюзивное образование; особые образовательные условия; инклюзивная образовательная среда; слабовидящие дети; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

TEACHING AND NUTRITIONAL METHODS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Gorchakova Natalya Nikolaevna, Speech Therapist Teacher, Secondary School No. 9 with in-depth Study of Local History, Tyumen, Russia.

Abstract. The article deals with the problems of teaching and upbringing of children with visual impairments. Features of the development of speech in blindness. Accompanying children with disabilities. Formation of compensatory adaptations among pupils in inclusive education.
Keywords: inclusive education; special educational conditions; inclusive educational environment; visually impaired children; typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

У слепых и слабовидящих детей при нормальном развитии интеллекта и отсутствии органических поражений речевых центров «речь развивается примерно в те же сроки, что и у зрячих» (Воспитание ребенка с нарушением зрения в семье / под ред. Л. И. Солнцевой, В. П. Ермакова), так как глубокое нарушение или отсутствие зрения не препятствует появлению у ребенка речи [3]. При нарушении зрения речевое общение принципиально не нарушается, дети овладевают структурой речи так же, как и нормально видящие, но имеют свои особенности развития, она проявляется в динамике развития, отражается в накоплении языковых средств выразительности, своеобразно соотносят образы и слова, задерживается развитие содержание лексики. Формирование фонетического слуха, речеслуховых представлений основано на слуховом восприятии происходит без особенностей. Механика артикуляции, основанная на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает. Так как у ребенка нет возможности визуально воспроизводить артикуляторные движения окружающих индивидов. Невнятная речь у слепых и сла-

© Горчакова Н. Н., 2021

бовидящих школьников – это почти основной дефект. Часто наблюдаются такие нарушения речи как: сигматизм – неправильное произношение свистящих и шипящих звуков (с, *з, ш, щ, ж, ч*) в различных вариантах; ламбдацизм – неправильное произношение звука *л*; ротацизм – недостатки произношения звука *р*; имеют место также нарушения произношения звуков *д, т* и другие.

По данным М. Е. Хватцева, развитие звукопроизношения зависит от времени потери зрения, речевые расстройства у слепых детей отражаются на их письме. Очень много ошибок связаны с неправильным произношением соответствующих звуков. Очень серьезно страдает психическое здоровье у слепых детей из-за нарушений речи, так как возникают трудности в общении с взрослыми и сверстниками. Очень часто дети с нарушением зрения оказываются в условиях, резко ограничивающих возможность общения, что отрицательно сказывается на формировании у них речевых навыков [3].

Грамматический строй речи усваивается в процессе общения со взрослыми на основе слухового восприятия и последующего подражания. В нормированной коммуникативной сфере с окружающими индивидами, слепые воспитанники могут овладеть грамматическим строем родного языка. Разносторонняя коммуникативная сфера создает условия для успешного овладения и накопления словарного запаса, а также усвоения грамматического строя речи, успешно развивается связная речь. Вопреки перечисленным особенностям, понимание и развитие связной речи, возникает у слепых детей по тем же законам, что и у нормально видящих. Своевременная коррекционная помощь помогает предупредить общее недоразвитие речи. Благодаря коррекции успешно достигается нормативная речь. У слепых и слабовидящих детей речь маловыразительная, так-как слепые и слабовидящие дети зрительно не воспринимают и не могут подражать неязыковым средствам общения мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. При правильном формировании речи, речевая деятельность достигает нормального уровня несмотря на многочисленные отклонения в развитии различных компонентов речи. Благодаря компенсаторным приспособлениям школьник приобщается к обучению. Сначала в игровой форме, а затем учебной и трудовой деятельности. Развивая чувствительность сохранных и нарушенных анализаторных систем при коррекции, повышается мотивационная сфера, что положительно сказывается на развитии высших психических функций.

Самым важным моментом в компенсации является вера в ребенка, в потенциальные возможности его развития. Ребенку нужно помочь найти пути преодоления психических отклонений, возникающих в результате слепоты. Возможность компенсации дефекта, по словам И. П. Павлова,

объясняется тем, что организм обладает несколькими различными способами выполнения одного и того же действия.

Трудности, связанные с особенностями развития речи слепых и слабовидящих детей, постепенно устраняются или не являются существенными, если в воспитании ребенка использовать следующие приемы.

При коррекции произношения того или иного слова, звука необходимо произносить его четко. Нужно руками ребенка провести по своему лицу, губам.

Для обучения правильной артикуляции, произношению и мимике способствует игра, в процессе которой взрослый просит ребенка показать, как он спит, плачет, радуется.

Специальные дыхательные упражнения развивают правильное речевое дыхание, благоприятно способствуют развитию разговорной речи детей. Можно провести с воспитанником такие игры, как «Подуем на чай», «Подуем, как ветер», «Задуй мяч в ворота», «Буря в стакане». Чтобы ощутить «ветер», ребенок носом вдыхает воздух и выдыхает через рот – дует на вертушку, на мяч, через трубочку в стакан и так далее.

Развиваем у ученика осязание, слух и другие сохранные анализаторы (включая и остаточное зрение), чем больше он знакомится с окружающей действительностью, тем богаче его чувственный опыт и тем меньше разрыв между запасом его слов и пониманием их значения. Поэтому особенно большое внимание нужно уделять ознакомлению ребенка с окружающим его миром, обучению осязательному обследованию предметов, развитию слухового восприятия.

Развиваем мелкую моторику, «уровень развития речи ребенка находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук» (Кольцов М. М. Ребенок учится говорить). Если ребенок может совершать изолированные движения пальцев (например, показать один, два пальчика) – это говорящий ребенок. Напротив, если пальцы напряжены, вялы, сгибаются и разгибаются только вместе, нет изолированных движений, то ребенок неговорящий [3].

Развитие мелкой моторики необходимо, так как ребенок не может обойтись без приемов осязательного, тактильного обследования предметов, поэтому формирование чувствительности пальцев рук для слепого и слабовидящего так же важны, как глаза для зрячего.

Развивать тонкие движения пальцев рук ребенка следует делать на каждом коррекционном занятии. Огромную помощь в этом могут оказать игры-потешки, такие, как «Сорока-белобока», «Пальчик-мальчик», «Колечки». Взрослый произносит текст, а малыш по одному загибает или разгибает пальчики.

Пальчик-мальчик, где ты был?
С этим братцем в лес ходил,
С этим братцем щи варил,

С этим братцем кашу ел,

С этим братцем песни пел.

Коррекционные занятия необходимо проводить с разнообразным дидактическим материалом, который можно не только услышать, но и потрогать.

1. Проговаривание названий игрушек с изучаемым звуком, определение места звука в слове. «Волшебный мешочек».

2. Логопедические задачи «Деревянные игрушки».

3. Выполнение заданий по развитию лексико-грамматического строя речи «Предлоги», «Прилагательные», «Глаголы».

4. Составление словосочетаний, предложений с опорой на игрушки «Составь словосочетания», «Составь предложение».

В школах, при инклюзивном образовании обучение слепых и слабовидящих осуществляется по учебникам массовой школы, которые печатаются более крупным шрифтом и содержат специально преобразованные изображения, доступные для зрительного восприятия. Применяются соответствующие слабому зрению детей тетради, наглядный и дидактический материал, оптические и технические средства помощи.

Окончившие среднюю школу слепые и слабовидящие дети получают такой же, как и в массовой школе, аттестат о среднем образовании и могут на общих основаниях поступать в высшие учебные заведения [3].

Литература

1. Бадалян, Л. О. Детская невропаталогия / Л. О. Бадалян. – Москва, 2003.

2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003.

3. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2007. – С. 158-203.

4. Поливара, З. В. Специальная психология : учебное пособие / З. В. Поливара. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – С. 121-146.

УДК 373.31:376.42

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Грехова Вера Анатольевна, учитель, ГБОУ СО «ЕШИ № 12»; Россия, г. Екатеринбург; Grexowa@yandex.ru.

Аннотация. Работа посвящена проблеме разработки контрольно-измерительных материалов с целью определения результативности обучения младших школьников с умеренной, выраженной умственной отсталостью и ТМНР.
Ключевые слова: контрольно-измерительный материалы; младшие школьники; начальная школа; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; специальные индивидуальные программы развития; предметные результаты; адаптированные основные общеобразовательные программы; личностные результаты; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

CONTROL AND MEASURING MATERIALS FOR DETERMINING LEARNING PERFORMANCE FOR MINDLY RETARDED YOUNGER PUPILS

Grekhova Vera Anatolyevna, Teacher, SBEE SO “ESHI No. 12”, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The work is devoted to the problem of developing control and measuring materials in order to determine the effectiveness of teaching primary schoolchildren with moderate, severe mental retardation and TMNR.
Keywords: control and measuring materials; junior schoolchildren; primary school; federal state educational standards; special individual development programs; subject results; adapted basic general education programs; personal results; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

С внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС), где основным отличием от предыдущих разработок является переход от знаний, умений и навыков к формированию личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных базовых учебных действий, учителя, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы (2 вариант), столкнулись с острой проблемой разработки специальных индивидуальных программ развития (далее – СИПР) и контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ), которые способствовали бы определению результативности обучения каждого обучающегося с учетом его психофизических особенностей развития и особых образовательных потребностей.

На основании этого необходимо разрабатывать такие КИМ, которые позволяли бы точно диагностировать предметные, личностные и комму-

© Грехова В. А., 2021

никативные учебные действия, а также определять динамику их развития (или сигнализировать об отсутствии таковой).

В основе разработки КИМ для обучающихся (2 вариант) лежит деятельностный подход. Согласно теории Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, процессы обучения и воспитания не сами по себе развивают человека, а лишь тогда, когда они облечены в деятельностные формы. Именно собственное действие ребенка может стать основой формирования его способностей. Ниже представлен наш вариант КИМ, разработанный на основе практической работы в ГБОУ СО «ЕШИ № 12», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы.

Цель КИМ – получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности базовых учебных действий (далее – БУД) младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями в условиях реализации ФГОС (второй вариант).

Задачи КИМ:

1. Отработать механизм сбора информации об уровне сформированности БУД.
2. Оценить уровень сформированности БУД.
3. Выявить и проанализировать факторы, способствующие формированию БУД.

Для оценки результатов используется балльная система, учитывающая степень самостоятельности при выполнении предъявляемых заданий:

0 баллов – действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

1 балл – смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

2 балла – преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

3 балла – способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

4 балла – способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

5 баллов – самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Балльная система оценивания позволяет объективно оценить индивидуальные результаты каждого обучающегося данной категории и на основании полученных результатов вносить корректировки в СИПР и содержание коррекционно-развивающей деятельности.

В случае затруднения в оценке полученных результатов из-за отсутствия у ребенка видимых изменений в силу тяжести основного (основных) нарушений, следует обращать внимание на его эмоциональное состояние, личностные результаты.

Ниже представлен пример КИМ по учебному предмету «Речь и альтернативная коммуникация». Материалы разработаны для обучающихся с выраженной умственной отсталостью (ТМНР). Данная работа может быть проведена по окончании 1 класса (2 год обучения) и как входной срез на начало учебного года с переходом обучающихся во второй класс.

Цель осуществления контроля – определение уровня сформированности коммуникативных, графо-моторных и речевых навыков у обучающихся с выраженной умственной отсталостью.

Сроки проведения контроля: сентябрь.

Форма проведения: индивидуальная практическая работа.

Продолжительность выполнения задания: зависит от индивидуальных возможностей обучающихся.

Методические рекомендации к выполнению заданий: при предъявлении и выполнении всех видов заданий обучающимся может оказываться помощь: разъяснение, показ, дополнительные словесные, графические и жестовые инструкции; задания по подражанию, совместно распределенным действиям и др.

Условно задания по уровню сложности разделены на две группы, педагог сам выбирает задание, учитывая индивидуальные возможности каждого обучающегося, к примеру, это могут быть 6 заданий, включённых во вторую группу и 2 задания из первой группы, всего 8 заданий.

Таблица 1

Задания входного среза

№ п/п	2 группа (облегченный вариант)	1 группа (усложненный вариант)
1.	Откликается на собственное имя	Откликается на собственное имя, отвечает на вопрос: «Как тебя зовут?» или убедительно выражает знак согласия, несогласия на вопрос: «Тебя зовут Рома (Петя, Маша и т. п.)»
2.	Узнает на фотографии маму, папу, бабушку, дедушку.	Узнает на фотографии и называет членов семьи
3.	Держит правильно карандаш / ручку, проводит линии	Держит правильно карандаш/ручку, соединяет точки. Рисует горизонтальные и вертикальные линии
4.	Обводит по контуру круги различной величины	Обводит по контуру круги различной величины с дальнейшим раскрашиванием
5.	Показывает действия, изображённые на картинке («Покажи, кто сидит, стоит, бежит, ест)	Показывает действия, изображенные на картинке («Покажи, кто сидит, стоит, бежит, ест), изображает эти действия

6.	Узнает и показывает изученные буквы А, О, У	Узнает, находит, называет изученные буквы: А, О, У
7.	Штрихует простейшие фигуры	Выполняет штриховку в различных направлениях
8.	Внимательно слушает русскую народную сказку «Колобок». – Покажи на картинке бабку и деда. – Покажи Колобка, – Покажи зайца, волка, медведя, лису.	Внимательно слушает русскую народную сказку «Колобок». – Покажи на картинке бабку и деда. – Покажи Колобка. – Покажи зайца, волка, медведя, лису. – Кого встретил Колобок сначала. Покажи (назови). – Кого встретил Колобок потом (назови). – Кто съел Колобка?

По результатам КИМ заполняется сводная таблица с дальнейшим отметочным оцениванием.

Отметка «5» – 40-35 баллов.

Отметка «4» 34-29 баллов.

Отметка «3» – 28 и ниже баллов.

Для примера разберем результаты одного из обучающихся на конец учебного 2020–2021 года (1 класс, 2 год обучения, второй вариант).

В начале представим краткую характеристику обучающегося. Матвей С. – имеет выраженную степень умственной отсталости в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата (мозжечковая недостаточность), навыки самообслуживания не сформированы, отсутствует познавательный интерес, в речевом развитии несформированность речевых и языковых средств, в собственной речи присутствуют звукокомплексы, понимание обращённой речи на бытовом уровне, мелкая и крупная моторика не развита (не может удерживать письменные принадлежности).

Таблица 2

Сводные результаты итогового среза по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» 1 класс (Матвей С.)

№	Задание	Количество баллов	Описание результатов
1	Откликается на собственное имя	5	Стал слышать голос учителя, поворачивать голову в сторону окликнувшего его человека
2	Узнает на фотографии маму, папу, дедушку, бабушку	5	Реагирует улыбкой, фиксацией взгляда на указываемого члена семьи
3	Держит правильно карандаш / ручку, проводит линии	1	В силу дефекта, самостоятельное выполнение невозможно, но по словесной инструкции: «Возьми

			карандаш, обведи по линии», выполняет захват полной кистью письменных принадлежностей и фиксирует взгляд на предъявляемом задании
4	Обводит по контуру круги различной величины	1	Только «рука в руке»
5	Показывает действия, изображённые на картинке («Покажи, кто сидит, стоит, бежит, ест)	1	Поворачивает в голову при выборе названного действия
6	Узнает и показывает изученные буквы А, О, У	1	Только с направляющей помощью педагога
7	Штрихует простейшие фигуры	1	Только с направляющей помощью педагога
8	Внимательно слушает русскую народную сказку «Колобок». – Покажи на картинке бабку и деда. – Покажи Колобка. – Покажи зайца, волка, медведя, лису.	3	Эмоционально воспринимает текст сказки, узнает на картинке главных персонажей
Общее количество баллов			18 баллов

По результатам, приведенным в таблице, можно сделать вывод, что подобранные задания, использованные в КИМ, доступны обучающимся с ТМНР и позволяют отслеживать общую динамику результативности обучения по СИПР.

Литература

1. Боброва, Л. В. Обучение детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС НОО. Локальные нормативные акты. ФГОС (+ CD-ROM) / Л. В. Боброва. – М. : Учитель, 2018. – 734 с.

2. Контрольно-диагностические материалы к программам для детей с выраженным нарушением интеллекта / науч. ред. Е. А. Екжанова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 240 с.

УДК 373.31:376.42

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ УЧЕБНЫХ ВЕБИНАРОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Григорьева Нина Александровна, учитель, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; terracot37@mail.ru.
Елисеева Ольга Сергеевна, учитель, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; oles@mail.ru.
Ульянова Марина Николаевна, учитель, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; mimka-07@mail.ru.

Аннотация. В настоящий момент система образования проходит сложный этап трансформации. Очевидно, что, несмотря на значительные трудности, необходимо найти эффективные пути решения образовательных коррекционно-развивающих и воспитательных задач, освоить новые формы работы, обеспечить свой методический арсенал новыми методами и средствами обучения. Все сказанное в одинаковой мере касается всех детей, обучающихся системе общего образования нашей страны вне зависимости от того Федерального образовательного стандарта, который осваивает ребенок, в том числе и младших школьников с умственной отсталостью. Опираясь на опыт предыдущего учебного года, мы опробовали новый формат организации очного учебного занятия с обучающимися с умственной отсталостью с использованием вебинаров. Привлекательным в таком занятии становится его новизна, динамичность, мультимедийность, возможность качественно, детально показать тот или иной момент, комфортное распределение времени на занятии, что немаловажно для школьников с умственной отсталостью. На сегодняшний момент место таких занятий в системе форм организации процесса обучения еще нуждается в осмыслении. Однако можно с уверенностью сказать, что им найдется место и в очном, и в дистанционном, и в смешанном форматах обучения детей, в том числе с проблемами в интеллектуальном развитии.
Ключевые слова: младшие школьники; начальная школа; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; учебные вебинары; электронные образовательные ресурсы; дистанционное обучение; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

USE OF EDUCATIONAL WEBINAR MATERIALS FOR ORGANIZATION ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT PROBLEMS

Grigoreva Nina Alexandrovna, Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.
Eliseeva Olga Sergeevna, Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

Ulyanova Marina Nikolaevna, Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

Abstract. At the moment, the education system is going through a difficult stage of transformation. It is obvious that, despite the great difficulties, it is necessary to find effective ways to solve educational correctional, developmental and educational tasks, to provide your methodological arsenal with new methods and means of teaching. All of the above applies equally to all children enrolled in the general education system of our country, regardless of the Federal educational standard that the child learns, including younger schoolchildren with mental retardation. Based on the experience of the previous academic year, we tested a new format for organizing face-to-face training sessions with students with mental retardation using webinars. Attractiveness in such an activity becomes its novelty, dynamism, multimedia, the ability to qualitatively, in detail show this or that moment, comfortably allocating time in class, which is important for schoolchildren with mental retardation. At the moment, the place of such classes in the system of forms of organizing the learning process still needs to be understood. However, we can say with confidence that there will be a place for them both in full-time, distance learning, and in mixed formats of teaching children, including those with intellectual development problems.
Keywords: junior schoolchildren; primary school; intellectual impairment; intellectual disabilities; training webinars; electronic educational resources; distance learning; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

В настоящий момент система образования проходит сложный этап трансформации в связи с вызовами, обусловленными непростой эпидемиологической ситуацией. Очевидно, что, несмотря на значительные трудности, и, порой, экстремальные условия, всем нам необходимо вынести из сложившихся условий что-то ценное. Это важно не только для того, чтобы в дальнейшем с большим успехом решать образовательные задачи в новых условиях, но и для того, чтобы в профессиональном смысле измениться, освоить новые формы работы, обеспечить свой методический арсенал новыми методами и средствами обучения. Все сказанное в одинаковой мере касается всех детей, обучающихся в системе общего образования нашей страны вне зависимости от того Федерального образовательного стандарта, который осваивает ребенок [2]. В нашей статье мы хотим остановиться на ситуации обучения детей по Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС УО (ИН)), первому варианту адаптированной основной образовательной программы [2; 3].

Предыстория описываемых разработок начинается в период дистанционного обучения школьников весной 2019/2020 учебного года. Необходимость быстро решить проблемы обеспечения школьников учебным материалом потребовала поиска новых решений. Одним из них стал скринкаст (видеоурок с экрана компьютера, который комментирует педагог), его с успехом апробировали в том числе и педагоги, работающие по АООП,

© Григорьева Н. А., Елисеева О. С., Ульянова М. Н., 2021

вариант 2 [4; 5; 6]. Сокращение продолжительности учебного занятия, ведущегося дистанционно; увеличение времени, проводимого ребенком за компьютером; отсутствие возможности внешней регулировки деятельности ребенка; невозможность своевременно оказать помощь в достижении нужного результата, особенно если занятие ведется офлайн, натолкнули нас на мысль несколько переработать структуру самого занятия. Осмысление структурного своеобразия дистанционных занятий подпитывалось разработками сотрудников кафедры олигофренопедагогики, которые обсуждались в проекте «Пятидневка», организованном Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, в рамках вебинаров, посвященных дистанционному образованию школьников с ОВЗ (https://herzen.spb.ru/main/facts/nowadays/covid-19/1586715180/, https://vk.com/videos-88911552?section=album_4). Более полно эта проблема смогла быть осмыслена после запуска осенью 2021 года проекта «Продленка с Герценовским университетом» (https://help.herzen.spb.ru/onlinemeet/), где студенты под руководством преподавателей готовили и проводили учебные вебинары, в том числе для обучающихся с ОВЗ (https://help.herzen.spb.ru/onlinemeet/dopolnitelnye-vebinary/). При подготовке вебинаров была использована консультационная помощь педагогов-практиков, что позволило сделать эти ресурсы очень перспективными с точки зрения использования в реальном процессе обучения детей с ОВЗ, в нашем случае детей с умственной отсталостью. Основным направлением подготовки этих вебинаров стала внеурочная деятельность и коррекционно-развивающие занятия. Таким образом, в течение достаточно короткого времени у нас накопился значительный опыт подготовки и проведения дистанционных занятий, а также использования записей вебинаров для организации очных занятий с детьми. Опираясь на этот опыт, во второй половине 2020–2021 учебного года мы опробовали новый формат организации очного учебного занятия обучающихся с умственной отсталостью с использованием вебинаров.

В самом общем виде вебинар можно определить как групповую онлайн-встречу, где в режиме реального времени обсуждается какая-то локальная проблема. Изначально этот ресурс рассматривался как удобный способ проводить обучение, хотя в большей мере речь шла о ситуации профессионального повышения квалификации. Постепенно теоретическая составляющая этой формы организации процесса обучения (вебинары-лекции) стала уступать практической, превращая многие вебинары в некие онлайн мастер-классы. Обычно ведущего видят все участники, а он их видеть не может, и общение сосредоточено в чате и чаще всего переносится на конец мероприятия в ситуацию беседы или ответов на вопросы, заданных письменно. Именно эти особенности вебинаров позволяют записывать трансляции и затем использовать этот материал для проведения самостоятельных учебных занятий.

Что же в таких записях может привлечь ребенка и позволить эффективно использовать этот материал на уроках? Прежде всего новизна и динамичность. Образовательный контент вебинаров мультимедийный. Ведущий обращается к детям с экрана так, как будто он их всех видит и рад встречи с ними. В качестве соведущих могут появляться персонажи, которые в реальной ситуации в класс вряд ли могут попасть. Например, для 3 класса мы проводили занятие по «Миру природы и человека», где соведущим был чудесный активный волнистый попугайчик, а для 4 класса чтение проводила настоящая фея в дворцовых залах.

Другой положительной чертой предлагаемых ресурсов является возможность качественно, детально показать тот или иной момент, особенно, когда речь идет о формировании практических умений. Это и показ движений при лепке, и запись с экрана, при выполнении арифметических действий, и скринкаст игры на классификацию при формировании естествоведческих знаний.

Использование именно записи мероприятия позволяет решить задачу комфортного распределения времени на занятии, что немаловажно для школьников с умственной отсталостью. Они работают достаточно медленно, сложно входят в новую ситуацию, медленно приступают к выполнению заданий, нуждаются в спокойной атмосфере для осмысливания ответа и пр. Запись можно остановить в нужный момент, дать пояснения. В ситуации просмотра дома, а иногда и на уроке, можно повторить какой-то фрагмент, что обеспечивает удобство формирования умений. При этом ощущение живого общения ведущего с детьми остается неизменным.

Учитывая сказанное выше, приведем структуру комбинированного учебного занятия, проведенного с использованием записи вебинара. Сам материал вебинара можно посмотреть здесь (https://vk.com/public189073398):

1. Организационный момент: учащиеся занимают свои места, учитель сообщает детям, что сегодня урок будет вести два учителя: одного они видят перед собой. А второй будет разговаривать с ними с экрана.

2. Видео-этап урока: приветствие и представление ведущего, постановка задачи урока (какой урок, что приготовили, чем на этом уроке занимаемся); обязательный элемент урока, в зависимости от учебного предмета (формирование временных представлений, артикуляторная гимнастика, устный счет и пр.), основанный на выполнении действий по показу и ответах хором, что позволяет активизировать детей и обеспечит их работоспособность; физминутка для глаз / для общей моторики; работа над темой (совместная работа педагога и ведущего, построенная на материалах вебинара) и предполагающая выполнение школьниками фронтально или индивидуально какого-то задания, физминутка для общей / мелкой моторики / релаксационная пауза.

3. Очный этап урока: обсуждение увиденного и выполненного на занятии, оформление выставки, подведение итогов, предоставление ребенку возможности (стимулирование его желания) задать вопросы по занятию, при необходимости выполнение практико-ориентированного или проверочного задания.

4. Итог урока: интеллектуальный (Какое животное изучали? Какие примеры научились решать?) и эмоциональный (Что понравилось?).

5. Организационное окончание занятия.

В заключении отметим, что на сегодняшний момент описанные идеи являются еще очень свежими и нуждающимися в дальнейшем осмыслении как в рамках работы в условиях как очного и дистанционного обучения, так и в ситуации смешанного формата обучения, когда, например, часть детей находится в классе, а часть (или один-два заболевших ребенка) – вне класса, дома или в лечебном заведении. В такой ситуации единство подходов в объяснении учебного материала, сопровождении процесса его тренировки и контроля усвоения играет очень значительную роль, особенно, когда речь идет о детях с умственной отсталостью. Поэтому единый материал, обличенный в динамическую форму вебинара позволит, как нам кажется, создать у детей ощущение общей образовательной платформы: все видели одно и то же, все слышали одно и то же, все сделали одно и то же, и даже выставку работ в классе или в социальной сети можно сделать общую.

Литература

1. Алова, Н. Н. Электронные образовательные ресурсы как средство формирования и активизации учебной деятельности школьников с умственной отсталостью / Н. Н. Алова, С. В. Кудрина, Л. В. Козлова // Информационно-образовательное пространство особого ребенка : материалы XXIII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Дети и информационное пространство». – Санкт-Петербург, 2016. – С. 150-153.

2. Антропов, А. П. Адаптированные основные общеобразовательные программы в современных условиях обучения / А. П. Антропов, С. В. Кудрина // Специальное образование. – 2016. – № 4 (44). – С. 5-15.

3. Антропов, А. П. Современные подходы к образованию детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью / А. П. Антропов, В. Н. Вовк, Е. Ф. Войлокова, Н. Н. Глазкова, А. Зарин, С. Ю. Ильина, С. В. Кудрина, Л. А. Кузнецова, Ю. А. Круглова, Ю. В. Нефедова, Л. В. Петрова, А. С. Чижова // Образование детей с интеллектуальной недостаточностью. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 31-39.

4. Кудрина, С. В. Основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2 (127). – С. 35-41.

5. Кудрина, С. В. Игровые компьютерные учебно-развивающие комплексы и пути их использования в образовании обучающихся с ОВЗ / С. В. Кудрина,

М. Ю. Кудрин // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Екатеринбург, 2020. – С. 209-214.

6. Кудрина, С. В. Системные предпосылки разработки электронных образовательных ресурсов для детей с ОВЗ / С. В. Кудрина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1 (111). – С. 114-118.

УДК 376.42

ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гутник Каролина Алексеевна, учитель начальных классов, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; gutnik.karolina@mail.ru.

Аннотация. Успешное формирование информационной грамотности школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью кроме решения собственно проблемы обучения детей работе с информацией и формирования одного из базовых умений современного человека, даст в руки учителя новый инструмент повышения эффективности процесса обучения. Если под эффективностью образовательного процесса понимать достижение запланированного результата с минимальными временными, материальными и энергетическими затратами всех его участников, то умение полноценно работать с информаций, как одним из наиболее ценных современных ресурсов, позволит для школьника: значительно снизить переутомление учащихся, связанное с поиском и анализом учебной информации; ускорит и сделает более осмысленным процесс ее понимания и запоминания школьниками; поможет ребенку освоить эффективные способы воспроизведения информации в нужный момент.

Для учителя же это возможность выстроить прозрачную систему базовой информации по основным учебным предметам, освоение которой обеспечит необходимый уровень выполнения программы; возможность выделить критерии оценки и описать уровни достижения результатов обучения, поострить комплекс дополнительных заданий, обеспечивающих продвинутый уровень образования более способных учащихся; разработать системный подход к углубленному объяснению учебной информации для школьников, испытывающих трудности в обучении.

Ключевые слова: информационная грамотность; школьники; дети с задержкой психического развития; ЗПР; задержка психического развития; информационные технологии; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

WAYS TO STUDY THE STATE OF INFORMATION LITERACY OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Gutnik Karolina Alekseevna, Primary School Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

Abstract. The successful formation of information literacy of schoolchildren with mental retardation and mental retardation, in addition to solving the actual problem of teaching children to work with information and forming one of the basic skills of modern man, will give the teacher a new tool to improve the effectiveness of the learning process. If the effectiveness of the educational process is understood as achieving the planned result with minimal time, material and energy costs for all its participants, then the ability to fully work with information, as one of the most valuable modern re-

sources, will allow the student to: significantly reduce the fatigue of students associated with the search and analysis of educational information; speed up and make more meaningful the process of understanding and memorizing it by students; help the child to master effective ways to reproduce information at the right time.
For the teacher, it is an opportunity to build a transparent system of basic information on the main academic subjects, the development of which will ensure the necessary level of implementation of the program; the ability to identify evaluation criteria and describe the levels of achievement of learning results, sharpen the set of additional tasks that provide an advanced level of education for more capable students; develop a systematic approach to the in-depth explanation of educational information for students with learning difficulties.
Keywords: information literacy; pupils; children with mental retardation; impaired mental function; information technology; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

Современная модель формирования информационного общества, подразумевает новые образ и способ мышления, приспособленного к быстро меняющимся информационным условиям, имеет влияние на планирование современного образования. На сегодняшний день особое значение имеет обладание личности необходимым уровнем информационной грамотности, которая формируется в результате ежедневной деятельности, под влиянием бытовых знаний и умений, а также информации, средств массовой коммуникации, образования и т. д. Развитие у школьников информационной грамотности необходимо организовывать, структурировать и направлять, т. е. вести его непрерывно и целенаправленно.

Информационную грамотность определяют как набор компетенций, необходимых для формулирования запроса, поиска, отбора, оценки, а также интерпретации информации представленной в любом виде. В данном определении особую важность приобретают умение формулировать информационную потребность; интерпретировать информацию, которая подразумевает усвоение материала, формулирование его смыслового итога и выводов, а также представление его в виде нового информационного итога. С этой позиции информационная грамотность выступает как одно из ведущих социально значимых умений школьников, обеспечивающих их успешную социализацию [4].

Исходя из сказанного, уместно предположить, что успешное формирование информационной грамотности обучающихся на современном этапе можно и нужно рассматривать как одно из базовых критериев эффективности образовательного процесса.

На сегодняшний день перед школой стоит задача подготовить учащихся, которые будут способны: свободно адаптироваться в различных жизненных ситуациях; самостоятельно приобретать знания; автономно критически мыслить; иметь представление, каким образом и где полученные знания могут быть применены в окружающей их действительно-

© Гутник К. А., 2021

сти; грамотно работать с информацией; быть коммуникабельными; уметь работать в разнообразных предметных областях.

Формирование «информационной грамотности» неразрывно связано с младшим школьным возрастом, поскольку в это период происходит формирование учебной деятельности, становление ученика как субъекта этой деятельности; происходит формирование познавательных способностей; формирование понятий, а также мировоззренческих убеждений. Отсюда следует, что проблема формирования и дальнейшего развития информационной грамотности выдвигается в качестве одной из основных задач при обучении младших школьников с точки зрения требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО и ФГОС НОО С ОВЗ).

Создание информационно-образовательной среды школы является одним из определяющих условий формирования информационной грамотности школьников. Данная среда делает возможным создать реальную информационную поведенческую модель, определяющую подготовку обучающихся младших классов к самостоятельному взаимодействию с естественной информационной средой.

Опираясь на позиции исследователей в области понимания информационной грамотности учащихся, не имеющих особенностей в развитии, а также учитывая значительное расширение в современном образовании инклюзивных практик обучения разных типологических групп школьников, обратимся к анализу имеющегося в литературе понимания исследуемого нами понятия применительно к детям с ОВЗ и, прежде всего, к детям с задержкой психического развития (ЗПР) и детям с умственной отсталостью.

Предваряя рассмотрение проблем формирования информационной грамотности этой группы учащихся и обсуждение путей повышения эффективности процесса их обучения, кратко охарактеризуем особенности этой группы школьников.

Одной из важнейших особенностей группы детей с интеллектуальным недоразвитием являются нарушения познавательной и эмоционально-волевой сферы, которые становятся помехой для возможности формирования знаний, умений и навыков. Эти дети имеют скрытые потенциальные возможности в развитии психики, что имеет название «зона ближайшего развития», однако основный источник информации – педагогическое, социальное воздействие.

Учащихся с задержкой психического развития выделяет замедленное психическое развитие, в связи с чем, возникает незрелость интеллектуальной, а также эмоционально волевой сферы. Основная проблема для педагогов при работе с этой категорией детей представлена личностной и эмоционально-волевой незрелостью учеников с ЗПР. Разнородность со-

става, вызывающая трудности при комплектовании групп при организации обучения.

На фоне низкого уровня произвольности, который приводит к значительным трудностям саморегуляции и самоконтроля во всех видах деятельности, познавательные трудности провоцируют существенные затруднения в обучении и усвоении учебных программ.

Перечисленные особенности обучающихся с интеллектуальным недоразвитием ориентируют педагогов, работающих с этой группой детей, на поиск возможностей детализировать и структурировать информацию; усиливать наглядно-практическую основу обучения детей, вводя разнообразные практические творческие заданий, позволяющие ребенку увидеть конкретный, достаточно быстрый и яркий результат своей работы; дробить формируемые действия на минимально возможные для понимания и усвоения акты [1; 4].

В контексте сказанного, под информационной грамотностью учащихся с ЗПР и интеллектуальным недоразвитием мы будем говорить о комплексе знаний и умений, который обеспечивает осознание потребности в информации, формулировку запроса, составление плана действий по ее поиску, нахождение, идентификацию, оценку значимости информации, ее применение для решения поставленной задачи, хранение для дальнейшего использования или передачи (при необходимости) другим лицам [1; 2]. Таким образом, особенность понимания исследуемого нами феномена применительно к детям данных категорий заключает, прежде всего, в его значительном структурировании, членении этого понятия с целью выделения в нем начальных, базовых элементов, над изучением и формированием которых у детей с ОВЗ должна быть проведена отдельная поэтапная работа.

Универсальный источник информации, который есть всегда у каждого ребенка, – это возможность общения с родителями, родственниками, друзьями, одноклассниками. Только в постоянном познавательном общении формируются информационно-поисковые и информационно-коммуникативные навыки.

Наряду с традиционными методиками в обучении детей с ЗПР и интеллектуальным недоразвитием целесообразно широкое использование цифровых инструментов и возможностей современной информационно-образовательной среды. Обязательная составляющая этого процесса – активная компьютеризация начального общего образования.

Технологическая составляющая – система действий, выполнений которой приводит к гарантированному достижению педагогических целей, то без чего невозможен процесс формирования информационной культуры младших школьников с нарушенным развитием.

Выявление компонентного (операционного) состава осваиваемых действий – первый этап.

Следующий этап – выстраивание четких методико-технологических цепочек, как логически обоснованной динамической системы операций.

Проблема рационализации приемов работы с учебной информацией в начальной школе детей с ЗПР и умственной отсталостью может быть в значительной степени решена посредством применения различных систем кодирования.

Ведущая система кодирования информации, которой овладевает ребенок, – это умение обозначать понятия словами. Ребенок обучается ей в дошкольные, школьные годы и потом, став взрослым, совершенствует всю жизнь. Таким же образом обучаем школьников приемам кодирования информации в буквах, графике, звуках, цифрах, в жестах и мимике.

Одна и та же информация может быть представлена (закодирована) в нескольких формах (звуковой, текстовой, числовой, графической и др.) или в сочетании этих форм. Успешность обучения школьников в значительной степени зависит от того, насколько каждый конкретный ученик владеет умениями, навыками: кодирования (фиксирования информации с помощью определенных условных обозначений); декодирования (извлечения информации из источника); перекодировки (замены кода) учебной информации.

Задача учителя – развивать, совершенствовать, корректировать информационные вкусы воспитанников, помогать школьникам в освоении приемов информационно-поисковой и информационно-аналитической деятельности.

Литература

1. Кудрина, С. В. Компьютерные коррекционно-развивающие программы как инновационный ресурс формирования основ информационной грамотности обучающихся с ОВЗ / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2019.

2. Кудрина, С. В. Использование компьютерных учебно-развивающих тренажеров для формирования основ информационной грамотности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. VI Республиканской науч.-практ. конф. (с междунар. участием). – Гродно : ГрГУ, 2019.

3. Образование детей с интеллектуальной недостаточностью : учебно-методическое пособие / отв. ред. С. Ю. Ильина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 408 с.

4. Талызина, Н. Ф. Формирование информационной грамотности школьников / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 374 с.

5. Сергеева, Б. В. Формирование информационной грамотности младших школьников / Б. В. Сергеева, М. Г. Кривовязова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-2. – С. 411-415.

УДК 376.42

УСЛОВИЯ И ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Долгих Лада Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет; Россия, г. Иркутск; LadaDolgih@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема активности умственно отсталых детей на уроках как одного из основных условий эффективности обучения. Выделены условия успешного формирования познавательных интересов у умственно отсталых детей: опора при обучении на сохранные стороны детей, в частности, на их эмоциональную сферу; практическая направленность обучения; обеспечение успеха в учебной деятельности; педагогически целесообразные отношения учителя и учащихся; широкое использование специальных приемов активизации детей; связь содержания общеобразовательных предметов с профессионально-трудовым обучением. Рассматривается роль приемов обеспечения ситуативного интереса к выполнению заданий, приемов, обеспечивающих повышение у детей познавательной активности («умственного напряжения», приемов помощи умственно отсталым детям в обучении. Приводятся приемы активизации детей в зависимости от уровня развития их познавательных интересов. Для детей, находящихся на первом этапе развития познавательных интересов (интерес к внешним занимательным моментам), предлагаются приемы создания ситуативного интереса, способные привлечь внимание детей к учебному заданию. Для детей, перешедших на второй этап (интерес к процессу деятельности), перечислены педагогические условия, необходимые для поддержания и развития этого интереса.

Ключевые слова: познавательные интересы; умственная активность; познавательная активность; приемы активизации; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

METHODS OF ACTIVATION OF MENTALLY RETARDED CHILDREN AT THE LESSONS IN A SPECIAL SCHOOL

Dolgikh Lada Yurievna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

Abstract. The article presents the review of the problem of mentally retarded children's activity in the classroom as one of the main conditions for the effectiveness of their education. The conditions for the successful development of cognitive interests in education of mentally retarded children are: base on the safe abilities (in particular, on the emotional sphere); practical orientation of training; success in educational activities; effective teacher-student relationship; widespread use of special techniques of activation etc. The author describes the techniques for providing situational interest to learning tasks, the techniques to increase "mental tension", the techniques of helping. The choice of the technique depends on the stage of the development of interests: the first stage is interest to external entertaining moments in education; the second stage is interest to the process of activity.

Keywords: cognitive interests; mental activity; cognitive activity; methods of activation; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

Активность ребенка в познавательной деятельности – одно из основных условий эффективности обучения. В специальной (коррекционной) школе для умственно отсталых детей обеспечение познавательной активности на уроке – сложная задача, решение которой во многом зависит от учета особенностей психологического развития детей.

В работах Л. В. Занкова, Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского, Н. Г. Морозовой, И. М. Бобла, Л. Б. Вульвач и Л. А. Джинджолия, С. А. Гончаренко, Э. А. Гульянц, Н. М. Стадненко, Т. Д. Ильяшенко, А. А. Сосновского, И. П. Ушаковой и др. было выявлено, что у умственно отсталых школьников учебная мотивация оказывается недостаточной для того, чтобы учебная деятельность детей формировалась и осуществлялась полноценно.

В то же время в психике умственно отсталых детей существуют и относительно сохранные стороны, которые позволяют в определенной мере успешно решать задачу формирования элементарных познавательных интересов. На основе теоретических и исследовательских работ В. Г. Петровой, Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского, А. Т. Токомбаевой и В. А. Озолайте и др. мы выделили следующие основные **условия** успешного формирования познавательных интересов у умственно отсталых детей: опора при обучении на сохранные стороны детей, в частности, на их эмоциональную сферу; практическая направленность обучения; обеспечение успеха в учебной деятельности; педагогически целесообразные отношения учителя и учащихся; широкое использование специальных приемов активизации детей; связь содержания общеобразовательных предметов с профессионально-трудовым обучением.

Остановимся на **приемах активизации** детей. Их можно условно разделить на три группы.

Первая группа – приемы обеспечения **ситуативного интереса** к выполнению заданий. Ситуативный интерес является условием сосредоточения внимания умственно отсталых детей на учебном материале и облегчает понимание материала. Нужно, однако, понимать, что ситуативный интерес далеко не всегда обеспечивает интерес к собственно учебной деятельности и тем более к содержанию учебного материала. Загадывая загадку, решая кроссворд, вывешивая на доску сказочного персонажа, мы привлекаем внимание детей именно к загадке, кроссворду, сказочному герою. Тем не менее, при обучении умственно отсталых детей использование приемов данной группы иногда становится решающим, так как ситуативный интерес – это тот фон, на котором умственно отсталый ребенок в ситуации, требующей умственного напряжения, идет на это напряжение.

Вторая группа – приемы, обеспечивающие повышение у детей **познавательной активности** («умственного напряжения»): заставляющие подумать, включающие анализ, сравнение, обобщение, классификацию, а

© Долгих Л. Ю., 2021

также вариативные упражнения и все самостоятельные работы. В современной педагогике мнение о том, что пассивное восприятие материала и тренаж дают в лучшем случае механическое запоминание, а не понимание, является общепринятым. Поэтому приемы данной группы являются не только приемами, способствующими реализации дидактического принципа активности, но одновременно и принципа сознательности.

Третья группа – приемы оказания **помощи**: стимулирующей: похвала, поощрение, поддержка и т. п., организующей: чтение задания вместе с ребенком, указание на образец и т. п., содержательной: наводящие вопросы, совместный разбор задания, пооперационное выполнение задания.

Выбор приемов стимулирования и поддержания интереса зависит от этапа развития познавательных интересов у детей (по Н. Г. Морозовой [2]).

