

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XIX Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИССЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Материалы научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых*

Красноярск, 16 мая 2018 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2018

Редакционная коллегия:

И.Ю. Жуковин (отв. ред.)

О.Л. Беляева

Г.А. Проглядова

Л.А. Брюховских

Л.А. Сырвачева

А.В. Мамаева

О.А. Козырева

С 90 **Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 16 мая 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.**

ISBN 978-5-00102-204-6

ББК 63

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Ступакова М.В. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СЛУХОРЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ	7
Беляева О.Л., Федоренко Е.Ю. О ВОСТРЕБОВАННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	10
Бычкова Н.И. КОНСПЕКТ ИНТЕГРИРОВАННОЙ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ	13
Герасименко Е.В. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	16
Глушкова А.В., Соколова О.В. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ РЕЧЕСЛУХОВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА	18
Жукова А.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ	21
Золотуева Н.А. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	23
Мартынова А.А., Щербина Л.А. ПЕСОЧНАЯ ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	26
Мусина Ю.В., Жуковин И.Ю. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	29
Скакун Л.В., Решетникова О.А. РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ НА БАЗЕ МБУ ЦППМиСП № 5 «СОЗНАНИЕ»	32
Хохлова Е.Э. АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУР ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР	34
Широкова Ю.Н. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ	38
Ярыгина Н.Л. К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ»	40

Раздел II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Белозерова О.А. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМОЙ РЕЧИ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	42
Градусова А.И. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ	44
Есина М.М. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	47
Ивченко О.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ И ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	49
Клейко А.Ю. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	52
Коваленко В.В. ВЫЯВЛЕНИЕ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗОВ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ	55
Копейкина А.В. ВЫЯВЛЕНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ	58
Надеждина М.Н., Сырвачева Л.А. РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	61
Немцева Ю.А., Сырвачева Л.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ЛОГИКЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОСОБОГО РЕБЕНКА	64
Николаева В.В. АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	67
Николичева Ю.А. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ И АЛАЛИЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОНР II УРОВНЯ.....	71
Седова М.А. ПРОЯВЛЕНИЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	74
Силантьева Н.П. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖИВОТНОМ МИРЕ СЛАБОВИДЯЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ 5–6-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА.....	77

Сухенко А.В.
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТИ ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ 80

Сырвачева Л.А., Нахимова С.С.
ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ..... 83

Раздел III.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Болоненкова Т.С.
ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ 86

Галеева Л.Т.
ДИСГРАФИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 88

Голосова Е.А.
ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИЗАРТРИЕЙ 91

Давыдова А.В.
ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА
И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 93

Дубицкая Л.И.
ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 96

Дьяченко О.Г., Мигунова К.В.
СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ
О ДИЗАРТРИИ И СПОСОБЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ 100

Зубарева Т.В.
ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
(НА ПРИМЕРЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ) 102

Кириллова М.Г.
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО УМЕНИЯ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ 105

Куркина Е.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР
СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... 108

Мальчик С.Г., Дмитриева О.А.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 110

Скляр О.Я.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 113

Чаш-оол Чодураа Чимий-ооловна
СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
У ДЕТЕЙ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ 115

Раздел IV. СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Бендеберя Л.А.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ
ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С ППЦНС В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА..... 118

Вяземская Л.В.

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ РАННЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С НОРМАТИВНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 121

Горностаева А.А., Русакова О.О.

ПРОЦЕДУРА МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 123

Горностаева А.А.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВАЛИДНОСТИ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ ПОНИМАНИЯ
ПРОЧИТАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ЧЕРЕЗ ПОКАЗ КАРТИНКИ ИЗ ТРЕХ ПРЕДЛОЖЕННЫХ..... 125

Денисова К.Ю.

ОСОБЕННОСТИ НАЗЫВАНИЯ БУКВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 128

Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 130

Полусмакова М.Б.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 132

Рыдченко И.Н.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 134

Синявская И.В.

ПОДГОТОВКА К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ 137

Таюрская О.Н., Химица Ю.В.

СОЗДАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ КАК СРЕДЫ,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 139

Южанникова М.А.

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 142

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 145

Раздел I.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СЛУХОРЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

TO THE QUESTION ABOUT THE DEVELOPMENT
OF THE PROGRAM OF CORRECTIONAL WORK
ON DEVELOPMENT OF ORAL-AURAL PRESCHOOLERS
WITH COCHLEAR IMPLANTS

О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова,
М.В. Ступакова

O.L. Belyaeva, O.G. Davydova,
M.V. Stupakova

Кохлеарная имплантация, речевое развитие, программа коррекционной работы, развитие слухового восприятия, обучение произношению.