На **первом этапе** (интерес к внешним занимательным моментам) используются все доступные приемы создания ситуативного интереса, способные привлечь внимание детей к учебному заданию:

- прием удивления;
- показ привлекательного (яркого, необычного) наглядного пособия;
- использование яркого и нового дидактического материала (например, для счета в первом классе используются палочки, кубики, пуговицы, фигурные изображения фруктов, овощей, животных, сказочных и мультипликационных героев и т. п.);
- практические и предметные действия: непосредственные практические действия с дидактическим материалом, зарисовки, обводка шаблонов, раскрашивание, возможность взять в руки игровые атрибуты (например, «*положить* грибок в лукошко белочке»);
- форма выполнения заданий, требующая двигательной активности: составить «живые слова» (например, дети получают каждый по букве, крупно написанной на листе бумаги, и выстраиваются в нужной последовательности, составляя заданное учителем или одноклассниками слово); решить пример и подпрыгнуть (наклониться, присесть) столько же раз; отвечает тот, кому учитель бросает мяч; решив пример, передать эстафету соседу, сидящему на задней парте и т. п.;
- различные «сюрпризы»: «письма», «телеграммы», «посылки» от сказочных героев, «появление» этих героев в классе;
- занимательная или просто необычная форма учебной работы: решить кроссворд, отгадать ребус, загадку по теме урока; вытянуть задание из «волшебного сундучка»; сказать ответ на ухо учителю; молча показать ответ на карточке; записать ответ не в тетради, а на цветной карточке, «открытке»; прочитать текст не в книге, а на специально подготовленном цветном листе; отвечают только мальчики (девочки, дети, у которых имя начинается на букву «н») и т. п.;
- игровая форма заданий; задания и призы от лица сказочного гостя;

- использование любых технических средств обучения;
- «загадочная», интригующая интонация в речи педагога;
- обращение к жизненному опыту детей;
- жетонная система для немедленного поощрения каждого правильного ответа, положительного действия.

На **втором этапе** (интерес к процессу деятельности) нужно помнить, что интерес у детей наблюдается лишь к тем учебным заданиям, которые получаются у них особенно хорошо. Для поддержания этого интереса нужно создавать следующие педагогические условия:

- необходимо обеспечивать успех деятельности и предупреждать неуспех: вести работу по предупреждению ошибок; правильно, то есть с учетом индивидуального и дифференцированного подхода, подбирать задания; давать позитивные установки на выполнение заданий: («*Это трудное задание, но вместе мы его обязательно выполним правильно*»); не давать детям заданий на скорость (например, в форме соревнования), пока не сформированы твердые навыки;
- нужно использовать все приемы первого этапа, так как интерес к учебной работе часто остается ситуативным и теряется при возникновении трудностей;
- на данном этапе особенно важно заботиться о разнообразии видов и форм работы, наглядности, дидактического материала, так как монотонная и однообразная деятельность быстро приводит к утомлению и потере интереса. Эффективный прием – подбор заданий самими детьми (например, составление «Задачника», оформление детьми карточек с примерами друг для друга);
- использовать специальные приемы для формирования более осознанного отношения к учебной работе: показ полезности изучения темы, обращение к жизненному опыту детей, приведение детьми примеров из жизни; достаточное количество самостоятельных работ.

На **третий этап** – возникновение интереса к содержанию учебного материала – умственно отсталые дети переходят только при условии практической направленности материала и возможности самостоятельно применить результат. Стимулировать и поддерживать такой интерес помогают следующие приемы: связь материала с жизненным опытом детей; изготовление полезных вещей; практические работы и опыты; разъяснение практической значимости учебного материала, показ результата, который дети могут получить; проблемные задачи и вопросы (правила использования этого приема детально рассмотрены С. Л. Мирским).

При условии адекватного выбора приемов создания и поддержания интереса к уроку учителю специальной (коррекционной) школы намного легче и интереснее вести урок, выше результаты деятельности, лучше дисциплина в классе. Со временем привычка быть активным и внимательным

на уроке, сформированная пусть и через поддержание в основном ситуативного интереса, сослужит умственно отсталому ребенку добрую службу.

Литература

1. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
2. Мирский, С. Л. Формирование учебной активности умственно отсталых школьников / С. Л. Мирский // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М., 1994. – С. 230-235.
3. Морозова, Н. Г. Познавательные интересы умственно отсталых школьников / Н. Г. Морозова // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М., 1965. – С. 299-309.
4. Муравьева, Р. С. О мотивах деятельности умственно отсталых учащихся 4-8 классов / Р. С. Муравьева // Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов / под ред. В. Г. Петровой. – М. : Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. – С. 94-111.
5. Петрова, В. Г. Роль эмоционально-волевой сферы в познавательной деятельности умственно отсталых учащихся / В. Г. Петрова // Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей / под ред. В. Г. Петровой, В. В. Воронковой, Н. В. Яшковой. – М. : Изд-во МГПИ, 1992. – С. 7-28.
6. Стадненко, Н. М. Особенности отношения к учебной деятельности учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ильяшенко // Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 14-19.
7. Ушакова, И. П. Особенности отношений к учебной деятельности у учеников младших классов вспомогательной школы / И. П. Ушакова. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1979. – 54 с.

УДК 376.4:004

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ефимова Оксана Николаевна, учитель, государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 9, реализующая адаптированные образовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург; oks.efimova.@yandex.ru.

Аннотация. Статья посвящена проблемам, возникающим в обучении детей с задержкой психического развития (ЗПР) при организации образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). В данной статье раскрыто понятие «технология дистанционного обучения». Особое внимание уделено педагогическим условиям, повышающим эффективность реализации образовательного процесса с применением ДОТ. К таким условиям относятся: организация временного режима при дистанционном обучении, организация рабочего места, развитие мотивации к дистанционному обучению, учет повышенной общей и умственной утомляемости. Учет педагогических условий способствует эффективной организации учебного процесса в период дистанционного обучения: мотивация к такому роду занятий, планирование собственной деятельности, снижение уровня тревожности. Благодаря грамотно подобранному цифровому контенту и соблюдению перечисленных педагогических условий, дистанционная форма обучения оказывает интерактивное воздействие на обучающихся с ЗПР, дает им возможность учиться в оптимальном темпе, развивает внимание, зрительно-моторную координацию, познавательную активность, умение соблюдать определенные правила.

Материалы статьи могут быть полезны педагогам-дефектологам, педагогам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, педагогам, реализующим инклюзивную практику и родителям обучающихся.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии; дистанционное обучение; педагогические условия; информационно-коммуникационные технологии; образовательный процесс; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Efimova Oksana Nikolaevna, Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Ekaterinburg School No. 9, Implementing Adapted Educational Programs”, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article is devoted to the problems that arise in the education of children with mental retardation in the organization of educational activities with the use of remote educational technologies. This article describes the concept of “distance learning technology”. Special attention is paid to the pedagogical conditions that increase the effectiveness of the implementation of the educational process with the use of. These conditions include: the organization of a temporary regime for distance learning, the organization of the workplace, the development of motivation for distance learning, taking into account increased general and mental fatigue. Taking into account the pedagogical conditions contributes to the effective organization of the educational process during distance learning: motivation for such activities, planning their own activities, reducing the level of anxiety. Thanks to the well-chosen digital content and compliance with the listed pedagogical conditions, distance learning has an interactive effect on students with, gives them the opportunity to learn at an optimal pace, develops attention, hand-eye coordination, cognitive activity, and the ability to follow certain rules. The materials of the article can be useful for teachers-defectologists, teachers of educational organizations that implement adapted basic general education programs, teachers who implement inclusive practice and parents of students.
Keywords: distance learning technologies; distance learning; pedagogical conditions; information and communication technologies; educational process; impaired mental function; children with mental retardation.

В условиях современного мира дистанционная форма обучения является неотъемлемой частью образовательного процесса. Но, если термин «дистанционное» связывать только с тем фактом, что обучение и контроль за усвоением материала происходит при помощи компьютерной сети Интернет и огромную часть учебного времени обучающийся ЗПР проводит на большом расстоянии от педагога, то, в данном случае уместно говорить о дистанционном обучении как образовательной технологии.

Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном, либо не опосредованном взаимодействии обучающегося и педагога [1].

Главная особенность дистанционного обучения в том, что упор делается преимущественно, на самостоятельную работу обучающихся. Потому особые трудности при организации образовательного процесса с внедрением дистанционных технологий возникают у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Типичная черта обучающихся с ЗПР – отсутствие самостоятельности в действиях, трудности с выполнением новых требований, им необходим дополнительный контроль со стороны взрослого. Обучающимся с задержкой психического развития достаточно трудно долго удерживать активное внимание, контролировать свое поведение, выполнять учебные задания. Кроме того, они не осознают важность и потребность в обучении, не принимают цели обучения. Для их деятельности характерна общая дезорганизация, недостаточная целенаправленность, которая выра-

© Ефимова О. Н., 2021

жается в неумении думать об учебной работе и планировать ход ее реализации [2].

Поэтому, организуя образовательную деятельность с применением дистанционных образовательных технологий для обучающихся с ЗПР следует соблюдать ряд *педагогических условий*. Одним из основных условий является *организация временного режима (моментов режима) при дистанционном обучении*.

Главными помощниками-организаторами образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий для ребенка с задержкой психического являются родители. Родителю очень важно быть рядом и контролировать уровень включенности ребенка в образовательный процесс, помогать ему в организации деятельности.

Организация образовательных мероприятий с использованием ДОТ с обучающимися ЗПР должна начаться с описания того, как построить день. Необходимо пояснить ребенку какие формы заданий предстоит сделать, будут ли задания устные или письменные, или предстоит работа с презентацией. Будут ли уроки проводиться в режиме on-line (видеоконференции) или обучение будет проходить на компьютере на базе образовательных платформ. Важно озвучить ребенку, какова будет последовательность занятий. Это поможет настроить ребенка на занятия, выстроить алгоритм собственной деятельности, снизить уровень тревожности, который у обучающихся с ЗПР повышен в силу особенностей их развития.

Следующим, не менее важным условием для успешной работы при дистанционном обучении является *организация рабочего места*.

У обучающегося с ЗПР имеются особенности развития произвольного внимания. Во время обучения в боковые поля зрения ребенка могут попадать какие-либо отвлекающие предметы (книги, игрушки, и т. д.). Поэтому на рабочем столе должно быть только то, что необходимо ребенку для конкретного занятия. Например, если все, что нужно для занятия, это учебник, ручка и карандаш, не обязательно оставлять весь пенал перед ребенком – важно помнить, что он не очень хочет учиться и будет счастлив искать в нем что-то, ронять, поднимать и т. д. Поэтому, чтобы урок был продуктивными, важно ограничить предметную среду вокруг ребенка.

Развитие мотивации к дистанционному обучению является одним из приоритетных педагогических условий.

Трудности обучения детей с задержкой психического развития нередко связаны с их мотивационной незрелостью. Однако в ряде работ внимание акцентируется на отсутствие «школьных интересов» у таких детей, незрелость учебных мотивов деятельности. У данной категории детей нет надлежащего отношения к учебе. Они не интересуются учебными предметами, а сохраняют игровые интересы [3].

Поэтому, чтобы ребенок действительно осваивал информацию, важно, чтобы он хотел ее узнать. В контексте дистанционного обучения, что-

бы сформировать положительное отношение к учебе, ведущим занятием на уроке для обучающегося с ЗПР должна быть игра [4]. Многим детям очень нравится выполнять задания на компьютере, поэтому одним из «мотиваторов» может стать предложение выполнить задание на компьютере после составления правила, используя тематические интерактивные игры: обучающие игры, игры-викторины и т. д.

Также необходимо целенаправленно эмоционально стимулировать детей на уроке, предупреждая опасные для учения ощущения скуки, серости, монотонности путем включения разных видов деятельности, занимательности, личных эмоций удивления, новизны, сомнения, достижения; формировать у детей внутренний оптимистический настрой, вселять уверенность, давать установку на достижение, преодоление трудностей [4].

Развитие познавательного интереса способствует повышению мотивации к обучению. Для этого необходимо избегать в собственном стиле преподавания проявления таких «сдерживающих факторов», как будничность, монотонность, однообразие, скудность предоставляемой информации. А также отделение содержания обучения от личного опыта ребенка; не допускать учебной перегрузки, переутомления и одновременно низкой плотности режима работы (дозировка учебного материала по количеству и качеству должна соответствовать способностям и навыкам обучающегося с ЗПР); использовать учебный контент как источник стимулирования познавательных интересов [5].

Также необходимо и важно *учитывать повышенную общую и умственную утомляемость обучающихся с ЗПР*.

Поскольку обучающиеся с ЗПР очень быстро устают, особенно важно на начальном этапе организации образовательного процесса с применением дистанционных технологий, дозировать нагрузку. Поведение ребенка укажет на изменение его психофизического состояния. Такие признаки, которые связаны с функциональными или органическими нарушениями деятельности центральной нервной системы, могут включать слабость, недомогание и быстрое наступление утомляемости. Или наоборот, перевозбуждение, которое может проявляться растормаживанием тела. На этом этапе важно делать перерывы с обязательными физическими упражнениями и гимнастикой для глаз.

Таким образом, благодаря грамотно подобранному цифровому контенту для проведения уроков и коррекционно-развивающих занятий, правильной организации пространственно-временной среды, дистанционная форма обучения повышает уровень мотивации, оказывает интерактивное воздействие на обучающихся с ЗПР. Благодаря работе за компьютером развивается и рефлексивная составляющая: обучающийся с ЗПР может визуально увидеть и проанализировать свои ошибки, исходя из результатов, представленных на экране компьютера.

Литература

1. Божков, В. П. Информационные технологии управления / В. П. Божков, Д. В. Власов, М. С. Гаспариан. – М. : ЕАОИ, 2008. – 120 с.

2. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. – СПб. : Речь, 2004. – 432 с.

3. Кулагина, И. Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с ЗПР / И. Ю. Кулагина // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 3-6.

4. Кукушкин, В. С. Педагогические технологии / В. С. Кукушкин. – М. : Изд. центр «МарТ», 2004. – 336 с.

5. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко, И. А. Никольской. – М. : Национальный книжный центр, 2013. – 335 с.

УДК 37.048.45:376.42

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; galina.zak@mail.ru.
Козик Татьяна Владимировна, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии 2 года обучения, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kozik-1993@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена актуальным подходам к организации профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью. Предложено современное определение понятия «профессиональная ориентация», значение и актуальные аспекты организации профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью. Обращается внимание на то, что профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью должна реализовываться в системе, с учетом интеграции урочной и внеурочной деятельности, а так же при непосредственном участии родителей обучающихся.
Рассмотрены примеры организации профориентационной работы в урочной деятельности через предметы обязательной части учебного плана (русский язык, чтение, речевая практика, мир природы и человека, ручной труд, основы социальной жизни, технология). Указывается, что в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, большой профориентационный потенциал имеют факультативные занятия и внеурочная деятельность.
Особое внимание уделено разнообразным условиям организации профориентационной работы, к которым относят традиционные формы профориентационной работы, реализуемые в пассивных, активных и интерактивных вариантах. Описаны дистанционные формы профориентационной работы обучающихся с умственной отсталостью, к которым в современных условиях образования проявляется особый интерес, как педагогов, так и родителей обучающихся.
Ключевые слова: профессиональная ориентация; традиционные формы профориентации; дистанционные формы профориентации; интерактивные формы профориентации; выбор профессии; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
Kozik Tatyana Vladimirovna, Postgraduate Student of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article is devoted to current approaches to the organization of professional orientation of students with mental retardation. The modern definition of the concept of "professional orientation", the meaning and current aspects of the organization of professional orientation of pupils with mental retardation are proposed. Attention is drawn to the fact that the professional orientation of pupils with mental retardation should be implemented in the system, taking into account the integration of regular and extracurricular activities, as well as with the direct participation of parents of pupils.
The Russian language, reading, speech practice, the world of nature and man, manual labor, the basics of social life, technology, etc., are considered as examples of the organization of career guidance in the regular activity through the subjects of the mandatory part of the curriculum. It is indicated that in an educational organization that implements adapted basic general education programs, elective classes and extracurricular activities have a great career guidance potential.
Special attention is paid to the various conditions of the organization of professional orientation, which include traditional forms of career guidance, implemented in passive, active and interactive versions. The article describes remote forms of career guidance for pupils with mental retardation, which are of particular interest to both teachers and parents of pupils in modern educational conditions.
Keywords: vocational guidance; traditional forms of career guidance; distance forms of vocational guidance; interactive forms of career guidance; choice of profession; vocational guidance; professional self-determination; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

Профессиональная ориентация рассматривается как комплекс научно-обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям личности и потребностям общества [6]. В январе 2020 года Президент Российской Федерации В. В. Путин заявил о необходимости организации профессиональной ориентации обучающихся, которая должна осуществляться с уровня начального образования.

Профориентационная работа обучающихся с умственной отсталостью занимает ведущее место в общей системе работы образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы [1, 3, 6]. Вопросы организации профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью освещались в работах А. А. Гнатюка, Г. М. Дульнева, В. В. Коркунова и др. Указанные авторы отмечают, что в процессе профориентации обучающиеся с умственной отсталостью получают возможность самостоятельно, творчески при-

© Зак Г. Г., Козик Т. В., 2021

менять свои знания во время практической деятельности. У обучающихся формируется готовность к участию в труде и выбору будущей профессии [1; 3; 6]. Вместе с тем, на современном этапе модернизации образования в России актуализировались вопросы профессиональной ориентации обучающихся [8], в том числе с умственной отсталостью [4; 5], в дистанционных формах получения образования.

Специфическая особенность профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью заключается в ее вариативности, что обуславливает необходимость индивидуализации деятельности. В современной школе контингент обучающихся с умственной отсталостью достаточно неоднороден, в образовательной организации обучаются дети и подростки, имеющие различную степень выраженности интеллектуального нарушения. При этом, возрастает количество обучающихся, имеющих сочетанные нарушения, тяжелые и множественные нарушения в развитии. Индивидуализация профориентационной работы с учетом вариативности контингента, предполагает организацию профилей трудового обучения для разных вариантов образования в зависимости от психофизических возможностей обучающихся, их склонностей и гендерной принадлежности [7].

Работа по профессиональной ориентации не может сводиться к отдельным мероприятиям, поэтому в каждой образовательной организации должна быть разработана система профориентационной работы, все направления которой связаны достижением конкретной цели. При организации системы профориентационной работы необходимо предусмотреть следующие аспекты:

– отражение задач профессиональной ориентации в содержании мероприятий урочной и внеурочной деятельности;

– вовлечение в профориентационную работу всех субъектов образовательного процесса, включая родителей обучающихся;

– реализация профориентационной работы с учетом не только традиционных, но и инновационных, и дистанционных форм.

При рассмотрении первого аспекта становится очевидным, что в образовательной организации должна осуществляться систематическая, комплексная работа по профориентационному сопровождению обучающихся с умственной отсталостью, интегрирующая урочную и внеурочную деятельность. Образовательная организация призвана растить, обучать и воспитывать молодое поколение с максимальным учетом общественных условий, в которых они будут жить и работать. Поэтому, у обучающихся с умственной отсталостью с 1-го класса формируются умения и навыки, создаются условия для осознанного выбора профессии обучающимися, их знакомство с техникой и технологией производства с опорой на знания, полученные при изучении предметов [2].

В условиях организации урочной деятельности профориентационное сопровождение осуществляется через все обязательные предметы учебного

плана (русский язык, чтение, речевая практика, мир природы и человека, ручной труд и т. д.). Особое значение в профориентационной работе приобретают предметы «Основы социальной жизни» и «Технология. Профильный труд». Большой профориентационный потенциал имеют факультативные занятия, которые могут непосредственно реализовываться образовательной организацией для решения вопросов по профессиональной ориентации, развитию навыков межличностного взаимодействия.

Работа по профессиональной ориентации является обязательной частью внеурочной деятельности, которая представляет собой систему психолого-педагогических мероприятий, направленных на активизацию процесса профессионального самоопределения личности, обеспечение жизненно важных и профессиональных целей образования в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся и потребностями рынка труда [9; 4].

При рассмотрении второго аспекта следует отметить, что в триаде «родитель – обучающийся – педагог» значительно повышается действенность и эффективность работы по профессиональному самоопределению обучающихся с умственной отсталостью. Родители обучающихся с умственной отсталостью могут быть задействованы в любые формы профориентационной работы, что, в свою очередь, позволяет осуществлять информационно-просветительскую и консультативную работу с родителями.

Третий аспект предполагает рассмотрение профориентационной работы как научно обоснованной системы мероприятий, которая может быть реализована в различных традиционных (пассивных, активных, интерактивных), инновационных и дистанционных формах.

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 [5].

Значительный интерес к вопросам профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью связан с ее организацией в условиях дистанционного образования. К дистанционным формам организации профориентационной работы обучающихся с умственной отсталостью, нашедших реальное воплощение и, получивших положительную оценку педагогов-практиков, можно отнести:

– создание и представление презентаций по профессиональной тематике в урочной деятельности на предмете «Технология. Профильный труд»;
– создание и презентация макетов по профессиональной тематике во внеурочной деятельности;
– составление памяток по профессиональной тематике;
– изготовление лепбуков;
– знакомство с сайтами организаций начального профессионального образования и др.

Реализация указанных форм осуществляется через использование сети Интернет, модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды (ZOOM, BigBlueButton, Skype, Moodle и др.).

Таким образом, для организации и реализации профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью необходима система организационно-методических и практических 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. Сочетание традиционных и дистанционных форм профориентационной работы поможет педагогам образовательных организаций и родителям обучающихся планировать деятельность по профессиональной ориентации с учетом возможностей всех обучающихся с умственной отсталостью.

Литература

1. Гнатюк, А. А. Организация и содержание обучения учащихся 9-10 классов вспомогательной школы профессии столяр (строительный) : методические разработки / А. А. Гнатюк. – Свердловск, 1985. – 30 с.
2. Горбачева, С. М. Профессиональная ориентация учащихся / С. М. Горбачева, И. И. Стрижко // Молодой ученый. – 2015. – № 21 (101). – С. 778-781.
3. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.
4. Зак, Г. Г. Актуальные тенденции профессионально-трудовой подготовки обучающихся с умственной отсталостью / Г. Г. Зак // Вызовы времени: актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – С. 120-124.
5. 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.
6. 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.
7. Маркова, Т. В. Профориентационная работа с обучающимися с нарушениями интеллектуального развития / Т. В. Маркова, М. В. Левина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 30 (320). – С. 275-278. – URL: https://moluch.ru/archive/320/72869/ (дата обращения: 08.02.2021).
8. Пряжников, Н. С. Профориентология : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. С. Пряжников. – М. : Издательство «Юрайт», 2016. – 405 с.
9. Технологии социально-трудовой адаптации обучающихся с умственной отсталостью : учебно-методическое пособие / авторы-составители Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Г. К. Труфанова. – Екатеринбург, 2020. – 168 с.

УДК 376.4

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Закеряева Лариса Николаевна, учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3»; Россия, г. Екатеринбург; larazk@mail.ru.
Семёнова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области; Россия, г. Екатеринбург; rrc-tmnr-ek3@yandex.ru.

Аннотация. В статье раскрываются методические аспекты и основные направления коррекционно-педагогической работы с обучающимися с глубокой умственной отсталостью в процессе реализации специальной индивидуальной программы развития. Приведены варианты изготовления и использования дидактических материалов и развивающих игр для занятий с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития: игры с коробками, лентами, соленым тестом.
Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития; глубокая умственная отсталость; коррекционно-педагогическая работа; дидактические игры; развивающие игры; адаптированные основные общеобразовательные программы; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

SPECIAL PRACTICES OF CORRECTIVE-PEDAGOGICAL WORK USED IN THE IMPLEMENTATION OF THE ADAPTED BASIC EDUCATIONAL PROGRAM FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zakeryaeva Larisa Nikolaevna, Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Ekaterinburg, Russia.
Semenova Elena Vladimirovna, Candidate of Psychology, head of the Regional Resource Center for the Development of a System for Accompanying Children with Intellectual Disabilities, with Severe Multiple Developmental Disabilities in the Sverdlovsk region, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article reveals the methodological aspects and main directions of correctional and pedagogical work with educational deep intellectual backwardness in the process of a special individual development program. Variants of making and using didactic materials and educational games for classes with children with severe developmental disabilities are given: games with boxes, ribbons, salt dough.
Keywords: severe multiple developmental disorders; deep mental retardation; correctional and pedagogical work; didactic games; educational games; adapted basic general education programs; oligo-phrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

На современном этапе развития нашего общества решена задача включения детей с глубокой умственной отсталостью в организованную образовательную среду. Но разработка содержания, форм, методов, приёмов коррекционно-педагогической работы с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития по–прежнему требует пристального внимания специалистов.

Общими чертами для детей данной категории помимо выраженного недоразвития и значительного снижения интеллекта являются также грубые нарушения моторной и сенсорной сфер, внимания, памяти, речи, мышления, эмоций. Уровень психофизического развития детей с глубокой умственной отсталостью невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Различные нарушения влияют на ход развития ребёнка в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи с этим детям требуется помощь, объем которой значительно больше, чем при одном нарушении.

Ключевым понятием в работе с обучающимися с глубокой умственной отсталостью является «абилитация» – комплекс мер, направленных на становление и развитие у ребёнка психофизических функций (независимо от фактического возраста), предотвращение появлений ограничений жизнедеятельности.

Обучение ребенка осуществляется по специальной индивидуальной программе развития (СИПР), которая составляется на один учебный год и включает конкретные задачи по формированию действий, представлений и реакций. В основе реализации СИПР лежит деятельностно-ориентированная модель обучения: организация доступной деятельности обучающегося в реальных жизненных условиях, приобретение им компетентности в действиях на основе собственной активности и опыта. «Освоение» или «конструирование» ребенком окружающей действительности осуществляется через активный процесс.

К основным аспектам методики обучения детей с глубокой умственной отсталостью можно отнести следующие: обучение каждого ребёнка в зоне его ближайшего развития, опора на игровую функцию как доминирующую, использование подражательности, смена видов деятельности обучающегося, обучение только в процессе общения. Процесс обучения предполагает построение специалистом «обходных» путей через использование специальных методов, приемов и средств коррекционно-педагогической работы. Эмоционально-положительная оценка малейших достижений обучающегося, постоянная рефлексия, создание ситуации успеха – обязательная составляющая обучения.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы для обучающихся с глубокой умственной отсталостью являются двигательное развитие (развитие общей и мелкой моторик), формирование предметно-практических действий (захватывание, перекладывание, отбрасывание (отталкивание) и др., сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное,

© Закеряева Л. Н.,
Семёнова Е. В., 2021

вестибулярное, проприоцептивное, обонятельное, вкусовое восприятие), коммуникативное взаимодействие, доступные действия с игрушками, формирование отдельных операций социально-бытовой деятельности, формирование доступных ребенку базовых учебных действий.

Для организации дидактических игр с ребенком с глубокой умственной отсталостью на практике возможно использование различных доступных бытовых и игровых предметов и материалов. Например:

1. ***Коробки из разных материалов*** (рис. 1). Разные по величине: возможность использования коробок разной величины. Вариативность ощущений: используются тёплая и гладкая поверхности картона, перфорированная, холодная металлическая и др. материалы. Для обеспечения вариативности способов действий используются коробки, различные по способам открывания-закрывания.

Преимущество использования коробок заключается в том, что ими можно играть на полу, на столе и т. д. Примечательна также их универсальность и целевая вариативность: так, занятие может быть полностью посвящено игре с коробками, может быть 1-2 этапа в структуре занятия.

Рис. 1. Коробки из разных материалов

Игры с маленькими коробками.

1. Берем вещи и складываем в коробку, затем все высыпаем и снова предлагаем ребенку сложить все вещи (предметы) в коробку (можно использовать не только мелкие игрушки, но и бытовые предметы – ключи, ложки и др.).

2. «Где мишка?» Берем несколько коробок и прячем игрушку так, чтобы ребенок видел. Предлагаем ему достать игрушку. А потом меняем коробки местами и наблюдаем за действиями ребёнка. Можно предложить ребёнку найти игрушку, предварительно потрясти коробку.

3. «Строим башню» (составляем башню из коробок, накладываем коробки друг на друга).

4. «Строим дорожку» (кладем коробки одна за другой).

5. «Строим высокий забор» (ставим коробки рядом друг с другом на ребро).

6. «Мебель»: приставляем коробки друг к другу так, чтобы получился стул или диван (по образцу).

7. Создаем тематические коробки, например, овощи. Постучим по коробке: «Ну-ка, лук, вылезай!». Предлагаем ребенку достать (положить) лук из коробки.

8. «Звуковые коробки» (берем коробку и трясем – можно извлечь громкий и тихий звуки, медленный – быстрый, много предметов в коробке или один предмет – звук у коробок будет разный).

9. «Прозрачные коробки»: педагог совместно с ребенком разглядывают через прозрачное окошко предметы, которые находятся внутри коробки.

10. «Попадем в окошко»: в проделанные отверстия на крышке и ребрах коробки вставляем фломастеры (рис. 2).

Рис. 2. Игра «Попадем в окошко»

11. «Открываем – закрываем»: предлагаем ребенку 2 коробки, снимаем крышки, говорим «Закрой» и наблюдаем за действиями ребенка. При необходимости оказывается помощь.

12. «Ленточки»: педагог показывает способ вытягивания ленточки из коробки, на конце которой может быть привязана маленькая игрушка (рис. 3).

Рис. 3. Коробка с лентами

13. «Поймай игрушку»: накрываем коробкой перемещающуюся заводную игрушку. Педагог заводит игрушку, произнося «чик, чик, чик», игрушка завелась – «бррр». Взрослый демонстрирует образец: ловит игрушку, накрывая коробкой. Развивая игру, можно создать провокационную ситуацию: игрушка большая, а коробка маленькая. Можно предложить ребенку поймать заводную игрушку металлической миской.

14. «Сортер». В коробках вырезаются отверстия разной формы (квадратные, треугольные, прямоугольные, можно обклеить коробку разноцветной бумагой). Вариативность заданий: подбираем и складываем в коробку фигурки, разные по форме, цвету.

Если эти задания сложны для обучающегося, можно использовать игру «Кормим человечка», то есть складываем в отверстия все предметы, которые могут войти в одно отверстие – «рот» (рис. 4).

Рис. 4. Игра «Кормим человечка»

С сортерами можно играть на столе, на полу, стимулируя при этом движения ребенка за игрушками на ногах, на коленках, выполнение наклонов для сбора фигурок, что способствует развитию крупной моторики.

15. Игра «Большой-маленький»: вкладывание мячей в отверстия коробки. Предварительно ребенок совместно с педагогом обследует разные по фактуре мячики (один из них – с шипиками, второй – с углублениями). Педагог прокатывает мячи по телу ребенка, выполняет упражнения на сжимание и разжимание мячей руками и др.), тем самым даёт ребёнку возможность тактильного восприятия предметов.

Игры с большими коробками.

1. Для начала можно коробку разложить полностью на полу или оставить одну стеночку, вместе с ребенком походить по коробке, поползать, посидеть, потрогать ее руками.

2. Большую коробку можно поставить на подоконник, положить туда игрушку, можно ею потрясти, чтобы привлечь внимание или наклонить, чтобы показать, что там прячется.

Предложить ребенку самому стянуть большую коробку с подоконника.

3. Строим башню из больших коробок и сверху усаживаем на башню игрушку.

4. Строим башню, разбегаемся и разрушаем башню.

5. Можно привязать ленточку к коробке и катать ее за собой.

6. Сделаем лабиринт из большой коробки, крыша есть – два выхода открыты, побуждаем ребенка проползти по лабиринту.

7. Вместе с ребенком ловим большой коробкой заводную игрушку.

2. Игры с соленым тестом. Некоторые обучающиеся с глубокой умственной отсталостью испытывают страх перед новыми тактильными ощущениями, поэтому отказываются брать в руки соленое тесто, пластилин. Для того чтобы привлечь внимание ребёнка, заинтересовать его, можно при приготовлении соленого теста добавить к нему пищевые красители (рис. 5.1). Соленое тесто можно расплющить, ударяя по нему ладошкой (рис. 5.2). Можно оставлять отпечатки в тесте, используя колпачки фломастеров (рис. 5.3). Можно «развернуть» тесто и достать маленькую игрушку (рис 5.4).

Рис. 5. Соленое тесто

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что педагогическая работа – это творческий процесс, основанный на наблюдении, подборе, разработке и апробации эффективных методов и приемов коррекционной работы с обучающимися с глубокой умственной отсталостью.

Литература

1. Дети с множественными нарушениями развития / под ред. Л. М. Шипициной, Е. В. Михайловой. – СПб. : НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. – 239 с.
2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск : БГПУ, 2009. – 276 с.
3. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / С. Ньюсмен. – М. : Теревинф, 2004. – 240 с.
4. Разенкова, Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю. А. Разенкова, И. А. Выродова. – М. : Школьная книга, 2021. – 192 с.
5. Царев, А. М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития (в условиях лечебно-педагогического центра) : дис. … канд. пед. наук / Царев А. М. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 263 с.

УДК 372.851:376.42

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Иванова Ирина Юрьевна, учитель, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; internat-22@yandex.ru.
Кондратьева Юлия Олеговна, учитель, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; internat-22@yandex.ru.
Морозова Людмила Георгиевна, учитель, ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга; Россия, г. Санкт-Петербург; internat-22@yandex.ru.

Аннотация. Статья посвящена проблеме преемственного использования (1 доп. – 4 и 5-6 классов) в обучении детей с умственной отсталостью компьютерных комплексов учебно-развивающих игровых тренажеров «Играем и Учимся», в особенности модуля для формирования математических представлений и умений «Играем и Считаем», а также модуля «Играем и развиваем познавательные интересы и действия», направленного на развитие у детей с умственной отсталостью интереса и умения учиться. В материалах статьи рассматриваются вопросы разработки учителем на основе данного ресурса собственных методических решений для уроков, внеклассных мероприятий, а также занятий, проводимых в дистанционном формате, позволяющих обеспечить преемственность в обучении математике и повышения общей стабильности психолого-педагогической ситуации перехода детей из начальных классов в средние. Комплекс позволяет проектировать максимально индивидуализированные траектории обучения детей в одном классе, для чего педагог может воспользоваться библиотекой для разработки индивидуальных карточек, возможностями обеспечения индивидуального уровня сложности работы с тренажерами и включения в процесс обучения материала из блока дополнительных методических разработок.
Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; информационно-коммуникационные технологии; математика; методика преподавания математики; учебно-развивающие тренажеры; игровые тренажеры; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

SUCCESSION IN THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING MATHEMATICS TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Ivanova Irina Yurievna, Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.
Kondratyeva Yulia Olegovna, Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

Morozova Lyudmila Georgievna, Teacher, State Budgetary Educational Institution Boarding No. 22 Nevsky district St. Petersburg, Saint Petersburg, Russia.

Abstract. The article is devoted to the problem of the successive use in teaching children with mental retardation of computer complexes of educational and developmental game simulators "Play and Learn", in particular the module for the formation of mathematical concepts and skills "Play and Count", as well as the module "Games and Develop Cognitive Interests and Actions", aimed at developing in children with mental retardation interest and ability to learn. The materials of the article consider the issues of the teacher's development on the basis of this resource of his own methodological solutions for lessons, extracurricular activities, as well as classes conducted in a distance format, allowing to ensure continuity in teaching mathematics and increase the overall stability of the psychological and pedagogical situation of the transition of children from primary grades to middle grades. ... The complex allows you to design the most individualized learning paths for children in one class, for which the teacher can use the library to develop individual cards, the ability to provide an individual level of complexity of work with simulators and include material from the block of additional methodological developments in the learning process.
Keywords: electronic educational resources; information and communication technologies; mathematics; methods of teaching mathematics; educational and developmental simulators; game simulators; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

Одной из современных тенденций в развитии образования детей с ОВЗ, в том числе детей с умственной отсталостью, позволяющей реализовывать задачи образования, сформулированные во ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является применение инновационных методических материалов и учебно-методических пособий, в том числе на основе использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) [1; 4].

Очевидно, что наиболее полного успеха в этом направлении можно добиться лишь при системном подходе. Использование диагностико-образовательных комплексов, разработка и применение общих ЭОР на разных ступенях образования и на различных этапах усвоения темы может придать всему процессу применения ЭОР более системный характер, четче и согласованнее разрабатывать педагогические мероприятия, в том числе соблюдая требования СанПиНа [2; 3; 5; 6], а также решить множество других задач инклюзивного и дифференцированного обучения детей с ОВЗ.

В нашей статье мы остановимся на вопросах, связанных с обеспечением преемственности в обучении детей с умственной отсталости в начальных и средних классах. С одной стороны, эта тема интересна в том ключе, что преемственность в подходах к формированию предметных знаний позволяет полнее использовать выработанные у детей в начальных классах математические знания и умения в дальнейшем обучении, а значит в целом повышать его успешность. С другой стороны, та же преемственность позволяет решать и общие психолого-педагогические зада-

© Иванова И. Ю., Кондратьева Ю. О., Морозова Л. Г., 2021

чи, связанные с адаптацией детей в 5 и последующих классах, уменьшая стресс и удерживая успеваемость на достигнутом ранее уровне.

Для своей работы мы выбрали ресурс, специально разработанный для школьников с ОВЗ, в том числе для детей с разным уровнем интеллектуального развития. Речь идет о компьютерном комплексе учебно-развивающих игровых тренажеров «Играем и Учимся» (https://vk.com/igrovoe_obuchenie). Комплекс состоит из 4 модулей: 3 предметных («Играем и Наблюдаем», «Играем и Считаем», «Играем и Читаем») и одного метапредметного («Играем и развиваем познавательные интересы и действия»).

Модули построены по общей структуре и ориентированы на формирование доступной ребенку логики решения познавательных задач с реальным и электронным материалом.

Каждый модуль состоит из информационно-иллюстративного, тренировочного, методического блоков, компьютерного игрового тренажера. Информационно-иллюстративный блок предполагает актуализацию, формирование, повторение или обобщение изученного. Его материал можно распечатывать или предъявлять в виде электронных презентаций. Тренировочный блок позволяет формировать умения, закреплять и применять полученные знания при выполнении предметно-практических заданий на карточках. Компьютерные игровые тренажеры предлагают условия для повторения, закрепления, применения, уточнения знаний и умений согласно тематике модуля. Например, в модуле «Играем и Считаем» эта часть реализована во вкладках «образ цифры», «число и цифра», «числовой ряд», «образование числа», «сравнение чисел», «состав числа и примеры». Методические материалы обеспечивают педагогу общее представление о возможностях ресурса и снабжают дополнительным материалом для организации более полноценного периода применения знаний. Так модуль «Играем и Считаем» имеет дополнительный материал для составления задач, формирования навыков вычислительных операций и уточнения представлений о графическом образе буквы и развитию пространственного мышления [3; 5; 6].

Несмотря на то, что материал комплекса в большей мере разрабатывался для начального периода обучения, его возможности достаточно широки и в последующие периоды. Одной из сильных сторон ресурса является его положительное влияние на пробуждение и поддержание в активной фазе интересов и активности детей, а также стимуляции их учебной деятельности в режиме самостоятельного взаимодействия с ресурсом. Как показала практика использования комплекса для организации дистанционных занятий с детьми во втором полугодии 2019–2020 учебного года применение комплекса возможно и целесообразно при разработке учебных занятий по формированию и тренировке математических умений школьников с умственной отсталостью. Особен-

но успешно эта работа реализовывалась с детьми, уже имеющими опыт работы с ресурсом в очном обучении.

Для иллюстрации сказанного приведем несколько примеров.

Характерной составляющей инвариантной части структуры урока математики является устный счет. Как правило, с обучающими с умственной отсталостью он строится по определенной схеме. В ней есть прямой и обратный счет, сравнение чисел, устное решение примеров и несложной, но специфичной для конкретного этапа обучения, устной задачи. Успешность этого этапа во многом зависит от систематичности работы на нем, от степени автоматизации математических умений школьников и от соответствия уровня сложности заданий этим самым умениям. Поскольку у детей с умственной отсталостью качество решения учебной задачи во многом зависит от комфортности ситуации обучения и благоприятности условий ее решения для ребенка [4], применение «Играем и Учимся» на этом этапе очень удобно. Так, работая с числовым рядом, мы в младших классах пользуемся счетом единицами. В старших классах эта работа с успехом проводиться при переключении ресурса на счет десятками. В первые годы обучения мы сравниваем числа в пределах 10, пользуясь игровым тренажером. В последующих классах мы решаем задачи сравнения, пользуясь дополнительным материалом: из набора «Бумажные цифры» мы конструируем цифры, составляем из них любые 2-х, 3-х, четырехзначные числа и сравниваем их. В блоке тренажеров имеется пять игр, позволяющих составлять примеры разных уровней сложности на сложение, вычитание, умножение и деление, которые успешно используются для тренировки умения совершать арифметические действия устно. Заключительный момент устного счета – решение задачи – мы организовываем с использованием материала для составления арифметических задач или опираясь на изобразительную наглядность в информационном модуле.

В модуле «Играем и Развиваем» в информационном блоке есть интересный материал, предназначенный для развития познавательных действий на двигательном материале. Дети любят на этом материале выполнять физминутки для общей моторики. Причем они успешно справляются с инструкциями этого раздела как на очных занятиях, так и участвуя в дистанционных мероприятиях.

Урок математики включает в себя разнообразный геометрический и пространственный материал. Для развития этого направления в обоих модулях компьютерного комплекса есть задания для формирования индивидуальных карточек. Их можно сделать как очень элементарными, рассчитанными на зону актуального развития ребенка в 1 доп. – 2 классе, так и намного сложнее. Также ресурс имеет различные игровые тренажеры, предоставляющие материал для развития умения работать с цветом, размером, формой, расположением предметов в пространстве, геометрическими фигурами и телами. Одной из интереснейших игр, в которую

дети с удовольствием играют в начальной и в старшей школе, закрепляют умение ориентироваться в схеме своего тела и «читать» схему человека, находящегося напротив, является тренажер «Одной левой».

Все перечисленные возможности не предполагают жесткой привязки учителя к ресурсу и позволяют строить обучение в любом формате, учитывая возможности детей и предпочитаемый ими вид деятельности, подбирая необходимый материал из «Играем и Учимся». Учитель также может учесть и собственные предпочтения в организации работы: приверженность идеям игровой педагогики; стремление увеличить и разнообразить материал для полноценной организации тренировочного процесса; желание сделать ситуацию объяснения учебного материала предельно наглядной и практико-ориентированной; установку не только на обучение детей, но и на формирование их как субъектов деятельности и активных участников процесса обучения. Любой их перечисленных и многие другие варианты работы педагога-дефектолога возможны при обучении математике детей с умственной отсталостью в различных классах с использованием комплекса «Играем и Учимся», а также включая собственный творческий потенциал.

Литература

1. Антропов, А. П. Адаптированные основные общеобразовательные программы в современных условиях обучения / А. П. Антропов, С. В. Кудрина // Специальное образование. – 2016. – № 4 (44). – С. 5-15.

2. Кудрина, С. В. Педагогическая диагностика результатов обучения учащихся с ОВЗ с использованием компьютерных программных продуктов / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Методы педагогических исследований на постнеклассическом этапе развития науки. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 325-329.

3. Кудрина, С. В. Компьютерные коррекционно-развивающие программы как инновационный ресурс формирования основ информационной грамотности обучающихся с ОВЗ / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии / научный редактор В. П. Крючков ; редакторы-составители О. В. Кощеева, Т. А. Бочкарева. – 2019. – С. 251-256.

4. Кудрина, С. В. Современные подходы к образованию детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью / А. П. Антропов, В. Н. Вовк, Е. Ф. Войлокова, Н. Н. Глазкова, А. Зарин, С. Ю. Ильина, С. В. Кудрина, Л. А. Кузнецова, Ю. А. Круглова, Ю. В. Нефедова, Л. В. Петрова, А. С. Чижова // Образование детей с интеллектуальной недостаточностью. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 31-39.

5. Кудрина, С. В. Компьютерные учебно-развивающие тренажеры для обучающихся с ОВЗ / 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.

6. Кудрина, С. В. Основы разработки компьютерных учебно-развивающих тренажеров для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2 (127). – С. 35-41.

УДК 376.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Кустарева Ольга Евгеньевна, учитель-дефектолог Невьянской территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, Центр развития образования и инженерно-технического обеспечения управления образования Невьянского городского округа; Россия, г. Невьянск; olga.custareva@yandex.ru.

Аннотация. В статье анализируются проблемы организации обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Отмечены проблемы и возможные варианты организации их обучения, технологии осуществления образовательного процесса. Предложенные материалы могут быть полезны специалистам психолого-медико-педагогических комиссий, педагогам-дефектологам специальных образовательных организаций и педагогам, работающих с данной категорией обучающихся в инклюзивной среде.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; специальные и индивидуальные программы развития; психолого-медико-педагогические комиссии; междисциплинарные команды; дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития; тяжелые и множественные нарушения развития; ТМНР.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF ORGANIZING EDUCATION FOR CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Kustareva Olga Evgenievna, Teacher-Defectologist of the Nevyansk Territorial Psychological-Medical-Pedagogical Commission, Center for the Development of Education and Engineering Support of the Department of Education of the Nevyansky City District, Nevyansk, Russia.

Abstract. The article analyzes the problems of organizing education for children with severe and multiple developmental disabilities in the framework of implementing the Federal state educational standard for primary general education for students with disabilities. The problems and possible options for organizing their training, technologies for implementing the educational process are noted. The proposed materials can be useful for specialists of psychological-medical-pedagogical commissions, teachers-defectologists of special educational organizations and teachers working with this category of students in an inclusive environment.

Keywords: extracurricular activities; special and individual development programs; psychological, medical and pedagogical commissions; interdisciplinary teams; children with severe and multiple developmental disabilities; severe and multiple developmental disorders.

До сих пор в нашей стране не существует официального определения множественного нарушения как особого вида детской и взрослой инвалидности. Инвалидность до сих пор определяется по одному, наиболее выраженному нарушению [5].

В образовательных организациях Российской Федерации с 1 сентября 2016 года начинается переход к обучению на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный документ предусматривает права детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), которые ранее были не включены в образовательную среду, на получение доступного качественного образования с учетом их особых образовательных потребностей.

Для детей с ТМНР характерна умственная отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с сенсорными нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами эмоционально-волевой сферы, аутистическими расстройствами, осложненными текущими соматическими и психическими заболеваниями. В связи с выраженными нарушениями или искажениями процессов познавательной деятельности, у обучающихся с ТМНР возникают существенные препятствия в усвоении типовых адаптированных основных образовательных программ, разработанных в дополнение к стандарту обучения детей с менее выраженной патологией.

Стандарт предусматривает варианты образования для детей с ТМНР в следующих разделах для обучающихся с нарушением слуха (глухие), для обучающихся с нарушениями зрения (слепые), для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ для детей с ТМНР на основе адаптированной основной образовательной программы (далее – АООП) разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (далее – СИПР), учитывающая их специфические образовательные потребности. СИПР позволяет правильно организовать целостный процесс обучения ребенка, с учетом его структуры нарушений, образовательных потребностей и потенциальных возможностей. Содержание СИПР на конкретного обучающегося с ТМНР и условия ее реализации определяет психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК).

В настоящее время большая ответственность лежит на специалистах ПМПК по определению специальных условий в получении качественного доступного образования, учитывающих особые образовательные потребности обучающихся с ТМНР. Обучение и воспитание детей с ТМНР представляют собой малоизученную и труднейшую проблему специальной педагогики. Причина в том, что эти дети ранее не были включены в

© Кустарева О. Е., 2021

образовательную среду, так как было представление о бесперспективности их обучения.

В итоге в настоящее время в работе специалистов с детьми данной категории, нет более ранней диагностики сложного дефекта. Слишком поздняя диагностика – обычное явление в практике работы с такими детьми. Поэтому дети с тяжелыми нарушениями развития поздно попадают в сферу специального обучения. Многие родители таких детей ищут помощи лишь исключительно у медиков, совсем не обращаясь к специалистам. Однако обращение к специалистам не всегда дает положительные результаты, потому, что знания в этой области у большинства дефектологов незначительны и консультирование родителей является недостаточно полноценным.

Программы психолого-педагогической диагностики, предназначенные для более легкого контингента, не могут быть использованы для детей с ТМНР в условиях ПМПК. Поэтому, после введения стандарта, актуальной становится разработка рекомендаций ПМПК, по обследованию детей с ТМНР, позволяющая специалистам ПМПК определять специальные условия получения доступного образования (составление специальной индивидуальной программы развития).

Стандарт не регламентирует структуру специальной индивидуальной программы развития. Однако структура программы может включать: основные сведения о ребенке; краткая характеристика ребенка; индивидуальный учебный план; содержание образования в домашней и школьной среде; условия реализации потребности в присмотре и уходе; список специалистов, принимающих участие в образовательном процессе; описание разновидностей задач, мероприятий и форм сотрудничества семьи ребенка и организации; необходимые технические средства и дидактические материалы; средства мониторинга и оценки результатов.

Структура учебного плана должна включать перечень следующих областей и направлений: предметных, коррекционно-развивающих, а также внеурочная деятельность. Отметим, что коррекционно-развивающая область, должна финансироваться из часов внеурочной деятельности.

Для обучающихся данной категории, стандарт показывает вариативность содержания обучения, что влияет на разнообразия предметных областей. В Стандарте на основе четвертых вариантов для детей разных категорий представлены условия реализации специальной индивидуальной программы развития. Следует подчеркнуть, что кадровое обеспечение образования детей данной категории занимает особое место среди них. Стандарт четко определяет, какими компетенциями должны обладать специалисты разного профиля, реализующие данный вариант. Одним из таких условий является обязательная подготовка педагогов по программам повышения квалификации по проблеме психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями развития.

Но возникает большой вопрос с содержанием программ повышения квалификации, а также, на какие научные исследования они будут ориентироваться, кто будет проводить обучение, так как в нашей стране большинство дефектологов и специальных психологов не владеют технологиями обучения таких детей.

Использование СИПР способствует формированию у ребенка с ТМНР жизненных компетенций. Жизненные компетенции в структуре образования детей с ОВЗ, рассматриваются как овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку в самостоятельной жизни. Функция жизненных компетенций состоит в обеспечении необходимыми в повседневной жизни знаниями, умениями и навыками, формирующими основу дальнейшего развития отношений с окружением в настоящем. Учитывая, психолого-педагогические особенности данной категории детей, можно утверждать, что важнейшее значение для них будет иметь коммуникативная компетентность, в том числе владение альтернативной коммуникацией и навыками самообслуживания. В стандарте не содержится перечень компетенций, механизм оценивания динамики развития и не разработаны критерии и процедуры оценки. Учитывая, что первая диагностика жизненных компетенций должна быть проведена в конце учебного года, у специалистов недостаточно времени для поиска эффективного решения проблемы: разработки перечня жизненных компетенций для детей с нарушениями развития и методики оценки их сформированности.

Финансирование для обучающихся с ТМНР имеет особую важность для эффективности реализации данного варианта стандарта. С детьми с нарушениями развития должны работать высоквалифицированные специалисты, должно быть оборудовано помещение специальной мебелью, необходимы технические средства реабилитации и другое. Все это требует значительных финансовых затрат. Особенности развития и возможности детей с ТМНР предполагают в основном коррекционную работу с ними, что тоже способствует увеличению затрат на организацию учебного процесса. А также нужно задуматься над тем, какое количество часов работы с такими обучающимися может быть оплачено специалисту, так как большинство детей очень утомляемы и не могут включаться в деятельность. Ответы на эти вопросы будут найдены только в практике по реализации стандарта для детей с ТМНР [3].

В настоящее время мы можем опираться только на те данные, которые есть в регионах. Уже известно, что при внедрении стандарта, в том числе для обучающихся с ТМНР возникли проблемы. Хотя при разработке стандарта их не было. Среди таких проблем важнейшее место занимает вопрос о позиции родителей с ТМНР. Опыт показал, что дети с ТМНР не обладают теми знаниями при обучении в школе, которые требуют с них родители. Они были недовольны обучением своих детей. Большинство родителей отказывалось от обучения детей по четвертому варианту,

требуя другие программы. Заметим, что это дети с умственной отсталостью, с существенными двигательными ограничениями. Эти данные подтверждают, что необходимо повышать просветительскую работу среди родителей, в ПМПК информировать родителей об особенностях и перспективах обучения ребенка, а также вести просветительскую работу в образовательной организации.

Изучив проблемы по реализации стандарта для обучающихся с ТМНР, выделим несколько вопросов, которые в настоящее время не решены в полной мере: не определены финансирования для обучающихся с ТМНР; отсутствует связь между рекомендациями индивидуальной программы развития и заключением ПМПК; не определены источники финансирования деятельности тьюторов отсутствует регламент взаимодействия междисциплинарной команды специалистов, реализующих СИПР.

Многие дети с нарушениями развития нуждаются в постоянном медицинском сопровождении, которое должно осуществляться специалистами разного профиля. При недостаточности кадровых ресурсов учреждения, образовательная организация должна использовать потенциал сетевого взаимодействия с профильными медицинскими центрами, поликлиниками. При реализации СИПР должно учитываться: организация щадящего режима, организация рабочего места, определение доступной нагрузки индивидуально для каждого ребенка с учетом медицинских рекомендаций специалистов. Но эти рекомендации в СИПР не определены.

Педагоги образовательных организаций недостаточно подготовлены к реализации стандарта обучающихся с ТМНР: не используются современные педагогические технологии в процессе обучения детей с ТМНР; не разработаны обучающие программы и учебники для повышения квалификации и переподготовки специалистов, работающих с этими детьми; отсутствуют методики диагностики детей с ТМНР, позволяющие выявить особенности развития и определить специальные условия получения образования, необходимые для дальнейшего развития этих детей; отсутствует четкий алгоритм разработки СИПР для обучающихся с нарушениями развития.

Таким образом, данная категория детей столь многообразна, что специалистам предстоит создавать программы воспитания и обучения каждой группы таких детей. Понятно также, что стандарт не может решить все проблемы, которые возникают в обучении детей с нарушениями развития.

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. Вершини-

на, И. А. Николаева. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. – 96 с.

3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 160 с.

4. Каленская, В. П. Педагогическая психология / В. П. Каленская. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – 204 с.

5. Специальная педагогика / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова ; под ред. О. В. Елецкой. – М. : Издательство «ВЛАДОС», 2019. – 478 с.

УДК 378.147:376.3

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пименов Олег Геннадьевич, преподаватель, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина; Республика Беларусь, г. Пинск; pimenov_og@mail.ru.
Гордейко Владимир Викторович, старший преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка; Республика Беларусь, г. Минск; gordeiko@tut.by.

Аннотация. В статье раскрывается сущность и содержание социально-коммуникативной компетенции, определяется ее место в структуре профессиональной подготовки. Описываются особенности развития коммуникативных умений в условиях сенсорной и двигательной депривации. Авторы обосновывают необходимость осуществления комплекса мер по преодолению коммуникативных затруднений и формированию компенсаторных умений у учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении профессионального образования.
Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование; социально-коммуникативные компетенции; студенты с особенностями психофизического развития; сенсорные нарушения.

SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION CONTENT COMPONENT

Pimenov Oleg Gennsdievich, Lecturer, Brest State University named after A.S. Pushkin, Pinsk, Republic of Belarus.
Gordeiko Vladimir Viktorovich, Senior Lecturer of the Department of Remedial and Development Technologies, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus.

Abstract. The article reveals the essence and content of social and communicative competence, determines its place in the structure of professional training. The features of the communicative skills development in conditions of sensory and motor deprivation are described. The authors substantiate the need for a set of measures to overcome communication difficulties and the formation of compensatory skills in students with psychophysical developmental disabilities in a vocational education institution.
Keywords: inclusive vocational education; social and communicative competencies; students with special needs of psychophysical development; sensory impairment.

Развитие инклюзивных процессов, обеспечение доступности профессионального образования для всех категорий граждан, в том числе и для лиц, имеющих особенности психофизического развития является одной и приоритетных задач, обозначенных в Национальной стратегии

© Пименов О. Г.,
Гордейко В. В., 2021

устойчивого развития Республики Беларусь. При этом совершенствование системы профессионального образования связано с необходимостью обеспечить соответствие получаемых знаний и навыков выпускников быстроменяющимся требованиям со стороны экономики и общества, повышение личной инициативы, адаптируемости и профессиональной мобильности человека, что предполагает формирование у будущих специалистов ряда надпрофессиональных компетенций. Способность эффективно взаимодействовать с социальной средой, разрешать конфликтные ситуации, работать в команде во многом определяет успешность человека в профессии, возможность его самореализации. При этом особую важность приобретают навыки социальной коммуникации.

В научной литературе проблема компетентностного подхода в сфере социальной коммуникации представлена достаточно широко. Вопросы, связанные с понятиями социальная компетентность, коммуникативная компетентность рассматривались в трудах А. А. Бодалева, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, С. Ю. Куриловой, А. И. Павловой, А. В. Хуторского и других. Е. А. Шумилова на основе анализа указанных понятий вводит обобщенный термин и отмечает, что социально-коммуникативная компетентность – ключевое понятие, оно понимается как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [5, с. 65]. И. А. Маланов, М. В. Шустикова рассматривают социально-коммуникативную компетентность личности в качестве неотъемлемой способности индивида строить правильную, рациональную, эффективную, успешную коммуникацию [2, с. 127]. С. К. Калдыбаев, Ч. Ш. Омурзакова считают, что социально-коммуникативная компетенция сложное интегративное личностное образование, характеризующееся совокупностью различных компонентов и элементов, позволяющих школьнику объективно оценивать коммуникативную ситуацию, грамотно аргументировать свою позицию, успешно организовать взаимодействие между участниками общения, объективно видеть и истолковывать ситуацию общения и находить адекватный способ поведения в ней [1, с. 21]. Авторы указывают, что социально-коммуникативная компетенция включает навыки работы в группе, владение различными социальными ролями, знание способов взаимодействия с людьми.

Соотношение терминов компетенция и компетентность раскрыто в работах А. В. Хуторского, где компетенция предстает как совокупность взаимосвязанных качеств личности, которые отражают требования к подготовке выпускников, а обладание соответствующей компетенцией есть компетентность [4, с. 59].

Рассматривая компетенцию как результат образования, а также учитывая, что компетентность является результатом процесса экстериориза-

ции компетенции, ее актуализации в продуктивной деятельности, переходом из потенциального в действительное, мы понимаем социально-коммуникативную компетенцию как интегральное качество личности, определяющее эффективность социального взаимодействия индивида, и включающее ряд взаимосвязанных компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивно-интеллектуального, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного.

Ценностно-мотивационный компонент включает понимание важности коммуникативной деятельности, необходимости установления социальных контактов, готовность к сотрудничеству и взаимодействию с другими членами трудового коллектива. Когнитивно-интеллектуальный компонент предполагает наличие знаний о стандартах и эталонах общения, этикета, вежливости, о вербальных и невербальных способах общения, о коммуникативных ролях и стереотипах поведения. Операционно-деятельностный компонент включает умение устанавливать и поддерживать психологический контакт, подбирать адекватные для данной коммуникативной ситуации средства общения, осуществлять самопрезентацию, навыки поведения в проблемных и конфликтных ситуациях, владение навыками активного слушания, умение строить аргументированное, логичное, сообщение. Рефлексивно-оценочный компонент определяется наличием умения саморегуляции в процессе коммуникативной деятельности, анализа собственных действий.

Наличие у учащихся нарушений сенсорного или физического характера привносит специфику взаимодействия с физической и социальной средой, затрудняя коммуникативное поведение и социальную интеграцию. Так, ослабление зрительных возможностей человека (или их полное отсутствие), обуславливающееся нарушениями зрительного анализатора, оказывает негативное влияние на реализацию перцептивной стороны коммуникативной деятельности, на уровень отражения партнера, что негативно сказывается на взаимоотношениях, на отношении людей друг к другу [3]. У лиц с таким видом сенсорный ограничений при усилении тяжести зрительной патологии существенно ограничивается круг общения, так как процесс коммуникации предполагает не только вербальный обмен информацией, но и включает невербальные компоненты: мимику, пантомимику, жесты, позу участников общения. Значительная часть информации не только передается невербальными средствами, требующими визуального восприятия, но и зачастую содержание, смысл вербальной информации может зависеть от используемых в этот момент невербальных средств общения. Также большое влияние на процесс общения и его результаты оказывает внешний облик участников общения, который доступен только визуально. Частично зрячие и незрячие люди испытывают значительные затруднения как при организации, инициировании самого процесса общения, так реализации его. Не видя или плохо видя потенци-

ального собеседника, не имея возможности определять по внешнему облику человека его пол, возраст, вероятный социальный статус, люди с нарушениями зрения вынуждены ориентироваться только на голос потенциального коммуниканта, пытаясь определить его гендерную принадлежность и возраст для выбора приемов и средств поддержания процесса общения. С другой стороны, общение нормально видящего человека с людьми, имеющими значительные нарушения зрения, может иметь затруднения, связанные с внешним обликом инвалида по зрению, который часто характеризуется наличием темных закрывающих глаза очков, практически полным отсутствием мимический проявлений или неизменной мимикой с «маскообразным» выражением лица. Некоторые особенности поведения, приемлемые в процессе общения людей с нарушениями зрения друг с другом, совершенно не подходят для общения со зрячими партнерами. Так незрячий человек для обеспечения лучших условий для восприятия информации на слух может повернуться боком к говорящему. Такое поведение, такая поза являются совершенно естественными в ситуации общения двух незрячих людей, но неприемлемы в общении незрячего человека со зрячим собеседником.

У лиц с нарушениями слуха проявляются затруднения в понимании устной речи, недостаточность словарного запаса, проблемы в оперировании образами, речевые деформации и изменения голоса. Затруднено восприятие интонации и эмоциональной окраски речи собеседника, что негативно сказывается на включении в процесс социальной коммуникации.

Нарушения опорно-двигательного аппарата, приводящие к проблемам в работе артикуляторных мышц, работы мышц гортани и горла, ослабленная на этом фоне когнитивная деятельность и недостаточность коммуникативного опыта отрицательно влияют на формирование коммуникативных навыков. Учащиеся с этим видом нарушений менее многословны, они испытывают затруднения в различении эмоций партнера; их мимика, жесты и слова могут расходиться по смыслу, что усложняет общение с ними.

У учащихся с особенностями психофизического развития отмечается замедленное формирование самооценки и самосознания, от которых самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, отношение к собственным успехам и неудачам, оценка возможностей и результатов деятельности других. Важно отметить, что большинство указанных проблем сохраняются у лиц с ОПФР и во взрослом возрасте.

С целью формирования у учащихся социально-коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе (в том числе, в старших классах) проводятся коррекционные занятия по социальному ориентированию. На этих занятиях вырабатывается понимание сущности и содержания областей жизнедеятельности, составляющих социальную сферу, значимости социального взаимодействия, осознание и принятие личностных и социальных смыслов выполняемой деятельности; осуществляется формирова-

ние навыков социально адекватного коммуникативного поведения, умения организовывать эффективное социальное взаимодействие с окружающими людьми, применять умения компенсаторного характера, обеспечивающие продуктивное выполнение социальных и практических действий.

Вместе с тем, учебными планами профессионально-технического и среднего специального образования коррекционные занятия с учащимися, имеющими особенности психофизического развития, не предусмотрены. Таким образом, для обеспечения доступности профессионального образования для лиц, имеющих особенности психофизического развития, необходимо решить проблему формирования у данной категории учащихся социально-коммуникативной компетенции на должном уровне. Доступность, на наш взгляд, заключается не только и не столько в предоставлении лицам с ОПФР возможности поступить и обучаться в учреждении профессионального образования, сколько в гарантии того, что качество полученного ими образования при прочих равных будет не хуже, чем у нормально развивающихся учащихся, и выпускник с ОПФР будет конкурентоспособным на рынке труда.

Для решения указанной проблемы необходимо осуществление работы по следующим направлениям:

– организация адаптивной информационно-образовательной среды через широкое использование технологий дистанционного обучения;

– создание специальных учебных курсов для учащихся, направленных на расширения их взаимодействия с однокурсниками, имеющими особенности психофизического развития;

– разработка программ, направленных на облегчение процесса адаптации данной категории учащихся в учреждении профессионального образования.

Литература

1. Калдыбаев, С. К. Уровни социально-коммуникативной компетентности учащихся / С. К. Калдыбаев, Ч. Ш. Омурзакова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5.

2. Маланов, И. А., Сущность социально-коммуникативной компетентности личности / И. А. Маланов, М. В. Шустикова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 6 (34). – С. 124-127.

3. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.

4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.

5. Шумилова, Е. А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования : монография / Е. А. Шумилова. – Челябинск : Дитрих, 2011. – 258 с.

УДК 376.4

ТЕХНОЛОГИИ С ДОКАЗАННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Потапова Елена Михайловна, учитель-дефектолог, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В статье излагаются задачи по организации работы с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольной организации. Раскрывается использование методик с доказанной эффективностью в условиях дошкольного образования, а именно визуального расписания.
Ключевые слова: учителя-дефектологи; визуальное расписание; детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра.

TECHNOLOGIES WITH PROVEN EFFECTIVENESS IN THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN TEACHING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Potapova Elena Mikhailovna, Teacher-Defectologist, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The article describes the tasks of organizing work with children with autism spectrum disorder in a preschool organization. The use of methods with proven effectiveness in the conditions of preschool education, namely the visual schedule, is revealed.
Keywords: teacher-defectologists; visual schedule; childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders.

Образование на современном этапе должно быть изменяемым, мобильным, максимально доступным и современным. Все это позволит достойно отвечать на вызовы современности. Одним из тревожных факторов, я считаю увеличение в геометрической прогрессии количество детей, имеющих расстройство аутистического спектра. Данная нозология в системе образования нашей страны, достаточно слабо освещена, и система коррекционной помощи требует дальнейших разработок.

В данной статье я представляю опыт работы коррекционного педагога с детьми дошкольного возраста, имеющие расстройство аутистического спектра.

В работе мы делаем упор на сильные стороны ребенка с РАС, учитывая основные дефициты данной нозологии.

В работе с детьми с расстройством аутистического спектра мы понимаем, что изменить данное нарушение невозможно. Но раннее применение методик с доказанной эффективностью и последовательная работа позволяет достигать потрясающих результатов. И это нам дает уверенность, что с изменением поведения ребенка, улучшается качество жизни всей семьи.

© Потапова Е. М., 2021

Первостепенным в работе с детьми с расстройством аутистического спектра было необходимость изменения окружающей среды, которая должна быть достаточно обедненной, структурированной, понятной и комфортной.

Выявлено, что зрительное восприятие детей с расстройством аутистического спектра является ведущим, поэтому все пространство группы наполнено визуальной поддержкой. Расписание визуальное позволяет гибко и понятно для ребенка понять последовательность занятий. Визуальная структура режима дня предсказуема, понятна ребенку. Мы отмечали, что одним из сложностей для воспитанников с РАС, является смена активностей, режимных моментов. Дети с данной патологией достаточно ригидны и зависимы от рутины. И в данной проблеме последовательное, структурированное расписание снижает уровень тревожности. Вся образовательная деятельность в нашей группе проводиться с применением визуального расписания занятий.

Индивидуальное визуальное расписание ребенка с РАС, учитывая его специфические потребности используются на протяжении всего пребывания в дошкольной организации. В нашей группе визуальное расписание представлено в виде картинок, фотографий, слов и также 3D объектов. Расписание не является статичным, зависит от продвижения ребенка, корригируется немедленно. Если позволяет уровень развития ребенка, то расписание заменяется списком дел, занятий в блокноте, что является удобным для дальнейшего использования в школьном обучении.

В процессе образовательной деятельности визуальное расписание корригирует не только поведенческие трудности ребенка с РАС. С его помощью мы расширяем ассортимент правильных реакций учебной деятельности, дробя и отрабатывая набор правильных действий, например, сидим за партой во время занятий, ждем ответа и др. Сформированный учебный навык, генерализируется с разными педагогами и в процессе режимных моментов.

Различные виды визуальной поддержки воспитанников с РАС позволило нам эффективно выстроить процесс обучения и коррекции. Вариативность и простота расписания дает возможность использовать его с различной категорией детей, учитывая в том числе и психофизиологические особенности. Расписание можно построить и на шрифте Брайля, на понятных рисунках, на табличках.

Визуальная поддержка в нашей группе присутствует и в игровой деятельности. Дети с РАС без специального обучения не могут, но хотят, как все дошкольники играть и быть успешными в социальных процессах. Но их надо научить взаимодействовать во время игр со сверстниками. В работе по формированию игровой деятельности мы используем самодельные книжки, алгоритмы, пиктограммы для правильной организации простых и сюжетных игр. Также для обучения самостоятельной игры

воспитанниками с расстройством аутистического спектра мы применяем книгу активностей, которая также является визуальной поддержкой.

Весь комплекс работы с детьми с расстройством аутистического спектра представлен во всех активностях дошкольной организации. Например, праздник зимы прошел весело и радостно. Наши ребята читали стихотворения, используя мнемотехнику, жестовую поддержку. Пели песни, применяя визуальные картинки, позволяющие детям невербальным и с мутизмом быть вместе со всеми. Танцы, игра на музыкальных инструментах также не прошли мимо наших ребят. Визуальное расписание всего праздника позволило снизить тревожность, увидеть смену активностей и не испугаться приходу необычных гостей.

Работа по коррекцию негативного поведения позволяет снизить степень поддержки большинства ребят, что дает возможность успешности обучения в школе. Позволит снизить в разы агрессивное, аутоагрессивное поведение, стимы и паттерны.

Видя продвижения своего ребенка с РАС, родители и значимые взрослые также применяют визуальное расписание в домашней обстановке. Обучение применению данного расписания проводиться на индивидуальных консультациях педагогов с родителями. Многие родители используют расписание как поддержку в магазинах, кафе и в других местах. Что дает возможность жить семье обычной активной жизнью.

Применение визуального расписания для сопровождения ребенка с РАС является эффективной методикой, которая дает максимальный результат при регулярном и структурированном применении всеми участниками образовательного процесса.

Литература

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М. : Теревинф, 2010. – 272 с.

2. Гилберт, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберт, Т. Питерс. – М., 1989. – 245 с.

3. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. – М. : Изд-во «СигналЪ», 2003.

УДК 373.25:37.033

РАСШИРЕНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ПРИРОДОЙ

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 наблюдений за объектами живой и неживой природы для расширения природоведческих знаний у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Автор приводит примеры наблюдений из опыта.

Ключевые слова: дошкольники; нарушения опорно-двигательного аппарата; дети с двигательными нарушениями; природоведческие знания; природоведение; наблюдения за природой.

EXPANDING NATURAL KNOWLEDGE IN SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH NATURE OBSERVATIONS

Potekhina Natalya Yuryevna, Educator, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. In this article, the author reveals the necessity and importance of observing objects of animate and inanimate nature for expanding natural history knowledge in children with musculoskeletal disorders. The author gives examples of observations from experience.

Keywords: preschoolers; disorders of the musculoskeletal system; children with movement disorders; natural history knowledge; natural history; nature observation.

Огромное значение имеет природа, как один из первичных факторов, влияющих на развитие ребенка. При этом В. А. Сухомлинский отмечал, что сама природа не воспитывает, воспитывает общение с природой. Именно поэтому очень важно для расширения знаний о природе и воспитания доброты, отзывчивости, умения сопереживать использовать в работе активное, сознательное наблюдение за природой.

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 17 «Ручеек» г. 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 вни-

© Потехина Н. Ю., 2021

мание, низкая познавательная активность, проявляющаяся в ослабленном интересе к окружающему внешнему миру.

Наблюдение-это специально организованное воспитателем, направленное, целевое, различное по времени, планомерное и активное восприятие детьми объектов и явлений природы и окружающего мира.

Для детей нашей группы очень важно многократное возвращение к одному и тому же объекту или явлению, т. к. такая организация наблюдений позволяет более постепенно и надежно усваивать необходимые знания. Повторные наблюдения одного явления дают возможность научить детей замечать изменения и подводить их к простейшему обобщению накопленных представлений об объектах живой и неживой природы. Воспитатель выбирает объект для наблюдений максимально доступный для каждого воспитанника. Поскольку практически у всех детей рассеянное внимание, наблюдение длится не более 4 минут. Сочетание наблюдений с художественным словом способствует образованию особенно ярких, прочных образов и в то же время обогащает словарь детей. В своей работе мы используем небольшие стихи, загадки, пословицы и поговорки, а иногда и песни, и хороводы.

Важно создать эмоциональный настрой восприятия: только такое наблюдение будет развивать мысль ребенка и способствовать запоминанию увиденного. На протяжении всего года мы с детьми проводим наблюдения не только на участке группы и на спортивной площадке, но и на всей территории детского сада во время прогулки. Воспитанники наблюдают за объектами неживой природы: за изменением температуры, за направлением и силой ветром, за яркостью солнца, за осадками в разное время года. Также дети следят за изменениями в живой природе: за деревьями в разное время года, учатся отличать деревья от кустов, смотрят за перелетными и зимующими птицами, за животными, наблюдают за ростом растений и т. д. Во время наблюдений взрослые помогают детям не только расширить природоведческие знания, но и увидеть красоту природы, учат относиться к природе бережно: не ломать ветки, не рвать цветы, не пугать птиц, наблюдать за объектами живой природы издалека. Особое удовольствие доставляет ребятам наблюдение за птицами на кормушке, в которую они недавно положили корм. На прогулке в зимнее и осеннее время мы используем в основном кратковременные наблюдения.

Очень нравится нашим детям процесс создания «Огорода на окне» Начинается это длительное наблюдение еще зимой, когда мы с ребятами сажаем лук на зелень. Чтобы нашим дошколятам было удобнее наблюдать за корневой системой, луковки сажаются в воду в прозрачные индивидуальные емкости. С какой радостью они смотрят на появившиеся корни, замечают, когда начала расти зелень. И с каким аппетитом они едят суп с луком из своего огородика. Затем на смену лука приходит весенний огород. Сначала мы с детьми отбираем и замачиваем семена, про-

росшие семена сажаем в индивидуальные контейнеры. У каждого воспитанника есть растение, за которым он ухаживает. Все изменения, происходящие с растением, мы с детьми оформляем в дневнике наблюдений. С раннего утра бегут дети к своему саженцу, смотрят, что произошло с его растением. Рассаду овощей и зелени мы высаживаем на огороде детского сада, где дети продолжают свои наблюдения за ростом растений, ребята знают, как нужно прополоть грядку, чтобы трава не забила наши посадки, наблюдают за ростом и созреванием плодов, участвуют в уборке урожая. Воспитанники не просто усваивают, но и на практике видят, какие условия необходимы для роста растений – свет, тепло, земля, вода. Весной совместно с детьми в нашем «Огороде на подоконнике» мы выращиваем рассаду цветов, которые сажаем на свою клумбу и на общую клумбу Дружбы. Клумбы с многолетними и однолетними цветами используются для длительных наблюдений – цветок растет, появляется бутон, бутон распускается и превращается в цветок и т. д. Во время наблюдений нельзя разговаривать, играть, манипулировать предметами.

В связи с состоянием здоровья детей, в холодный период года мы не гуляем на участке в вечерний отрезок времени. В это время нам помогает наблюдение из окна. Если на прогулке мы не наблюдаем за небом и облаками, в связи с тем, что у большинства детей функции равновесия еще не сформированы, то вечером, сидя на стульчиках, дети с удовольствием рассматривают небо, учатся находить отличия зимнего неба от весеннего, летнего от осеннего. Очень любят придумывать, на что похожи облака. Из окна видно, как на клумбе дружбы на проталинках появляются первоцветы, как на деревьях появляются первые клейкие листочки и вьют гнезда перелетные птицы. Из окна, так же как и на прогулке, можно увидеть много интересного.

Прогулки с детьми будут радостными, интересными, познавательными и, достигнут цели при условии, что воспитатель на наглядном материале сумеет дополнить и обогатить знания детей.

Литература

1. Беседина, А. Ф. Ознакомление с природой / А. Ф. Беседина // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 41-44.

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. Зерщикова, Т. Экологическое развитие в процессе ознакомления с окружающим / Т. Зерщикова, Т. Ярошевич // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 3-9.

УДК 37.036.5:376.1

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Редькина Юлия Валентиновна, воспитатель, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В статье раскрыто значение изобразительной деятельности в коррекционной работе с детьми с (ТМНР). И описан практический опыт педагогической работы по формированию геометрических представлений через серию дидактических игровых заданий и занятий по изобразительной деятельности.
Ключевые слова: сенсорные представления; изобразительная деятельность; познавательная деятельность; геометрические представления; дидактические игры; дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития; тяжелые и множественные нарушения развития; ТМНР.

FORMATION OF GEOMETRIC REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES THROUGH DIDACTIC GAMES AND VISUAL ACTIVITIES

Redkina Yulia Valentinovna, Teacher, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The article reveals the importance of visual activity in corrective work with children with disabilities. And the practical experience of pedagogical work on the formation of geometric representations through a series of didactic game tasks and lessons on visual activity is described.
Keywords: sensory representations; visual activity; cognitive activity; geometric representations; didactic games; children with severe and multiple developmental disabilities; severe and multiple developmental disorders; TMNR.

Накопление представлений о форме предметов их размере и расположении в пространстве у детей с множественными нарушениями в развитии (ТМНР) происходит постепенно. В своей повседневной жизни дети изучают предметы, рисуют, конструируют, рассматривают, трогают и, так или иначе, выделяют форму. И именно формирование представлений о геометрических формах является одной из основных задач в развитии познавательной активности.

В отличие от обычных детей, дошкольники с (ТМНР) самостоятельно получить полезный многообразный опыт не могут, так как имеют сенсорные нарушения.

У детей посещающих нашу группу тяжелая форма интеллектуальной недостаточности может сочетаться с нарушением зрения, опорно-двигательного аппарата, соматическими болезнями. Пятеро детей имеют диагноз – расстройство аутистического спектра, один ребенок с хромо-

© Редькина Ю. В., 2021

сомной патологией – синдром Дауна. У всех детей отмечается ограниченный запас знаний, узкий кругозор, недостаточная сформированность функций памяти и внимания, низкая регуляция поведения, отмечается системное недоразвитие речи, а у троих детей ее полное отсутствие.

Специалистами дошкольного учреждения разработана система работы по формированию геометрических представлений. Так как изучение мира, с точки зрения формы, имеет огромное значение для сенсорного и умственного развития детей с ТМНР.

Чтобы облегчить ориентировку в пространстве, необходимо помочь ребенку в овладении основными формами. Например, изучая предмет той или иной формы, нужно помочь ребенку в соотнесении его с уже известными формами, найти сходства и различия. Для этого с большим удовольствием ребята используют в группе «геометрические лупы». Дидактическое пособие «Геометрические лупы», используется в игровой и учебной деятельности – это специальные рамки разной формы, которые путем наложения позволяют увидеть форму окружающих в быту предметов.

Данные знания помогут детям в дальнейшем правильно анализировать различные предметы и воспроизводить затем в познавательной и творческой деятельности. Ведь основные формы – это образцы и эталоны, которые помогают детям старшего дошкольного возраста разобраться в многообразии свойств окружающих нас предметов.

Так как смена ведущих видов деятельности у детей с ТМНР сильно запаздывает и в старшем дошкольном возрасте – это по-прежнему игровая деятельность. Поэтому начальные сведения о геометрических формах ребенок получает именно в игре. На этом этапе важно не стремиться, чтобы ребенок запомнил как можно больше фигур, а чтобы он имел возможность обследовать их зрительным и двигательно-осязательным анализаторами.

Знакомство с геометрическими фигурами проходит по следующему алгоритму:

– называем и показываем геометрическую фигуру;

– ребенку предлагается найти и показать (назвать) такую же;

– дается возможность обследовать геометрическую фигуру;

– сравниваем фигуру с другими;

– предлагается выполнить практические действия (например, конструирование).

Такой алгоритм приучает детей обследовать и последовательно рассматривать геометрические фигуры, выделять существенные признаки, производить сравнения по однородным признакам.

Очень важную роль в коррекционной работе, при ознакомлении ребенка с миром геометрических форм, играет изобразительная деятельность. Так как для детей это радость познания и творчества.

Дети со сложным дефектом развития, если им не оказать целенаправленную коррекционную помощь, до окончания периода дошкольного возраста практически не овладевают изобразительной деятельностью.

В целом продуктивные виды деятельности вносят существенный вклад в компенсацию нарушений в структуре имеющихся у ребенка отклонений и в коррекцию вторичных недостатков, что в свою очередь, положительно сказывается на развитии его личности, поведения, общения и социализации.

Цель нашей работы – формирование интеллектуальной, познавательной, речевой деятельности через художественно-эстетическое развитие.

Совместно с учителем-дефектологом была разработана и подобрана серия дидактических игр, заданий для расширений знаний о сенсорных эталонах, там, где у наших воспитанников были наиболее низкие показатели (по диагностике на начало учебного года).

В данной работе мы использовали связь изобразительной деятельности и формирование элементарных математических представлений (ФЭМП).

Цель – формировать у детей с помощью ряда дидактических игр и серии занятий по изобразительной деятельности представления о сенсорных эталонах (геометрические формы, цвета, величины и фигуры).

– формировать умение создавать предметные и сюжетные изображения на основе геометрических фигур, знакомых детям.

– учить ребенка рассказывать о последовательности выполнения работы (пользоваться образцом).

– давать оценку своим работам и работам сверстников.

Задачи:

– создавать условия для развития и закрепления у детей интереса к процессу и результату рисования с использованием геометрических фигур;

– учить детей дорисовывать целостные, законченные изображения на основе заданных геометрических форм и незаконченных элементов;

– формировать умение ориентироваться на листе бумаги (вверху, внизу, посередине, слева, справа);

– учить создавать изображения из геометрических форм, сочетающие элементы рисования и аппликации.

Этапы работы:

1. Подготовительный этап.

В начале учебного года была проведена диагностика, которая показала, что дети недостаточно хорошо владеют знаниями. Геометрические формы, фигуры, величина, знания цветов ограничены (знают и сличают основные цвета, практически не называют оттенков) не ориентируются

на листе бумаги, недостаточно хорошо владеют изобразительными навыками и умениями.

На данном этапе нами была разработана и подобрана серия дидактических игр (Д/и) и упражнений на изучение формы предметов. Д/и «Где, чей домик?». Цель: учить соотносить плоскостную и объемную формы в практическом действии с предметами; учить пользоваться методом подбора.

Д/и «Собери картинку». Цель – учить видеть форму в предмете; соотносить форму прорези и вкладки, составлять целое из разных геометрических форм и их частей, подбирая нужные с помощью проб и примеривания. (Собрать домик, неваляшку, тележку и т. п.)

Д/и «Найди форму в предмете». Цель – учить выбирать объемные формы по плоскостному образцу, отвлекаясь от функционального назначения предмета.

Д/и «Красивые узоры». Цель – закреплять знания о геометрических формах, учить соотносить их по величине и по цвету, учить раскладывать слева направо; закреплять знания «большой», «маленький»; учить ритмичному чередованию величин. (На первом этапе дети раскладывают большие и маленькие геометрические фигуры, затем проводится занятие по рисованию геометрического узора (по образцу). Сначала узор составляем на узкой ленте, затем в квадрате, и в круге.

2. Основной этап.

На основном этапе была разработана серия дидактических заданий и занятий по изобразительной деятельности для детей с ТМНР. Для каждого занятия использовался «Алгоритм» и образец, что дает ребенку возможность видеть последовательность этапов выполнения работы.

1. Веселое рисование и математическая деятельность в одном задании.

Задание «Дорисуй половину картинки». Цель – научиться концентрировать внимание, регулировать нажим руки на карандаш или ручку, развивать мелкую моторику рук, интеллект и пространственное воображение, ориентироваться на листе бумаги, закреплять знания о геометрических фигурах. (Сначала можно дать картинки с точками, чтобы ребенок обводил, для детей с низким уровнем развития).

2. Наглядная геометрия.

Занятия по изобразительной деятельности сначала аппликация, потом рисование. Цель – формировать представление о пространственном соотношении частей одного предмета. Учить детей составлять целостный образ предмета из частей. Детям сначала предлагаются несколько частей 2-3, затем усложняется и количеством и размерами частей (Составить неваляшку, рыбку, дом из частей).

3. Серия занятия по рисованию.

Рисование «Веселый Петрушка». Цель: учить дорисовывать целостные, законченные изображения на основе заданных геометрических форм (круг, треугольник и т. д.). Продолжать формировать умение ориентироваться на листе бумаги (располагать фигуру персонажа посередине листа).

Сюжетное рисование «Моя любимая сказка». Цель – учить создавать сюжетные изображения по собственному замыслу.

Аппликация с элементами рисования «Рыбки плавают в водичке». Цель – учить создавать изображения сочетающие элементы рисования (овал и треугольник); закреплять ориентировку на листе бумаги (вверху, внизу, посередине, слева, справа).

3. Заключительный этап.

На заключительном этапе была проведена повторная диагностика, которая показала улучшение всех показателей у детей. Также проводятся игры и занятия на закрепление и самостоятельное выполнение заданий. Можно, например, не использовать алгоритм этапов работы, а только образец. Побуждать детей самостоятельно рассказывать последовательность работы (действий).

Д/и «Чего не хватает?», «Что изменилось?», «Веселые зверюшки», «Магазин». Коллективное рисование «Времена года».

Роль изобразительной деятельности в развитии детей с ТМНР часто недооценивают, а именно ее можно рассматривать совместно с любой другой деятельностью, что дает возможность, преподнести изучаемый материал в понятной, доступной, новой форме, что вызывает у детей интерес, любознательность и положительные эмоции.

Занятия художественным творчеством формируют у детей элементы учебной деятельности – умение принять задачу, удержать ее в ходе выполнения задания, дать первичную элементарную самооценку.

Литература

1. Венгер, Л. А. Дидактические игры и игровые упражнения по сенсорному воспитанию / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1985.

2. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – М. : Полиграф сервис, 2002.

3. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2004.

4. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. – 734 с.