В статье рассматриваются проблемы коррекционной работы по слухоречевому развитию детей с кохлеарными имплантами.

Cochlear implantation, speech development, program of correctional work, development of auditory perception, pronunciation training.

The article deals with the problems of correctional work on the auditory development of children with cochlear implants.

С 2012 г. в МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска реализуется проект инклюзивного образования детей, перенесших кохлеарную имплантацию, с их слышащими сверстниками в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в логопедических группах) [1; 3]. В соответствии с ФГОС дошкольного образования дошкольная организация самостоятельно разрабатывает программы коррекционной работы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Исходя из этого, коллектив учителей-дефектологов МБДОУ № 194 комбинированного вида в рамках реализации проекта «Современная модель образовательной реабилитации детей после кохлеарной имплантации в ДОУ комбинированного вида» разрабатывает курсы коррекционной направленности, входящие в программу коррекционной работы, самостоятельно. Вопросы, возникающие в ходе разработки данных документов, рассмотрены далее [2; 5].

В основу содержательной части Программы должны быть положены принципы и этапы слухового метода И.В. Королевой (3 этапа реализуются в дошкольном детстве, 4-й этап – в школьный период), а также подходы к слухоречевому развитию глухих и тугоухих детей после кохлеарной имплантации, изложенные в динамической классификации Гончаровой, Кукушкиной, Сатаевой и др.

Программа предназначена для работы с кохлеарно имплантированными детьми дошкольного возраста (3–7 лет) в ДООУ различного типа, а также должна содержать необходимый материал для организации воспитательно-образовательного процесса с каждой возрастной группой детей (3–4 года, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–7 лет) по направлениям: развитие слухового восприятия и обучение произношению. В программе будут представлены организация и содержание коррекционно-воспитательной работы с учетом уровня психического развития кохлеарно имплантированного ребенка, структуры дефекта, индивидуальных особенностей. Также здесь найдут отражение основные виды детской деятельности и развивающие факторы, заложенные в каждом из них [2].

При разработке программы следует принять во внимание, что основным видом деятельности в дошкольном детстве является игра (3–4 года – образно-ролевая, 4–5 лет – сюжетно-ролевая, 5–6 лет – игра с правилами, 6–7 лет – режиссерская игра). При организации коррекционно-развивающей деятельности рекомендуется использовать следующие формы: индивидуальная, парная, подгрупповая.

При разработке Программы необходимо учитывать выполнение во всем объеме ее содержания при полном сроке пребывания детей в дошкольном учреждении (не менее 4 лет), наличие необходимой материально-технической базы и соответствие квалификации педагогов. Все педагоги (воспитатели группы, музыкальный руководитель и др.) обязаны пройти курсы повышения квалификации по теме «Комплексная реабилитация детей, пользующихся кохлеарными имплантами, в образовательном учреждении» [1]. Программа рассчитана на решение следующих задач:

1. Психолого-педагогическое изучение ребенка с целью уточнения состояния слуха и интеллекта;
2. Обогащение общего развития;
3. Коррекция аномального развития;
4. Подготовка к школе.

Решение конкретных задач возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию, тесной взаимосвязи в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя и воспитателей каждой группы, а также участия родителей в воспитании детей, в реализации единых требований к работе с ними [4; 6]. Во время пребывания ребенка дома (выходные дни, каникулы и т.д.) родители осуществляют его воспитание и обучение, ориентируясь на рекомендации сурдопедагогов, учителей-логопедов и воспитателей [1; 4].

С практическими материалами, документами образовательной организации можно познакомиться на практико-ориентированных семинарах, которые проводятся в МБДОУ № 194 комбинированного вида ежемесячно, а также на курсах

повышения квалификации «Комплексный подход к образовательной реабилитации детей после кохлеарной имплантации», проводимых институтом дополнительного образования КГПУ им. В.П. Астафьева.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография / Красноярск, 2015. 248 с. (Сер. Современная сурдопедагогика).
2. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогика; учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 232 с.
3. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада. Практическое пособие / под ред. О.Л. Беляевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. (Сер. Современная сурдопедагогика).
4. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
5. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ. В сборнике: «Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка». Красноярск, 2015. С. 162–166.
6. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей. В сборнике статей: «Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.

О ВОСТРЕБОВАННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ABOUT THE NEEDS OF TEACHERS-DEFECTOLOGISTS
FOR IMPLEMENTATION OF THE PROBLEMS
OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN
WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

О.Л. Беляева, Е.Ю.Федоренко

O. Belyaeva, E.Fedorenko

Инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, программа магистратуры.

В статье приведены факты и статистика, указывающие на востребованность открытия новой образовательной программы высшего образования для подготовки магистров по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Inclusive education, children with disabilities, master's program.

The article contains facts and statistics that indicate the demand for the opening of a new higher education educational program for the preparation of masters in the direction of 44.04.03 Special (defectological) education.

В 2016–2017 учебном году около 6 тысяч детей (5 934) обучались в 38 краевых общеобразовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (ранее коррекционные школы) для детей с нарушениями слуха, зрения, задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями. Также в 813 муниципальных образовательных учреждениях обучались более 5 тысяч (5 053) детей в отдельных классах [7]. В связи с общим ростом численности детей с ограниченными возможностями здоровья и тем, что по решению своих родителей они идут для получения образования в школы по месту жительства, резко возрос и спрос образования на специалистов уровня магистра, имеющих специальное дефектологическое образование [1].

Кроме того, несмотря на то, что в настоящее время Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева реализуются три основные профессиональные образовательные программы по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование уровня магистратуры, образовательные организации, особенно начавшие практику инклюзивного образования детей с ОВЗ, в 2017–2018 учебном году испытывали кадровый дефицит [3]. В данном учебном году 9 371 ребенок с ОВЗ обучается инклюзивно, то есть вместе с нормативно развивающимися сверстниками. Именно в этих организациях практически отсутствуют учителя-дефектологи со специальным дефектологическим образованием [6].

Нами также проанализировано состояние неукомплектованности общеобразовательных школ и детских садов специалистами по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование всех районов города Красноярска. Выяснено, что официально открыто в г. Красноярске 52 вакансии. В связи с этим двумя основными направлениями государственной политики в области специального (коррекционного) образования России на данный момент являются следующие [8]:

1 направление – касается изменений, совершенствования образования детей-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех категорий. К данному направлению отнесены: создание условий для участия в специальном образовательном процессе родителей или лиц, их замещающих; формирование положительного отношения общества к детям-инвалидам и детям с ОВЗ, соответствующего Конвенции ООН о правах инвалидов и др. [4].

2 направление – касается подготовки специалистов, готовых и способных к реализации обновленного содержания и условий образования детей-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех категорий для получения ими качественного образования в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного и школьного образования. Ко второму направлению, прежде всего, отнесем совершенствование системы подготовки специалистов, работающих с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ, в вузах, в системе дополнительного профессионального образования, а также повышения квалификации учителей, профессорско-преподавательского состава специальных (дефектологических) факультетов организаций высшего образования [5]. В рамках данного направления предполагается определение потребностей образовательных организаций общего и специального образования в профессионально подготовленных кадрах разного профиля; разработку и реализацию программ дополнительного профессионального образования для системы общего и специального образования, ПМПК, ППМСЦ; разработку и реализацию программ дополнительного профессионального образования с применением дистанционных технологий и др.

Отметим, что качество выполнения содержательных изменений в рамках первого направления государственной политики в области образования лиц с ОВЗ напрямую зависит от качества подготовки специалистов в вузах для работы с детьми с ОВЗ. По нашему мнению, именно магистры (не бакалавры) способны на более высоком уровне решать задачи модернизации системы современного инклюзивного образования, поскольку компетенции, формируемые в рамках обучения по ОПОП магистратуры, для этого очень весомы.

Таким образом, кратко приведенный анализ содержания государственной политики в области специального дефектологического образования показал, что данная область является одной из важнейших в настоящее время в РФ. Решить проблему обеспечения края учителями-дефектологами, способными на высоком компетентностном уровне реализовывать задачи сопровождения детей с ОВЗ и их семей, вести коррекцию и развитие детей, можно разрабо-