УДК 373.31:376.42

О РОЛИ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Смирнова Александра Андреевна, учитель-дефектолог, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»; Россия, г. Екатеринбург; Aleksandrasmi24@gmail.com.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития речи у обучающихся с умственной отсталостью и о влиянии сказок на речевое развитие. В работе изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме, литература о влиянии сказок не только на личность обучающихся, но и на речевое развитие, изучены методы и приемы работы со сказкой, способствующие развитию речи и мотивации к ее овладению.
Ключевые слова: развитие речи; детская речь; сказки; начальная школа; младшие школьники; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта.

ABOUT THE ROLE OF FAIRY TALES IN THE PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

Smirnova Alexandra Andreevna, Teacher-Defectologist, Ekaterinburg School No. 1, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. This article is devoted to the problem of speech development in students with mental retardation and the influence of fairy tales on speech development. The paper studies and analyzes the psychological and pedagogical literature on this problem, the literature on the influence of fairy tales not only on the personality of students, but also on speech development, and studies the methods and techniques of working with a fairy tale that contribute to the development of speech and motivation to master it.
Keywords: development of speech; children's speech; fairy tales; Primary School; junior schoolchildren; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disabilities.

Развитие речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) значительно отличается от их сверстников в норме. Помимо запаздывания речи, это проявляется и в характере ее формирования.

У обучающихся младших классов коррекционной школы часто наблюдается нарушение звукопроизношения. Оно может проявляться отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп, нарушением слоговой структуры слова.

В лексике у умственно отсталых детей наблюдаются такие недостатки, как ограниченность и бедность словарного запаса. Их речь лишена

© Смирнова А. А., 2021

слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия, они не знакомы с названиями многих видовых и родовых понятий. Причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент.

Число предлогов, употребляемых умственно отсталыми детьми 8-9 лет, равно только 9.

Также встречается чрезмерное расширение слова, неправильное понимание слов и неточное их использование. Дети называют одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства (жук – это комар, паук, муравей, кузнечик).

Нарушение звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствуют различению слов, являющихся фонематическими паронимами.

Еще одно специфическое качество лексики умственно отсталых детей – патологическое различение между теми словами, которые ребенок знает, и теми, которые употребляет в речи, – это проявление низкого уровня развития мышления.

Еще сложнее протекает процесс овладения умственно отсталыми детьми синтаксической стороны речи. Малая распространенность предложений, пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы, редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение, нарушение связи слов в предложении, нарушение порядка слов: неоправданные инверсии, разрыв словосочетаний.

Следует отметить, что специфика речи умственно отсталых школьников объясняет отсутствием подлинных мотивов речи.

Характеризуя состояние связной речи, необходимо сразу же отметить, что без специального обучения они не в состоянии овладеть навыками связного высказывания.

В процессе формирования связной речи у школьников с умственной отсталостью недостатки проявляются в содержании речи, ее структуре и грамматическом оформлении. Отсутствие полноты и развернутости в высказывании, нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий, искажение логической зависимости явлений, отсутствие или неправильное использование языковых средств связи, при котором разрушается общая связность изложения мыслей, бедность речи, ее недостаточная выразительность.

Рассматривая и анализируя различные методы коррекции и работы над речью, особое внимание следует уделить работе с художественной литературой.

Художественная литература оказывает значительное влияние на развитие и обогащение речи, умственных, нравственных и этических сторон личности.

Наиболее ярко среди литературы выделяется русский фольклор. Это народное творчество, которое передается из поколения в поколение, это опыт народа и его история. Фольклор раскрывает русский язык более красочно, полно, делает его живым и дает благоприятную почву для развития речи.

Рассматривая русское народное творчество, нельзя не отметить один из любимых всеми детьми и даже взрослыми жанр – сказка. Слушая сказку, ребенок погружается в события, сочувствует персонажам, переживает за них и вместе с ними. У него появляется желание помочь, защитить и посодействовать. Сказка делает жизнь ребенка разнообразнее, красочнее, дарит ему радость. Сквозь сказку ребенок видит отражение своих реальных проблем, жизненные и нравственные уроки, пути решения трудностей и особенности взаимоотношений.

В сказке ребенок видит отражение своей реальной жизни, что помогает ему регулировать свое собственное эмоциональное состояние, решать проблемы, учиться взаимодействию и творчеству.

Говоря о развитии речи также трудно отрицать роль и влияние этого жанра. Чтение русских народных сказок позволяет познакомить детей с богатством русского языка. Сказочные тексты расширяют словарный запас, способствуют появлению красивой, эмоциональной, образной и яркой речи.

В процессе такого знакомства развивается чуткость к выразительным средствам художественной речи, навык воспроизведения данных средств в собственном творчестве. Чем чаще дети их слышат, тем больше они осознают гармонию слова, потому что сказки воздействуют на язык ребенка [2].

В работе с детьми с умственной отсталостью сказка является очень важным и благоприятным материалом для речевого развития. Ее композиционная четкость, однозначность логических связей создают благоприятные условия для передачи содержания. В учебниках специальной (коррекционной) школы представлены все виды сказок: бытовые, волшебные, сказки о животных.

Сказки очень часто содержат различные фразеологизмы, пословицы и поговорки, в которые часто закладывается идея сказки, её мораль. Младшим школьникам сложно дается понимание переносного значения, поэтому необходимо разъяснять и обсуждать вместе с детьми смысл каждого выражения.

На сегодняшний день разработано множество разнообразных форм работы со сказками: придумывание нового конца сказки, добавление новых героев или замена старых, анализ, драматизации, рисование, обсуж-

дение, придумывание нового названия сказке, сочинение своей, разбор незнакомых слов, нахождение определенных выражений, характеристики героев, игры и пересказы.

Постоянные пересказы укрепляют память, тренируют механизмы говорения. Разнообразие видов пересказов вносит оживление в занятие (пересказ, близкий к тексту, выборочный, сжатый, пересказ по опорным словам, пересказ устное рисование картин, и пр.).

Существует ряд рекомендаций к работе над сказкой:

1. При подготовке к чтению сказки важно организовать наглядно-практическую деятельность детей или провести соответствующую беседу так, чтобы учащиеся могли правильно воспринимать самих героев и их действия.
2. Чтение сказки необходимо сопровождать показом диафильма, иллюстраций, аппликаций, рисунков и др.
3. Прием чтения-рассказывания. При такой подаче текста сохраняется интонация разговорной речи, рассказывание сопровождается соответствующими мимикой и жестами. Может быть использована аудио запись.
4. Чтение по ролям.
5. Пересказ-рассказывание [3].

Также можно использовать такие приемы работы со сказками, как:

– **иллюстрация сказки.** После обсуждения обучающимся предлагается нарисовать иллюстрацию по сюжету сказки. После рисования обсудить рисунки и в дальнейшем составить пересказ с опорой на них;

– **драматизация сказки.** Обучающимся раздаются роли, костюмы. Выстраивается сказочное пространство, начинают проигрывать сказку;

– после прочтения сказки, обучающимся предлагается найти в ней чудеса и обсудить их значения. Поразмышлять о том, что в реальной жизни может обозначать это волшебство, как бы сказка была без него;

– **герои сказки.** Выявление отрицательных и положительных героев. Обсуждение и анализ их внешности, характера, поведения, образа жизни. Порассуждать, какова роль этих персонажей в сказке, могла ли она существовать без них. Для каких персонажей эти герои являются положительными, а для кого отрицательными;

– **волшебные предметы.** Поиск и анализ сказочных предметов. Определение их роли в сюжете сказки;

– **сравни сказку.** Сравнить похожие по сюжету сказки и выявить, что у них общего, а чем отличаются;

– **сочини сказку.** Придумать сказку. Можно использовать рисунки, план, основных героев и несколько опорных слов для составления названия сказки и впоследствии ее сюжета;

– **сказка наоборот.** Берется любая знакомая сказка и ее героям приписываются противоположные свойства, или знакомая сказка рассказывается с конца;

– **измени сказку.** В знакомую сказку вносятся новые герои, новое место, где происходят события, создание новой проблемной ситуации, изменение времени (прошлое или будущее) и т. д.;

– **временная цепочка.** Предлагается заглянуть в прошлое или будущее героев и придумать сказку по тем временам;

– **письмо сказочному герою.** Предлагается написать письмо любимому герою. Рассказать в нем о своих впечатлениях от сказки, свои пожелания, просьбы [1].

Таким образом, сказка является эффективным средством развития речи в работе с младшими школьниками. Многообразие методов и приемов работы со сказкой дают детям в полной мере овладеть нормами литературного языка, сделать его живым, а речь яркой, образной и правильной. Соблюдение рекомендаций позволит более точно и полноценно проводить работу по развитию речи и достичь высоких результатов.

Литература

1. Броницкая, Н. Сказки, приемы работы с ними / Н. Броницкая. – URL: http://www.onln.pro/skazki-priemy-raboty-s-nimi/ (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

2. Олейникова, М. Развитие речи младших школьников при работе над сказками / М. Олейникова. – Текст : электронный // Образовательный портал Знанио: для педагогов, школьников и родителей. – URL: https://znanio.ru/media/vkr_razvitie_rechi_mladshih_shkolnikov_pri_rabote_nad_skazkami-9848/12421 (дата обращения: 20.04.2021).

3. Структура волшебной сказки. Принципы работы над волшебными сказками. – URL: https://studopedia.info/2-39419.html (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

5. Бирюкова, Е. В. Речевое развитие младших школьников на уроках литературного чтения : УМК / Е. В. Бирюкова. – URL: http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/551493/ (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

6. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

7. Дианова, Р. А. Упражнения для развития речи младших школьников / Р. А. Дианова. – URL: https://videouroki.net/razrabotki/uprazhneniya-dlya-razvitiya-rechi-mladshikh-shkolnikov.html (дата обращения: 20.04.2021). – Текст : электронный.

УДК 37.037:376.4

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Созонова Дарья Геннадьевна, учитель физической культуры, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург; d.ascha@mail.ru.

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме организации физической активности у обучающихся с задержкой психического развития в период дистанционного обучения. Аргументирована актуальность изучения данного вопроса в отношении указанной категории обучающихся. Приведены и описаны результаты анкетирования родителей обучающихся, проведенного на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9». Результаты анкетирования легли в основу планирования деятельности учителя физической культуры с обучающимися с задержкой психического развития. Описаны педагогические условия развития физической активности обучающихся в период дистанционного обучения: формирование установок на правильное питание, формирование установок на физическую активность, формирование установок на охранительный зрительный режим, реализация занятий по физической культуре в дистанционной форме и контроль за выполнением заданий в рамках проведенных уроков. Представлен материал для составления комплексов упражнений, способствующих развитию физической активности, для тренировки различных групп мышц. Материалы статьи могут быть полезными не только для учителей физической культуры образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, но и для педагогов общеобразовательных организаций и родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дистанционное обучение; физическая активность; педагогические условия; формирование установок; информационно-коммуникационные технологии; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития.

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL ACTIVITY IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION DURING DISTANCE LEARNING

Sozonova Darya Gennadyevna, Physical Education Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Ekaterinburg School No. 9, Implementing Adapted Basic General Education Programs”, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. This work is devoted to the problem of organizing physical activity in students with mental retardation during distance learning. The relevance of studying this

issue in relation to this category of students is reasoned. The results of a survey of parents of students conducted on the basis of the State Educational Institution of Higher Education “Ekaterinburg School No. 9” are presented and described. The results of the survey formed the basis for planning the activities of a physical education teacher with students with mental retardation. The article describes the pedagogical conditions for the development of physical activity of students during distance learning: the formation of attitudes to proper nutrition, the formation of attitudes to physical activity, the formation of attitudes to protective visual mode, the implementation of physical culture classes in remote form and control over the performance of tasks within the framework of the lessons. The material for composing sets of exercises that promote the development of physical activity, for training various muscle groups, is presented. The materials of the article can be useful not only for teachers of physical culture of educational organizations that implement adapted basic general education programs, but also for teachers of general education organizations and parents of students with disabilities.
Keywords: distance learning; physical activity; pedagogical conditions; formation of installations; information and communication technologies; impaired mental function; children with mental retardation.

Категория обучающихся с ЗПР – наиболее многочисленная среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и неоднородная по составу группа школьников. Среди причин возникновения ЗПР могут фигурировать органическая и/или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация.

Физическое развитие обучающихся с ЗПР, как правило, отличается от развития нормально развивающихся детей. Помимо того, что дети с ЗПР не могут сосредоточиться на задании, не умеют подчинять свои действия правилам, содержащим несколько условий, неусидчивы, преобладают игровые мотивы, они также отличаются и в уровне физического развития. Среди особенностей физического развития можно выделить следующие: несоразмерность движений, трудности в выполнении тонких дифференцированных движений пальцами рук, трудности координации, точности движений. Со стороны психического развития можно выделить такие особенности, которые отрицательно сказываются на уровне физического развития обучающихся: нарушение пространственных и временных представлений, трудности формирования двигательной памяти. В связи с особенностями деятельности нервной системы отмечается гиподинамия (малоподвижны, не любят бегать), или наоборот, двигательная расторможенность.

Занятия физическими упражнениями оказывают положительное всестороннее влияние на развитие личности. Они развивают чувство равновесия, зрительные ощущения (глазомер). Познаются скорость, направление движений. Физические упражнения развивают восприятие окружающей действительности, пространства, времени.

© Созонова Д. Г., 2021

В процессе систематического выполнения физических упражнений накапливаются представления о быстроте движений, силе, ловкости, волевом усилии, пространственных ощущениях. Выполнение физических упражнений способствует развитию воображения, мышления и других форм высшей психической деятельности человека. Процесс творческого воображения, например, имеет место в сложной комбинационной игре. Способствуют развитию произвольного внимания, так как поскольку выполнение любого физического упражнения предполагает активную работу данного психического процесса. Например, игры с мячом, строевая подготовка, гимнастические упражнения, где обучающиеся с ЗПР внимательно следят за алгоритмом выполнения данных заданий.

Согласно Указу губернатора Свердловской области от 18 марта 2020 года № 100-УГ «О введении на территории Свердловской области режима повышенной готовности и принятии дополнительных мер по защите населения от новой коронавирусной инфекции (2019-nCoV)», остро встал вопрос организации дистанционного обучения. В данный период резко снизилась физическая активность обучающихся и особо остро это коснулось обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). В отличие от нормально развивающихся детей, обучающиеся с ЗПР вынуждены большее количество времени проводить в малоподвижном состоянии, поскольку для данной категории детей очень сложно из большого количества информации выделять главное.

В ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9» в начале перехода на дистанционное обучение было проведено анкетирование среди родителей обучающихся с ЗПР 11-14 лет с целью определения тактики проведения уроков физической культуры в данных условиях. Согласно анкетированию, родители и обучающиеся с ЗПР столкнулись со следующими проблемами:

1. Отсутствие специального инвентаря для выполнения упражнений.
2. Невозможность выполнить страховку, при выполнении какого-либо гимнастического упражнения.
3. Маленькая площадь помещения для выполнения, например, легкоатлетических упражнений.
4. Жалобы соседей на выполнения детьми прыжковых упражнений.
5. Набор лишнего веса.

Результаты анкетирования позволили определить необходимые условия развития физической активности у обучающихся с ЗПР. Таковыми условиями являются:

1. Формирование установок на правильное питание.

Обучающимся с ЗПР был представлен конструктор правильного питания, который предполагает, что основным рационом являются: сложные углеводы, белки, полезные жиры, клетчатка. Также подробно разбирался каждый прием пищи и те продукты, которые употребляем в пищу.

Обучающимся представлена таблица калорийности продуктов, представлена информация о норме употребления количества калорий в сутки, проведена беседа о «пустых калориях», о «вредных продуктах», о сбалансированном рационе.

2. Формирование установок на физическую активность.

Следующий акцент – это двигательная активность. Утренняя зарядка ускоряет процесс пробуждения организма, увеличивает продуктивность дня, укрепляет иммунитет, улучшает кровообращение, закаляет организм. Каждую неделю предлагался небольшой комплекс упражнений на различные группы мышц. Результаты анкетирования показали, что в домашних условиях отсутствует специальное оборудование, необходимое для проведения упражнений. В связи с этим для каждого упражнения предлагался доступный вариант (гантели, если нет – две бутылки воды по одному литру, стул, гимнастический коврик, либо обычный плед).

3. Формирование установок на охранительный зрительный режим.

Необходимо формировать представление о том, что о зрении тоже нужно заботиться, т. к. большое количество времени во время дистанционного обучения обучающиеся проводят перед компьютером. Предлагался комплекс упражнений «Гимнастика для глаз», который включал упражнения для снятия зрительного напряжения, для тренировки глазодвигательных мышц и проч.

4. Реализация занятий по физической культуре во время дистанционного обучения.

Согласно календарно-тематическому планированию в ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9» на уроки физической культуры у обучающихся с ЗПР отведено 2 часа в неделю. Соответственно, 2 раза в неделю предлагались небольшие комплексы упражнений, направленные на разные группы мышц.

– Кардиотренировка. Это упражнения, которые повышают частоту сердечных сокращений. Данная частота сохраняется повышенной в течение значительного времени и после того, как ребенок прекратил тренировку. Это очень полезно, поскольку данные кардионагрузки позволяют заботиться о здоровье сердца обучающихся с ЗПР. Упражнения выполняются на основе круговой тренировки, т. е. поочередно, например, от 1-го до 6-го, всего выполняем 3 круга (18 упражнений). Сюда можно включить упражнения, которые можно выполнить дома, и опираясь на анкетирование родителей, обучающихся с ЗПР, чтоб они не требовали большой площади выполнения. Например: приседы в прыжке – 10 раз, прыжки на месте – 40 раз, сгибание и разгибание туловища – 15 раз, и т. д. В режиме конференции в Zoom, подробно разбиралась техника выполнения каждого упражнения, а также техника безопасности. На дистанционном обучении данная тренировка особо полезна, так как позволяет быстро и эффективно бороться с лишним весом.

– Силовая тренировка. Упражнения выполняются поочередно, т. е. первое упражнение 3-4 подхода, второе упражнение 3-4 подхода и т. д. Силовые тренировки укрепляют скелет ребенка, развивают выносливость, силу и ускоряют метаболизм (что также решает проблему лишнего веса). Например, для подготовки списка упражнений можно воспользоваться методическими разработками О. А. Губаревич «Комплексы упражнений для подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», интернет-ресурсами. Также нельзя забывать об обязательном напоминании обучающимся с ЗПР о необходимости разминки перед началом выполнения упражнений и о растяжке в конце.

5. Контроль за выполнением заданий.

Для того чтобы вышеуказанные задания приносили максимальную пользу и результат, необходим педагогический контроль обучающихся с ЗПР. Каждую неделю с помощью таких приложений, как: Zoom, WhatsApp, Viber, обучающиеся с ЗПР присылали небольшие видеоотчеты, с выполнением домашнего задания, составляли меню своего питания на неделю. Также обучающиеся с ЗПР и педагог обменивались небольшими видео роликами, с помощью которых контролировалась правильность выполнения упражнений для его максимального эффекта. В режиме конференции Zoom, проверялись и обсуждались домашние задания своих одноклассников вместе с педагогом, делились своими результатами, идеями и достижениями.

Таким образом, создавая все вышеизложенные условия развития физической активности у обучающихся с ЗПР в период дистанционного обучения решается проблема малоподвижного образа жизни, ребенок приобретает волевые качества, становится выносливее, сильнее, внимательнее, более собран, лучше ориентируется в любой другой деятельности, что также крайне необходимо и при освоении других школьных дисциплин [1; 5].

Литература

1. Адаптированная образовательная программа основного общего образования ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 9». – URL: https://yadi.sk/mail?hash=hlAKsnfCtVDz8wliCdiCMDEStzdUsETIcEcqhx%2FtKuY%3D (дата обращения: 17.04.2021). – Текст : электронный.

2. Аленькин, Б. Ф. Культура здоровья : учебное пособие / Б. Ф. Аленькин, В. М. Князев. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 1997. – 152 с.

3. Безруких, М. М. Разговор о правильном питании : методическое пособие / М. М. Безруких, Т. А. Филиппова, А. Г. Макеева. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2002. – 74 с.

4. Колесов, Д. В. Основы гигиены и санитарии / Д. В. Колесов, Р. Д. Маш. – Москва : Просвещение, 1989. – 192 с.

5. О введении на территории Свердловской области режима повышенной готовности и принятии дополнительных мер по защите населения от новой коронавирусной инфекции (2019-nCoV) : Указ губернатора Свердловской области от 18.03.2020 года № 100-УГ. – URL: https://rg.ru/2020/03/18/sverdlovsk-ukaz100-regdok.html (дата обращения: 17.04.2021). – Текст : электронный.

УДК 372.851:376.42

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Хлопина Наталья Николаевна, учитель высшей категории, ГКОУ СО «Екатеринбургской школы № 4»; Россия, г. Екатеринбург; nnkhlopina@yandex.ru.

Аннотация. Автором анонсируется система коррекционных упражнений для детей с умеренной умственной отсталостью (УУО). Упражнения направлены на развитие пространственных представлений на уроках математики. Акцент в занятиях делается на формирование когнитивной, эмоциональной и личностной сферах данной категории обучающихся. Деятельностный подход в обучении позволяет организовать коррекционную работу так, что в процессе выполнения упражнений у данной категории обучающихся актуализируется опыт вербального и невербального общения. Содержательный компонент способствует развитию познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных учебных действий у данной категории обучающихся. Представлен анализ динамики развития их базовых учебных действий. Показана положительная мотивация в результате не только выполнения графических действий, но и коммуникативной деятельности младших школьников с УУО: включения их в игровые ситуации, участия в постановках сказочных сюжетов. Отмечена динамика развития пространственных представлений в ходе выполнения детьми с УУО контрольных упражнений. Представлен показатель развития базовых учебных действий, что подтверждает: создалась основа для осознанного детьми данной категории подхода к процессу обучения. В практической деятельности учителя использован авторский речевой материал: песенки, небольшие стихи.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость; понимание текста; пространственная ориентировка; речевые навыки; моторика; младшие школьники; начальное обучение математике; уроки математики; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети.

DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION IN MATH LESSONS

Khlopina Natalia Nikolaevna, the Upper Category Teacher, Ekaterinburg School No. 4, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The author announces a system of correctional exercises for children with moderate mental retardation. The exercises are aimed at developing spatial representations in math lessons. The emphasis in the classes is on the formation of the cognitive, emotional and personal spheres of this category of students. The activity-based approach in training allows us to organize correctional work so that in the process of performing exercises, this category of children actualizes the experience of verbal and non-verbal communication. The content component contributes to the development of cognitive, communicative, regulatory and personal learning activities in this category of children. The analysis of the

dynamics of the development of their basic educational activities is presented. The positive motivation is shown as a result of not only performing graphic actions, but also the communicative activity of elementary school children with UUOS: including them in game situations, participating in fairy-tale productions. The dynamics of the development of spatial representations in the course of the performance of control exercises by children with UUO is noted. The indicator of the development of basic learning activities is presented, which confirms that the basis for a conscious approach to the learning process by children of this category has been created. In the practical activity of the teacher, the author's speech material is used: songs, small poems.
Keywords: moderate mental retardation; understanding of the text; spatial orientation; speech skills; motor skills; junior schoolchildren; initial training in mathematics; math lessons; oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children.

Обучающиеся с УУО испытывают трудности в понимании обращенной к ним речи и выполнении инструкций, направляющих их деятельность. Многие понятия, на которые опирается учебный материал по математике, даются детям с УУО с трудом. Проблема понимания базовых пространственных отношений между предметами детьми данной категории является значимой в учебном процессе.

Специалисты, изучающие особенности психики и поведения детей с УУО, отмечают низкую познавательную активность, существенное отставание в развитии речи, все виды деятельности нуждаются в коррекции. Социализации данной категории детей препятствуют нарушения в способности к общению. Коррекционную помощь следует направлять на организацию деятельности [1; 2]. Обозначенные выше теоретические представления легли в основу созданной нами системы коррекционных упражнений, учитывался деятельностный подход в обучении.

Цель проведения системы коррекционных упражнений: структурировать содержательный элемент в коррекционном материале по курсу «Математика» для обучающихся с УОО, способствующий пониманию у них базовых пространственных отношений, отметить результаты анализа формирования базовых учебных действий у обучающихся данной категории в процессе их деятельности.

Были апробирована с учетом психологических особенностей детей с УОО и проведена с ними система коррекционных упражнений, направленных на развитие пространственных представлений (группой обучающихся с УУО – 3-го и 4-го года обучения Екатеринбургской школы № 4). Содержание упражнений не противоречит программному материалу по предмету «Математика» начального курса (авторы М. Н. Петрова и В. В. Эк).

Контрольные упражнения, способствующие развитию пространственной ориентировки: в схеме собственного тела, ближайшего окружения, на плоскости, проводились по окончанию каждой учебной четверти.

Упражнения направлены на:

– выполнение доступных движений из комплекса двигательных композиций (без предметов и с предметами: мячом, кубиками, лентами);

© Хлопина Н. Н., 2021

– участие в создаваемых учителем коммуникативных ситуациях с использованием мелких игрушек, строительного материала, пластилина (на полу из скакалок выкладывалась рамка), сюжетно-ролевых, подвижных играх, дозирующих двигательные нагрузки;

– становление графомоторных навыков.

Речевой материал, сопровождающий действия детей с УУО, нами создан с учетом их актуального развития. Проработан словарь обучающихся.

Выполнение доступных упражнений	**Моделирование игровой ситуации из игрушек**	**Изображение на плоскости бумаги**
По тропинке я шагаю, Утро доброе встречаю. **Справа** – тёплый лужок, **Слева** – звонкий ручеёк.	**На** полянке вездеход, Едет, едет всё **вперёд**. **Позади** остался домик, Белоснежка и гномик.	Я гирлянду нарисую, Праздничную, большую. **Вверху** на ниточке висят Круг, **за** ним – квадрат.
Борис кружки бросал, А потом их поднимал. **Слева** на полу – кружок, Другой – **справа**, **у** ног.	Садик есть **за** домом, Цветёт он и ухожен. Я **с** корзинкой иду: Поспели ягоды **в** саду.	Зайка весело играл, **Между** ёлками скакал. **Рядом** волк бродил, И **на** зайку наскочил.
Огород мой непростой, Растёт колос золотой. **Слева** поднялся овёс, **Справа** – ячмень подрос.	Самолёт, самолёт, Отправляется в полёт. Он летит **над** сосной, И **над** озером, рекой.	**В** одном доме – орешки, А **в** другом – сыроежки. Кто хозяин **в** домах тех? Кто припас грибы, орех?
Загудел пароход, Я веду его **вперёд**. В руках бинокль держу, Что увижу, расскажу.	**Под** корягою таясь, Прячется **от** щуки язь: – Не пойду я в гости, Сохраню я хвостик.	Не уже ли, не уже ли Вам не нравятся качели? Лечу смело **вверх**, **вниз**, И дарю вам шарик – приз.

Нами был проведен анализ на изучение уровня развития базовых учебных действий, выявление состояния и динамики БУД обучающихся в процессе выполнения упражнений. Мы проследили уровень сформированности БУД (личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных), а также оценили их по системе, представленной в адаптированной основной общеобразовательной программе [3; 4].

Каждое контрольное упражнение оценивалось с учетом качества их выполнения:

– «показывает, сравнивает, выделяет предметы, их части по пространственным признакам; узнает их зрительно, на основе кинестетического чувства, по слову; формирование элементов готовности к совместной деятельности, возможности саморегуляции поведения в рамках организации занятия»;

– «показывает, сравнивает, выделяет предметы, их части по пространственным признакам; узнает их зрительно, на основе кинестетического чувства, по слову; допускает ошибки, исправляет после указания на них, использует помощь учителя; проявляет заинтересованности и доверие, как к занятиям, так и к учителю»;

– «представление о пространственных признаках в стадии формирования, с трудом понимает простую инструкцию, часто действует неадекватно».

Возникали ситуации, когда обучающиеся нуждались в дополнительном сенсорном обеспечении их деятельности, в контакте с рукой взрослого, поддерживающей и направляющей их деятельность.

Анализ качества выполнения контрольных упражнений с обучающимися показал, что они усвоили материал по выбранной тематике с разными уровнями показателей.

В процессе выполнения намеченных упражнений обучающимися с УУО были выявлены определённые особенности базовых учебных действий.

Личностные УД: в деятельности обучающиеся придерживались принятых в обществе норм и правил поведения. Трудность обозначилась в организации деятельности детей. Обучающиеся не всегда включались в работу, проявляли нерешительность, неуверенность в своих силах, ожидали подсказывающий ответ учителя. **Коммуникативные УД:** возникали трудности в процессе сотрудничества педагога и сверстников. **Регулятивные УД:** обучающиеся затруднялись в планировании деятельности, не всегда выполняли задание до конца; обучающимся пока сложно адекватно оценивать свои результаты. **Познавательные УД:** часть детей проявили значительную динамику в усвоении базовые понятий, обозначающие пространственные отношения, большинство – удовлетворительную. Отметили работу детей, которым нелегко дается усвоение материала по выбранной тематике, они слабо усвоили материал, нуждаются в его индивидуальной дозированной подаче, осмысленном «пошаговом» изучении. Повторное проговаривание, четкая артикуляция и использование жестов педагогом способствовали лучшему пониманию выделяемых слов, конкретно-пространственные значения их.

Анализ проделанной коррекционной работы показал:

1) необходимо проявлять активность в создании организации сенсорной и эмоциональной среды с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с УУО, упорядоченной осмысленной для них временно-пространственной структуры жизни в школе и дома; продолжать систематическую специальную коррекционную работу по формированию базовых понятий у детей с УУО;

2) продолжать оказывать специальную помощь обучающимся данной категории в развитии средств вербальной и невербальной коммуникации;

3) способствовать в организации помощи по осмыслению и дифференциации обучающимися индивидуального жизненного опыта и использовании усвоенных знаний и умений по предмету в повседневную жизнь.

Результат занятий: осмысление детьми базовых понятий, обозначающих пространственные отношения, актуализация речевого опыта, развитие коммуникативных навыков, эмоционально-положительное отношение к деятельности.

Создание коммуникативно-развивающей среды на занятиях позволило реализовать на практике систему упражнений, направленной на формирование пространственных представлений у детей с УУО.

Заключение. Таким образом, анализ контрольных упражнений по выбранной тематике показал, что выросла динамика развития когнитивной, эмоциональной и личностной сфер обучающихся с УУО. После проведения систематической коррекционной работы определяются положительные результаты, в частности, повысились показатели развития пространственных представлений у младших школьников с УУО и перенесения их опыта ориентировки в пространстве в жизненные ситуации. Включение обучающихся в коммуникативную деятельность показало наличие у них положительной мотивации, актуализации опыта применения вербальных и невербальных средств общения. Нами отмечен уровень развития базовых учебных действий у детей с УУО. Его показатель подтверждает: создалась основа для осознанного детьми данной категории подхода к процессу обучения. Осознанность в деятельности положительно повлияла на последующее становление учащихся как субъектов сознательной активной учебной деятельности на доступном их уровне. Вместе с этим данные анализа свидетельствуют о стойкости нарушений психического развития, имеющихся у детей с УУО. Социализация детей с УУО происходит в условиях, требующих побуждения и постоянной помощи со стороны взрослых.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Технология альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017.

2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2014. – 288 с.

3. Перова, М. Н. Развитие методических основ преподавания математики в специальной (коррекционной) школе / М. Н. Перова, И. М. Яковлева // Инновации в образовании. – 2013. – № 9. – С. 60-66.

4. Программа учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова [и др.] ; под ред. Л. Б. Баряевой, Н. И. Яковлевой. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 480 с.

УДК 376.1-053"465.00/.07"

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; mpsd@uspu.me.

Аннотация. В статье рассматриваются лингводидактические основы формирования навыков словообразования у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на первом этапе коррекционно-логопедической работы. Анализируются сложные, с точки зрения теории лингвистики, вопросы словообразовательных/деривационных процессов, связанных с формированием навыков словообразования имен существительных. Подчеркивается значимость овладения теоретическими знаниями в области словообразовательной системы современного русского языка будущими дефектологами.
Ключевые слова: словообразование; словообразовательные модели; словообразовательные типы; дошкольники; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья.

LINGUODIDACTIC BASES OF FORMATION OF WORD FORMATION SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

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 linguodidactic foundations of the formation of word formation skills in children with disabilities (HIA) at the first stage of correctional speech therapy work. The article analyzes the complex, from the point of view of the theory of linguistics, issues of word-forming / derivational processes associated with the formation of the skills of word formation of nouns. The importance of mastering theoretical knowledge in the field of the word-formation system of the modern Russian language for future speech pathologists is emphasized.
Keywords: word formation; word-formation models; word-building types; preschoolers; limited health opportunities; children with disabilities.

Формирование грамматического строя речи является одним из важнейших направлений в развитии речи детей с ограниченными возможностями (ОВЗ). Многочисленные ошибки на морфемном / словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровне свидетельствуют о недоразвитии речи и не позволяют детям строить связанные высказывания, успешно участвовать в разных видах общения. Понимание причин

© Христолюбова Л. В., 2021

грамматических ошибок требует от обучающихся дефектологических факультетов глубоких знаний системы языка и позволяет в дальнейшем правильно определять пути формирования и коррекции грамматического строя речи у детей с ОВЗ. Связь лингводидактических основ специального дефектологического образования с методикой развития речи дошкольников с ОВЗ прослеживается как в аспекте определения целей, задач, содержания и методов обучения детей в ОВЗ, так и в коррекции их речи на грамматическом уровне.

Словообразование как раздел грамматики в обучении будущих дефектологов связано не только с усвоением способов образования слов в современном русском языке, оно также рассматривается в связи с лексикологией в качестве основы пополнения лексики русского языка, как один из способов семантизации слов и как средство формирования орфографической грамотности обучающихся [2; 3]. Особенности усвоения морфемной структуры слова и основных способов деривации детьми с ОВЗ подробно описаны в работах О. М. Вершининой, В. В. Зориной, Н. В. Серебряковой и др. Задачи и содержание работы по формированию навыков словообразования представлены в трудах Р. И. Лалаевой, Н. В. Нищевой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой [1; 4; 5]. Однако следует уточнить основные лингводидактические положения, лежащие в понимании основ словообразования: описание значения и структуры мотивированных (производных) лексем, способы и средства деривации, классификационные модели производных слов, словообразовательные значения и категории и т. п.

Практически все методисты в первый этап коррекционно-логопедической работы по словообразованию с детьми с ОВЗ включают формирование умений образовывать имена существительные с суффиксами: субъективной оценки *(-ик, -чик, -к-а, -очк-а, -иц-а: домик, пальчик, ножка, корочка, лужица)*; со значением предмета-вместилища *(-ниц: сахарница, хлебница)*; со значением единичности *(-инк: бусинка. снежинка);* с значением профессии *(-щик, -чик, -тель, -иц: наборщик, грузчик, учитель, воспитательница)* [4; 5].

Для осознанного поэтапного введения данного учебного материала будущему логопеду и дефектологу важно знать и практически применять такие лингвистические понятия, как «словообразовательная модель» и «словообразовательный тип». Под первым понятием подразумевается единая схема построения производных слов, например, корень + суффикс *(нос-ик, глаз-ик, лоб-ик)*. В данном случае суффикс *-ик-* является словообразовательным формантом, т. е. наименьшим в формальном и семантическом отношении словообразовательном средством, которым производное слово отличается от производящего Второе понятие более абстрактно и включает образование производных слов не только по одной модели, но и с аффиксами, имеющими одинаковое словообразовательное значение. Например, перечисленные выше примеры входят в словообразова-

тельный тип «существительные с субъективно-оценочным значением», и этот ряд можно продолжить: *листик, коврик, дождик, ковшик* и т. п. Однако омонимичный суффикс *-ик-* может указывать на принадлежность слова к существительным со значением «носитель признака»: *старик, озорник, виновник, рыжик* и т. д. Поэтому, приводя примеры слов с одним суффиксом, педагог должен понимать, к какому словообразовательному типу относятся изучаемые лексемы.

Образуя слова со значением предмета-вместилища, где словообразовательным формантом является суффикс *-ниц- (супница, песочница, мыльница, конфетница)*, следует учитывать, что данный суффикс также имеет не одно значение: *больница, лечебница, гробница* (значение места); *львица, волчица, мастерица, царица* (так называемое значение «женскости»). С другой стороны, значение предмет-вместилище может передаваться суффиксом *-ник-*: *салатник, сливочник, кофейник, чайник, соусник.* В процессе знакомства детей с ОВЗ с лексемами одной тематической группы (например, посуда), следует отдельно отрабатывать слова разных словообразовательных моделей, чтобы избежать возможных словообразовательных ошибок.

Словообразование существительных со значением единичности (сингулятивов) тесно связано с пониманием такой лексико-грамматической категории имен существительных, как вещественные существительные *(снег, лед, сахар, горох, песок, жемчуг* и т. п.). Как неконкретные существительные они не имеют противопоставленных форм числа, но образованные от них сингулятивы эти формы имеют: *снежинка – снежинки, льдинка – льдинки, жемчужинка – жемчужинки, горошина – горошины.* Следовательно, отрабатывая словообразовательную модель существительных со значением единичности, необходимо обращать внимание и на словоизменение имен существительных, относящихся к разным лексико-грамматическим категориям.

Сложным, с точки зрения теории лингвистики, является вопрос о словообразовании имен существительных, обозначающих профессии. Во-первых, потому что в этом случае существует несколько словообразовательных типов и, соответственно, не один словообразовательный формант *(учитель, часовщик, таксист, летчик, редактор, продавец, космонавт)*. Во-вторых, спорными во многих случаях являются словообразовательные модели со значением «обозначение женщины по профессии/должности» (с точки зрения стилистики, не все слова, образованные по продуктивным моделям, стилистически нейтральны, например, *докторша, директриса, таксистка, дворничиха*). И, в-третьих, сами названия профессий в своем лексическом значении претерпевают изменения: ср. *обувщик* или *сапожник*; *кондитер, пирожник* или *булочник*; *портной, закройщик* или *модельер*. Появляются названия новых профессий, значение которых детям с ОВЗ сложно объяснить, хоть и образованы они по

существующим в современном русском языке моделям: *компьютерщик, логист, администратор, рекламщик, копирайтер, риелтор*.

В статье рассмотрен только первый этап коррекционной работы по формированию навыков словообразования у детей с ОВЗ, но, очевидно, что для реализации данного этапа и логопед, и педагог-дефектолог должны обладать обширными лингвистическими знаниями, которые позволят правильно интерпретировать языковой материал, устанавливая связи между всеми компонентами языковой системы в процессе обучения детей с ОВЗ. Само словообразование в методике рассматривается не только как процесс и результат образования новых слов, но и как переход на более высокий уровень языкового и когнитивного развития, поскольку деривационные процессы выполняют многообразные функции: собственно номинативные, конструктивные, экспрессивные и стилистические.

Лингводидактические основы методики обучения лиц с ОВЗ непосредственно связаны с формированием у обучающихся дефектологических факультетов не только лингвистической и коммуникативной компетенций, но и приобретением компетенций профессиональных.

Литература

1. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О. М. Веришинина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 25.

2. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская. – М. : КомКнига, 2005. – 224 с.

3. Зорина, В. В. Современные исследования словообразовательного компонента языковой способности детей дошкольного возраста / В. В. Зорина. – М., 2000. – 157 с.

4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 224 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.

УДК 376.1:159.99

ПРОБЛЕМА НОРМЫ И НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

Чурило Наталья Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка; Республика Беларусь, г. Минск; anv-96@tut.by.

Аннотация. Работа посвящена проблеме анализа границ нормы и патологии при изучении нарушений в развитии ребенка. Рассматриваются варианты детского развития, анализируются формы отклоняющегося развития, выделяется группа детей с парциальными дефицитами в формировании психических функций, характеризуются основные синдромы нарушений психических функций в детском возрасте, акцентируются возможности нейропсихологической диагностики для оценки парциональных нарушений развития высших психических функций.
Ключевые слова: нейропсихология; нарушения развития; дети с нарушениями развития; нейропсихологическая диагностика; высшие психические функции.

THE PROBLEM OF REGULATIONS AND DEVELOPMENTAL DISORDERS IN CHILDREN'S NEUROPSYCHOLOGY

Churilo Natalya Vyacheslavovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus.

Abstract. The work is devoted to the problem of analyzing the boundaries of the norm and pathology in the study of disorders in the development of a child. Variants of child development are considered, forms of deviant development are analyzed, a group of children with partial deficits in the formation of mental functions is distinguished, the main syndromes of mental disorders in childhood are characterized, the possibilities of neuropsychological diagnostics are emphasized for assessing partial disorders of the development of higher mental functions.
Keywords: neuropsychology; developmental disorders; children with developmental disabilities; neuropsychological diagnostics; higher mental functions.

В настоящее время все большую актуальность приобретают нейропсихологические исследования, отмечается активное развитие детской нейропсихологии и возрастающий интерес авторов к нейропсихологической проблематике. В России сформированы и функционируют нейропсихологические школы Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман, Ю. М. Микадзе, Л. С. Цветковой, Н. Я. Семаго. Большое число нейропсихологических исследований, проведенных за последнее время, вместе с тем, ставит задачу анализа и систематизации принципов нейропсихологической диагностики, включения в плоскость диагностического исследования меж-

© Чурило Н. В., 2021

дисциплинарных связей, интеграции различных направлений в психологии, педагогике, дефектологии и медицине.

Актуальные задачи нейропсихологической диагностики в детском возрасте связаны с исследованием высших психических функций ребенка, оценки степени их сформированности или дефицитарности относительно возрастных норм, выявлением различных вариантов протекания психической деятельности, определением возможностей компенсации высших психических функций в случае из дефицитарности, установлением причин нарушений высших психических функций и постановкой задач коррекционной помощи [1; 2; 5].

Одной из важнейших проблем нейропсихологической диагностики, по мнению исследователей, является определение границ нормы и нарушений развития, требующее перехода в качественно-количественную и доказательную плоскость психодиагностики. Этот переход предполагает использование психометрического подхода, опирающегося на количественные методы диагностики, широко распространенные в зарубежной практике. Специфика формирования высших психических функций в детском возрасте обуславливает большой разброс данных в определении нормативных показателей развития ребенка и в значительной степени снижает возможность статистической обработки диагностических показателей [2; 5].

Решение проблемы определения возрастной нормы с точки зрения нейропсихологического подхода в настоящее время весьма актуально и требует значительного внимания исследователей. Постановка нейропсихологического диагноза на основе синдромального анализа для взрослого человека не вызывает затруднений в силу сформированности морфофункциональных связей, высших психических функций (далее – ВПФ), наличия многочисленных данных о локальных поражениях мозга у взрослого человека.

У детей, в отличие от взрослых, формирование ВПФ является незавершенным процессом, связанным с гетерохронным созреванием различных мозговых структур, а поэтому нарушения высших психических функций у ребенка, чаще всего, имеют парциальный характер и являются проявлениями различных вариантов нарушений морфофункциональных соотношений в онтогенезе. Отличительной особенностью детского развития является высокая вариативность клинической картины нарушений вследствие высокой компенсаторной возможности мозга, которая обуславливает пластичность функциональных систем при гетерохронности, этапности и сензитивности их созревания [1; 2; 3; 4; 5].