тав и запустив магистерскую программу по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование направленность (профиль) Современные технологии коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха, зрения, интеллекта [2].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 232–238.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А. К вопросу о разработке и реализации магистерских программ по направлению специальное (дефектологическое) образование на современном этапе инклюзивного обучения детей с ОВЗ // Сибирский вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (20). С. 9–14.
3. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114.
4. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
5. Варинова О. А. Требования к профессии переводчика русского жестового языка в современных условиях [Электронный ресурс] / под научн. ред. канд. психол. наук В.В. Кузьмина. М.: Издательство Центрального научно-исследовательского института русского жестового языка, 2018. 284 с.
6. Доклад министра образования Красноярского края С.И. Маковской на августовском педагогическом совете 24 августа 2017 года г. Красноярска «Управление изменениями: новая образовательная среда и результаты».
7. Доклад начальника специального образования министерства образования Красноярского края М.В. Холиной / Выступление на IV Краевом педагогическом форуме «Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью 07.12.2017.
8. Евтушенко И.В. Основные направления государственной политики в области специального (коррекционного) образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26825>.

КОНСПЕКТ ИНТЕГРИРОВАННОЙ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ

ABSTRACT INTEGRATED DIRECTLY EDUCATIONAL
ACTIVITIES ON THE LANGUAGE DEVELOPMENT
OF CHILDREN PREPARATORY TO THE SCHOOL GROUP

Н.И. Бычкова

N.I. Bychkova

Научный руководитель И.Б. Агаева
Research advisor I.B. Agaeva

Развитие речи, времена года, весна, доскажи словечко, назови птенца, перелетные птицы, игра «Да, нет».

Автором представлен конспект интегрированного логопедического занятия. Представленный авторский конспект направлен на коррекцию речи, увеличение словарного запаса, развитие фонематического слуха.

Speech development, seasons, spring has come, say a word, name a chick, migratory birds, game «Yes, no».

High results in correction of children's speech can be achieved using integrated speech therapy classes. Currently, the development of such activities is very relevant; it contributes to the development of creative and speech abilities of children. The presented abstract will help to correct speech, increase vocabulary, develop phonemic processes. Children will love this activity, because it takes place in a relaxed and friendly atmosphere, so as not to lose their attention.

Лексическая тема: «Весна пришла».

Цель: закрепление знаний детей о весне.

Образовательные задачи:

- расширение и углубление словаря детей по теме,
- закрепление навыков словообразования и словоизменения, образование относительных прилагательных,
- формирование умения отвечать полными распространенными предложениями.

Коррекционно-развивающие задачи:

- развитие навыков связной речи, внимания, воображения, памяти, общей моторики, координации движений, пространственной ориентации,
- совершенствование словарного запаса слов,
- закрепление умений составлять рассказ о временах года с использованием картинок.

Воспитательные задачи:

- воспитание дружелюбия, познавательного интереса, позитивного отношения к совместным занятиям.

Оборудование: картинки с изображением времен года, конверты с заданиями, 4 листа формата А3 с изображением времен года, схема группы, картинки к игре «Доскажи словечко», деревянное яичко, аудиозапись музыки П.И. Чайковского «Подснежник», звуки природы.

Ход непосредственно образовательной деятельности

Организационный момент – создание позитивного настроения.

Под аудиозапись музыки П.И. Чайковского «Подснежник» дети заходят в группу и здороваются с гостями.

Логопед. Ребята, как обычно, наш день начинается с улыбки. Возьмитесь за руки. Дети встают в круг и говорят:

Собрались все дети в круг
Я твой друг и ты мой друг.
Крепко за руки возьмемся
И друг другу улыбнемся.

Основная часть занятия

Логопед. Ребята, наша земля прекрасна в любое время года, но есть в природе такое время года, когда все живое просыпается от зимнего сна, оживает. Когда это бывает? (дети отвечают). У нас хорошее настроение, ведь наступила долгожданная весна. Посмотрите, кто сегодня заглянул к нам на занятие? (дети: солнышко) А какое весной солнышко? (дети: весеннее, яркое, теплое, ласковое... т.д.)

К нам в группу заглянуло солнышко, но оно почему-то без лучиков, как вы думаете, почему? (дети отвечают).

Логопед. Я думаю, ребята, если вы расскажите о весне ее признаках, поиграете в игры, то лучики у солнышка появятся, и зима окончательно уступит свои владения весне. Ну что, вы готовы помочь весне? (дети отвечают).

Логопед. Ребята, посмотрите, перед вами какая-то схема. Чтобы выполнить первое задание, вам необходимо узнать, что зашифровано в этой схеме (дана карта группы, где отмечено место поиска задания). Дети находят конверт с заданием «Доскажи словечко».

1. Вот сосулек перезвон
зазвучал со всех сторон.
Песенка – кап-кап – слышна,
нам поет ее... (весна)
2. Он всю зиму в шубе спал,
Лапу бурую сосал,
А проснувшись, стал реветь.
Этот зверь – лесной... (медведь)
3. Всех перелетных птиц черней,
Чистит пашню от червей.
Целый день по пашне вскачь,
И зовется птица... (грач)

Отлично, дети, вы справились! А в конверте, посмотрите, остался один лучик. Воспитатель достает его из конверта и предлагает детям приклеить лучик к солнышку.

Логопед. А теперь, чтобы найти, где спрятано второе задание, мы поиграем в игру, которая называется «Да, нет» (педагог знакомит детей с условиями игры). Дети задают вопросы, воспитатель отвечает только «да» или «нет». Дети отгадывают предмет, где спрятан конверт с заданием на определение звуков (включается аудиозапись со звуками грозы, кукушки, ручейка, капли, дятла). Дети отгадывают, что звучит, кто стучит и т.д. и получают за правильный ответ солнечный лучик.

Логопед. Мы сейчас поиграем в подвижную игру «Перелетные и зимующие птицы». Если я назову птицу и она является перелетной птицей, то тогда вы летаете, машете крыльями и поете, как птица, а если зимующую, то присаживаетесь.

Следующее задание мне поможет найти ребенок, имя которого начинается на звук [Ж]. Выходит Женя. Логопед просит его найти конверт с заданием (сделай три шага вперед, два шага вправо...). Женя находит конверт с заданием. Логопед поочередно дает детям деревянное яичко и просит назвать птицу, играющие возвращают яичко и называют птенцов птицы.

У грача – грачата;

у скворца – ...

у утки – ...

у кукушки – ...

у журавля – ...

у совы – ...

у воробья – ...

Вы правильно назвали всех птенцов и заработали еще один лучик для солнышка (дети приклеивают лучик к солнышку).

Логопед. А теперь, ребята, возьмите себе по одной картинке и в зависимости от того, какое у вас на картинке изображено время года, подойдите к соответствующему столу, наклейте свои картинки на подготовленные листы (дети делятся на четыре группы, наклеивают картинки на заготовки, после чего составляют описательный рассказ). Логопед в качестве поощрения вручает детям лучик для солнышка.

Логопед. Посмотрите, вот и солнышко заблестело и повеселело.

На землю вернулась красавица весна. Давайте ощутим ее прикосновение (проводится массаж лица). Светит яркое весеннее солнышко (поглаживание) и ласкает нам лицо. Дождик еще холодный (постукивание подушечками пальцев). По утрам еще пощипывают морозы (пощипывание). А солнышко все-таки светит сильнее (снова поглаживание).

Заключительная часть

Логопед. Ребята, вы меня сегодня очень порадовали, со всеми заданиями справились, помогли солнышку вернуть свои теплые, ласковые лучики, и к нам вновь пришла весна. Вспомните, дети, какое задание сегодня было сложно выполнить? А что было самое интересное? Какое у вас теперь настроение? Кому вы расскажите о сегодняшнем занятии? Как вы думаете, кто сегодня лучше всех отвечал? Чей рассказ вам запомнился? (ответы детей).

Таким образом, вышепредставленное занятие позволяет максимально сконцентрировать внимание детей, сохранить их интерес. Игровая мотивация представлена для каждой образовательной ситуации.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE DEVELOPMENT OF SPATIAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Е.В. Герасименко

E.V. Gerasimenko

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Пространственное восприятие, пространственные ошибки, задержка психического развития, младший школьный возраст.

В статье говорится о роли пространственного восприятия в развитии младших школьников с задержкой психического развития. Подчеркивается значимость развития пространственного восприятия для успешного обучения в начальной школе.

Spatial perception, spatial errors, mental retardation, primary school age.

The article deals with the role of spatial perception in the development of younger schoolchildren with mental retardation. The importance of the development of spatial perception for successful learning in primary school is emphasized.

Способность воспринимать пространство необходима в самых разнообразных видах деятельности. Особое место пространственное восприятие занимает в учебной деятельности, в которой оно одновременно выступает и в качестве цели обучения. Значимость проблемы развития пространственного восприятия школьников определяется его ролью в успешном освоении многих школьных знаний и навыков, таких как чтение, письмо, математика, рисование и другие [1; 3].