В нейропсихологии детского возраста можно выделить три основных варианта психического развития ребенка, в каждом из которых сочетание биологических (анатомо-функциональных особенностей) и социальных (средовых) факторов может обуславливать различные следствия:

– нормативное развитие, при котором благоприятная социальная ситуация сочетается с отсутствием нарушений созревания центральной нервной системы и мозга;

– отклоняющееся развитие, которое отличается от нормативного, но при этом еще не достигло паталогического характера. В данном случае, неблагоприятное воздействие биологических и (или) социальных факторов в некоторой степени может быть скомпенсировано;

– нарушенное развитие, которое имеет патологический измененный характер с наличием неблагоприятных факторов, незначительная компенсация (или отсутствие) которой привела к нарушениям психических функций и поведения ребенка [3].

С позиции нейропсихологического подхода формирование функциональных систем мозга рассматривается как специфическое созревание структур мозга, связанное изменением или задержкой темпа созревания по сравнению с нормативным. Нарушения в созревании функциональных систем мозга непатологического характера может быть связано с различными причинами и проявляться различными формами.

Одним из вариантов нарушений в развитии является отклонение в развитии, связанное с замедленными темпами формирования функциональных систем и отставанием от возрастных нормативов. Данное нарушение может быть обусловлено индивидуальными особенностями созревания мозга или недостаточным стимулирующим воздействием социальной среды [2].

Второй формой отклоняющегося развития являются нарушения, возникающие вследствие изменений структуры функциональных систем. Данное нарушение может возникать в результате спонтанных или направленных компенсаторных воздействий. Наличие успешной компенсации означает, что состояние психических функций не имеет выраженных отклонений от нормы. Сформировавшиеся компенсаторные перестройки в данном случае, свидетельствуют с одной стороны, о наличии благоприятных биологических или социальных факторах, а с другой – об успешности протекания у ребенка адаптационно-компенсаторных процессов, позволяющих организму нивелировать воздействие различных неблагоприятных факторов.

То есть, нарушения психического развития в этих случаях могут быть объяснены исходя из положений системозенеза «включением» отстающих звеньев функциональных систем или компенсаторных изменением функциональных систем.

Дети данной группы относятся к отдельной плоскости между «нормой» и «патологией», характеризуя, по мнению Н. К. Корсаковой, феномен «иррегулярности психического развития», связанный с наличием у ребенка отклонений от нормы развития ВПФ, возникающих в силу индивидуальных особенностей онтогенеза. Данное определение позволяет отделить

наблюдаемые у ребенка нарушения в развитии и поведении от других патофеноменов, относящихся к термину «отклоняющееся поведение» [2].

По мнению Т. В. Ахутиной, в отношении данной группы детей наиболее правомерно использование термина «неравномерность развития психических функций». Данный термин, по мнению автора, наиболее подходит для описания детей с парциальными дефицитами психических функций. По отношению к детям группы риска, с перинатальными поражениями ЦНС, его использование не совсем правомерно, поскольку речь идет о хорошо скомпенсированных формах перинатальных поражений [1].

Выделение детей с парциальными дефицитами в отдельную группу вместе с тем, обозначает для них, в случае дальнейшего воздействия неблагоприятных факторов, риск перехода в другой сегмент диапазона, с неблагоприятным статусом психического развития – группу «не-норма».

В настоящее время в детской нейропсихологии описаны несколько основных синдромов отклоняющегося развития – в каждом из синдромов недостаточно сформированными являются определенные звенья психических функций, что связано с незрелостью или искажением формирования определенных мозговых структур.

А. В. Семенович выделяет синдромы несформированности и синдромы дефицитарности. Такое разделение связано со временем возникновения нарушения в формировании функциональных систем. Так, если нарушение возникает на этапе созревания морфологической структуры, возникает синдромы несформированности: функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов мозга, функциональная несформированность левой височной области, функциональная несформированность межполушарных взаимодействий транскортикального уровня (мозолистого тела), функциональная несформированность правого полушария мозга. Если нарушение происходит на этапе завершения созревания структуры, возникают синдромы дефицитарности: функциональная дефицитарность подкорковых образований (базальных ядер) мозга, функциональная дефицитарность стволовых образований мозга (дисгенетический синдром). Выделенные синдромы характеризуют индивидуальные особенности системогенеза мозга и служат примером одного из возможных вариантов нормального онтогенеза.

При нейропсихологическом обследовании ребенка на первый план выступают симптомы, проявляющиеся в характерных для данного возраста ошибках при выполнении нейропсихологических проб. Различные типы ошибок и симптомов имеют отношение к несформированности ВПФ и группируются в симптомокомплексы, которые в соответствии с принципами анализа структурно-функциональной организации психической деятельности соотносятся с работой различных участков мозга [4].

Таким образом, нейропсихологическая диагностика позволяет выявить синдромы несформированности или дефицитарности ВПФ. Полу-

ченные данные будут указывать на недостаточно сформированные звенья функциональных систем и выделить конкретный нейропсихологический фактор нарушений, указывающий на недостаточную функциональную зрелость соответствующего отдела мозга [2; 3; 5].

Вместе с тем, такие сочетания синдромов будут различаться на разных этапах онтогенеза, отражая закономерности созревания мозга и формирования различных звеньев психических функций. Данное сочетание синдромов обозначено Ю. М. Микадзе термином «метасиндром», отражающим многофакторный состав нарушения, связь с работой различных отделов мозга и интегративный характер деятельности мозга, в которую отдельные участки вносят специфический вклад на разных этапах онтогенеза [3].

Таким образом, проблема квалификации нарушений ВПФ на разных этапах онтогенеза связана с решением вопроса «нормы-патологии».

Неравномерность развития психических функций обнаруживается у всего континуума детей – от высоко-благополучной нормы до выраженной патологии развития, но особенно отчетливо проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте. При этом норма отличается от «ненормы» возможностями компенсации функциональных слабостей, которая может быть своеобразным индикатором отличия нормального развития от отклоняющегося. Если ребенок может компенсировать свои слабые стороны, его развитие нормативно; дети, не способные компенсировать свои слабости с опорой на другие звенья, отклоняются от нормативного развития и составляют основной контингент детей с трудностями обучения.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.

2. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения младших школьников / Н. К. Корсокова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М. : Педагог. об-во России, 2001. – 160 с.

3. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2008. – 288 с.

4. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2005. – 319 с.

5. Цветкова, Л. С. Актуальные вопросы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 296 с.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Бабина Елена Степановна, учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 4»; Россия, г. Верхняя Пышма Свердловской области; elena.s.babina@yandex.ru.

Аннотация. В данной статье представлена работа с кинезиологическими таблицами в процессе дифференциации оппозиционных фонем. Данный вид работы активизирует межполушарное взаимодействие, тренирует переключаемость движений, в том числе артикуляционных укладов, способствует осознанной дифференциации отрабатываемых звуков.
Ключевые слова: дифференциация звуков; общая моторика; мелкая моторика; кинезиологические упражнения; кинезиологические таблицы; логопедическая работа; логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

USING KINESIOLOGICAL TABLES IN SPEECH THERAPY PRACTICE

Babina Elena Stepanovna, Speech Therapist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution “Kindergarten No. 4”, Verkhnyaya Pyshma, Russia.

Abstract. This article presents the work with kinesiological tables in the process of differentiation of oppositional phonemes. This type of work activates interhemispheric interaction, trains the switchability of movements, including articulatory patterns, and promotes conscious differentiation of the sounds being practiced.
Keywords: differentiation of sounds; general motor skills; fine motor skills; kinesiological exercises; kinesiological tables; speech therapy work; speech therapy; children’s speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

В настоящее время отмечается тенденция увеличения количества детей, имеющих сложный речевой дефект, сопровождающийся нарушениями различных функциональных систем. Для данной категории детей характерны недоразвитие не только речевой системы, но и незрелость психических процессов, нарушения двигательной сферы. Коррекционная работа с такими детьми требует разностороннего подхода, что обуславливает необходимость использования методов и приемов смежных научных областей. Одной из таких областей является кинезиология – «наука о движении». Современные кинезиологические методики позволяют найти выход из проблемы с помощью специальных двигательных упражнений [2; 3]. Идея

© Бабина Е. С., 2021

о том, чтобы соединить речь и движение не нова. Тесная взаимосвязь речи и мелкой моторики доказана многими учеными (М. М. Кольцова [1], И. П. Павлов, Л. А. Леонтьев, А. Р. Лурия). Поэтому становится очевидным совместное использование кинезиологических и речевых упражнений. Данный вид работы способствует перестройке неэффективной функциональной системы мозга, что позволяет приблизиться к нормотипичному уровню развития психической и речевой деятельности ребенка.

К кинезиологическим приемам относятся дыхательные и глазодвигательные упражнения, упражнения для развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, упражнения повышающие самоконтроль и др. В своей логопедической практике широко использую классические кинезиологические игры и упражнения («Колечки», «Лезгинка», «Ушки – рожки», «Кулак – ребро – ладонь», «Ухо – нос»; зеркальное рисование обеими руками, лабиринты и т. д. [4].), но хочется остановиться на отдельном приеме, адаптированном под логопедические задачи. Сразу оговорюсь, что идея найдена на просторах Интернета, но дидактический материал для ее реализации разработан самостоятельно. Речь пойдет о кинезиологических таблицах, используемых с целью дифференциации оппозиционных фонем. Работа с данными таблицами активизирует межполушарное взаимодействие, тренирует переключаемость движений, в том числе артикуляционных укладов, способствует осознанной дифференциации отрабатываемых звуков. Одновременное осуществление разнотипных движений рук и языка способствует созданию новых нейронных связей, что позволяет более эффективно закрепить отрабатываемые звуки в речи ребенка. Таблицы представляют собой набор картинок, содержащих в своем названии дифференцируемые звуки. Под каждой картинкой нарисована стрелка определенного направления. Ребенку предлагается четко называть каждую картинку в таблице и одновременно с этим ударять ладонью об стол в соответствии со стрелкой под картинкой (стрелка направлена вправо нужно хлопнуть правой рукой, влево – левой, в обе стороны – обеими руками). Для детей более старшего возраста можно усложнить задачу: закрыв стрелки, предложить им самим определить какой рукой хлопнуть при назывании картинки: если в слове содержится звук [Л] – левой рукой, а со звуком [Р] – правой; если в слове встречаются оба отрабатываемых звука – обеими руками. Решение таких задач требует от дошкольников серьезной осмысленности и очень высокого самоконтроля. Аналогичные таблицы можно составить на разные пары дифференцируемых звуков (с-ш, з-ж, к-т и т. д.). Ниже представлены примеры таблицы на дифференциацию звуков [Л-Р] (табл. 1) и [С-Ш] (табл. 2).

Таким образом, дифференцируя поставленные звуки с помощью кинезиологических таблиц, одновременно учим ребенка думать, осознанно выполнять задания, включать процессы саморегуляции. Использование кинезиологических таблиц в логопедической практике оптимизирует и

психические, и речевые функции. Представленный вид работы с таблицами может быть использован педагогами в образовательной деятельности, что позволит повысить эффективность коррекционно-развивающего обучения дошкольников со сложным речевым дефектом.

Таблица 1. Дифференциация звуков [Л]-[Р]

Таблица 2. Дифференциация звуков [С]-[Ш]

Литература

1. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1973. – 228 с.
2. Сазонов, В. Ф. Кинезиологическая гимнастика против стрессов / В. Ф. Сазонов, Л. П. Кириллова, О. П. Мосунов. – Рязань, 2000. – 48 с.
3. Сазонов, В. Ф. Кинезиология, снимающая стресс (Введение в психоориентированную кинезиологию) / В. Ф. Сазонов. – Текст : электронный // Кинезиолог. – URL: http://kineziolog.su/content/kineziologiya-snimayushchaya-stress (дата обращения: 10.04.2021).
4. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.

УДК 376.37:373.2

ПРОФИЛАКТИКА ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОШИБОК ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ПУНКТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Беляева Мария Юрьевна, магистратура 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 125; maschab@mail.ru.
Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос профилактики оптико-пространственных ошибок чтения и письма у старших дошкольников, а также организация данной коррекционно-развивающей работы на логопедическом пункте дошкольного образовательного учреждения. Делаются выводы о необходимости проведения работы по раннему выявлению оптико-пространственных нарушений у старших дошкольников, с целью проведения своевременной коррекции этих нарушений. В статье представлен сравнительный анализ результатов обследования способности старших дошкольников к переработке зрительной и зрительно-пространственной информации, приводятся примеры проб для диагностики зрительных и зрительно-пространственных функций. Определено, что у старших дошкольников недостаточно развиты зрительное и зрительно-пространственное восприятие и память. Для успешного запоминания и воспроизведения детьми зрительных образов букв необходим достаточный уровень развития зрительных и зрительно-пространственных функций. На основании полученных данных делаются выводы о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по профилактике оптико-пространственных нарушений, с целью повышения уровня готовности старших дошкольников к обучению письму и чтению. Для получения эффективного результата коррекционной деятельности предлагается вариант взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей. В статье приведены примеры упражнений для развития зрительных и зрительно-пространственных функций.
Ключевые слова: оптико-пространственные ошибки; чтение детей; письмо; старшие дошкольники; зрительное восприятие; зрительная память; зрительно-пространственное восприятие; логопедические пункты; дошкольные образовательные учреждения.

PREVENTION OF SPATIAL AND OPTICAL ERRORS IN READING AND WRITING IN THE WORK OF THE SPEECH THERAPIST WITH OLDER PRESCHOOLERS AT THE SPEECH THERAPIST CENTER OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Belyaeva Maria Yuryevna, Master's Degree Student 2 course, 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. The article discusses the issue of preventing optical-spatial errors in reading and writing in older preschoolers, as well as the organization of this correctional and developmental work at the speech therapy center of a preschool educational establishment. Conclusions are made about the need to carry out work on the early detection of optical-spatial disorders in older preschoolers, in order to carry out timely correction of these disorders. The article presents a comparative analysis of the results of examining the ability of older preschoolers to process visual and visual-spatial information, provides examples of tests for the diagnosis of visual and visual-spatial functions. It was determined that older preschoolers have insufficiently developed visual and visual-spatial perception and memory. For the successful memorization and reproduction of visual images of letters by children, a sufficient level of development of visual and visual-spatial functions is required. Based on the data obtained, conclusions are drawn about the need for corrective and developmental work to prevent optical-spatial disorders, in order to increase the level of readiness of older preschoolers to learn to write and read. To obtain an effective result of correctional activity, a variant of interaction between a speech therapist, educator and parents is proposed. The article provides examples of exercises for the development of visual and visual-spatial functions.
Keywords: optical-spatial errors; reading children; letter; older preschoolers; visual perception; visual memory; visual-spatial perception; speech therapy points; preschool educational institutions.

Проблема нарушения письма и чтения является одной из самых актуальных для школьного обучения. Для решения данной проблемы требуется своевременная диагностика и коррекция нарушений, которые ведут к трудностям в обучении письму и чтению. Такую коррекционную работу необходимо проводить ещё в дошкольном возрасте.

Довольно часто дети не могут запомнить правильное расположение элементов букв на письме, путают похожие буквы между собой.

Для предупреждения оптико-пространственных ошибок при чтении и на письме, нами было проведено исследование, цель которого, определить какие оптико-пространственные нарушения являются ведущими для определения направлений работы по повышению уровня готовности старших дошкольников к обучению письму и чтению.

В исследовании принимали участие 15 детей в возрасте 6-7 лет.

Были определены следующие направления исследования: способность переработки зрительной и зрительно-пространственной информации.

Для определения уровня сформированости зрительного восприятия старшим дошкольникам были предложены для опознания наложенные, перечеркнутые и незаконченные изображения.

© Беляева М. Ю., 2021

Анализ сравнения полученных данных показал, что наиболее сложным для испытуемых оказалось опознание незаконченных изображений, тогда как при опознании наложенных и перечеркнутых изображений старшие дошкольники испытывали меньше трудностей.

При опознании наложенных изображений 13% испытуемых не допустили ошибок, тогда как 87% испытуемых допустили 1-2 ошибки. При опознании перечёркнутых изображений 20% старших дошкольников не допустили ошибок, при этом 80% испытуемых допустили 1-2 ошибки. При опознании незаконченных изображений все испытуемые допустили ошибки: 40% испытуемых допустили 1-2 ошибки, 60% испытуемых допустили 3 и более ошибок.

Кроме исследования зрительного восприятия, для определения способности переработки зрительной информации исследовалась зрительная память.

Для исследования уровня зрительной памяти испытуемым предлагалось узнать среди 25 фигур 9 ранее представленных для запоминания. Анализ сравнения полученных данных показал, что высокий уровень зрительной памяти у 13% испытуемых, у 47% испытуемых зрительная память на среднем уровне, 40% испытуемых показали низкий уровень зрительной памяти.

Для определения способности переработки зрительно-пространственной информации старшим дошкольникам были предложены следующие пробы: проба Хэда, кубики Кооса, копирование трехмерного объекта для определения уровня сформированности зрительно-пространственного восприятия и проба на зрительно-пространственную память [1].

Анализ полученных данных показал, что при выполнении пробы Хэда только 1 испытуемый (7%) выполнил задания без ошибок, 5 испытуемых (33%) выполнили неправильно 1-2 задания, испытывали трудности при выполнении пробы одной или двумя руками с перешифровкой. 9 испытуемых (60%) выполнили пробу с тремя и более ошибками, часто допускали ошибки даже при зеркальном повторении, когда не требовалось выполнять пробу той же рукой, что и педагог.

В результате проведения пробы «Кубики Кооса» мы получили следующие данные: при выкладывании рисунков из кубиков по образцу, все испытуемые (100%) испытывали трудности с 1-2 заданиями из 4, не могли составить данный рисунок из кубиков, выходили за рамки квадрата или им требовалось для составления рисунка больше времени, чем предусмотрено в условии пробы.

Для оценки зрительно-пространственного восприятия старшим дошкольникам так же была предложена проба на копирование трехмерного объекта. В качестве образца испытуемым было предложено трехмерное изображение дома с забором и лиственным деревом, расположенным за

забором слева от дома. Анализ полученных результатов показал, что все испытуемые испытывали затруднения при копировании трехмерного объекта. 27% испытуемых (4 детей) показали средний уровень зрительно-пространственного восприятия при выполнении пробы и допускали следующие ошибки: слабо выраженный наклон рисунка, метрические ошибки, линии при изображении дома были непараллельными, дом получился диспропорциональным, часто дом был изображён с плоским основанием, дощечки забора варьировались по наклону, ширине и высоте, наблюдалась диспропорциональность при изображении дерева, ветки были нарисованы неправильной формы и были неверно соединены с кроной. 73% испытуемых (11 детей) показали низкий уровень зрительно-пространственного восприятия при копировании трехмерного объекта и допускали следующие ошибки: пропуск нижней части забора и дома, части дома были не сомкнуты, дощечки забора отделены друг от друга и не включены в целостный забор, в нескольких работах имелись ошибки в передаче формы забора, дерево было изображено примитивно без передачи конкретных признаков.

Для определения сформированности зрительно-пространственной памяти испытуемым предлагалось запомнить и нарисовать по памяти четыре невербализуемые фигуры, которые предъявлялись подряд три раза, четвёртое предъявление было отсрочено по времени. В результате проведения пробы были получены следующие данные: 1 испытуемый (7%) выполнил задание без ошибок и показал высокий уровень сформированности зрительно-пространственной памяти, 7 испытуемых (47%) продемонстрировали средний уровень, еще 7 испытуемых (47%) показали низкий уровень.

Сравнение полученных данных констатирующего эксперимента показало, что зрительно-пространственное восприятие и память страдали больше, чем зрительная память и восприятие.

В результате полученных данных мы сделали вывод, что у старших дошкольников недостаточно сформированы зрительное и зрительно-пространственное восприятие и память, что может повлечь за собой трудности при овладении чтением и письмом.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что для профилактики оптико-пространственных ошибок чтения и письма требуется проведение коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками по развитию зрительного и зрительно-пространственного восприятия и памяти.

Условия логопедического пункта не позволяют в полном объеме реализовать данную задачу. Поэтому требуются и другие пути решения данной проблемы. Одним из вариантов реализации коррекционно-развивающей работы в ДОУ по профилактике оптико-пространственных нарушений у старших дошкольников является взаимодействие воспитателя ДОУ и логопеда. Требуется включение в перспективный план работы воспитателя занятий по развитию оптико-пространственных представлений у

детей. Логопед рекомендует методы и приемы коррекционно-развивающей работы, помогает подобрать игры и упражнения по данной теме.

Другим вариантом реализации профилактики оптико-пространственных нарушений у старших дошкольников является взаимодействие с родителями. Эффективной формой взаимодействия как с родителями, так и с воспитателями являются памятки и буклеты для родителей и воспитателей с рекомендациями и играми по развитию оптико-пространственных представлений.

Родителям и воспитателям были предложены для занятий с детьми следующие виды заданий и направления работы: ориентировка в схеме собственного тела, определение направлений в пространстве, уточнение пространственных взаимоотношений, ориентировка в схеме тела, стоящего напротив, ориентировка на листе бумаги, линейная последовательность предметного ряда, последовательность числового ряда, графическое воспроизведение направлений, графические диктанты, копирование картинки в плоскости и трехмерном изображении, уточнение временных представлений, конструирование из кубиков Никитина по заданному образцу, конструирование предметов и букв из палочек, лабиринты, определение буквы на ощупь, дорисовывание второй половины картинки [5].

Через 5 месяцев после проведения констатирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в результате которого были получены следующие результаты.

На этапе контрольного эксперимента при опознании наложенных и перечёркнутых изображений 87% испытуемых выполнили пробу без ошибок и показали высокий уровень, 13% испытуемых показали средний уровень. При опознании незаконченных изображений все испытуемые (100%) показали средний уровень.

Сравнение результатов обследования зрительного восприятия, констатирующего и контрольного экспериментов, показали, что после проведения коррекционной работы зрительное восприятие старших дошкольников улучшилось. Если на этапе констатирующего эксперимента средний балл составлял 1,9, то на этапе контрольного эксперимента повысился до 2,6 из максимально возможных 3 баллов.

В результате контрольного эксперимента мы получили следующие данные по зрительной памяти: 40% испытуемых (6 детей) показали высокий уровень зрительной памяти, 47% (7 детей) средний уровень. Зрительная память 13% (2 ребенка) испытуемых остались на низком уровне.

Средний балл за зрительную память на этапе констатирующего эксперимента составлял 1,7 балла, а на этапе контрольного эксперимента повысился до 2,3 балла.

Результаты контрольного эксперимента по обследованию зрительно-пространственного восприятия выглядят следующим образом. Проба Хэда: 20% высокий уровень, 60% средний уровень, 20% низкий уровень.

Кубики Кооса: 60% высокий уровень, 40% средний уровень. Копирование трёхмерного объекта: 87% средний уровень, 13% низкий уровень.

Сравнение результатов обследования зрительно-пространственного восприятия, контрольного и констатирующего экспериментов, показало, что средний балл на этапе констатирующего эксперимента 1,6 балла, а на этапе контрольного эксперимента 2,2 балла.

При проведении контрольного эксперимента были получены следующие данные: 7% испытуемых показали высокий уровень зрительно-пространственной памяти, 86% средний уровень, 7 % низкий уровень.

Средний балл за зрительно-пространственную память на этапе констатирующего эксперимента 1,6 балла, а на этапе контрольного эксперимента 2 балла.

Таким образом можно сделать вывод, что в ходе проведенной коррекционно-развивающей работы удалось повысить уровень зрительного и зрительно-пространственного восприятия и памяти старших дошкольников, что является профилактикой оптико-пространственных ошибок письма и чтения на этапе подготовки к обучению грамоте.

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

Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2017. – 132 с.

2. Ахутина, Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т. В. Ахутина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2008. – № 3. – С. 63-79.

3. Иншакова, О. Б. Нейропсихологический анализ состояния зрительно-пространственных функций у младших школьников при нормальном и нарушенном формировании фонематического навыка письма / О. Б. Иншакова // Наука и школа. – 2012. – № 1. – С. 118-124.

4. Брехунова, Г. Н. Послушные буквы: программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5-7 лет с нарушениями речи / Г. Н. Брехунова // Логопед. – 2007. – № 4. – С. 76-80.

5. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – Москва : ПАРАДИГМА, 2017. – 282 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «НАПОЛЬНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Бышкина Светлана Валерьевна, учитель-логопед, МАДОУ детский сад комбинированного вида № 539; Россия, г. Екатеринбург; sbyshkina90@gmail.com.
Митяшина Юлия Владимировна, учитель-логопед, МАДОУ детский сад комбинированного вида № 539; Россия, г. Екатеринбург; 9068158332@mail.ru.

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Актуальность проблемы обосновывается использованием напольных развивающих логопедических пособий в условиях дошкольного образовательного учреждения. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, воспитателей групп, родителей.
Ключевые слова: игровые технологии; дидактические игры; напольные дидактических игр; здоровьесберегающие технологии; учебная мотивация; логопедическая работа; старшие дошкольники; профилактика нарушений речи; индивидуальные занятия; подгрупповые занятия; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

THE USE OF THE GAME TECHNOLOGY “FLOOR DIDACTIC GAMES” IN SPEECH THERAPY WORK AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Byshkina Svetlana Valeryevna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten of Combined Type No. 539, Ekaterinburg, Russia.
Mityashina Yulia Vladimirovna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten of Combined Type No. 539, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article reveals the features of the organization of speech therapy work with children of senior preschool age with severe speech disorders. The relevance of the problem is justified by the use of floor-based developmental speech therapy manuals in the conditions of a preschool educational institution. The materials of the article can be useful for teachers-speech therapists, teachers-speech pathologists, teachers-psychologists, educators of groups, parents.
Keywords. gaming technologies; didactic games; outdoor didactic games; health-saving technologies; educational motivation; speech therapy work; older preschoolers; prevention of speech disorders; individual sessions; subgroup lessons; preschool speech

therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

«Ходьба и движение способствуют игре мозга и работе мысли».
Жан Жак Руссо

Проблема мотивации – одна из центральных в логопедической работе. Очень часто владения методикой коррекции речи и желания логопеда недостаточно для положительной динамики речевого развития детей. Детей утомляет ежедневное проговаривание слогов, слов, называние картинок для автоматизации звука.

При использовании игровых технологий, благодаря игровой мотивации, у детей возрастает заинтересованность в логопедических занятиях, развиваются: познавательные процессы, коммуникативные способности, произвольность поведения, а коррекционный процесс проходит радостно и не утомительно.

Использование игровых технологий при обучении дошкольников происходит по таким основным направлениям:

– дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;

– учебная деятельность подчиняется правилам игры;

– учебный материал используется в качестве ее средства;

– в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;

– успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Объект исследования – формирование положительной мотивации к обучению детей старшего дошкольного возраста в системе логопедической работы.

Предмет исследования – модификация и внедрение игровых технологий как средства повышения мотивации к обучению в систему логопедической работы.

Цель – формирование положительной мотивации к обучению у детей в системе логопедической работы средствами игровых технологий.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что использование игровых технологий на логопедических занятиях с детьми, повысит мотивацию детей к обучению и тем самым обеспечит наибольшую эффективность коррекционной работы.

Свобода движения – свойство, присущее всему живому, одно из главных условий жизни. Именно в движении ребенок совершает поразительные успехи, завоевывая новое пространство и расширяя поле своей деятельности.

Когда во время занятия мы фиксируем ребенка на стуле, то полагаем, что таким образом мы сможем передать ему намного больше знаний. Но, если ребенку на занятии неинтересно, следует поменять стратегию.

© Бышкина С. В.,
Митяшина Ю. В., 2021

Ведь обучаясь в движении дети более осознанно выполняют упражнения и им легче формулировать ответ на поставленный вопрос.

Игровая технология «Напольные дидактические игры» позволяет решать следующие задачи:

– учитывать индивидуальные особенности детей с речевыми нарушениями и продуктивно организовать работу по автоматизации звуков и развитию грамматического и лексического строя речи; темпоритмической стороны речи, фонематического слуха;

– развивать активность и самостоятельность детей;

– снять мышечное напряжение и быструю утомляемость детей;

– запоминать новую информацию, ориентироваться в необычных ситуациях.

Варианты речевых упражнений:

– четко и правильно назвать слово с автоматизируемым звуком;

– определить место автоматизируемого звука в слове;

– сливать звук с гласными, образовывать прямые и обратные слоги;

– согласовывать существительное с местоимением и числительным;

– образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительного;

– склонение имени существительного по падежам в единственном и множественном числе.

Разработанные нами напольные логопедические пособия «Грамотейка» и «Шагаю – звуки закрепляю» представляют собой игровые поля размером 2,0*3,0 метра, выполненные из полиэтиленового материала. На полях изображены символы-задания. В комплекте прилагаются предметные картинки, названия которых содержат автоматизируемый звук.

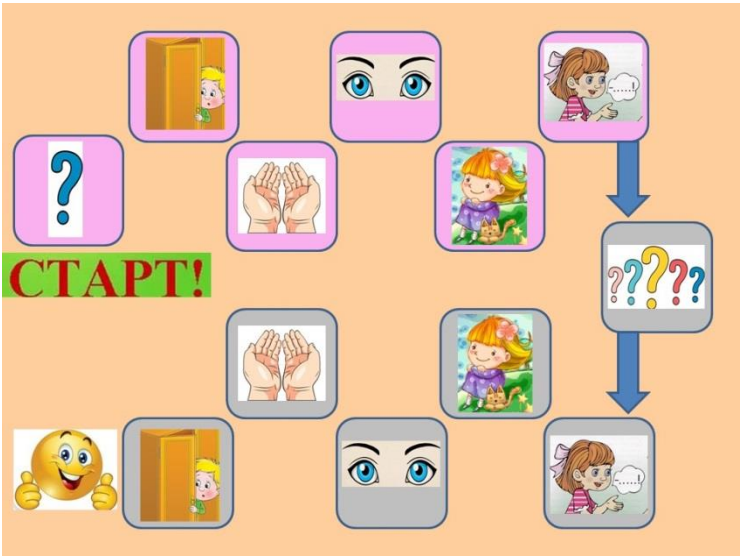

Рис. 1. Напольное развивающее логопедическое пособие «Грамотей-ка»

При выполнении различных вариантов заданий, с одной стороны, удовлетворяется потребность ребенка в движении, а с другой – игра носит обучающий характер и выполняет те же функции, что традиционные настольные дидактические игры.

Напольное пособие «Грамотей-ка» (см. рис. 1) направлено на формирование и закрепления навыка словоизменения, упражняет ребенка в подборе окончаний имен существительных при склонении по падежам.

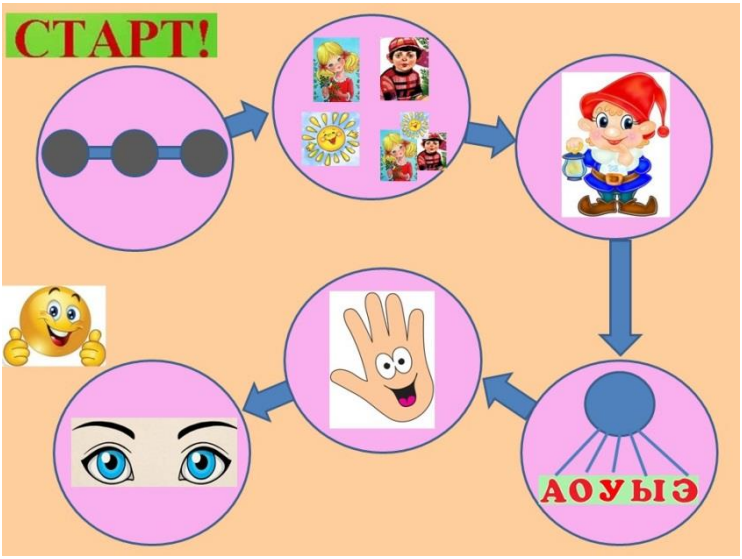

Рис. 2. Напольное развивающее логопедическое пособие «Шагаю – звуки закрепляю»

Напольное пособие «Шагаю – звуки закрепляю» (см. рис. 2) решает задачу автоматизации звука в слове, формирования умения определять место звука в слове, закрепляет механизм слияния звуков в слоги, а также включает упражнения на формирование некоторых грамматических категорий (уменьшительная форма имен существительных, согласование окончаний имен существительных и числительных).

Рис. 3. Использование напольных развивающих пособий на подгрупповых логопедических занятиях

Пособия могут быть использованы как учителями-логопедами в ходе логопедического коррекционного занятия (индивидуального или подгруппового), так и воспитателями, для закрепления полученных умений у воспитанников, занимающихся с учителем-логопедом (см. рис. 3).

Работа с напольными развивающими пособиями является использованием здоровьесберегающих технологий на логопедических занятиях. Выполняя задания на данных пособиях, дети имеют возможность двигаться, тем самым снимается мышечное напряжение и утомляемость. Дети лишены нагрузки на глаза, которая присутствует при работе с дидактическими настольными играми, тем самым решается проблема профилактики нарушений зрения.

Ожидаемые результаты: дети закрепили автоматизируемый звук на уровне слова, научились определять его место в слове, согласовывать с местоимением и числительным, употреблять форму родительного, дательного и творительного падежа существительного, образовывать уменьшительно-ласкательную форму, образовывать прямые и обратные слоги. Несомненно, такие навыки станут основой дальнейшего успешного обучения. Решая несложные развивающие игровые задания, каждый ребёнок будет радоваться своим результатам и достижениям.

Заключение: в процессе использования дидактических напольных игр, нами было отмечено, что дети проявили живой интерес к выполнению заданий. Задания их не переутомляли, в игре удовлетворялись основные потребности ребенка: в движении, в познании, в свободе, самостоятельности. Повысилась мотивация детей к обучению и тем самым эффективность коррекционной работы.

Литература

1. Лиманская, О. Н. Конспекты логопедических занятий в старшей группе / О. Н. Лиманская. – Москва : Сфера, 2019. – 128 с. – Серия «Библиотека логопеда».

2. Лиманская, О. Н. Конспекты логопедических занятий в подготовительной группе / О. Н. Лиманская. – Москва : Сфера, 2019. – 128 с. – Серия «Библиотека логопеда».

3. Шуленко, Е. Е. Понимание грамотности. Обучение дошкольников чтению, письму, счету / Е. Е. Шуленко. – Москва : Мозаика-Синтез, 2001.

УДК 376.37:373.24

РЕАЛИЗАЦИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА МАССОВОГО ДЕТСКОГО САДА

Гарбуз Ирина Валерьевна, учитель-логопед, филиал «Детский сад № 43» муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6»; 624093, Россия, г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 2Б; detskiysad43.delfin@mail.ru.
Черкасова Юлия Юрьевна, учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 1»; 624090, Россия, г. Верхняя Пышма, ул. Огнеупорщиков, 10А; madoo_1@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются нейропсихологические методы и приемы, которые можно использовать в коррекционной работе. Актуальность проблемы заключается в необходимости максимально оптимизировать коррекционное воздействие на речь детей в условиях дошкольного логопункта. Приводятся примеры игр с нейропсихологической направленностью, используемых для формирования психологической базы речи и развития всех ее структурных компонентов. Материалы статьи могут быть полезными для учителей-логопедов, родителей, воспитателей.
Ключевые слова: логопедические пункты; коррекционная работа; нейропсихологический подход; нейропсихология; психологическая база речи; логопедические игры; логопедические упражнения; логопеды; дошкольники; дошкольные образовательные учреждения; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

REALIZATION OF THE NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL WORK OF A TEACHER SPEECH THERAPIST WITHIN A SPEECH CENTER IN MASS KINDERGARTEN

Garbuz Irina Valeryevna, Teacher Speech Therapist, Kindergarten No. 43, the Branch of the Municipal Autonomous Educational Nursery School “Kindergarten No. 6”, Verkhnyaya Pyshma, Russia.
Cherkasova Yulia Yuryevna, Teacher Speech Therapist, Municipal Autonomous Educational Nursery School “Kindergarten No. 1”, Verkhnyaya Pyshma, Russia.

Abstract. The article discusses neuropsychological methods and techniques to use in the correctional work. The urgency of the problem is to optimize maximally the correctional effect on children’s speech within the nursery school. There are some neuropsychological game examples used for the forming of the psychological speech base and development of all its structural components. This article materials may be useful for teacher speech therapists, parents and nursery school teachers.

Keywords: speech therapy points; correctional work; neuropsychological approach; neuropsychology; psychological basis of speech; speech therapy games; speech therapy exercises; speech therapists; preschoolers; preschool educational institutions; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

В последнее время в логопедической практике многие специалисты используют междисциплинарный подход к коррекции речевых нарушений детей. Это обусловлено стойким увеличением количества воспитанников с проблемами в речевом развитии, утяжелением структуры речевого дефекта, наличием сопутствующих расстройств. Особенно остро проблема поиска новых средств коррекционного воздействия проявляется в условиях логопункта массового детского сада. Это связано с ограниченными временными рамками, а также, по мнению О. Ю. Цвирко, является следствием специфики логопатологии у воспитанников («...разнообразие нарушений и их индивидуальных проявлений при наибольшей распространенности негрубых речевых расстройств церебрально-органического генеза»).

В данной ситуации на помощь приходит смежная с логопедией наука нейропсихология. По определению, это междисциплинарное научное направление, лежащее на стыке психологии и нейронауки, нацелено на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением живых существ.

Основоположник российской нейропсихологии А. Р. Лурия был убежден, что изучение механизмов нарушения психических функций автоматически вносит вклад в стратегию, тактику и разработку методов нейропсихологической реабилитации.

З. А. Репина уточняет, что при анализе речевой патологии следует изучить не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности ребенка. То есть, при определении речевого статуса воспитанника, специалист должен обращать внимание и на психические процессы, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дефекта (внимание, восприятие, память, мышление).

Поэтому в схему обследования учителю-логопеду необходимо включать не только логопедические технологии, но и методы нейропсихологического исследования. Это позволит более точно понять причины, механизмы речевого нарушения, определить структуру речевого дефекта, выбрать наиболее правильный коррекционный маршрут, а также спрогнозировать и предупредить возможные трудности в дальнейшем обучении ребенка.

Основываясь на концепции А. Р. Лурия о трех блоках мозга, исследованиях его учеников Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой, Ж. М. Глозман, Т. Г. Визель, Т. В. Ахутиной, разработки А. В. Семенович, опыт современных педагогов, мы выбрали некоторые нейропсихологические приемы (игры и упражнения).

© Гарбуз И. В.,
Черкасова Ю. Ю., 2021

Эти игры универсальны: с одной стороны, они могу использоваться для решения речевых проблем воспитанников; с другой стороны, помогают в преодолении сопутствующих нарушений у детей и таким образ способствуют:

– развитию моторной сферы (статическая организация движений, динамический праксис);

– развитию слухомоторной координации;

– межполушарному взаимодействию;

– развитию стереогноза;

– развитию слухового восприятия, внимания, памяти;

– координации речи с движением и др.

Для оптимизации системы работы по коррекции речи с использованием игровых технологий, мы обратились сначала к традиционным, широко известным нейропсихологическим играм и упражнениям.

Эти игры многоцелевые, но наполненные необходимым речевым материалом, в зависимости от решаемых логопедом задач, условно можно разделить на несколько групп.

1. Игры на развитие моторной сферы ребенка и координацию речи с движением.

1.1. Игры на развитие кистевого праксиса с одновременным проговариванием рифмованного текста, координацию речи и движения («Сорока-белобока», «Шел крокодил…», «Летела ворона…»).

1.2. Игры на развитие пальцевого праксиса и другие пальчиковые игры.

1.3. Игры и упражнения с использованием нейродорожек и нейролабиринтов. Допускаются различные варианты игр: напечатанные или выложенные педагогом из текстурных материалов на столе, либо на полу («Волшебные ладошки», «Нейроладошки», «Следопыт», «Обведи-ка» и др.).

2. Игры на развитие тактильного восприятия (стереогноза): «Волшебный мешочек», «Сенсорный куб», «Почтовый ящик», «Волшебный сундучок», различные виды сухих бассейнов, «Доски Сегена» и пр.

3. Игры на развитие зрительного восприятия, внимания, памяти: «Угадай предмет по описанию», «Узнай предмет по контуру», «Трафареты», «Зоркий глаз», «Лото», «Домино», «Что изменилось?», «Парочки», «Нажимай – запоминай», «Повторяй-ка» и др.

4. Игры на развитие слухового восприятия, внимания, памяти: «Повтори ритм по образцу», «Угадай мелодию», «Что звучит?», «Чей голосок?», «Где звенит колокольчик?», «Длинный – короткий (звук)», «Высокий – низкий (звук)», различные шумовые коробочки.

5. Игры на развитие мышления: «Кручу-верчу», «Доббль», «Круги Луллия», «Аналогии», «Четвертый лишний», игры-классификации и пр.

6. Представленные игры и упражнения многофункциональны и могут использоваться и на этапе диагностики, и на этапе коррекционной работы с детьми.

В настоящее время многие специалисты-практики презентуют авторские игры в сети Интернет. Опытным путем мы выбрали наиболее интересные и актуальные для работы со старшими дошкольниками:

«Картинки на спинке». Перед ребенком выкладывается изображение рубашки с изображенными предметами, в названиях которых содержится отрабатываемый звук. Педагог дотрагивается до определенной зоны на спине ребенка, а тот называет соответствующую по месторасположению картинку на спинке рубашки (используется для диагностики и развития, в том числе стереогноза).

«Картинки с хитринкой». Перед ребенком выкладываются 3-5 картинок с отрабатываемым звуком в названиях, под ними – соответствующее количество картинок или деревянных фигурок с изображениями определенных жестов. Предлагаем ребенку назвать картинку и выполнить рукой (правой, левой или обеими одновременно) соответствующий жест.

Эта игра может использоваться для развития межполушарного взаимодействия, зрительного восприятия, внимания, памяти, динамического пальцевого и кистевого праксиса, координации речи с движением.

«Продолжи ряд» с использованием ритмических кругов и парковок.

Ребенку предлагается продолжить последовательность, заданную логопедом. Используется для развития слухомоторной координации, ритмического чувства и, как следствие, слоговой структуры слова.

«Звуковые колпачки». Ребенку предлагается на скорость выставить цветные колпачки в последовательности, изображенной на карточке. Предметы, изображенные на карточке, раскрашены в цвет колпачков и содержат в названиях отрабатываемый звук.

Используем в коррекции звукопроизношения, для развития зрительного внимания, памяти, мышления.

«Ритмы с заданной амплитудой». Перед ребенком выставляется 3-5 предметов или предметных картинок с отрабатываемым звуком в названиях. Педагог с помощью любого предмета на ленте выполняет маятниковые движения. Задача ребенка – «встроиться» в ритм и успеть схватить предмет/картинку, а затем правильно назвать добытый предмет/картинку.

Используется для развития слухомоторной координации и звукопроизношения.

Такая адаптация нейропсихологических методик к логопедическим занятиям, повышает детский интерес и мотивацию, способствует развитию когнитивных функций. Использование нейропсихологического похода в логопедической практике помогает определить проблемы в развитии всех психических функций, выстроить индивидуальный образовательный

маршрут, а также оптимизировать все виды коррекционных занятий с детьми. Такой способ активизации мозговой деятельности, в том числе, высших психических функций, помогает преодолевать различные дезадаптивные состояния, поведенческие проблемы, трудности в саморегуляции.