Исследования ученых показали, что, если пространственные представления у ребенка сформированы недостаточно и неточно, это напрямую будет влиять на успешность обучения. Например, при конструировании такому ребенку будет трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму. Причем такую несформированность навыка показывают, как дети с сохранным интеллектом, так и дети, имеющие задержку психического развития.

Дети с задержкой психического развития с первых дней обучения в школе испытывают трудности при овладении навыками чтения, письма и счета, что в значительной степени может быть обусловлено неполноценностью зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентировки и конструктивной деятельности [2].

Недостаточная сформированность пространственного восприятия выражается в ряде типичных ошибок, по-разному проявляющихся в различных видах учебной деятельности и поведении. Ошибки проявляются в поведении, например,

в неправильном расположении учебного инвентаря на партах и требований учителя, связанных с направлением движения ребенка (вправо, влево, вперед, в сторону, назад). В чтении ошибки проявляются в том, что у детей суженный круг различимого пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению, пространственное неразличение сходных по форме букв и т.д. В письме ошибки проявляются в неумении соотнести букву и линии тетради, т.е. ориентироваться в пространстве листа тетради, смешение верха и низа сходных букв (например, *m – ш, u – n*), зеркальные ошибки типа смешения (*e – з, с – э, р – д* и т.д.). В математике ошибочное написание цифр (9 вместо 6, 6 вместо 2 и т.д.), неумение расположить симметрично запись примеров в тетради, глазомерные ошибки при измерении, несформированность сложных пространственных представлений, необходимых для усвоения единиц измерения длины. В 1 классе дети затрудняются в понимании того, что можно измерить не только горизонтальную, но и вертикальную плоскость, не только длину, но и ширину. В рисовании: глазомерные ошибки при наблюдении, неумение расположить рисунок на пространстве листа, трудности в овладении пропорцией в рисунке. В гимнастических упражнениях: неправильное направление движения при построении под команду (в правую сторону вместо левой стороны и наоборот), трудность переключения с одного направления на другое и т.д.

Таким образом, анализ исследованной литературы показал, что дети испытывают трудности пространственного восприятия, что сказывается на качестве их обучения. Учеными разработаны методические пособия, программы развития пространственного восприятия, но нет методических разработок, раскрывающих поэтапное формирование и/или развитие пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития, что очень важно при обучении ребенка математике. Данной проблеме будет посвящено дальнейшее наше исследование.

Библиографический список

1. Проглядова Г.А. Особенности логопедического обследования письменной речи младших школьников с глубокими нарушениями зрения // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2012. № 5 (53). С. 26–28.
2. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае / Агаева И.Б., Беяева О.Л., Дуда И.В., Мамаева А.В., Проглядова Г.А., Черенева Е.А., Шандыбо С.В.: коллективная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016.
3. Уфимцева Л.П., Проглядова Г.А. Изучение сформированности основных предпосылок к овладению письмом по системе Брайля у незрячих младших школьников // *Специальное образование*. 2010. № 3. С. 50–59.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ РЕЧЕСЛУХОВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ДОО КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

FEATURES THE WORK OF A TEACHER OF SPEECH THERAPIST
IN THE ORGANIZATION OF JOINT EDUCATION
OF CHILDREN WITH DIFFERENT RECEPTIONARY
OPPORTUNITIES IN PRESCHOOL COMBINED TYPE

А.В. Глушкова, О.В. Соколова

A.V. Glushkova, O.V. Sokolova

Научный руководитель **О.Л. Беляева**
Research advisor **O.L. Belyaeva**

Дошкольники с кохлеарными имплантами, родители, педагоги, образовательная деятельность, интеграция, инклюзия, толерантность.

В статье описана система работы учителя-логопеда при организации совместного образования детей с разными речеслуховыми возможностями. Описываются основные направления в работе с детьми, родителями, педагогами.

Preschoolers with cochlear implants, parents, teachers, educational activities, integration, inclusion, tolerance.

The article describes the system of work of a speech therapist teacher in the organization of joint education of children with different speech-to-speech capabilities. The article reveals the formation of the foundations of tolerant culture of the personality of the preschool child, teacher and parent.

МБДОУ «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска располагает условиями для организации совместного образования детей с разными речеслуховыми возможностями. Здесь с 2012 г. под научным руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры коррекционной педагогики О.Л. Беляевой ведется обобщение и распространение опыта по реализации проекта «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарным имплантом» [1, с. 135].

Комплексный подход в организации практики совместного обучения детей с сохранным и нарушенным слухом включает в себя три основных этапа, каждый из них состоит из трех основных видов деятельности: деятельность с детьми, деятельность с родителями, деятельность с педагогами [2, с. 3].

1 этап – подготовительный; 2 этап – интеграционный, 3 этап – интеграционно-инклюзивный.

Деятельность с детьми на первом этапе

Ребенок с любой степенью потери слуха поступает в комбинированную группу для детей с нарушением слуха. На начальном этапе проводится логопедическая диагностика, по результатам которой составляется индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут для ребенка, совместно с другими специалистами разрабатывается ИАОП, с которым знакомятся родители ребенка. Изначально ребенок посещает только индивидуальные логопедические занятия.

Деятельность с родителями на первом этапе

На данном этапе логопед, проводит с родителями информационно-просветительскую, разъяснительную и обучающую работу по вопросам, связанным с особенностями образовательной реабилитации детей с нарушением слуха, особую роль отводя обучению родителей слуховому методу, развитию спонтанного слухового восприятия, пониманию речи окружающих и собственной речи у ребенка [3, с. 2].

Деятельность с педагогами на первом этапе: на данном этапе основная задача логопеда организовать и проводить с педагогами информационно-просветительскую, разъяснительную и обучающую работу по вопросам, связанным с особенностями образовательной реабилитации детей с нарушением слуха разной степени тяжести [4, с. 5].

Деятельность с детьми на втором этапе: постепенно ребенка с нарушением слуха, с уже сформированными начальными навыками слуха и речи начинают включать изначально в парные логопедические занятия с нормально слышащим сверстником. Также на данном этапе огромное значение придается работе по формированию толерантной готовности у детей с сохранным слухом группы, в которую планируется интеграция ребенка с нарушением слуха.

Деятельность с родителями на втором этапе: с родителями ведется совместный отбор примерных жизненно-бытовых ситуаций, в которых через непосредственную деятельность могли бы закрепляться определенные слухоречевые умения и навыки дошкольника. Аналогичная деятельность по формированию толерантной проводится с родителями детей данной группы.

Деятельность с педагогами на втором этапе: организация информационно-просветительской, разъяснительной работы учителя-логопеда с педагогами на данном этапе сводится к единой теме «У меня в группе ребенок с нарушением слуха».

Деятельность с детьми на третьем этапе: полное включение (перевод) ребенка с нарушением слуха в группу нормально слышащих сверстников и дальнейшее погружение всех детей в различные виды доступной, посильной, приносящей пользу всем детям коллектива совместной деятельности. На данном этапе особое внимание уделяется формированию толерантных отношений между детьми с разными речеслуховыми возможностями.

Деятельность с родителями на третьем этапе

– Психолого-педагогическое направление (посещение индивидуальных и подгрупповых занятий учителя-логопеда, включение родителей в проведение

занятий, мастер-классы для родителей проводимые не только учителем – логопедом, но и другими специалистами ДОО, совместные ролевые и деловые игры с родителями всех категорий детей).

– Досуговое направление (привлечение родителей к участию в совместных массовых мероприятиях с целью взаимодействия семей).

Деятельность с педагогами на третьем этапе

Совместная коррекционно-развивающая работа всех участников образовательного процесса, которая начинается с единого комплексного тематического планирования образовательной деятельности в группе.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие. Красноярск, 2014. 130 с.
2. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей. В сборнике: Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка сборник статей. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
3. Беляева О.Л., Сосновская Л.А., Юкина Т.Л. О педагогической компетентности родителей дошкольников с кохлеарными имплантами // Логопедия. 2015. № 4 (10). С. 53–61.
4. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОО

THE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF AUTONOMY IN CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF THE COMBINED GROUP DОО

А.В. Жукова

A.V. Zhukova

Научный руководитель О.Л. Беляева

Research advisor O.L. Belyaeva

Самостоятельность, игра, деятельность, опыт, инициатива, учебная самостоятельность, наблюдение.

Краткая аннотация: в статье на основе проведенного наблюдения определены особенности проявления самостоятельности в игровой деятельности у детей с задержкой психического развития 5–6 лет в условиях комбинированной группы.

Independence, games, activities, experience, initiative, educational autonomy, observation.

Brief summary: in the article on the basis of the conducted observation the features of manifestation of independence in game activity at children with a delay of mental development of 5-6 years in the conditions of the combined group are defined.