Литература

1. Праведникова, И. И. Нейропсихологические игры и упражнения / И. И. Праведникова. – Москва : АЙРИС-пресс, 2018. – 112 с.

2. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.

3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – Москва : Академия, 2002. – 232 с.

4. Скворцов, А. А. Нейропсихология как путь к повышению качества жизни / А. А. Скворцов. – URL: https://www.hse.ru>news>science (дата обращения: 30.03.2021). – Текст : электронный.

5. Цвирко, О. Ю. Нейропсихологические основы профессиональной культуры логопеда / О. Ю. Цвирко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 321-327.

УДК 376.25:376.37

ИГРЫ С ПЕСКОМ КАК АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Грохотова Юлия Вадимовна, учитель-логопед, МБДОУ Д/с «Буратино»; Россия, г. Муравленко; groxotova96@in.nox.ru.

Аннотация. Включение арт-технологий в учебный процесс все чаще используется для работы с дошкольниками и младшими школьниками. Использование арт-технологий открывает их преимущества, так как помогает повысить мотивацию и успех в познании, желание понять себя и других, осознание своих эмоциональных проявлений и состояний через творческую деятельность, на которой основана эта технология.

Арт-технологии успешно решают педагогические, психологические и социальные проблемы, которые в более широком контексте связаны как с отдельными людьми и группами, так и с обществом в целом. Существует возможность моделирования творческой художественной среды, в которой любой ребенок, как с ограниченными возможностями здоровья, так и при нормативном развитии, может легко общаться со сверстниками, отражать их мысли, действия, продукты творчества и расширять свои чувственные переживания. С одной стороны, есть положительные стороны использования арт-техники в учебной практике, это возможность ее применения у детей разного возраста, отсутствие специальных знаний и навыков у ребенка, создание атмосферы доверия, способствующей творческому самосовершенствованию, улучшение, выражение, эмоциональное познание окружающей действительности.

Однако до сегодняшнего дня проблема использования арт-технологий в работе с детьми с нарушениями речи остается малоизученной, влияние методов художественной педагогики на развитие речевых и неречевых компонентов, являющимися предпосылками к развитию речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) до конца не выявлено. Из этого следует, что на этапе поиска эффективных технологий поддержки дошкольников с помощью ОНР актуальна.

Ключевые слова: арт-технологии; психотерапия; песок; игры с песком; дошкольники; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; общее недоразвитие речи; ОНР.

SAND GAMES AS AN ART TECHNOLOGY IN THE WORK OF A SPEECH THERAPY TEACHER

Grokhotova Yulia Vadimovna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten “Buratino”, Muravlenko, Russia.

Abstract. The inclusion of art technologies in the educational process is increasingly used to work with preschoolers and primary school students. The use of art technologies opens up their advantages, as it helps to increase motivation and success in cognition, the desire to understand oneself and others, awareness of one’s emotional manifestations and states through the creative activity on which this technology is based.

Art technologies successfully solve pedagogical, psychological and social problems that, in a broader context, are related to individuals and groups, as well as to society as a whole. There is a possibility of modeling a creative artistic environment in which any child, both with disabilities and with normative development, can easily communicate with their peers, reflect their thoughts, actions, products of creativity and expand their sensory experiences. On the one hand, there are positive aspects of the use of art technology in educational practice, it is the possibility of its use in children of different ages, the lack of special knowledge and skills in the child, the creation of an atmosphere of trust that promotes creative self-improvement, improvement, expression, emotional knowledge of the surrounding reality.
However, to date, the problem of using art technologies in working with children with speech disorders remains poorly understood, the influence of art pedagogy methods on the development of speech and non-speech components, which are prerequisites for the development of speech in children with general speech underdevelopment (OND), has not been fully identified. It follows from this that at the stage of searching for effective technologies to support preschoolers with the help of ONR, it is relevant.
Keywords: art technology; psychotherapy; sand; sand games; preschoolers; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; general underdevelopment of speech.

Первое упоминание о понятии «арт-терапия» как одном из методов терапевтического воздействия встречается в работах Андриана Хилла (1938), в которых автор исследует благотворное влияние художественных средств, творчества и искусства в целом на процесс восстановления и реабилитации.

В России этот опыт представлен в работах Г. В. Бурковский, Е. И. Бурно, О. А. Карабанова, Р. Б. Хайкина. В последующие годы можно даже увидеть, как искусство заняло свое место самым точным образом среди психокоррекционных методов терапевтического воздействия и одного из инструментов оценки психического развития ребенка.

«Арт-терапия – это использование средств искусства для передачи чувств и иных проявлений психики человека с целью изменения структуры его мироощущения. В качестве художественно-терапевтического материала могут использоваться различные занятия художественно-прикладного характера, в том числе – лепка, рисунок, выжигание, аппликации из ткани, поделки из натурального материала, работа с глиной и, конечно же, с песком [4].

Методы арт-терапии можно использовать в множественных различных ситуациях: при лечении различных психических расстройств. Однако в последнее время набирает оборот использование арт-терапевтических методов и приемов в коррекционной педагогике, а именно в логопедии для решения проблем с мелкой моторикой, произношением, фонематическим слухом и восприятием для развития связной речи и т. д. Связная речь не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связ-

© Грохотова Ю. В., 2021

ная речь, как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития в целом [3].

Модель реализации арт–технологий – это как средство коррекции развития детей дошкольного возраста, в которой включены такие блоки, как: целевой, содержательно-технологический и организационный блок.

1. Целевой блок модели описывается как целевые ориентации опытно-экспериментальной деятельности, коррекция и развитие различных сфер личности ребенка-дошкольника в различных видах художественной деятельности: художественно-творческой; познавательной; эмоциональной; поведенческой; речевой; двигательной.

2. Содержательно-технологический блок представляется в разнообразных арт-технологиях, которые используются в коррекционно-развивающей работе с детьми.

С целью коррекции и развития различных сфер личности, рекомендуется использовать комплекс арт-технологий.

Песочная терапия одна из разновидностей игровой терапии. Принцип «терапии песком» был предложен Карлом Густавом Юнгом, который был основателем аналитической терапии. Игра с песком, как консультативная методика, была описана английским педиатром Маргарет Ловенфельд. Формированием концепции «песочной терапии» (sand-play) занимались, в основном, представители юнгианской школы. Например, швейцарский аналитик Дора Калфф.

Значительный вклад в развитие «песочной терапии» внесли отечественные педагоги Санкт-Петербургского Института специальной педагогики и психологии, являющиесяуавторами ряда книг по данной теме – Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева «Чудеса на песке. Песочная игротерапия», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко «Игры в сказкотерапии», Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич «Как помочь «особому» ребенку», Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева «Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии» [4].

Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева указывают, что игры с песком – одна из форм естественной привычной для ребенка активности, поэтому целесообразно использовать песочницу, проводя коррекционные, развивающие и обучающие занятия с детьми разных возрастов с особыми познавательными потребностями [4].

З. А. Фитисова указывает, что занятия с песком очень полезны детям дошкольного возраста. Игры с песком улучшают эмоциональное состояние, развивают пространственные отношения, внимание, мышление, улучшают соотнесение связной речи с предметными действиями, развивают воображение. Автор предлагает, что игры с песком необходимо проводить в три этапа:

1) совершение определенных манипуляций с песочной поверхностью (дети заполняют песком формочки, рисуют на песчаной поверхности, делают отпечатки, собирают песок в комочки и создают горки);

2) проникновение в толщу песка, рытье ямок и тоннелей, прятанье в песок предметов с их последующим извлечением;

3) организация сюжетов, создание композиции [4].

Также установлено, что игры с песком способствуют совершенствованию и становлению речевого развития детей, что не может быть не использовано в логопедической практике. Игры с песком требуют речевого сопровождения, диалога и монолога с партнером по игре, игры могут поводиться на фоне чтения литературных произведений, проигрывание ситуации, описанных в них. При играх с песком ребенок учится моделировать окружающее пространство, необходимые для обыгрывания сказок, рассказов, стихов или же просто небольших отрывков при формировании связной речи.

Игры с песком, как отмечает Л. Б. Баряева, очень эффективны при словарной работе, поскольку идет отработка антонимического словаря: мокрый – сухой (песок); первая – последняя (фигура); подходит – отходит (от стола с песком); большой – маленький (комок песка).

Разыгрывая на песке разнообразные сюжеты, человек приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций. Взаимодействие с песком очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное состояние, способствует саморазвитию личности, повышению ее самооценки.

О. В. Байдикова и Е. А. Болотова, при реализации задач по развитию мелкой моторики с помощью игр с песком предлагают использовать следующие приемы работы:

– скольжение ладони или отдельного пальца по поверхности песка в непроизвольной и произвольной форме (прямые, зигзагообразные или круговые движения;

– скольжение ребром ладони, выполняя прямые, зигзагообразные или круговые движения;

– создание рисунка на песке отпечатками ладоней, кулачков, костяшек ладоней, кистей рук, ребрами ладоней, всевозможные причудливые узоры на песке;

– «пройтись» по песку отдельно каждым пальцем правой и левой рук поочередно (сначала только указательными, затем – средними, безымянными, большими, мизинцами);

– поиграть на поверхности песка, как на пианино;

– чертить на песке заданное количество полосок, а затем по их количеству придумать слово;

– печатать на песке заданное (или самостоятельно подобранное слово) и вертикальными полосками делить его на слог [1].

С. Ю. Кондратьева, О. А. Новиковская указывают, что при организации логопедической работы с применением игр с песком можно выделить несколько направлений:

– при проведении артикуляционной гимнастики: ребенок выполняет языком артикуляционные уклады, а руки или пальцы ведущей руки в такт движениям языка двигаются по песку или по воде в том же направлении;

– при автоматизации звуков: ребенок произносить звук, проводя указательным пальцем дорожку по песку. Вариант этого упражнения – рисовать на песке или на воде букву, произнося одновременно отрабатываемый звук. Аналогично можно работать с другими звуками, сочетая написание буквы с произнесением звука;

– при развитии фонематического слуха и восприятия можно прятать руки в песок, услышав заданный звук;

– при формировании связной речи можно использовать приемы рисования песочных картин с отработкой умения строить как простые, так и сложные предложения. На начальном этапе работы над сложными предложениями следует использовать сопряженную и отраженную речь [2].

В работе с песком о ребенке можно получить самую разнообразную информацию не только о развитии его речи, но и других сфер личности. При этом при организации игр с песком следует знать ряд необходимых правил ее проведения и факторов игрового взаимодействия с детьми, имеющими речевые нарушения [2].

Таким образом, в играх с песком заложен огромный потенциал для моторного и речевого ребенка дошкольного возраста. Систематическое и целенаправленное использование песочных игр в работе с детьми, имеющими речевое недоразвитие, помогает стимулировать тактильную чувствительность, развивает координацию движений рук, способствует снятию напряжения, стимулирует выработку произвольной перцептивной и моторной организации пространства.

Игры с песком в целом являются очень занимательными, влияют на стабилизацию психоэмоционального состояния детей, решают задачи самовыражения, мотивируют на выполнение заданий познавательного и тренировочного характера.

Литература

1. Байдикова, О. В. Работа с песком в ДОО / О. В. Байдикова, Е. А. Болотова // Матрица научного познания. – 2017. – № 8. – С. 39-43.

2. Кондратьева, С. Ю. Игры с песком и водой в работе по формированию пространственно-количественных представлений у дошкольников с задержкой психического развития / С. Ю. Кондратенко // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 1. – С. 35-43.

3. Пяшкур, Ю. С. Логопедическая технология по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Ю. С. Пяшкур, А. А. Вебер // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 51-55.

4. Фитисова, З. А. Использование учителем-логопедом и педагогом-психологом игр с песком как средство речевого развития дошкольников / З. А. Фитисова. – Москва : Просвещение, 2016. – 204 с.

УДК 376.352

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ 8-9 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Долгова Виктория Евгеньевна, учитель начальных классов, МБОУ ЦО № 37 им. В.П. Храмченко; Россия, г. Тула.

Аннотация. В статье описываются особенности письма у детей 8-9 лет с нарушениями зрения. Рассматриваются факторы нарушения письма, а также зависимость данных факторов от речевого развития и пространственного восприятия.
Ключевые слова: дисграфия; зрительный гнозис; письмо; письменная речь; нарушения письма; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения.

FEATURES OF WRITING OF CHILDREN AGED 8-9 WITH DISABILITIES VISIONS

Dolgova Victoria Evgenievna, Primary School Teacher. of MBOU TSO No. 37 named after V.P. Khramchenko, Tula, Russia.

Abstract. The article describes the features of writing in children aged 8-9 years with visual impairments. Factors of writing disorders are considered, as well as the dependence of these factors on speech development and spatial perception.
Keywords: dysgraphia; visual gnosis; letter; written speech; violations of the letter; typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual impairment.

В настоящее время все более возрастает необходимость использования технических средств, технологии модернизируются и внедряются в сферу жизнедеятельности человека, с одной стороны, облегчая им жизнь, а с другой стороны, негативно влияя на нее. Например, использование технических средств на уроках делает изучаемый материал наглядным и доступным. Но, например, такие технические средства как смартфоны, компьютеры и планшеты, которые могут быть использованы в не дозированном объеме, могут привести к негативным последствиям. Особенно, если не следить за ребенком и не ограничивать его время проведения за такими устройствами. И одним из таких негативных последствий является нарушение зрения. Сегодня количество детей с нарушением зрения в первом классе увеличилось до 20%, а к окончанию начальной школы процент детей составляет до 27% [1]. Поэтому это является актуальным в виду поступления слабовидящего ребенка в школу, так как отклонения от зрительной нормы как первичные, так и вторичные, могут негативно повлиять на школьную адаптацию и усвоение учебного процесса.

Самый главный вид деятельности в процессе обучения в младшем школьном возрасте – письмо. Поэтому слабовидящие младшие школьники на начальных этапах испытывают трудности, которые в дальнейшем могут перерасти в дисграфические расстройства.

© Долгова В. Е., 2021

Важно отметить, что, обучая письму слабовидящих детей, берутся во внимание не только воспитательные и образовательные направления, но и коррекционные. Так как в процессе коррекционной работы происходит воздействие на зрительный анализ, глазомер и ориентировку в малом пространстве, а также корректируются недостатки пространственных представлений.

В процессе письма принимают участие слух, зрение, кинестезия рук и речедвигательный аппарат, поэтому письмо – не просто моторика рук, а именно комплекс операций. И главной трудностью для слабовидящих детей является освоение этого комплекса, так как при письме ребенок выполняет ни одну задачу, а одновременно несколько: гигиенические (чистота писания), технические (аккуратность и ясность букв) и графические (орфография и пунктуация). Имея среднестатистическое зрения, или по-другому нормальное, ребенку достаточно трудно на начальном этапе освоения удается выполнять этот комплекс операций одновременно, а для слабовидящих детей этот процесс, тем более, затруднен из-за нарушения зрения. Поэтому в сравнении с нормально видящим ребенком у слабовидящих детей встречаются те или иные ошибки, которые у первых или не наблюдаются, или проявляются намного реже.

В процессе обучения письменному навыку выделяется несколько стадий, которые называются: элементной, буквенной, стадией связного письма и стадией скорописного письма [3]. Элементная стадия включает графические навыки, то есть выписывание различных элементов. На буквенной стадии уже происходит правильное выписывание букв. Ведущим элементом на данных стадиях является зрительное восприятие формы букв, зрительный анализ, глазомер, а именно это и является несовершенным у слабовидящих детей.

Как правило, дети, которые начинают обучение в школе, не обладают развитыми навыками письма. В частности, потому что родители «заботятся» о своих детях под предлогом того, чтобы их зрение не ухудшалось «раньше времени», поэтому мелкая мускулатура рук у детей к началу школьного обучения недостаточно развита.

Среди детей есть процент детей, у которых расторможена нервная система. Это проявляется в их письме, которое выглядит неразборчивым, элементы выписаны не полностью, промежутку между элементами и буквами не соблюдены, а буквы наезжают друг на друга.

Слабовидящие дети, обладающие нормальным слухом и интеллектом, имеют нарушенное письмо по двум фактором:

1) дефект зрения оказывает влияние на письмо;

2) речевое недоразвитие.

Рассмотри подробнее данные факторы. Дефект зрения влияет на письмо из-за искаженного (нарушенного) зрительного восприятия, который, в свою очередь, выражается в заменах и искажениях букв, связан-

ных с недостаточно четким и устойчивым оптическим представлением их структуры, оно сказывается в неправильном расположении материала на странице, в незаконченном заполнении ее, а также в низком уровне графических навыков, выражающихся в нарушении расположения элементов и букв по отношению друг к другу и к строке. Что касается речевого недоразвития, то здесь происходят фонематические замены букв и аграмматизмы совместно с многочисленными прочими ошибками, которые допускают учащиеся с нормальным речевым развитием. Обусловленность данных нарушений письма недостаточной готовностью звуковых и морфологических обобщений подтверждается фонематическими и лексико-грамматическими дефектами их устной речи. Поэтому причина неуспеваемости или слабой успеваемости у слабовыраженных детей в основном заключается в речевых нарушениях, которые затрагивают азы овладения письменном навыком.

Графические нарушения, которые наблюдаются у слабовидящих детей, подразделяются на два вида: графические недостатки и графические ошибки. Графические недостатки проявляются в расположении элементов и букв по отношению друг к другу и строке, а также расположения материала на странице и ее заполненности. Графические ошибки проявляются в заменах и искажениях букв на основе недоучета какого-либо из существенных признаков их графической структуры.

Среди этих двух видов более распространенными считаются графические недостатки у слабовидящих детей по сравнению с детьми с нормальным зрением. Объясняется это при помощи того, какую роль зрение играет в процессе письма. То есть на начальном этапе овладения письменном навыком решающую роль играют зрительные представления, поэтому и овладение графические навыками тормозится у детей с нарушением зрения. Наглядные представления о графических нормах у слабовидящих недостаточно дифференцированы и устойчивы, вследствие чего дети не замечают их нарушений в своем письме, а потому и не могут их предупредить.

Графические нормы формируются затрудненно из-за недостатка зрительного восприятия, которое приводит, в свою очередь, к нарушениям гигиенических правил письма. Сглаживание графических недостатков происходит в процессе того, как формируются наглядные представления о графических нормах и двигательных комплексах. Но у многих детей графические недостатки прослеживаются и в более позднем периоде. Это происходит по причине того, что ранее закрепленные навыки не соответствуют установленным графическим нормам письма, а также из-за слабовыраженного зрительного контроля в процессе письменной деятельности.

В процессе учебной деятельности размещение материала на странице либо в правую сторону страницу или, реже, в левую сторону поддается коррекции у большинства детей с нарушением зрения.

Говоря про графические ошибки, то они достаточно разнообразны, а именно: замена или искажение букв из-за нарушенного восприятия, то есть, когда не учитываются какие-либо существенные признаки их графического изображения. Так же распространенными ошибками являются пространственное расположение букв или отдельных их элементов, которые выражаются в замене или искажении букв. Также, наличествуют такие графические ошибки как обращенность букв вниз и наоборот, а также правая обращенность букв вверх, например, буквы «Ё» воспроизводится на письме как «Ш». Также ошибки при написании букв происходят из-за искажения их конфигурации, так как недоучитывается количество элементов и то, как они расположены в пространстве. Многочисленная группа букв, заменяющихся при письме детьми с нарушениями зрения, включает в себя буквы, которые сложно дифференцируются, такие как: «К-Н», «Т-Н», «П-Н», «С-В-Ь».

Также, продолжая тему про распространенные ошибки, выделяют еще такие ошибки, которые происходят при нарушении количественного аспекта структуры букв, а, соответственно, пропуска элемента буквы или добавлении лишнего элемента. Под такой тип ошибок попадаются чаще всего буквы: «Ш-Т».

Несмотря на то, что такие ошибки являются наиболее распространенными среди детей с нарушением зрения, их нельзя назвать основными для данного дефекта.

При сравнительном изучении зависимости между состоянием зрения и устной речи среди детей, допускающих замену букв в словах, не было выявлено влияние одного фактора на другой. Но была обнаружена другая зависимость – состояние устной речи на прямую оказывало влияние на замену букв. Большая часть учащихся, которая допускала замены букв при письме, в той или иной степени обладали общим недоразвитием речи. Более того, впоследствии было установлено, что именно недостаток восприятия оказывает влияние на развитие различных форм нарушенной речи [2].

То есть, у нормально видящих детей нарушение речи определяются неполноценностью звукового восприятия или недостатками артикуляции, которые, в свою очередь, препятствуют овладению фонематическим составом слова, а нарушенное зрительное восприятие (например, оптическая агнозия) наблюдается в единичном случае, то у слабовидящих детей совсем другая картина. У них нарушенная речь является последовательной причиной недостатка зрительного восприятия, а, следовательно, наблюдается гораздо чаще. Уже установленным фактом является, что даже при наличии зрительных нарушений, которые влияют на замену букв, у ребенка наличествует еще и несформированность фонематических представлений.

Таким образом, вопрос, почему возникают те или иные ошибки при письме у слабовидящих детей, еще до конца не изучен в полной мере. Се-

годня мнения по данному вопросу такие: одни объясняют нарушение письма следствием зрительной недостаточности, которая выражается в трудностях при овладении формой букв и их расположением в пространстве, другие говорят, что это результат недостаточной подготовленности речевого развития, который выражается в дефектах овладения фонематическими и морфологическими обобщениями. Но что является не опровержимым, так это то, что дети с нарушением зрения совершают намного больше графических ошибок в сравнении с нормально видящими детьми. Главное, что можно сделать – так это коррекционную работу, которая будет включать в себя коррекцию пространственного восприятие, восприятие по форме, объему и величине букв, зрительную гимнастику, которая влияет на кровоснабжение тканей глаза, повышает эластичность и тонус глазных мышц и глазодвигательных нервов, укрепляет мышцы век, снимает переутомление зрительного аппарата и т. д. А также, которая должна стать неотъемлемой частью при обучении слабовидящих детей как дополнительной деятельностью в процессе школьного обучения. Это поможет облегчить жизнь детям с нарушением зрения, а также оказать влияние на улучшении их адаптации к школьной деятельности и к жизни в целом.

Литература

1. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения (методические рекомендации) / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 172 с.

2. Компанцева, М. А. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды для детей с нарушением зрения в группах общеразвивающей направленности / М. А. Компанцева // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 2 (157). – С. 44-46.

3. Роспотребнадзор сообщил, что у 20% первоклассников есть проблемы со зрением. – URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2020/09/08/n_14907998.shtml (дата обращения: 22.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 376.4

РАЗВИТИЕ СЛУШАНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПОДРОСТКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изиланова Надежда Сергеевна, воспитатель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9»; Россия, г. Екатеринбург; nadezda_m@bk.ru.

Аннотация. В статье описаны сложности педагогической работы по развитию речи подростков. Рассмотрены особенности общения у подростков с задержкой психического развития, их влияние на успешность учебной деятельности. Осуществлен анализ таких понятий, как «речевая деятельность», «слушание». Рассмотрены особенности развития речи при обучении иностранному языку и выявлены особые трудности при изучении данного предмета у обучающихся с ЗПР. Рассмотрены трудности при взаимодействии подростка с учителем и сложности организации совместной работы. Сделан акцент на трудности развития умения слушать у обучающихся подросткового возраста с задержкой психического развития. В статье описаны такие виды слушания как: активное слушание, пассивное слушание и эмпатическое слушание. Учитывая особенности восприятия у детей с ЗПР, детально рассмотрены приемы активного слушания и пассивного слушания, т. к. на уроке они могут оказаться пассивными слушателями, которые слышат, но не слушают и слушают недостаточно эффективно.

Материалы статьи могут быть полезны педагогам-дефектологам, учителям, воспитателям, логопедам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, специалистам, реализующим инклюзивную практику.

Ключевые слова: подростки; речевая деятельность; умение слушать; виды слушания; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития.

THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS AS A NECESSARY CONDITION FOR THE SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Izilanova Nadezhda Sergeevna, Educator, Ekaterinburg School No. 9, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article describes the difficulties of pedagogical work on the development of speech of adolescents. The features of communication in adolescents with mental retardation, their impact on the success of educational activities are considered. The analysis of such concepts as “speech activity”, “listening” is carried out. The features of the development of speech in teaching a foreign language are considered and special difficulties in studying this subject are identified in students with MR. The difficulties in the interaction of an adolescent with a teacher and the difficulties of organizing joint work are considered. The article focuses on the difficulties of developing the ability to listen in students of adolescent age with mental retardation. The article describes such types of listening as: active listening, passive listening and empathic listening. Taking into account the peculiar-

ities of perception in children with MR, the techniques of active listening and passive listening are considered in detail, since in the lesson they may turn out to be passive listeners who hear, but do not listen and do not listen effectively enough.
The materials of the article can be useful for teachers-defectologists, teachers, educators, speech therapists of educational organizations that implement adapted basic general education programs and inclusive practice, specialists who implement inclusive practices.
Keywords: adolescents; speech activity; the ability to listen; types of hearing; impaired mental function; children with mental retardation.

В подростковом возрасте (от 10-11 до 14-15 лет) ведущую роль в развитии ребенка играет общение со сверстниками в контексте собственной деятельности подростка. Они особое значение придают развитию собственной речи – ведь речь во многом определяет успех в общении.

Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения, приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность – это двусторонний процесс [3]. Следовательно, необходимо так же целенаправленно учить детей воспринимать высказывания, т. е. выступать не только в роли отправителя сообщения, но и адресата, учить меняться ролями. Развитая речь, умение выражать мысль словами, творческое воображение содействуют как овладению учебным материалом, так и успешной учебной деятельности.

Исследованием различных видов речевой деятельности занимались методисты, педагоги, психологи. Так, например, Л. С. Выготский называл речь «культурным знаком», который помогает развитию таких высших психических функций, как мышление, память, произвольная память.

Построение системы работы с подростками с ЗПР вызывает особую сложность. Основной акцент при обучении таких детей сделан на общее развитие ребенка. Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У данной категории обучающихся отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи.

Обучающиеся с ЗПР испытывают немалые трудности при изучении иностранного языка. Осваивая новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и индивидуальную картину мира, приобретает способность преодолевать языковые и культурные барьеры. Ведущим принципом при обучении иностранному языку является принцип коммуникативной направленности, поскольку результатом обучения обучающихся является формирование умений и навыков пользования языком как средством общения. У подростков возникают проблемы при аудировании

© Изиланова Н. С., 2021

устной иноязычной речи, сложно усваиваются формы диалогической речи, а построение монологической речи возможно только при наличии опор и в рамках хорошо отработанной ситуации. При взаимодействии с учителем часто возникает непонимание, неготовность услышать учителя.

Необходимо сформировать у обучающегося с ЗПР такие личностные качества, которые являются важными составляющими его способности к речевому и неречевому общению и взаимопониманию с людьми, с окружающим его миром, не зависимо от того, на каком языке происходит общение. Возникает необходимость на уроках особое внимание уделить слушанию и говорению.

Сложность организации работы по развитию речи подростков состоит в том, что, действуя в условиях урока, организуя учебную работу, педагоги совершенствуют естественную речевую деятельность обучающихся. Естественно «ситуация урока снимает естественную коммуникативность в речи… Есть только один способ освободиться от этого недостатка, надо, что бы у учащихся возникла потребность в коммуникации…» (Н. И. Жинкин) Кроме того, при обучении созданию высказываний (устных и письменных), как правило, педагоги не заботятся о том, чтобы у ребенка возникла потребность вступить в общение. Обучающийся чаще всего создает высказывания потому, что это задание учителя, собственного коммуникативного же мотива у него нет.

В настоящее время все более осознается значение проблемы взаимодействия не только в системе «учитель-обучающийся», но и «обучающийся-обучающийся» в учебном процессе. Например, в отрочестве общение с учителями, родителями и другими взрослыми начинает складываться под влиянием возникающего чувства зрелости. Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность. Они пытаются ограничить претензии учителей, родителей по отношению к себе и часто выражают протесты в различных формах, проявляют неподчинение с целью изменить отношения.

Основную информацию обучающийся на уроке воспринимает на слух. Слушание – это не только молчание, а процесс более сложный, активный, в ходе которого каким-то образом устанавливаются невидимые связи между людьми, возникает то ощущение взаимопонимания, которое делает эффективным любое общение и взаимодействие [7]. Обязательный минимум требует, чтобы при слушании (аудированиии) обучающийся понимал предложенную информацию, без понимания человек не сможет читать и ориентироваться в содержании текстов, передать и пересказать содержание сообщений, рассказать о себе, вести беседу и т. п.

В практике школы нередко в той или другой системе преобладает стратегия взаимодействия. Большое значение имеет статус партнера, причем не постоянный статус, а статус «здесь и сейчас», в момент общения [5].

Ориентация на понимание включает в себя стремление понять ситуацию и других людей, однако это не всегда возможно – появляется проблема неумения слушать и понять друг друга, а при работе с детьми с ЗПР, данная проблема становится наиболее актуальной. Напомним, что умение слушать это необходимое условие успешной учебной деятельности.

Можно выделить следующие виды слушания: активное слушание, пассивное слушание и эмпатическое слушание.

Вид слушания, в котором на первый план выступает отражение информации, называют активным слушанием. Наиболее общепринятыми приемами, характеризующими активное слушание, является постоянное уточнение правильности понимания информации, которую хочет донести до обучающихся учитель путем задания уточняющих вопросов типа: «Правильно я Вас понял (а), что…?», парафразов: «Таким образом, ты хочешь сказать…» или «Другими словами, ты имел в виду…» [5]. Применение таких простых приемов общения позволяет достичь сразу 2 цели: 1) обеспечивается адекватная обратная связь, между учителем и обучающимся; 2) учитель информирует обучающегося о том, что перед ним не ребенок, кому можно указывать, и не «диктофон», в который можно диктовать свои мысли, а равный ему партнер, т.е. оба собеседника должны нести за каждое слово.

Приемы активного слушания работают только тогда, когда учитель учитывает ситуацию, содержание разговора и эмоциональное состояние учеников.

Пассивное слушание на самом деле требует определенной душевной работы, работы по осознанию своих «Я-слушателей». Приемы пассивного слушания будут действенны только тогда, когда педагог понимает чувства собеседника, сопереживает ему. Именно в этом состоит секрет хорошего слушания. Таким образом, эмпатическое слушание позволяет переживать те чувства, которые переживает собеседник, отражать эти чувства, понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его.

С обучением слушанию как виду речевой деятельности связаны особые трудности обучения. То, в какой мере слушающему удается «вычерпывать» смысл из звучащей речи, зависит в значительной мере от его внутренней установки, а она в свою очередь, определяется потребностью человека. Если у слушающего есть желание понять то, что говорит собеседник, то оно рождает соответствующую установку, благодаря которой создается внутреннее состояние сосредоточенности, как бы готовности к приему информации. Если же подобной потребности нет, то тогда складывается ситуация, когда есть «состояние слушания без целенаправленного слушания», т. е. пассивное слушание. В этом случае многое из произносимого говорящим ускользает от слушающего, он как правило удерживает в своем сознании то, что выделено самим говорящим.

Потребность во взаимодействии подростков велика в связи с их возрастными особенностями. Любое взаимодействие предполагает умение воспринимать ситуацию, собеседника, информацию, самого себя, чтобы понять, а потом принять или опровергнуть их. При этом значительную роль играет умение человека слушать. Это одно из необходимых условий для успешной учебной деятельности подростков при правильной организации учебной деятельности.

Учитывая особенности восприятия у детей с ЗПР, не умеющих установкой регулировать свое восприятие текста, велика опасность того, что на уроке они могут оказаться теми пассивными слушателями, которые слышат, но не слушают и слушают недостаточно эффективно. В таком случае вместо обучения жизненно важному виду речевой деятельности происходит закрепление негативного опыта. Что бы этого не происходило, важно обратить особое внимание на методы и средства развития умения слушать, как необходимый компонент учебной деятельности подростков с ЗПР.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1997. – 87 с.
2. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2005. – 361 с.
5. Панфилова, А. П. Психология общения / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2013. – 368 с.
6. Сластенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2010. – 480 с.
7. Третьякова, В. С. Азбука неконфликтного общения / В. С. Третьякова, Г. В. Битейская. – Екатеринбург, 1997. – 100 с.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика,1989. – 360 с.

УДК 376.37-053"465.00/07"

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ИХ СЕМЬЯМИ

Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; elena.evik@yandex.ru.

Конева Екатерина Александровна, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 370; Россия, г. Екатеринбург; ekakoneva@yandex.ru.

Аннотация. Работа посвящена вопросам организации дистанционного обучения, а также взаимодействию учителя-логопеда и семьи ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Такие формы коррекционно-развивающего сопровождения детей и их семьи наиболее актуальны в условиях вынужденной самоизоляции или невозможности посещать систематические логопедические занятия.

В статье раскрывается опыт использования информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе и электронных ресурсов для осуществления эффективного взаимодействия с семьями, в которых воспитываются дети, нуждающиеся в постоянном коррекционном логопедическом сопровождении. Обозначены проблемы, с которыми столкнулись учителя-логопеды при использовании дистанционных форм работы с обучающимися и их семьями: отсутствие у части родителей доступа к компьютеру или электронной почте, трудности организации деятельности ребенка в домашних условиях, проблемы в осуществлении постановки и начальной автоматизации звуков.

Авторами предлагаются пути решения указанных трудностей через вариативное использование информационно-коммуникативных средств обучения и взаимодействия, четкого алгоритма работы с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи, с которым знакомится ближайшее окружение детей и сопровождение на всех этапах подготовки и проведения занятий с ребенком в домашних условиях.

Несмотря на то, что дистанционные формы работы с детьми и их семьей не заменят живого взаимодействия с педагогом, они существенно помогают в организации коррекционно-развевающего процесса в условиях невозможности систематического проведения логопедических занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дистанционные формы работы; логопедическая работа; логопеды; дошкольники; родители; педагогическое взаимодействие; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

REMOTE FORMS OF INTERACTION SPEECH THERAPY TEACHERS WITH PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AND THEIR FAMILIES

Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
Koneva Ekaterina Aleksandrovna, Teacher-Speech Therapist, Municipal Budget Preschool Educational Institution – Kindergarten No. 370, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The work is devoted to the organization of distance learning, as well as the interaction of the teacher-speech therapist and the family of a child with severe speech disorders. Such forms of correctional and developmental support for children and their families are most relevant in conditions of forced self-isolation or inability to attend systematic speech therapy classes.
The article reveals the experience of using information and communication technologies in speech therapy work and electronic resources for effective interaction with families in which children are brought up who need constant correctional speech therapy support. The problems encountered by speech therapy teachers when using remote forms of work with students and their families are identified: the lack of access to a computer or e-mail for some parents, difficulties in organizing the child's activities at home, problems in the implementation of the production and initial automation of sounds.
The authors propose ways to solve these difficulties through the variable use of information and communication tools for teaching and interaction, a clear algorithm for working with students with severe speech disorders, which is familiar to the immediate environment of children and accompaniment at all stages of preparing and conducting classes with a child at home.
Despite the fact that remote forms of work with children and their families will not replace live interaction with a teacher, they significantly help in the organization of the correctional and educational process in the conditions of the impossibility of systematic speech therapy classes with children with severe speech disorders.
Keywords: remote forms of work; speech therapy work; speech therapists; preschoolers; parents; pedagogical interaction; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

На логопедические пункты общеобразовательных детских садов часто зачисляются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), такими как общее недоразвитие речи II и III уровня, имеющие дизартрию, заикание, моторную алалию. Дошкольники с ТНР нуждается в систематическом логопедическом сопровождении. Длительные перерывы в оказании коррекционной помощи в сензитивный период развития речи ребенка приводят к нарушению познавательного развития, усугубляют речевой дефект, затрудняют подготовку обучающихся дошкольного возраста к овладению письмом и чтением. Дошкольники с ТНР нуждаются в систематической работе по развитию психологической базы речи, коррекции нарушений звукопроизношения и просодики, фонематического слуха, фонематического восприятия и звуко-слогового анализа, в развитии лек-

© Каракулова Е. В.,
Конева Е. А., 2021

сико-грамматической системы языка, формировании связной речи и подготовке к овладению грамоте.

Успешность коррекционно-развивающей работы с этими детьми обеспечивается реализацией следующих принципов:

1. Комплексность методов коррекционного воздействия.
2. Принцип системности и систематичности в реализации коррекционных, профилактических и развивающих задач.
3. Учет причин и механизмов речевого недоразвития.
4. Онтогенетический принцип.
5. Принцип деятельностного подхода.
6. Учет возрастных, психологических и индивидуальных особенностей ребенка.
7. Активное привлечение ближайшего социального окружения к работе с ребенком.

Успех коррекционного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи во многом зависит от того, как организованно взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей данной категории [1; 2; 3]. Время самоизоляции в период пандемии актуализировало данный вопрос, показав, насколько важна вовлеченность родителей в коррекционный процесс.

Процесс включения родителей в логопедическую работу с дошкольниками с ТНР оказался непростым, учителя-логопеды столкнулись со следующими проблемами:

1. Не у всех родителей есть доступ к компьютерам и другим техническим средствам, например, принтеру.
2. Не у всех родителей есть электронная почта.
3. Родители – не педагоги, им сложнее организовать деятельность ребенка дома.

Для решения обозначенных проблем от логопедов потребовалось искать новые способы и пути взаимодействия с семьей. Всем участникам образовательного процесса пришлось осваивать новые навыки, в том числе, навыки работы с компьютером, с программами видео-конференц связи и другими электронными ресурсами [5]. Нам пришлось учитывать возможности родителей и использовать информационно-коммуникативные технологии, которые были им доступны.

Одной из социальных сетей, которую было удобно применять в работе с дошкольниками и близким окружением воспитанников с ТНР, стал *«Инстаграм»*. В работе с детьми, имеющими речевые нарушения, помогла возможность записывать прямые эфиры для обучающихся и их родителей по определенным темам, проводить педагогический ликбез. Тематика видео-эфиров была очень разнообразна: «Развитие мелкой моторики детей в домашних условиях», «Использование методов психомоторной коррекции при дизартрии», «Приемы развитие связной речи детей», «Развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа у до-

школьников», «Готовность ребенка к школе. Три месяца до школы: что делать?», «Мимическая, артикуляционная и дыхательная гимнастика, комплексы упражнений, правила работы дома». Во время прямых эфиров, родители задавали вопросы и сразу получали квалифицированные ответы. Кроме того, эфиры занятий они могли посмотреть в удобное время, не оставались наедине с речевыми проблемами своих детей.

Использование в логопедической работе программ *Skype и ZOOM* позволило проводить логопедические занятия с воспитанниками в онлайн режиме. Совместный просмотр экрана педагога, с подобранным речевым материалом по теме, с подготовленными презентациями и наглядностью позволяли проводить логопедические занятия по традиционной структуре, способствовали удержанию внимания ребенка на всем его протяжении, но, время работы перед компьютером было ограничено в соответствии с рекомендациями СанПиН 2.4.1.2660-10 [4]. Дети, несмотря не на что развивались, обучались и происходила коррекция нарушений речи.

У многих родителей единственным средством связи был WhatsApp, мы применяли в своей работе с семьей обучающихся видео-звонки и переписку в чате. Для работы с детьми оперативно записывались комплексы артикуляционной гимнастики, упражнения на развитие фонематических процессов, занятия по лексическим и грамматическим темам. Родители, совместно с детьми выполняли задания и рекомендации логопеда, в качестве обратной связи отправляли фотографии фонематических разборов, рисунки детей, записи составленных ребенком рассказов и т. д.

Использование *электронной почты* в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ТНР осуществляюсь следующим образом: каждый раз до или после занятия, родители получали памятку, инструкцию, наглядность, презентацию, подобранный дидактический материал, обучающие ролики, мультфильмы на свою электронную почту и имели возможность самостоятельно отрабатывать и закрепить речевые навыки детей в домашних условиях.

Алгоритм работы с использование возможностей электронной почты был следующим:

1. Родители получали четкие точные пошаговые рекомендации и инструкции в текстовом формате и в формате видеосвязи. Для каждого ребенка они составлялись с учетом индивидуального, дифференцированного подхода к коррекции речевого недоразвития.
2. Наглядный материал к каждому занятию высылался на почту, некоторые родителей могли его распечатать, хотя и не всегда в цветном варианте.
3. Затем родители выполняли задания логопеда и высылали видео и фото отчеты.

4. Педагог давал обратную связь, вносились коррективы в индивидуальные планы работы с ребенком, таким образом коррекционная работа не прерывалась в результате вынужденной самоизоляции.

Самым трудным для отработки в дистанционном формате оказалась постановка и начальный этап автоматизация звуков у воспитанников. Приходилось обучать родителей приемам постановки, опираться на их слуховой восприятие, что не всегда было эффективным. Сейчас, когда мы снова стали работать с детьми оффлайн, необходимо уточнять произношение тех звуков, которые отрабатывались в период дистанционной работы.

Очень удачной формой взаимодействия с семьей детей с ТНР оказались родительские собрания в онлайн режиме. Это дало возможность родителям присутствовать на совместных встречах, оперативно решать организационные и другие вопросы работы с дошкольниками, получая доступ подключения к собраниям из любой точки города, страны. Такие собрания с использованием видео-конференц связи продолжаем проводить и сейчас.

Благодаря пандемии, дистанционные формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи, стали активно применятся педагогами, расширились возможности оперативного взаимодействия с семьями обучающихся. Но не всегда работа в режиме онлайн может заменить живое общение с детьми и их ближайшим окружением, самым рациональным будет грамотное сочетание информационно-коммуникативных технологий с традиционными занятиями.

Литература

1. Каракулова, Е. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с тяжелым нарушением речи в процессе консультативной работы / Е. В. Каракулова // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями : материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 55-летию института специального образования, 28-29 ноября 2019 г., г. Екатеринбург, Россия / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 318-323.

2. Конева, Е. А. Формы взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников, имеющих речевые нарушения / Е. А. Конева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (26–27 апреля 2017 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун-т., Ин-т спец. образования. – Екатеринбург : [б. и.], 2017.

3. Обухова, Н. В. Семейное воспитание детей с нарушением речи : учебно-методическое пособие / Н. В. Обухова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 128 с.

4. СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» от 22 июля 2010 года № 91 г. Москва // Российская газета. – 2010. – № 201 (5280).

5. Filatova, I. A. Use of Information and Communication Technologies and Remote Forms of Speech Therapy Work in the Practice of a Logopedist / I. A. Filatova, E. V. Karakulova, O. V. Yugova // Advances in Economics, Business and Management Research, volume 156 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020). – 2020. – С. 128-131.

УДК 376.37:373.25

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коробейникова Светлана Владимировна, учитель-логопед, средняя общеобразовательная школа № 11; Россия, г. Тавда; swetlana.corobeynickowa@yandex.ru.

Аннотация. Работа посвящена проблеме тяжелых нарушений речи у обучающихся дошкольных образовательных организаций. Речевое развитие в дошкольном периоде закладывает основы успешного обучения и уровня образованности в целом. Формирование и совершенствование связной монологической речи является значимой задачей речевого развития детей. В статье представлен опыт внедрения в образовательный процесс дошкольной образовательной организации инновационных технологий по формированию умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Результаты проведенной диагностики показали, что уровень сформированности умений монологической речи у большинства детей старшего дошкольного возраста находится на среднем уровне и требует создания необходимых педагогических условий для их развития. Результативным фактором повышения эффективности образования детей с ограниченными возможностями здоровья является процесс внедрения в педагогическую систему новых веяний, инновационных технологий, поскольку «современный» ребенок ждет «современных» методов и технологий. Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что правильно организованная система педагогической работы по формированию монологических умений, а также организационно-педагогических мероприятий смогут повысить эффективность и результативность показателей развития речи воспитанников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: монологическая речь; инновационные технологии; педагогические инновации; внедрение ФГОС; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; педагогические условия; педагогическая компетентность; дошкольные образовательные учреждения; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF MONOLOGUE SPEECH SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION

Korobeynikova Svetlana Vladimirovna, Teacher-Speech Therapist, Secondary School No. 11, Tavda, Russia.

Abstract. The work is devoted to the problem of severe speech disorders in students of preschool educational organizations. Speech development in the preschool period lays the foundations for successful learning and the level of education in general. The formation and improvement of coherent monological speech is a significant task of children's speech development. The article presents the experience of introducing innovative technologies in the educational process of preschool educational organizations for the formation of monological speech skills in older preschool children with severe speech disorders. The results of the conducted diagnostics showed that the level of formation of monological speech skills in the majority of older preschool children is at an average level and requires the creation of the necessary pedagogical conditions for their development. The process of introducing new trends and innovative technologies into the pedagogical system is an effective factor in improving the effectiveness of education for children with disabilities, since the "modern" child is waiting for "modern" methods and technologies. After analyzing the data obtained, it can be concluded that a properly organized system of pedagogical work on the formation of monological skills, as well as organizational and pedagogical measures, will be able to increase the efficiency and effectiveness of speech development indicators of pupils with severe speech disorders.
Keywords: monologue speech; innovative technologies; pedagogical innovation; introduction of the federal state educational standard; federal state educational standards; pedagogical conditions; pedagogical competence; preschool educational institutions; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

Одной из актуальных проблем современного образования, несомненно, является проблема развития речи детей дошкольного возраста.

Развитие речи считается одним из значимых направлений в работе педагога дошкольной образовательной организации, так как обеспечивает своевременное полноценное развитие ребенка.

Объект исследования: процесс организации деятельности педагога.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать комплекс упражнений и организационно-педагогических мероприятий, направленных на формирование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью поставлены задачи:

1. Проанализировать психологическую, педагогическую, лингвистическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести диагностическое исследование сформированности умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, подобрав соответствующий диагностический материал.

3. Проанализировать методическую литературу и нормативные документы по проблеме формирования монологической речи детей с ТНР.

4. Предложить комплекс инновационных технологий, направленный на формирование умений монологической речи у детей с ТНР.

© Коробейникова С. В., 2021

5. Разработать комплекс организационно-педагогических мероприятий, направленных на формирование умений монологической речи у детей с ТНР.

Для проведения диагностики сформированности умений монологической речи мы выбрали следующие умения:

1. Умение при подборе материала для рассказа учитывать тему рассказа.
2. Умение выразить основную мысль высказывания.
3. Умение композиционно правильно строить текст.
4. Умение насыщать содержание выразительными средствами.
5. Умение отбирать языковые средства в соответствии с условиями и задачами общения.

Нами была структурирована трехбалльная система оценки для каждого критерия. С целью объективности и достоверности оценки выполнения данных заданий диагностика проводилась с каждым ребёнком индивидуально.

Также, проанализировав полученные данные, важно отметить, что из рассмотренных пяти показателей сформированности умений монологической речи дошкольников ниже оказались показатели сформированности такого умения, как умение насыщать содержание выразительными средствами. Дети редко использовали в речи прилагательные и наречия. В их рассказах преобладали существительные, глаголы и местоимения.

Таким образом, результаты проведенной диагностики показали, что уровень сформированности умений монологической речи у большинства детей старшего дошкольного возраста находится на среднем уровне и требует создания необходимых педагогических условий для их развития.

Педагогические инновации призваны либо изменять процессы обучения и воспитания, либо совершенствовать. Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности.

Научные исследования дают возможность выделить следующие причины появления инноваций в дошкольном образовании:

1. Социокультурная среда – потребность дошкольных образовательных учреждений в новых педагогических системах.
2. Творческая вариативность педагогов.
3. Заинтересованность родителей в достижении положительной динамики в развитии детей.

Исходя от количественных и качественных показателей, полученных в результате диагностики воспитанников с тяжелыми нарушениями речи, мы решили внедрить в образовательных процесс по развитию речи, в частности монологической речи, ниже перечисленные инновационные технологии.

Технология портфолио. Портфолио позволила нам зафиксировать индивидуальные достижения, отражать положительные эмоции, творческие успехи, впечатления, награды, забавные высказывания.

Технология исследовательской деятельности, коллекционирование. Дети узнали о прошлом представленных в коллекции предметов, их происхождении и изменении; рассматривали экспонаты коллекции. К каждому экспонату прилагалась «история». Эти истории вместе с экспонатами сочиняли дети. По сути своей, получились творческие рассказы, стихи, загадки, сказки. Мы планируем в дальнейшем составить из них рукописные книги и применять их для повышения мотивации к чтению.

Моделирование. Графические схемы помогают детям более конкретно, практически, почувствовать границы слов и их раздельное написание. В этой работе мы применяли различные картинки, символы и предметы, и даже «живые» модели, в роди которых были дети.

LEGO-технология. В процессе образовательной деятельности по развитию речи, художественной литературе с помощью деталей конструктора можно отрабатывать грамматические конструкции, чтобы профилактировать аграмматизмы.

Технология проблемного обучения. Основной целью педагога являлся вывод детей на получение новых знаний, а не готовую подачу материала.

Технология ТРИЗ. Мозговой штурм или коллективное решение проблем: перед группой детей ставилась проблема, каждый высказывал свое суждение, как можно ее решить, в это время принимались все варианты. Метод фокальных объектов (пересечение свойств в одном предмете): выбиралось два любых предмета с описанием их свойств, используемых для характеристики создаваемого объекта.

Для повышения компетентности педагогов в вопросах речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи были проведены следующие мероприятия:

1. Педагогические чтения по темам: «Познавательно-речевое развитие дошкольников», «Развитие связной речи и интеллект дошкольников», «Учимся играя».

2. Активная лекция: «Проблема и особенности развития связной монологической речи у современных дошкольников».

3. Методический тренинг: «Речевое развитие дошкольников».

4. Логопедическая мастерская: «Формирование связной речи дошкольников»

5. Консультации по ознакомлению с современными методиками и технологиями по развитию речи О. С. Ушаковой, по формированию связной речи и пальцевого праксиса, о возрастных закономерностях развития речи, по формированию умений монологической речи.

6. Конкурс на лучший речевой уголок в группах.

Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах развития речи детей, побуждение их к деятельности по общему и речевому развитию ребенка в семье осуществлялось:

1. Оформление информационных стендов для родителей в холле и в приемных группах.
2. Рассылка в мессенджерах «полезных» ссылок на образовательные сайты.
3. Практические консультации: «Два типа связной речи: монолог и диалог», «Развитие связной речи у детей 5-6 лет: норма и не норма», «Развиваем монологическую речь детей».
4. Беседы с родителями: «Вместе весело играть и грамматику изучать», «Мы гуляем – речь развиваем».
5. Памятки и буклеты для родителей: «Игры и упражнения для развития речи».
6. Методический практикум для родителей «Играем – монологическую речь у детей развиваем».
7. Папки-передвижки: «Игры для развития монологической речи».
8. Круглый стол «Речь в жизни ребенка».
9. Индивидуальные беседы с родителями по итогам мониторинга речевого развития.
10. «День открытых дверей».
11. Совместное насыщение играми и пособиями предметно-развивающей среды групповых комнат.
12. Конкурсы пособий среди родителей по речевому развитию.

При проведении контрольного эксперимента сформированности умений монологической речи в конце учебного года, нами был сделан вывод о том, что показатели сформированности возросли на 34% в целом. Воспитанники при составлении связного монологического высказывания стали использовать в своей речи образные слова и выражения, композиционное построение высказывания стало более структурированнее.

Таким образом, правильно организованная система педагогической работы по формированию монологических умений, а также организационно-педагогических мероприятий смогут повысить эффективность и результативность показателей развития речи воспитанников с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Гербова, В. Развитие речи в детском саду. 5-6 лет. Старшая группа / В. Гербова. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.
2. Козырева, О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи: старшая группа специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений / О. А. Козырева, Н. Б. Борисова. – М. : Владос, 2016. – 119 с.

3. Матвеева, А. С. Говорю, понимаю, объясняю правильно. Развитие речи 5-6 лет / А. С. Яковлева, Н. Н. Матвеева. – М. : АСТ, 2012. – 256 с.
4. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5-7 лет / О. С. Ушакова. – М. : Сфера, 2015. – 272 с.
5. Ушакова, О. С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи. Занятия, игры, метод. реком., мониторинг / О. С. Ушакова. – М. : Сфера, 2015. – 288 с.

УДК 376.37-0532465.00/.07"

ВЕСТИБУЛЯРНАЯ СИСТЕМА И РЕЧЬ

Коротаева 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; проприоцептивные нагрузки; тактильная стимуляция; коррекция речи; дошкольники; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

VESTIBULAR SYSTEM AND SPEECH

Korotaeva 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 loads; tactile stimulation; speech correction; preschoolers; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; 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. Глозман, 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 нарушение письма, чтения; испытывает трудности при планировании и выполнении движений. Детям с по-

© Коротаева И. А., 2021

добными проблемами ставят такие диагнозы, как алалия, дизартрия, диспраксия, 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 взора, 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 балансировочной 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. Глубока 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 ощущения ритма необходимо для речи, чтения, письма. Используем на занятиях двигательно-ритмические 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 Годдард 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 динамическом праксисе, 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 развития связной речи. Увеличивается общий объем выполненных заданий, возрастает их продуктивность. За-

трачивается 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 / Б. С. 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.

УДК 376.37:373.25

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кудайдатова Анна Григорьевна, учитель-логопед, МАДОУ детский сад комбинированного вида № 539; Россия, г. Екатеринбург; omelkova16@rambler.ru.

Аннотация. В данной статье рассматривается использование проектной деятельности учителем-логопедом в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, с целью повышения качества логопедической работы.
Ключевые слова: метод проектов; проектная деятельность; коррекционная работа; логопеды; дошкольники; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

PROJECT ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST TEACHER AS A MEANS OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Kudaydatova Anna Grigorevna, Teacher-Logopedist, Combined Type Kindergarten No. 539, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. This article discusses the use of project activities by a speech therapist in correctional and developmental work with children with severe speech disorders, in order to improve the quality of speech therapy work.
Keywords: method of projects; project activity; correctional work; speech therapists; pre-school children; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

С введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который даёт одинаковые стартовые возможности для всех детей в не зависимости от их возможностей и способностей, возникла необходимость организовать и повысить качество дошкольного образования, через выбор наиболее эффективных средств обучения, требующих широкого внедрения инновационных форм и способов в коррекционно-образовательной деятельности учителя-логопеда в ДОУ.

Анализируя различные формы коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, мы постоянно ищем такие, которые позволили бы ускорить процесс автоматизации поставленных звуков, а в целом способствовали формированию всех компонентов речи, развивали коммуникативные навыки у дошкольников. Стандартные методы коррекционной работы с детьми, имеющими речевые нарушения, не всегда дают ожидаемый результат.

© Кудайдатова А. Г., 2021

Одной из таких форм коррекционной работы, которая позволяет развивать речевые способности, познавательные навыки детей, формировать творческие, коммуникативные, организаторские способности у дошкольника, является метод проектной деятельности. Этот вид деятельности не только востребован в связи с реализацией ФГОС в практике работы дошкольных образовательных учреждений, но и позволяет видоизменить и совершенствовать развивающую среду, активно вовлечь родителей в воспитательно-образовательный процесс, а также удовлетворить потребность педагога в инновационной деятельности [1].

В педагогическом словаре метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов [2].

В коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда метод проектов это, прежде всего, система работы при решении проблем предупреждения и коррекции речевых нарушений с детьми с тяжелыми нарушениями речи. В проектной деятельности ребенок становится активным участником творческой деятельности, цель которой – активизация его собственных ресурсов в процессе обучения и развития.

В группе компенсирующей направленности участниками проектной деятельности являются дети старшего дошкольного возраста, так как именно в этом возрасте у дошкольников активно развивается интерес к проектной работе.

Мы совместно с детьми и воспитателями, при участии родителей, создали и реализовали несколько долгосрочных творческих проектов. Их создание было вызвано необходимостью приобщить родителей и детей с тяжелыми нарушениями речи к совместной работе по закреплению полученных речевых навыков, разработать эффективные методы и приемы взаимодействия с родителями.

Проект «Учимся дышать играя». Произношение звуков тесно взаимосвязано с речевым дыханием, которое обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержки громкости голоса, четкого соблюдения пауз, сохранение плавности речи и интонационной выразительности. Если ребенок плохо говорит, искажает, смешивает или заменяет звуки при произношении, прежде всего, нужно проводить работу по формированию правильно-направленной и достаточной воздушной струи, то есть развития дыхания.

Цель проекта – обучение детей дыхательным упражнениям и играм, направленными на постановку правильного нижнее-диафрагмального дыхания, обогащение знаний о роли правильного дыхания для сохранения здоровья и развития правильного звукопроизношения.

По итогам проекта были созданы картотеки игр и упражнений по формированию речевого дыхания; изготовлены пособия для проведения

дыхательной гимнастики с детьми с помощью детско-родительского творчества рис. 1; буклет для родителей; оформлена предметно-развивающая зона в групповом помещении с картотекой упражнений и игровыми пособиями.

Рис. 1. Пособия для развития речевого дыхания

Проект «От звука к букве». Цель проекта: обучение элементам грамоты старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи через использование игровых приемов, наглядно-дидактического материала; осуществление взаимодействия семьи и детского сада в подготовке детей к школе.

Существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой. У детей с тяжелым нарушением речи не сформированы первоначальные навыки звукового и слогового анализа слов, что особенно важно при обучении детей грамоте, так как служит профилактике нарушений письменной речи при обучении в школе. Поэтому одной из важнейших задач коррекционного обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи является обучение элементам грамоты.

Продуктом проекта стало: обогащение предметно-развивающей среды иллюстративным материалом (предметные картинки для выделения звуков, наглядно-дидактические пособия); разработана картотека дидактических игр по развитию фонематических процессов; составлен альбом «Веселые буквы», детьми изготовлены буквы совместно с родителями из различных материалов рис. 2; создан сборник стихов о буквах и звуках.

Рис. 2. «Сделай букву сам»

Организация проектной деятельности помогла нам охватить более глубоко и широко различные направления в работе по речевому развитию: речевое дыхание, фонематические процессы, элементы грамоты, словарный запас, лексико-грамматические категории речи, связную речь. В ходе реализации проектов у детей отмечалась положительная реакция на знакомство с новыми играми и упражнениями. Родители стали активными участниками образовательного процесса.

Таким образом, метод проектной деятельности активизирует взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи, взаимодействие педагогов, помогает в формировании социально-личностных качеств ребенка – это самостоятельность, активность, ответственность, терпение, умение выслушивать друг друга, работать совместно в коллективе. Его применение позволяет достичь высоких результатов коррекционной работы, повышает мотивацию к учебно-познавательной и речевой деятельности детей дошкольного возраста.

Литература

1. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений для работы с детьми 5-7 лет / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. – 108 с.

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

3. Фадеева, Ю. А. Образовательные проекты в группе для детей с ОНР / Ю. А. Фадеева, И. И. Жилина. – М. : ТЦ «Сфера», 2012. – 64 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лаврова Наталья Сергеевна, учитель-логопед, МАДОУ детский сад «Солнышко» СП д/с № 63; Россия, г. Нижний Тагил; natali.lavrowa@gmail.com.

Аннотация. Работа посвящена развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В результате многочисленных исследований было выявлено, что у данной категории детей наблюдается специфическое своеобразие связной речи, которое мешает им быть успешными на следующей ступени обучения. Поэтому основной задачей коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи является развитие умения связно и последовательно излагать свои мысли. Это имеет основополагающее значение в процессе межличностного общения детей, их всестороннем воспитании и обучении. Одним из необходимых условий речевого развития ребёнка с общим недоразвитием речи является создание мотивации общения. В связи с этим предлагается использовать технологию коррекционной работы, в основу которой положен наглядный метод. Благодаря символам можно составить схему предложения и план рассказа. Таким образом, воплощая системный подход в обучении связной речи у дошкольников с использованием наглядного инструментария, разнообразных форм и приёмов обучения, можно получить высокий результат.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; ОНР; связная речь; предложения; зрительные образы; сюжетные картинки; стимульный символ; схемы предложения; дошкольники; план рассказа; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH AMONG PRESCHOOLERS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Lavrova Natalia Sergeevna, Speech Therapist, Kindergarten “Solnyshko” No. 63, Nizhny Tagil, Russia.

Abstract. The article describes the development of coherent speech among preschool children with the general underdevelopment of speech. As a result of much research, it was revealed that this category of children has a specific peculiarity of coherent speech, which prevents them from being successful at the next stage of education. Therefore, the main goal of correctional work with preschoolers who have the general underdevelopment of speech is the development of the ability to express their thoughts coherently and consistently. This is of fundamental importance in the process of communication of children with their peers and adults, their comprehensive upbringing and training. One of the necessary conditions for the speech development of a child with the general underdevelopment of speech is the creation of communication motivation. In this regard, it is proposed to use the technology of correctional work, which is based on a visual method. Thanks to prompts, one can create a sentence diagram and a story plan. In this regard, a system of correctional work is proposed, based on building a coherent state-

ment with the help of visual images (pictures with objects), stimulus prompts, from which the sentence scheme and the story plan are made. By implementing a systematic approach to teaching coherent speech to preschoolers using visual tools, various forms and methods of teaching, one can get a high result.
Keywords: general speech underdevelopment; coherent speech; offers; visual images; plot pictures; stimulus symbol; supply schemes; preschoolers; story plan; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

В настоящее время развитие связной речи у детей дошкольного возраста – одна из главных задач в коррекционной работе учителя-логопеда. Многочисленные нейрофизиологические, психолого-педагогические исследования показали, что неуспеваемость детей при обучении в начальной школе может быть вызвана общим недоразвитием речи. У детей с ОНР наблюдается своеобразие речи: им тяжело передать логическую последовательность событий; они акцентируются на второстепенных деталях сюжета, пропуская главное событие; повторяют эпизоды по несколько раз. Дети в своих рассказах используют простые, малоинформативные предложения. Они не могут поддержать разговор, не умеют задавать вопросы и аргументированно отвечать на них.

Соответственно, основной задачей коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи является развитие умения связно и последовательно излагать свои мысли. Это имеет основополагающее значение в процессе межличностного общения детей, их обучения и воспитания.

Одним из необходимых условий речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи является создание мотивации общения. При этом необходимо учитывать благоприятное речевое окружение и положительный эмоциональный настрой.

Основными направлениями коррекционной работы по развитию связной речи являются:

– работа над предложением;

– обучение составлению пересказа;

– обучение составлению рассказа.

В работах Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко приводятся методики и технологии формирования связной речи, в основу которых положено выстраивание связного высказывания при помощи зрительных образов, различных символов, благодаря которым составляются схема предложений и план рассказа.

При обучении детей связной речи использую следующие виды работ:

1. **Работа над предложением.** В работе над понятием «предложение» использую технологию семантических полей (Р. Е. Левина, З. А. Репина, Г. В. Чиркина), которую провожу следующим образом:

© Лаврова Н. С., 2021

1. Вначале учу детей составлять предложение из двух слов: подлежащее и сказуемое (Мама варит).

2. Предложение из трех слов с дополнением (Мама варит суп).

3. Распространённое предложение (Мама варит вкусный суп).

4. Распространенное предложение с предлогом (Мама варит вкусный суп в кастрюле).

2. Составление рассказа по сюжетной картинке с опорой на картинно-графические планы.

1. Дети рассматривают сюжетную картинку.

2. Задать вопросы по тексту рассказа и формулировать ответы, используя схемы предложения.

3. Дети слушают получившийся рассказ педагога.

4. Дети придумывают название рассказу.

5. Дети пересказывают получившийся рассказ.

3. Пересказ рассказа с использованием картинно-графических планов без опоры на сюжетную картинку.

1. Читаю детям текст, обращая их внимание к каждой схеме предложения, к каждому символу.

2. Задаю вопросы к каждому предложению и прошу формулировать ответ с использованием схемы данного предложения.

3. Читаю детям еще раз рассказ, используя графический план.

4. Дети придумывают название рассказу.

5. Дети пересказывают весь рассказ, используя графический план.

4. Составление рассказа по серии картинок с фабульным развитием действия.

1. Предлагаю детям рассмотреть картинки и расположить их в нужной последовательности.

2. Задаю вопросы к каждой картинке серии, добиваясь полных развёрнутых ответов.

3. Дети самостоятельно придумывают рассказ и пересказывают его.

5. Пересказ прочитанного рассказа.

1. Прочитать текст.

2. Рассмотреть картинку.

3. Ответить на вопросы.

4. Пересказать рассказ.

Эффективность данной работы зависит от следующих принципов:

– систематичность проведения занятий;

– распределение материала от «простого к сложному»;

– принцип учета «зоны ближайшего развития».

Таким образом, воплощая системный подход в обучении связной речи у дошкольников с ОНР при помощи наглядного инструментария, разнообразных форм и приемов обучения, можно получить высокий результат.

Литература

1. Бардышева, Т. Ю. Обучение связной речи детей 6-7 лет / Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова. – Киров : Скрипторий, 2015.

2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011.

3. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети от рождения до пяти лет / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия Развития, 2001.

4. Нищева, Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста. Формирование навыков пересказа / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2010.

5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Библиотека логопеда-практика, 2007.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ, В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Митрофанова Валерия Александровна, учитель-логопед, учитель-дефектолог, руководитель ТПМПК, ГБОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Нижний Тагил; e-mail: val640@mail.ru.

Аннотация. Статья представляет опыт работы учителя-логопеда по реализации первого этапа логопедического сопровождения родителей, воспитывающих неговорящего ребенка. В результате тщательного изучения сформированности речевых процессов у обучающихся и удовлетворения потребностей родителей найти ответы на вопросы о речевом развитии их ребенка, ППк ОУ делает вывод о том, что умственной отсталости могут сопутствовать одна или одновременно несколько проблем в развитии: алалия (моторная, сенсомоторная, сенсорная); синдром дефицита внимания с гиперактивностью; речевой негативизм; расстройства аутистического спектра или искажения эмоциональной и поведенческой сфер (иногда принимаемые за аутизм); ригидность, низкая критичность; слуховая вербальная агнозия; гиперакузия (повышенная чувствительность к некоторым звукам); деформация детско-родительских отношений и бедный телесный контакт, провоцирующие тревожность, психопатологические реакции, другие отклонения эмоционально-волевой сферы. Эти сопутствующие проблемы усложняют жизнь ребенка и его семьи в целом и процесс овладения речью в частности.

Специалисты в качестве основной идеи оказания комплексной помощи ребенку, имеющему особые образовательные потребности, определяют необходимость совместного ответственного участия родителей и специалистов для успешного продвижения развития ребенка. Родителей постепенно обучают тонкостям взаимодействия с их ребенком, не владеющим речью. Постепенно степень контроля логопеда за реализацией данных родителям рекомендаций снижается.

Ключевые слова: консультирование; педагогическое сопровождение; алалия; неговорящие дети; учебная мотивация; родители; семейное воспитание; логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR FAMILIES RAISING NON-SPEAKING CHILDREN IN EDUCATIONAL INSTITUTION THAT IMPLEMENTS ADAPTED BASIC GENERAL EDUCATION PROGRAMS

Mitrofanova Valeria Aleksandrovna, Teacher-speech therapist, Teacher-Defectologist, Head of TPMPK, Nizhny Tagil Boarding School No. 1, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Nizhny Tagil, Russia.

Abstract. The article presents the experience of a speech therapist teacher in the implementation of the first stage of speech therapy support for parents raising a non-speaking child. As a result of a thorough study of the formation of speech processes in students and meeting the needs of parents to find answers to questions about the speech development of their child, the speech therapist concludes that mental retardation can be accompanied by one or several problems in development: alalia (motor, sensorimotor, sensory); attention deficit hyperactivity disorder; speech negativism; autism spectrum disorders or distortions of the emotional and behavioral spheres (sometimes mistaken for autism); rigidity, low criticality; auditory verbal agnosia; hyperacusis (increased sensitivity to certain sounds); deformity of child-parent relations and poor physical contact, provoking anxiety, psychopathological reactions, and other deviations of the emotional-volitional sphere. These accompanying problems complicate the life of the child and his family in general and the process of mastering speech in particular. Specialists, as the main idea of providing comprehensive assistance to a child with special educational needs, determine the need for joint responsible participation of parents and specialists for the successful promotion of the child's development. Parents are gradually taught the subtleties of interaction with their child who does not speak. Gradually, the degree of control of the speech therapist over the implementation of these recommendations to parents decreases.
Keywords: counseling; pedagogical support; alalia; non-speaking children; educational motivation; parents; family education; speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

Анализируя логопедические заключения обучающихся нашего образовательного учреждения за последние пять лет, можно сделать вывод о равномерном ежегодном росте количества «безречевых» детей с системным недоразвитием речи тяжелой степени (что условно можно приравнять к ОНР 1 уровня). Всем обучающимся, а это более 250 человек по заключению ПМПК рекомендованы занятия с учителем-логопедом. Из 250 человек примерно 20 – это «неговорящие» обучающиеся. Родители этих ребят находятся в состоянии хронического стресса из-за переживаний, связанных с невозможностью нормального общения со своими детьми, опасениями за их будущую жизнь. Часто системное недоразвитие речи тяжелой степени – это заключение, которое ставится детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучающимся с умственной отсталостью и РАС.

В связи с этим актуальным для нас стал вопрос реализации логопедического сопровождения этих детей и их родителей. Традиционная модель сопровождения логопедом семьи включает в себя: консультирование по запросу, проведение открытых занятий, рекомендации родителям в виде памяток, буклетов, информационных стендов, тетрадей обратной связи для занятий с ребенком дома, в которых отражается изученный материал.

Опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их семьями в образовательном учреждении, реализующем адаптированные образовательные программы, позволил сделать вывод о низкой эффективности традиционной модели логопедического сопровождения. Нами было принято решение о разработке и внедрении отдельного

© Митрофанова В. А., 2021

направления коррекционной работы: логопедического сопровождения детей и их семей с целью формирования первоначальных навыков вербальной коммуникации.

В настоящее время мы составили и внедрили в практическую работу план сопровождения семьи, воспитывающей неговорящего ребенка с интеллектуальными нарушениями. Данный план является примерным и корригируется в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка и условиями его воспитании, а его реализация возможна как в очном формате (при личных консультационных встречах), так и в дистанционном онлайн формате для детей, обучающихся на дому.

При первичной консультации родителей уделяется большое внимание роли самих родителей в активизации и «запуске» речи. Представляя информацию о том, что в силах сделать в этих случаях родитель и другой специалист, не являющийся логопедом, необходимо, чтобы родитель в процессе беседы фиксировал важные и ключевые моменты, поскольку устные рекомендации быстро забываются, и приходится вновь и вновь отвечать на одни и те же вопросы при следующей встрече.

Можно рекомендовать к использованию памятки, содержащие основную информацию, но в связи с тем, что они безликие, не имеющие конкретного адресата, родители часто относятся к ним без должного внимания. Отношение к тому, что человек написал собственноручно всегда более значимо и адресно.

По результатам всестороннего обследования ребенка, мы разрабатываем алгоритм логопедического сопровождения ребенка и его семьи с целью формирования вербальной коммуникации. В данной статье приведено краткое содержание первого этапа сопровождения, целью которого является формирование у ребенка первоначальных речевых навыков и повышение уровня практических навыков родителей в деле освоения ребенком родного языка как средства общения.

1. На первом этапе родители должны понять необходимость и согласиться вести **дневник развития** ребенка, выполнять домашние задания. Можно договориться с логопедом о **еженедельных** дистанционных **отчетах** через социальные сети и мессенджеры.

2. Родители не присутствуют на индивидуальных логопедических занятиях (2-3 в неделю), но при желании могут получить видеозапись отрывков занятия и комментарии специалиста по поводу возникших вопросов. Видя наглядный пример выполнения упражнений, родителям легче выполнять рекомендации педагога дома, играя с ребенком в похожие игры.

3. Привлекаем внимания к лицу, в частности к глазам, рту педагога / родителя дома и в школе. Для этой цели можно использовать яркие карнавальные маски, бутафорские очки яркую губную помаду.

4. Продумываем **мотивационный компонент**. В тех случаях, когда игра с ребенком выстроена в соответствии со стадией развития саморегу-

ляции (например, начиная с подвижных игр) интерес к процессу игры и будет являться мотивацией.

5. Родители и/или специалист должны понимать, что взаимодействие с ребенком будет происходить не за партой, а чаще на ковре. В домашних условиях – в ванной, на кухне, на улице, в **процессе реализации бытовых рутин**. Это обязательно нужно обсудить с родителями, т.к. многие из них ждут от школы только занятий за учебным столом, удивляясь, «почему логопед не занимается с их ребенком, а только играет?» В книге Е. А. Янушко подробно описаны логопедические занятия и специальные приемы логопедического воздействия, учитывающие особенности работы с маленькими неговорящими детьми [5].

6. При выборе дидактических пособий отдаем предпочтение не плоскостным изображениям, а предметам, игрушкам, которыми ребенок сможет манипулировать или осуществлять предметную игру. Для этой цели подходят маленькие игрушки по типу «киндеров», названия которых соответствуют 1, 2, 3 типам слоговой структуры слова. Данный пункт подробно раскрыт в трудах С. Е. Большаковой [1; 2].

7. Ребенку должно стать интересно общение с взрослым. **Контакт с мамой** или другими членами семьи, сначала невербальный, должен стать желанным. Это и есть самая главная задача первого этапа работы с «неговорящим» ребенком – перевод центра притяжения детского интереса с гаджета или игрушки на сам факт коммуникации с взрослым. Таким образом, глобальная цель первой ступени – нормализация **детско-родительских отношений**, когда родитель постепенно заслуживает безусловный авторитет ребенка.

8. В этот период от ребенка **не требуют речи**, исключая из общения с ребенком слово «скажи», принимают его таким какой он есть (любят безусловно), налаживают режим дня, стабилизируют поведенческие и речевые реакции взрослого, делая их предсказуемыми для ребенка.

9. Немаловажно создать **обедненную среду игровой комнаты / кабинета для занятий**. В такой обстановке возникают естественные поводы для самостоятельного выражения потребностей, исчезают лишние объекты, притягивающие на себя внимания, объем которого и так невелик.

10. Параллельно решаются вопросы формирования самостоятельности ребенка в плане **самообслуживания** и соблюдения гигиенических норм.

11. Взрослые четко соблюдают **требования к своей речи**: говорят короткими утвердительными фразами без частицы «не». Речь эмоционально и интонационно окрашена, при этом естественна. Мимика соответствует окраске речи.

12. Создается «библиотека» **карточек-стимулов**, визуального расписания, как составляющая обучения глобальному чтению. Слова и символы на карточках повторяют опорные речевые комментарии упражнений. Чаще это короткие глаголы («лей», «пей», «дави», «тяни», «иду»,

«ем»), числительные, слова одобрения и отрицания («да», «нет», «стоп»). Возможно подкрепление этих символов жестами. Эта проблема подробно раскрыта в публикациях М. И. Лынской [4].

13. В случаях, когда ребенок привык действовать только по своей «программе», родителям необходимо максимально дробить задание, раскладывая его на небольшие действия. Приоритетными являются **подвижные игры**, т. к. уравновешивание процессов возбуждения и торможения начинается с внешнего (телесного, моторного) плана. Нейропсихологические механизмы данного феномена подробно раскрыты в публикациях А. Р. Лурия [3]. На уровне тела нужно научиться: включаться и останавливаться, замирать и недолго ждать, помнить рабочие движения и их несложный порядок, отличать одно движение от нескольких таких же, прислушиваться к информации от своего тела и минимально контролировать его.

14. Обязательно использовать **положительное подкрепление** любого ожидаемого от ребенка проявления коммуникации, а для детей с нарушениями поведения и адекватного поведения.

Предложенный план начального этапа работы с семьей ребенка, у которого не сформирована активная речь, может являться ориентиром, как для родителя, так и для специалиста. В случае успешной его реализации, ребенок становится максимально готов к традиционной форме коррекционных занятий с логопедом, а родители перестают нуждаться в таких частых консультациях логопеда.

В дальнейшем мы намерены разработать полноценную программу логопедического сопровождения семей, воспитывающих неговорящих детей.

Литература

1. Большакова, С. Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход / С. Е. Большакова. – М. : Грифон, 2019. – 256 с.

2. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : методическое пособие / С. Е. Большакова. – М. : ТЦ «Сфера», 2007. – 56 с.

3. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.

4. Лынская, М. И. Неговорящий ребенок. Инструкция по применению / М. И. Лынская. – М. : ПАРАДИГМА, 2015. – 32 с.

5. Янушко, Е. А. Помогите малышу заговорить: развитие речи детей 1-3 лет / Е. А. Янушко. – М. : Эксмо, 2015. – 424 с.

УДК 376.37

ДИСТАНЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Пархоменко Алена Игоревна, студентка магистратуры 2 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; tamalia.pi@mail.ru.
Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

Аннотация. В данной статье рассматривается важность взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Поднимается актуальный вопрос дистанционного взаимодействия всех участников образовательного процесса, рассматриваются достоинства и недостатки дистанционных форм работы с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи.
Ключевые слова: дистанционное взаимодействие; учителя-логопеды; родители; консультирование родителей; логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

REMOTE INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH THE PARENTS OF A CHILD WITH DISABILITIES

Parkhomenko Alena Igorevna, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. This article discusses the importance of interaction between a speech therapist and parents of children with disabilities. The urgent issue of remote interaction of all participants in the educational process is raised, the advantages and disadvantages of remote forms of work with parents of children with severe speech disorders are considered.
Keywords: remote interaction; speech therapists; parents; counseling for parents; speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

Одним из важнейших направлений в коррекционно-воспитательной деятельности учителя-логопеда является работа с родителя. Очень важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса, научить их адекватно оценивать и создавать благоприятные условия для развития своего ребенка. Сложно отрицать взаимосвязь между вкладом родителей в развитие своего ребенка, и процессом становления высших психических функций у детей. В научной литературе отмечается, что обучение родителей это один из аспектов коррекции речи у ребенка.

© Пархоменко А. И., 2021

Стоит отметить, что в мировом сообществе отсутствует единый подход к просветительской деятельности относительно данного вопроса.

Обратимся к определению семьи. «Семья и ближайшие родственники – это индивиды, связанные рождением, браком или другими отношениями, признанными в культурной среде как близкородственные, например, супруги, партнеры, родители, кровные братья и сестры, дети, опекуны, приемные родители, бабушки и дедушки». В международной классификации функционирования (МКФ) «Семья» входит в «Раздел 3. Поддержка и взаимосвязи», где дается определение обязанностей родителей (законных представителей) по обеспечению их практической физической или эмоциональной поддержки, заботы, защиты своих детей, и помощи им во взаимоотношениях с другими людьми.

До 2020 года логопеды придерживались традиционных способов взаимодействия с родителями, то есть: диагностика семьи, просвещение, консультирование. Данные направления работы с родителями могли осуществляться при помощи родительских собраний, мастер классов, семинаров-практикумов, открытых занятий, опросов, бесед, информационных буклетов, стендов и т. д.

Пандемия вирусной инфекции самым неожиданным образом поставила перед учителями-логопедами задачу быстрой перестройки всего учебного процесса. Традиционные методы контактной работы стали недоступны. С одной стороны, у нас есть ограничения, а с другой – федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ регламентирует право на получение образования. Данный документ, согласно статьям 13 и 16, позволяет использовать «технологии дистанционного обучения». В новых условиях специалистам пришлось применять технологии дистанционного обучения не только с учениками, но и с их родителями.

Любой педагог, в том числе логопед, должен владеть рядом профессиональных компетенций, в том числе в области информационных и коммуникационных технологий, которые позволяют собирать, хранить, обрабатывать, передавать информацию, вести интерактивный диалог, управлять объектами или моделями предметов, явлений, процессов, осуществлять мониторинг результатов деятельность.

Современные родители имеют смартфоны, ПК, планшеты и т.д., следовательно «родители XXI века» прогрессивны и современны, мобильны. Но в самом начале вынужденного перехода на дистанционные технологии, все участники образовательного процесса (учитель-логопед, родители, дети) столкнулись с рядом проблем:

- недостаточная оснащенность техникой (персональные компьютеры (ПК), ноутбуки, камеры, микрофоны и т. д.);
- недостаток знаний и опыта работы в дистанционном режиме;
- технические проблемы;

- невозможно полностью контролировать образовательный процесс;
- отсутствие личного общения;
- страх перед новым опытом.

Несмотря на имеющиеся проблемы, удалось восстановить учебный процесс и разработать удобные формы дистанционной работы с родителями, к которым относятся:

1. Родительские собрания. Собрание проводится при помощи видеоконференцсвязи, может быть записан, родители заранее имеют возможность запросить тему для обсуждения.

2. Введение домашних тетрадей. В формате онлайн легче найти подходящие рабочие тетради, тренажеры и игры, которые облегчат выполнение домашнего задания.

3. Создание специализированных групп в социальных сетях и в мессенджерах, они позволяют объединить участников образовательного процесса по направлениям, это может быть сделано для обмена опытом или обсуждения волнующих вопросов, осуществления сопровождения и т. д.

4. Тестирование и анкетирование. Стало возможным ускорить процесс получения данных тестирования и анкетирования с помощью электронных ресурсов, для дальнейшего практического их использования. Одной из таких платформ является «Google-формы».

5. Семинары-практикумы, мастер-классы в дистанционном формате. Данные мероприятия помогают обобщить родителям свои знания, а также получить новые. Спикером данных мероприятий могут быть не только работники учебного учреждения, но и приглашенные лица.

6. Совместные проекты. Развитие цифровых технологий позволяют всем участникам образовательного процесса работать вместе, создавать новые информационные продукты, удовлетворяя потребности детей.

7. Логопедические страницы на сайте образовательной организации или личный сайт учителя-логопеда. Данные сайты помогают родителям ориентироваться в обучающих материалах, могут задать вопросы ведущим специалистам, получить консультацию, ознакомиться с методиками по направлениям.

Стоит отметить, что в научной литературе раннее изучался вопрос эффективности и взаимозаменяемости дистанционного обучения и традиционного. Опыт и анализ зарубежных специалистов показал, что дистанционное образование не может полностью заменить традиционное, поскольку оно не настолько эффективно. Тем не менее все нововведения в области логопедии, которые пришли вместе с карантинными мерами, будут актуальны и вне карантина при длительном отсутствии ребенка на занятиях.

Хочется привести слова Татьяны Александровны Соловьевой, директора ИКП РАО: «Применение технологий дистанционного обучения позволило профессиональному сообществу логопедов и дефектологов

запустить процесс формирования нового, перспективного направления – дистанционной коррекционной педагогики, что сделало ее доступной для семей из отдаленных регионов Российской Федерации и зарубежья, повысило компетенции родительского сообщества».

Литература

1. Исаева, С. А. Организация дистанционного комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи и семей, их воспитывающих / С. А. Исаева // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели. – 2020. – С. 87-90.
2. Позняк, Д. А. Консультирование родителей детей с фактором риска в речевом развитии с использованием информационно-коммуникационных технологий / Д. А. Поздняк // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации. – 2020. – С. 298-302.
3. Салахова, Л. Ф. Актуальность оказания консультативной помощи семьям, имеющих детей дошкольного возраста, педагогическими работниками в ДОО / Л. Ф. Салахова // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований – 2020. – С. 1076-1081.
4. Filatova, I. A. Use of Information and Communication Technologies and Remote Forms of Speech Therapy Work in the Practice of a Logopedist / I. A. Filatova, E. V. Karakulova, O. V. Yugova. – Текст : электронный // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020). – 2020. – URL: https://www.atlantis-press.com/proceedings/iscde-20/125947759 (дата обращения: 09.02.2021).
5. Law, J. Working with the parents and families of children with developmental language disorders: An international perspective / J. Law, P. Levickis, I. R. Rodríguez-Ortiz, A. Matić, R. Lyons, C. Messarra, E. KoubaHreich, M. Stankova. – Текст : электронный // Journal of Communication Disorders – 2019. – Vol. 82. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992418302296 (дата обращения: 18.02.2020).
6. Wales, D. The Efficacy of Telehealth-Delivered Speech and Language Intervention for Primary School-Age Children: A Systematic Review / D. Wales, L. Skinner, M. Hayman // International journal of telerehabilitation. – 2017. – Vol. 9 (1). – P. 55-70.

УДК 376.37

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА

Паршакова Виталина Сергеевна, магистрант 2 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

Аннотация. В представленном исследовании представлены распространенные формы взаимодействия учителя-логопеда с семей, воспитывающей ребенка с нарушениями речи в условиях коррекционно-развивающего центра. Роль родителей, воспитывающих ребенка с речевой патологией неоценима. На каждом этапе работы, семья становится фундаментом для заложения знаний умений и навыков, необходимых обучающемуся с нарушением речи, а иначе говоря, те познания, что даются ребенку логопедом и закрепляются семьей – фундаментальные. Можно представить логопеда и семью строителями, которые по кирпичику строят будущее ребенка.
Важное значение имеет психологическая и педагогическая помощь, оказываемая путем приобретения родителями необходимыми педагогическими компетенциями. Родители становятся неотъемлемыми участниками процесса коррекции, полученные знания и опыт, перенятые от логопеда, помогают им в дальнейшем выстраивании педагогического процесса в целом, учитывая индивидуальные, личностные особенности своего ребенка.
Ключевые слова: учителя-логопеды; родители; педагогическое взаимодействие; формы взаимодействия; коррекционно-развивающие центры; логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

FORMS OF INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH FAMILIES RAISING A CHILD WITH SPEECH DISORDERS IN A CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL CENTER

Parshakova Vitalina Sergeevna, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
Supervisor: Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The presented study presents common forms of interaction between a speech therapist and families raising a child with speech disorders in a correctional and developmental center. The role of parents raising a child with speech disorders is invaluable. At each stage of work, the family becomes the foundation for laying the knowledge of the skills and abilities necessary for the learner with speech impairment, in other words, the knowledge that is given to the child by the speech therapist and is consolidated by

the family is fundamental. You can imagine a speech therapist and seven builders building the child's future brick by brick.
Psychological and pedagogical assistance provided through the acquisition of the necessary pedagogical competencies by parents is of great importance. Parents become integral participants in the correction process, the knowledge and experience gained from the speech therapist help them in further building the pedagogical process as a whole, taking into account the individual, personal characteristics of their child.
Keywords: speech therapists; parents; pedagogical interaction; forms of interaction; correctional and developmental centers; speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

На этапе современного развития специального образования и логопедии, в частности, наблюдается необходимость в усилении профессионального интереса к семьям, которые воспитывают детей с нарушением речи. Как известно, именно семья является главным помощником в становлении личности ребенка с речевыми нарушениями.

Как показывают исследования многих авторов, грамотное взаимодействие учителя-логопеда с семьей оказывает положительную динамику для преодоления патологии речи. Ребенок проще поддается коррекции, если родители также вовлечены в данный процесс. Все это говорит о необходимости создания системы взаимодействия учителя-логопеда семьей, воспитывающей ребенка с речевыми нарушениями.

Выстраивание логопедом путей для взаимодействия, во многом зависит от принятых в семье типов. Следует рассмотреть наиболее часто встречаемые типы в современных семьях.

Первый тип – это жестокое отношение. При данном типе, нередко случаются жестокие расправы и разборки за малейшие проступки, жестокость может проявляться в качестве физического и психического насилия. Все это может привести к агрессивности ребенка.

Второй тип – повышенная моральная ответственность, зачастую это проявляется в ожидании от ребенка непосильного, возложение на него непосильных обязанностей. От ребенка многого ожидают и требуют.

Третий тип – противоречивое воспитание, данный тип характеризуются присутствием в семье нескольких типов воспитания, иногда противоречивых. Из-за чего, у ребенка не формируются правильные «эталонные» образцы поведения, принятия решений. Это приводит к тому, что у ребенка не формируется личностные черты в нормативные сроки.

Четвертый тип – гипопротекция, что означает отсутствие опеки. Отсутствие родительского контроля и участия в воспитании ребенка приводит к неадекватным реакциям поведения, негативизмом и т. д.

Пятый тип – ипохондричность, характерной особенностью является проецирование ребенка через призму какого-либо заболевания, которое и послужило выбором данного типа воспитания. Ребенок в данном случае

© Паршакова В. С., 2021

привыкает добиваться всего посредствам своего заболевания, он давит на жалость, а если не получает желаемое может устроить истерику.

И наконец, шестой тип – любовь. Это самый гармоничный тип воспитания, ребенок так же, как и родители принимает решения, родители принимают его и помогают ему в сложных ситуациях, они справедливы и эмоционально устойчивы.

Рассмотрев принятые в современном обществе типы воспитания, следует сказать о том, что в работу учителя-логопеда с семьей ребенка с нарушением речи важное значение имеет психологическая и педагогическая помощь, она оказывается путем приобретения родителями необходимыми педагогическими компетенциями, которые, в свою очередь, учитель-логопед формирует у семьи.

Формирование необходимых специфических педагогических компетенций происходит через выбор той или иной формы, которая лучше всего подходит семье.

Существуют две основных формы взаимодействия учителя-логопеда и родителей, воспитывающих ребенка с речевыми нарушениями:

1. Коллективная форма.
2. Индивидуальная форма.

Первая форма способствует привлечению родителей к коррекционно-образовательной деятельности, родители убеждаются, что именно в них нуждается ребенок на данном этапе. Также, эта форма позволяет увлечь родителей данным процессом и раскрыть в них личностные иногда творческие возможности. При проведении работы коллективно, формулируется программа, в которой выстраивается график и очередность встреч. Оценивание результатов происходит по степени сформированности определенных моделей поведения семьи в обществе, в общении с ребенком, в способности позитивно мыслить и избегать или преодолеть сообща стрессы.

К коллективной форме взаимодействия относят:

– родительские собрания;
– работа с родительским комитетом;
– дни открытых дверей;
– открытое занятие с детьми для родителей;
– консультирование;
– выпуски брошюр, буклетов, памяток;
– выставки;
– совместное проведение развлекательных мероприятий;
– беседа и т. д.

Дадим характеристику наиболее эффективных видов длительности, по мнению автора данного исследования.

Консультирование позволяет посредством советов логопеда, усвоить актуальные для родителей знания в отношении педагогического воздействия, производимые совместно с учителем-логопедом.

Беседа также позволяет организовать работу между логопедом и родителями наиболее эффективно, так как учитель-логопед в ходе беседы может ответить на интересующие вопросы родителей и наоборот узнать от родителей ценную в своей работе информацию.

Лекотека позволяет подобрать родителям для своих детей наиболее подходящие игры и игрушки с учетом индивидуальных особенностей и нарушений.

Конференции родителей позволяют обмениваться несоизмеримым опытом между родителями.

С помощью творческих мастерских возможны решения таких вопрос как эмоциональная напряженность, с помощью арт-терапии, муз-терапии и т. д. Совершенствуется или овладению ручных навыков. Мастер классы позволяют продемонстрировать родителям свои успехи в том или ином процессе обучения, воспитания, развития или коррекции.

Благодаря индивидуальной форме взаимодействия, родители приобщаются к совместной с ребенком деятельности, происходит личное участие родителей не только в процессе воспитания и обучения, но и в процессе коррекции и развития.

Учитель-логопед обучает родителей необходимым в коррекции методам и приемам, которые они используют при проведении занятий дома самостоятельно, без участия-дефектолога, что также способствует формированию детско-родительских отношений.

К индивидуальной форме взаимодействия относят:

– выполнение домашних заданий со своим ребенком;

– посещение семьи ребенка и т. д.

Разнообразие применяемых форм взаимодействия с родителями составляют единую систему методических рекомендаций для семьи.

При работе с семьей ребенка с речевыми нарушениями существует определённая последовательность действий учителя-логопеда, этапы работы, которые могут занимать продолжительный период времени.

Ознакомительный этап. На этом этапе формируется связь между логопедом и родителями, озвучиваются проблемы и устанавливается необходимости консультации учителем логопедом.

Учитель-логопед проводит раннюю диагностику, выявляет отклонения в речевом развитии, выявляет сохранные возможности развития ребенка. Последующие наблюдения позволяют ответить и на такие вопросы как отношение ребенка к своим родителям и наоборот, как родители относятся к своему ребенку.

На втором, индивидуальном этапе, учитель-логопед знакомится с историей жизни семьи, знакомится с историей болезней, выявляет установки родителей, определяет проблемы и предлагает помощь. Задача логопеда на этом этапе создать доброжелательные доверительные отношения с целью мотивации родителей к сотрудничеству.

Третий этап – укрепление сотрудничества с родителями ребенка. Логопед на этом этапе устанавливает требования к коррекционной работе, учит родителей наблюдению за динамикой ребенка, объясняет и отмечает позитивные моменты.

На групповом этапе работы, родители способны к самостоятельному выбору образовательного маршрута, успешно осуществляют коррекционные приемы и методы к своему ребенку. Логопед же и дальше помогает в ознакомлении с новыми педагогическими технологиями, просвещает родителей активной форме взаимодействия с образовательными организациями, акцентирует внимание на позитивных индивидуальных особенностях семьи.

Целью контрольно-оценочного этапа является установлении оценки эффективности выстроенного коррекционного воздействия, получение анализа информации развития ребенка. А также формулирование дальнейшего планирования или же корректировка выстроенного плана. Учитель-логопед совместно с родителями рассматривает динамику развития ребенка, советуясь с ними, встраивает дальнейшие направления педагогического воздействия.

Родители становятся неотъемлемыми участниками процесса коррекции, полученные знания и опыт, перенятые от логопеда, помогают им в дальнейшем выстраивании педагогического процесса в целом, учитывая индивидуальные, личностные особенности своего ребенка.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Повышение абилитационной компетенции родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Ф. Архипова. – Москва : Астрель, 2010. – 176 с.

2. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – Москва : Сфера, 2009. – 64 с.

3. Боровик, М. И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М. И. Боровик, Н. О. Карасева // Молодой ученый. – 2016. – № 18. – С. 431-433.

4. Захарова, Е. И. Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // Психолог в детском саду. – 2002. – № 1. – С. 3-29.

5. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающего ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.

6. Хоменко, И. А. Семья как образовательная система и партнер школы / И. А. Хаменко // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 37-41.

7. Шипошникова, Т. Е. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учебно-методический комплекс / Т. Е. Шапошникова. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 242 с.

УДК 376.37:373.24

ИССЛЕДОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Романова Наталия Константиновна, учитель-логопед, ГБДОУ Детский сад № 17 «Ручеек»; Россия, г. Нижний Новгород; sadiknash17@yandex.ru.

Аннотация. В статье описывается анализ методик изучения связной речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Даны описания выбранных методик.
Ключевые слова: связная речь; логопедические обследования; дошкольники; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; ТНР.

RESEARCH AND ORGANIZATION OF DIAGNOSTIC TOOLS FOR THE STUDY OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Romanova Natalia Konstantinovna, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 17 “Rucheek”, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The article describes the analysis of methods for studying the coherent speech of children with severe speech disorders. Descriptions of the selected methods are given.
Keywords: coherent speech; speech therapy examinations; preschoolers; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments; severe speech disorders.

Становление коммуникативной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи – одна из серьезнейший задач в дошкольной педагогике**.** Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике демонстрируют, что в реальное время имеется тенденция к увеличению количества ребят, у которых присутствуют сложные нарушения речевого развития.

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это постоянные, имеющие свою специфику, отклонения в развитии различных элементов речевой системы (фонематические процессы, лексический и грамматический строй речи, звукопроизношение, просодическая организации звукового потока), которые мы видим у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Дети 5-7 лет с тяжелыми нарушениями речи разительно отстают от обычно развивающихся ровесников в освоении навыков коммуникативной речи.

У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются проблемы в формировании главной мысли развернутых высказываний. Для ответов таких детей характерны: нарушение связности и последовательности речи, пропуски по смыслу, ярко выраженная ситуативность, а также непол-

© Романова Н. К., 2021

нота высказываний. При этом у них демонстрируется малоразвитая фразовая речь, которую они употребляют.

Исходя из этого, становление коммуникативной речи детей 5-7 лет с нарушенной речью становится главным направлением в работе по исправлению речи.

Коммуникативная речь является сложной фигурой **речевой активности**. Под связной речью имеется ввиду развернутое сообщение с конкретным содержанием, которое производится логично, последовательно и точно, а также построено грамматически верно.

Отсутствие **речи** у детей негативно влияет на развитие всей **речевой деятельности**.

Говоря о последующем положительном обучении дошкольников на следующей ступени обучения, на преддошкольном этапе дети должны овладеть коммуникативной речью.

Связную речь в логопедии обычно начинают исследовать лишь тогда, когда начинается анализ нарушений речи, под которыми подразумевается несформированность и недоразвитие понимания и воспроизведения речи.

Чтобы комплексно исследовать коммуникативное взаимоотношение детей 5-7 лет используют метод образования связных и логичных в своем построении рассказов. Такие задания показаны в логопедической документации для обследования, а также, в программах обучения и методических материалах.

Для того чтобы исследовать коммуникацию детей возраста 5-7 лет существует много методик.

При исследовании связной речи, в логопедии принято использовать задания на изучение речемыслительной работы, в основе которой лежит изменение первоначального текста.

Детально диагностический инструментарий формирования связной речи детей с недоразвитием речи были описаны разными исследователями речи В. П. Глуховым, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Т. А. Ткаченко, Н. И. Кузьминой, В. К. Воробьевой, В. И. Балаевой и др.

На данном этапе работы нас интересует только диагностический блок. Рассмотрим подробнее некоторые авторские методики диагностики связной речи, которые я выделила для дальнейшей работы.

Общее обследование дает возможность увидеть общую картину того, как развита коммуникативная речь у детей 5-7 лет в разнообразных формах речевых высказываний.

Метод исследования связной речи по В. К. Воробьевой представляет собой, так же, как и у В. П. Глухова комплекс заданий, который состоит из четырех этапов заданий.

На первом этапе предлагается пересказать текст как можно полнее и развернуто; пересказать этот же текст, но в сокращенном варианте, это помогает изучить репродукцию речи.

Выявление результативных речевых возможностей **детей**: это их умения, без помощи, самостоятельно скомпилировать текст по наглядным опорам; умения осуществить ту программу, которую они нашли, в завершенное **связное сообщение** происходит на втором этапе исследования.

Эта серия так же, как и первая, состоит из двух заданий.

В этих заданиях дети самостоятельно должны выложить цепочку из сюжетных иллюстраций и составить полноценный текст.

Третий этап нацелен на возможность построить логичный текст в тех условиях, когда информация о тексте и теме сведена к минимуму. Тут используются такие задания, формирование продолжения текста, придумывание сюжета по картине, так же дети должны самостоятельно найти тему и сделать из нее рассказ.

Последний этап диагностических заданий у представленного автора направлена на выявление ориентировки в тексте, что ориентировка в правилах сотворения текста предупреждает создание целостного, **связного между собой, имеющего форму** монолога, высказывания.

В. К. Воробьева при обследовании коммуникации детей в монологической деятельности выделяет, изучение смыслового структурирования слова; оформление начального текста в складный. Так же при обследовании нужно делать упор на то, что материалы и методы, которые используются при работе с нормально развивающимися детьми, не подходят для обследования «особенных» детей, об этом говорит сама Воробьева.

В то же время предусматриваются своеобразные особенности и дефекты в построении полных, развернутых высказываний, которые были обнаружены у детей 5-7 лет с отставанием в речи во время проведения дополнительных исследований.

Такой вариант обследования связной речи предлагает В. П. Глухов. Например, он также предлагает реализовать наблюдение за речью детей во время разных видов их занятости.

Вариант Глухова, как может показаться со стороны, соединяет в себе методы исследования разных авторов.

Для того чтобы наиболее лучше обследовать речевую активность, применяется комплекс конкретных заданий, он может представлять собой:

- формирование предложений по трем иллюстрациям, соединенных меж собой определенной темой;
- составление рассказа по иллюстрации или серии сюжетных иллюстраций;
- формирование предложений по отдельным ситуативным иллюстрациям;
- сочинение рассказа на базе собственного багажа знаний;

- пересказ предложенного текста.

По идее автора, выделение в качестве главной причины несформированности связной речи – это нарушение операций механизма воспроизводства речи, это мы видим исходя из анализа его методики.

Для решения поставленных задач, при исследовании **монологической речи** надо уделять особое внимание лексико-грамматическому представлению материала, то, как у ребенка развита монологическая **речь**, то, как дошкольник может сам выполнить то или иное задание.

Каждому ребенку при обследовании, в связи с его коммуникативным развитием, в задания по обследованию можно добавить дополнительные упражнения, такое как придумать рассказ по определенной теме.

Литература

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.

2. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 23.

3. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : Транзиткнига, 2006. – 158 с.

4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011. – 256 с.

5. Нищева, Н. В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа. Конспекты занятий с использованием серии «Книжки на вырост» / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 80 с.

УДК 37.025.6:376.4-053"465.07/.11"

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Сухоносова Алена Александровна, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; aljonasaa@rambler.ru.
Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

Аннотация. В статье представлены данные теоретического и эмпирического изучения особенностей вербальной памяти и речи младших школьников с задержкой психического развития. Описано содержание коррекционной работы учителя-логопеда по развитию вербальной памяти в структуре преодоления системного недоразвития речи у обучающихся с задержкой психического развития.
Ключевые слова: младшие школьники; вербальная память; логопедические занятия; логопедическая работа; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития.

DEVELOPMENT OF VERBAL MEMORY IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN LOGOPEDIC LESSONS

Sukhonosova Alena Alexandrovna, 1st year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The article presents data from a theoretical and empirical study of the features of verbal memory and speech of primary schoolchildren with mental retardation. The content of the speech therapy teacher's correctional work on the development of verbal memory in the structure of overcoming the systemic speech underdevelopment is described.
Keywords: younger schoolchildren; verbal memory; speech therapy classes; speech therapy work; impaired mental function; Children with mental delay.

Проблема познавательного и речевого развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) в логопедии, специальной педагогике и специальной психологии не теряет своей актуальности в настоящее время.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дети младшего школьного возраста с ЗПР испытывают существенные трудности в запоминании вербального материала. А. Р. Лурия определяет вербальную

© Сухоносова А. А., 2021

память как сложный вид памяти, который характеризуется процессом переработки словесной информации, выделением наиболее существенного, удержанием мыслей, которые содержатся в речевом сообщении. Он подчеркивает, что в основе словесной памяти всегда лежит сложный процесс перекодирования сообщаемого материала, связанный с процессом отвлечения от несущественных деталей и обобщения основной информации [2]. Данный вид памяти является базой для успешного освоения детьми учебного материала на уровне начального общего образования.

Анализируя работы Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, важно отметить взаимосвязь между познавательной сферой и речевой деятельностью: все психические процессы развиваются при непосредственном участии речи.

Е. В. Жулина и О. В. Трошина отмечают прямую зависимость сформированности вербальной памяти от степени и характера речевого недоразвития детей с ЗПР. Речь невозможна без памяти, так как с помощью неё ребенок запоминает артикуляцию звуков, накапливает и расширяет активный и пассивный словарь, запоминает грамматические конструкции [5]. У детей с ЗПР наблюдаются выраженные нарушения речевого развития. Не в полном объеме сформирована речевая моторика: трудности в удержании артикуляционной позы, в переключении с одной позы на другую. Импрессивная сторона речи характеризуется недостаточной дифференцированностью восприятия речевых звуков, оттенков речи. Для экспрессивной стороны речи характерны следующие нарушения: бедный словарный запас, дефекты звукопроизношения и недоразвитие фонематического слуха и восприятия, недостаточная сформированность лексико-грамматической системы языка. Таким образом, у детей с ЗПР нарушение речи носят системный характер, что приводят к трудностям в овладении чтением и письмом в период младшего школьного возраста.

Л. Н. Блинова обращает внимание на следующие особенности вербальной памяти у младших школьников с ЗПР: ограничен объем запоминания, снижена точность воспроизведения словесного материла, ограничено удержания словесных формулировок. Отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с недостаточным уровнем развития познавательной деятельности [1].

Теоретические данные литературы и наблюдения педагогов-практиков, работающих с детьми данной категории продиктовали необходимость в проведении констатирующего этапа эксперимента с целью выявления уровня сформированности речи и вербальной памяти у детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Экспериментальной площадкой стала образовательная организация, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с ЗПР – ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9». Выборку составили 10 детей с ЗПР 9-10 лет.

В процессе исследования, направленного на изучение уровня сформированности вербальной памяти, нами были использованы следующие методики: «Заучивание десяти слов», «Воспроизведение рассказа».

В ходе проведенного констатирующего эксперимента было выявлено, что уровни сформированности вербальной памяти и речи у группы испытуемых разные. Только 20% испытуемых от общего количества выборки показали высокий уровень сформированности вербальной памяти. Эти дети легко воспроизвели 8-9 слов, а также легко запомнили и воспроизвели поступившую информацию. Средний уровень выявлен у 30%: детей, ими воспроизведено 5-7 слов из 10 представленных им слов. В воспроизведении рассказа у них наблюдались незначительные трудности. Низкий уровень сформированности вербальной памяти продемонстрировали 50% обучающихся, они воспроизвели 2-4 слова, а также испытывали значительные трудности в удержании, хранении поступающей вербальной информации, при воспроизведении словесного материала, затратили на припоминание много времени.

Исследование речевого развития обучающихся осуществлялось по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой [6].

Следует отметить, полученные результаты сформированности устной и письменной речи у младших школьников с ЗПР. Все обследуемые дети имеют значительные трудности с двигательными функциями артикуляционного аппарата и нарушениями звукопроизношения. Наблюдались нарушения динамической и статической координации движений: дети не могли удержать равновесие, покачивались из стороны в сторону. У 60% от общего количества испытуемых выявлен низкий уровень сформированности функций фонематического слуха и фонематического восприятия. 50% детей испытывали сложности при придумывании слов, состоящих из 3-5 звуков, а также не могли поменять местами слоги в словах, добавить слог или звук, чтобы получилось новое слово. Младшие школьники с ЗПР неправильно обозначают качества предмета по материалу, неверно употребляют наречия времени и места, не могут подобрать антонимы, синонимы, однокоренные слова. Дети с ЗПР не могут образовать форму родительного падежа множественного числа существительных, уменьшительную форму существительного, сложные слова из двух предложенных слов. Если рассматривать особенности связной речи, то она характеризуется трудностями составлении рассказов по сюжетным картинкам, пересказах текстов. Выявлены особенности устной речи влияют на письменную речь.

Сопоставив выявленный уровень сформированности вербальной памяти с уровней сформированности речи, мы убедились в прямой зависимости данных функций друг от друга у младших школьников с ЗПР. Таким образом, можно сделать вывод, чем ниже уровень сформированности вербальной памяти, тем ниже уровень развития речи.

Полученные результаты констатирующего эксперимента являются основой обучающегося эксперимента, который предполагает, что учитель-логопед в ходе коррекционной работы будет целенаправленно осуществлять развитие вербальной памяти в структуре преодоления системного недоразвития речи у младших школьников с ЗПР.

На основе работ: Н. В. Бабиной, А. Д. Вильшанской, С. Е. Гавриной, Н. А. Криволаповой, Н. П. Локаловой, О. А. Холодовой, И. Ю. Цибаевой и др. была составлена коррекционная программа. Целью является развитие вербальной памяти в структуре преодоления системного недоразвития речи у младших школьников с ЗПР.

Коррекционная программа реализуется учителем-логопедом посредством коррекционно-развивающих занятий, как групповых, так и индивидуальных. Она рассчитана на 6 месяцев (40 занятий) и включает 2 этапа:

1. Подготовительный этап. На данном этапе учитель-логопед реализует работу, направленную на формирование базы для правильного звукопроизношения: развитие общей, мелкой, мимической, артикуляционной моторики; развитие просодической стороны речи; развитие фонематических процессов; развитие фонетического восприятия, звукослогового анализа и синтеза. На логопедических занятиях с младшими школьниками с ЗПР в период подготовительного этапа эффективно использоваться следующие приемы:

- схематизация вербального материала. Дети младшего школьного возраста с ЗПР легче запоминают тот материал, который можно представить в виде схемы;
- смысловая группировка вербального материала. Используя данный приём, важно подчеркнуть, что для детей с ЗПР разделение материала на смысловые части увеличивает процесс запоминания и усвоения вербальной информации;
- использование наглядного материала. Следует отметить, что дети с ЗПР быстрее запоминают вербальный материал, который сопровождался картинками, иллюстрациями.

Таким образом, перечисленные выше приемы на логопедических занятиях подготовительного этапа, положительно влияют на процессы запоминания, сохранения и воспроизведения речевой информации у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

2. Основной этап. Он включает в себя следующую деятельность учителя-логопеда: формирование, совершенствование правильного звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация звуков); развитие высших психических функций; развитие лексико-грамматической стороны речи (развитие и обогащение пассивного и активного словаря, развитие навыка словоизменения и словообразования); развитие связной речи (развитие умения составлять предложения, разви-

тие умения составлять и пересказывать тексты); развитие навыка чтения и письма.

На данном этапе логопедической работы один из вариантов развития вербальной памяти является использование мнемотехники, которая также обеспечивает успешное запоминание, сохранение и воспроизведение вербальной информации, как и перечисленные выше приёмы подготовительного этапа. Мнемодорожки, мнемотаблицы для младших школьников с ЗПР являются наглядным схематичным изображением вербальной информации. Например, во время логопедического занятия при прочтении детям рассказов, стихотворений и т. д. Посредством данной техники дети овладевают навыками перекодирования вербальной информации, то есть преобразую ее в образы. Следует отметить, положительную динамику использования мнемотехники во время логопедических занятий с детьми с ЗПР: увеличение знаний об окружающем мире; повышение мотивации пересказывать рассказы, учить стихотворения; увеличение словарного запаса, развитие связной речи и т. д.

Проанализировав особенности вербальной памяти у младших школьников с ЗПР, необходимо подчеркнуть о необходимости коррекционной работы учителя-логопеда, направленной на совершенствование уровня сформированности данной памяти посредством перечисленные в статье приемов.

Литература

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во «НЦ ЭНАС», 2001. – 136 с.

2. Лурия, А. Р. Теория развития высших психических функций в советской психологии / А. Р. Лурия // Вопросы философии. – 1966. – № 7. – С. 72-79.

3. Муллер, Д. А. Память и мнемотехника / Д. А. Муллер // Старт в науке. – 2016. – № 3. – С. 82-83.

4. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102-115.

5. Трошин, О. В. Логопсихология : учебное пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – Москва : ТЦ «Сфера», 2005. – 256 с.

6. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Шипицына Юлия Владимировна, студент бакалавриата, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета; Россия, г. Нижний Тагил; shipi1301@gmail.com.
Научный руководитель: Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил, Россия.

Аннотация. По данным российской статистики в 2017 году 58% детей имели речевые нарушения. Эта цифра с каждым годом возрастает. Согласно данным международной статистики, нарушения речи присутствуют у 17,5% детей в возрасте до 7 лет. В статье рассматриваются особенности воссоздающего воображения у детей с речевыми нарушениями дошкольного возраста. Под понятием воссоздающего воображения мы понимаем процесс рефлекторного преобразования воспринимаемой устной речи в зрительные образы, с пространственной организацией образов в воображении. Развитие воссоздающего воображения – это деятельность, направленная на развитие образного мышления, пространственной организации и устной речи. Исходя из компонентов воссоздающего воображения были подобраны средства мультипликации, способствующие развитию каждого компонента. К средствам мультипликации, описанным в статье, относятся такие средства как прочтение и обсуждение литературного произведения, создание персонажей и декораций по прочитанному произведению, озвучивание персонажей и явлений природы, съемка и монтаж мультфильма. Средства мультипликации положительно влияют на развитие образного мышления, пространственной организации и устной речи, создают положительный эмоциональный фон для развития навыков коммуникации и саморегуляции, а также улучшения мозговой активности, самостоятельности и инициативности.
Ключевые слова: воссоздающее воображение; воображение детей; старшие дошкольники; средства мультипликации; мультипликация; образное мышление; пространственная организация; устная речь; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

MULTIPLICATION TOOLS FOR DEVELOPING IMAGINATION IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Shipitsyna Yulia Vladimirovna, Undergraduate Student, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.
Scientific adviser: Temnikova Elena Yurievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)

of the Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

Abstract. According to Russian statistics, in 2017, 58% of children had speech impairments. This figure is increasing every year. According to international statistics, speech disorders are present in 17,5% of children under the age of 7 years. The article examines the features of the recreational imagination in children with speech disorders of preschool age. By the concept of recreational imagination, we mean the process of reflex transformation of perceived oral speech into visual images, with the spatial organization of images in the imagination. The development of the recreational imagination is an activity aimed at developing imaginative thinking, spatial organization, and speaking. Based on the components of the recreational imagination, the means of animation were selected, contributing to the development of each component. The means of animation described in the article include such means as reading and discussing a literary work, creating characters and decorations based on a read work, voicing characters and natural phenomena, shooting and editing a cartoon. The means of animation have a positive effect on the development of imaginative thinking, spatial organization and oral speech, create a positive emotional background for the development of communication and self-regulation skills, as well as improve brain activity, independence and initiative.
Keywords: recreation imagination; imagination of children; senior preschoolers; cartoon media; animation; creative thinking; spatial organization; oral speech; preschool speech therapy; children's speech; speech development; violations of speech; speech violations; children with speech violations.

Воображение – это одна из самых важных сторон нашей жизни. Если представить, что человек не обладает воображением и фантазией, человечество лишилось бы почти всех научных открытий и произведений искусства.

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что нужно развивать воображение в дошкольном и младшем школьном возрастах. Одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является развитое воображение [3, с. 28].

В отечественной психологии исследования, посвященные развитию воображения, занимают значительное место. Большинство авторов связывает генезис воображения с развитием игровой деятельности ребенка (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Н. А. Короткова, Е. М. Гаспарова и др.), а также с овладением детьми «творческими» видами деятельности: конструктивной (А. Р. Лурия, А. Н. Давидчук, Л. А. Парамонова и др.), музыкальной (Н. А. Ветлугина, К. В. Тарасова и др.), изобразительной (Л. С. Выготский, И. А. Сакулина, В. С. Мухина и др.), художественно-литературной (О. С. Ушакова, А. Е. Шибицкая, М. М. Рыбакова, Г. Д. Кириллова и др.).

Наблюдающийся рост в нашей стране количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) препятствует их доступу к социокультурным и образовательным объектам [5, с. 24].

© Шипицына Ю. В., 2021

По данным российской статистики в 2017 году 58% детей имели речевые нарушения. Эта цифра с каждым годом возрастает. Согласно данным международной статистики, нарушения речи присутствуют у 17,5% детей в возрасте до 7 лет. В Соединенных Штатах Америки статистика, собранная Национальным институтом глухоты и других коммуникативных расстройств, показала, что примерно у 5% американских детей обнаруживались нарушения речи к шести или семи годам. По большей мере в литературе рассматривается развитие творческого воображения у детей с нарушениями речи, воссоздающее воображение почти не упоминается. В том числе не указаны и средства развития воссоздающего воображения у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Под понятием воссоздающего воображения мы понимаем процесс рефлекторного преобразования воспринимаемой устной речи в зрительные образы, с пространственной организацией образов в воображении.

Развитие воссоздающего воображения – это деятельность, направленная на развитие образного мышления, пространственной организации и устной речи. Опираясь на компоненты воссоздающего воображения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, будем рассматривать:

– использование образного мышления во время сюжетно-ролевой игры;

– ориентировка в пространственной среде, не знакомой для ребенка;

– понимание устной речи в общении со взрослыми и сверстниками.

В. П. Глухов исследовал воссоздающее воображение у детей с общим недоразвитием речи. Он отмечал следующие особенности: дети чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения; у таких детей наблюдаются неустойчивость внимания, недостаточный объем сведений об окружающем, отмечается быстрая истощаемость воображения; игровая деятельность в целом не достигает того уровня, который характерен для их сверстников с нормальным речевым развитием; оказываются недоступными творческие задания: воспроизвести рассказ педагога, рассказать о событиях из личного опыта. Воображение ребенка органично связано с яркими эмоциональными переживаниями. Однако дети с речевым недоразвитием недостаточно эмоционально реагируют на грустную сказку, смешной стишок, нежную мелодию [1].

Анализ психолого-педагогической литературы таких авторов, как В. П. Глухов, Т. Рибо, В. А. Калягин, А. В. Запорожец, Л. Л. Тимофеева и др., позволил сделать предположение, что развитие воссоздающего воображения у старших дошкольников с речевыми нарушениями будет наиболее успешно, если использовать мультипликационные средства для развития образного мышления, пространственной организации и устной речи.

Использование средств мультипликации в работе с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями положительно повлияет

на развитие образного мышления, пространственной организации и устной речи.

Создание мультфильма с детьми дошкольного возраста – современный вид проектной технологии, очень привлекательный для детей.

Во время прочтения детям литературного произведения, его обсуждения и совместного разбора по деталям, старшие дошкольники с речевыми нарушениями могут развивать как устную речь, так и образное мышление. Дети учатся правильно формулировать свои мысли по произведению и озвучивать их, а также выражать свое отношение к прочитанному. Большую роль в развитии устной речи и воссоздающего воображения занимает пересказ. Для лучшего усвоения дети могут пересказать отрывок или полностью произведение [2].

Создание персонажей – очень творческий процесс, во время которого можно развивать не только мелкую моторику рук, что очень важно для детей с речевыми нарушениями, а также и образное мышление, чтобы создать персонажа по описанию в произведении. Детям можно использовать совершенно разнообразный материал для создания своих персонажей, что поспособствует развитию тактильных ощущений.

Персонажи не могут существовать вне определенных сцен в произведении. Именно поэтому важно создать и разместить декорации для полноты проживания истории. Это также способствует развитию пространственной организации и образному мышлению, потому что детям нужно разместить декорации на своих местах в нужной локации, учитывая размеры персонажей и пространственные отношения «Дальше – ближе», «выше – ниже».

Полноценным мультфильм не будет без реплик персонажей, которых детям предлагается озвучить, что положительно повлияет на развитие устной речи. Все дети смогут озвучить персонажей, тренируясь в правильном произношении, интонации и тембре голоса. Также можно озвучить явления природы и происходящие действия, например, стук или жужжание. При составлении словесного образа дошкольникам с общим недоразвитием речи требуется помощь в виде наводящих вопросов. Словесные образы недостаточно точны и не всегда эмоционально насыщены [4]. Во время съемки и помощи с монтированием мультфильма дети смогут развить пространственную организацию и самостоятельность, учась на собственных ошибках. Возможно некоторые «ошибки» смогут оказаться «новым видением» этой истории, что положительно повлияет на развитие ребенка. Во время всего процесса создания мультфильма старшим дошкольникам необходимо будет работать в парах и группах, что улучшит навыки коммуникации, устную речь и инициативность.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями могут появляться трудности в пространственной ориентировке, понимании обращенной к ним устной речи, а также в применении

образного мышления. Средства мультипликации положительно влияют на развитие образного мышления, пространственной организации и устной речи, создают положительный эмоциональный фон для развития навыков коммуникации и саморегуляции, а также улучшения мозговой активности, самостоятельности и инициативности.

Литература

1. Глухов, В. П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с ОНР в процессе предметно-практической деятельности / В. П. Глухов // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. – М., 1987.

2. Лежава, Е. О. Роль чтения в развитии ребенка дошкольного возраста / Е. О. Лежава, К. В. Рябушко. – Текст : электронный // Теория и практика современной науки. – Саратов, 2019. – С. 229-232. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp? id=42424073 (дата обращения: 15.03.2021).

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – 28 с.

4. Родионова, Г. С. Особенности воссоздающего воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г. С. Родионова. – Текст : электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Биробиджан, 2009. – С. 102-106. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21140001 (дата обращения: 15.03.2021).

5. Темникова, Е. Ю. Возможности канистерапии в развитии коммуникативных умений дошкольников с нарушениями речи / Е. Ю. Темникова, Ю. А. Бондарчук // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (178). – С. 24-27.

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Шишкина Елена Анатольевна, учитель-логопед, МБДОУ – детский сад № 462; Россия, г. Екатеринбург; Val-Sh6@yandex.ru.

Аннотация. Современный образовательный процесс, внедрение программ развития и воспитания в детском саду требуют от педагогов нового подхода к собственной деятельности, использования новейших форм, методов и технологий. В последние годы все чаще встречаются дошкольники с нарушениями речи, вызванными физиологическими и патологическими состояниями. Недоразвитие физических и психических процессов – мышления, памяти, внимания, воображения, эмоционально-волевой сферы – затрудняет работу по устранению недостатков речи. Статья содержит материал из опыта работы учителя-логопеда с дошкольниками, имеющими речевые расстройства, с применением современных образовательных технологий: здоровьесберегающих, игровых, информационно-коммуникативных и т. д. Важно отметить практику применения нетрадиционной песочной терапии. Автор приходит к выводу, что с целью повышения эффективности коррекционно-развивающих занятий, ускорению процесса постановки звуков, заинтересовать детей и включить их в образовательный процесс, необходимы не стандартные подходы, методы и приемы, организованные с учетом ведущей деятельности дошкольника – игровой. Данный материал имеет результативность, потому что применим в рамках образовательного процесса дошкольных учреждений, в которых есть дети с речевой патологией.

Ключевые слова: образовательные технологии; оптимизация логопедического процесса; логопедическая работа; дошкольники; коррекционно-развивающая работа; эффективность работы; дошкольная логопедия; детская речь; развитие речи; нарушения речи; речевые нарушения; дети с нарушениями речи.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PRACTICAL ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST

Shishkina Elena Anatolyevna, Speech Therapist, Kindergarten No. 462, Ekaterinburg, Russia.

Abstract. The modern educational process, the introduction of programs of development and education in kindergarten require teachers to take a new approach to their own activities, the use of current forms, methods and technologies. Recently, there are a lot of preschool children with speech disorders caused by physiological and pathological conditions. The underdevelopment of physical and mental processes – thinking, memory, attention, imagination, emotional and volitional sphere – makes it difficult to correct the speech defects. The article contains material from the experience of a speech

therapist with speech disorders of preschool children, using modern educational technologies: health-saving, gaming, information and communication technologies, etc. It is important to note the practice of non-traditional sand therapy. The author comes to the conclusion that in order to increase the efficiency of correctional and developmental lessons, to accelerate the process of setting sounds, to motivate children and include them in the educational process, non-standard approaches, methods and techniques are necessary, organized taking into account the leading activity of the preschool child – the game. This material is effective because it is applicable in the educational process of preschool institutions where there are children with speech pathology.
Keywords: educational technologies; optimization of the speech therapy process; speech therapy work; preschoolers; correctional and developmental work; efficiency; preschool speech therapy; children's speech; development of speech; speech disorders; speech disorders; children with speech impairments.

На современном этапе развития дошкольного образования происходят изменения в образовательных процессах. Усложняется и обогащается содержание образования. Традиционные методы сменяются активными методами обучения и воспитания, направленными на активизацию познавательного, личностного, духовно нравственного развития ребенка.

Правильная речь ребенка неотделима от его полноценного развития. Понимание речи окружающих, выражение собственных желаний и мыслей, общение со взрослыми и сверстниками, – все это является средством социализации личности, обогащает мышление ребенка, способствует его развитию и саморазвитию.

Целью логопедической помощи в МБДОУ является создание условий для коррекции нарушений развития детей с различными видами речевых патологий, их разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, а также особых образовательных потребностей для их дальнейшей социальной адаптации. Важным в практике учителя-логопеда становится поиск, освоение и внедрение эффективных образовательных технологий.

Здоровьесберегающие технологии – основные формы на логопедических занятиях. Проводится обучение детей самомассажу, включаются различные виды гимнастик: артикуляционная, дыхательная, мимическая. Пальчиковая гимнастика содержит упражнения для кистей рук, статические и динамические упражнения, игры с предметами, массажные игры. Все виды гимнастик проводятся комплексно, сопровождаются речью, содержат элементы театрализации, сказкотерапии. Созданы и используются в работе картотеки «Сказка о веселом язычке», «В гостях у сказки», «Наше настроение». В качестве динамических пауз проводятся логопедические игры с мячом, игровые упражнения на координацию речи с движением, игры-пантомимы.

Применение здоровьесберегающих технологий в коррекционно-развивающем процессе способствует снятию напряжения, улучшению координации движений, развитию межполушарного взаимодействия у

© Шишкина Е. А., 2021

детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи и обеспечивают выраженный позитивный эффект в формировании у них связного высказывания.

Песочная терапия – очень эффективное современное решение в коррекционно-образовательном процессе с дошкольниками с нарушениями речи. Игры с песком позволяют осуществлять интеграцию в процессе обучения и развития, т. к. позволяют решать несколько задач одновременно, например, совершенствование мелкой и артикуляционной моторики («Лошадка» – щелкать языком, одновременно пальцами ритмично, в такт щелчкам, «скакать по песку»), фонематический слух и зрительно-пространственная ориентировка («Два моря» – коробка с песком делится перегородкой на две части. Ребенок опускает предметы или игрушки с дифференцируемыми звуками в разные моря (например, «в море С» и «море Ш»), развитие звукопроизношения и тактильно-кинетической чувствительности («На дне моря» – под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки или защищенные картинки с изучаемым звуками. Ребенок откапывает их и четко называет. Очень нравится детям узнавать на ощупь спрятанные в песок игрушки и самим их прятать. Игры с кинетическим песком вызывают положительные эмоции у детей, способствуют повышению интереса детей к занятиям, развитию фантазии и творческой активности.

Активно использую *игровые технологии.* Одним из эффективных развивающих и коррекционных средств в практике с детьми, имеющими речевые нарушения, являются театрализованные игры. Используются следующие виды игр:

- игры на развитие выразительной мимики и пантомимики;
- театрализованные мини-игры на развитие дыхания, интонационной выразительности речи;
- игры-драматизации стихов, прибауток, потешек. Дети заранее заучивают тексты, затем разыгрывают их, используя настольный или пальчиковый театр;
- игры-драматизации рассказов и сказок. Здесь используются маски или элементы костюмов, различные виды театров: настольный, пальчиковый, би-ба-бо. Дети разыгрывают текст как актеры.

Театрализованные игры оказывают на детей положительное эмоциональное воздействие. Дети являются участниками процесса, создаются условия для реализации самостоятельной творческой активности, что повышает эффективность логопедического воздействия. Картотека театрализованных игр используется всеми участниками образовательных отношений.

Для обучения детей звуковому анализу и синтезу, связному высказыванию применяю *технологию моделирования*. Действия с предметами-заменителями, условными обозначениями, схемами помогают детям ори-

ентироваться в звуковом, слоговом составе слова, составе предложения, самостоятельно давать анализ артикуляции и характеристику звуков. При обучении детей составлению рассказов и загадок о животных и птицах использую картинно-графический план, с помощью которого легче показать логику построения рассказа. Использование авторского игрового пособия на основе данной технологии «Многофункциональное панно «Времена года» позволяет вызвать интерес дошкольников к речевой деятельности и способствует активизации мыслительных процессов у детей.

В коррекционно-развивающей работе использую *информационно-коммуникационные технологии*. Презентации создаю как самостоятельно, так и пользуюсь информационными ресурсами. С помощью программы Microsoft Power Point мною были созданы «Артикуляционная гимнастика», «Веселая логоритмика», «Игровые упражнения для развития речи малышей», «Речевые центры в ДОУ», «Развитие связной речи с применением технологии моделирования». На занятиях использую компьютерные игры. Компьютерные презентации и игры способны оживить процесс автоматизации звуков, развитие словаря за счет новизны, динамичности изображений, использования анимированных изображений, внесения элементов игры. Осуществляю связь с родителями, педагогическими работниками через электронную почту – отправляю воспитанникам задания для домашней работы, делюсь полезными ссылками. Таким образом, осуществляется взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Технологии коррекционно-развивающей направленности включают в себя устранение недоразвития всех компонентов речевой системы – технологии исправления нарушений звукопроизношения, слоговой структуры, технологии развития фонематических процессов, технологии формирования лексико-грамматического строя речи, технологии обучения звуковому анализу и синтезу.

Личностно-ориентированные технологии позволяют разработать индивидуальный образовательный маршрут для каждого воспитанника с речевой патологией. Индивидуальный стиль общения с ребенком, взаимопонимание – необходимое условие для обеспечения эффективности коррекционного воздействия.

Таким образом, системное использование современных образовательных технологий в логопедической работе оптимизирует процесс преодоления речевых недостатков у дошкольников и обеспечивает освоение ими коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [6; 7].

Литература

1. Анварова, И. И. Кнопки мозга развитие умственных способностей ребёнка : методическое пособие для педагогов и родителей детей дошкольного воз-

раста / И. И. Анварова, А. А. Калябина, Л. В. Михляева. – Барнаул : ИП Колмогоров И.А., 2018. – 106 с.

2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры в детском саду / Л. В. Артемова. – М., 2006.

3. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников : методическое пособие / Г. Г. Голубева. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2000.

4. Игры в логопедической работе с детьми / под редакцией В. И. Селиверстова. – М. : Просвещение, 1974.

5. Современные образовательные технологии в работе учителя-логопеда в ДОУ : учебное пособие / авт.-сост.: Е. В. Степанова, С. А. Лысенко, М. В. Манакова. – Нижний Тагил : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – 83 с.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М.,1999.

7. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста / авт.-сост.: О. В. Толстикова, О. В. Савельева [и др.]. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2014. – 200 с.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me