В соответствии с базовыми положениями психологии развития формирование ключевых возрастных новообразований дошкольного возраста происходит в игре. Игра – это принципиально свободная активность детей, в ней не может быть принуждения и контроля взрослых [1].

С точки зрения формирования самостоятельности игра – уникальная деятельность. Только в ней ребенок-дошкольник и может быть действительно самостоятелен [2]. Именно в игре ребенок приобретает важнейшие для развития самостоятельности характеристики.

Сравнительный анализ уровня самостоятельности детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) 5–6 лет в свободной игре проводился с помощью критериально-ориентированного наблюдения, разработанного на основе карт для наблюдения за игровой деятельностью А.П. Зарина. Следует отметить, что наблюдение проводилось в утренние часы. На разворачивание игры детям предоставлялось не менее 60 минут, а также давалась установка не просто заниматься, кто, чем хочет, а играть. За каждым ребенком наблюдали 30–40 минут. Проведенное наблюдение позволило сделать следующие выводы:

1. Нормативно развивающиеся дети: активно включились в игровую деятельность, развернули сюжет, распределили и приняли на себя роли; преобразили пространство в соответствии с замыслом; обсудили правила и действия участни-

ков; играли в течение отведенного времени с сохранением и переносом замысла игры на вторую половину дня.

2. Дети с задержкой психического развития: включились в игровую деятельность, но приняли лишь общую цель деятельности, не осознавая большинство правил; предпочтение отдали игровым сюжетам, развернутым другими детьми либо взрослым; сами задавали себе роль, вне зависимости от других ролей; наблюдалась неустойчивость игровых интересов, а также выборочное замещение отдельных игровых предметов; во время игры дети с ЗПР искали поддержки правильности своих действий со стороны воспитателя, 3 ребенка разворачивали игровую деятельность только под руководством воспитателя [3]. Таким образом, анализ результатов по вопросу проявления самостоятельности в игровой деятельности детьми с ЗПР позволил констатировать, что самостоятельный игровой замысел в играх дошкольников с ЗПР слабо выделяется и почти не обыгрывается. Однако в силу имеющейся достаточно сохранной биологической базы у детей с ЗПР, данные особенности могут быть подвергнуты эффективной коррекции при условии организации в группе качественной совместной деятельности нормативно развивающихся детей и детей с ЗПР, активного участия взрослого в игровой деятельности, проведение игр, направленных на развитие чувства общности со сверстниками [4].

Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2018. 143 с.
2. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография / Красноярск, 2015. 248 с.
3. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.
4. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 3.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

PECULIARITIES OF FORMATION OF THE VISUAL GNOSIS IN ELDERLY PRESCHOOLERS WITH A VISUAL IMPAIRMENT

Н.А. Золотуева

N.A. Zolotova

Зрительный гнозис, зрительный анализ, старший дошкольный возраст, нарушение зрения, предрасположенность к оптической дисграфии.

В статье представлены результаты изучения особенностей сформированности зрительного гнозиса у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Выявленные особенности свидетельствуют о предрасположенности к оптической дисграфии детей изучаемой категории.

Visual gnosis, visual analysis, older preschool age, visual impairment, predisposition to optical dysgraphia.

The article presents the results of studying the features of the formation of visual gnosis in visually impaired children of the senior preschool age. The authors describe the survey methodology, evaluation criteria. The revealed features indicate a predisposition to optical discography of children of the category under study.

Дети с нарушением зрения испытывают значительные трудности при овладении навыком письма [1]. Отечественные исследователи, изучающие проблему обучения детей с нарушениями зрения (О.В. Голикова, Б.И. Коваленко, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева), отмечают, что наиболее распространенным видом дисграфии среди детей данной категории является оптическая дисграфия. Дефект зрительного анализатора у данной категории детей ведет к нарушениям в развитии зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, что способствует возникновение специфических ошибок на письме [1].

Нами был организован констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников. В эксперименте приняли участие 15 детей дошкольного возраста 5–6 лет с нарушениями зрения. Все дошкольники экспериментальной группы имели остроту зрения от 0,05 до 0,4 с коррекцией очками. Использовались методики, позволяющие оценить уровень сформированности зрительного гнозиса, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, а также пространственной ориентировки. В рамках данной статьи рассмотрим результаты изучения зрительного гнозиса у слабовидящих дошкольников.

Оценка состояния зрительного гнозиса проводилась с помощью заданий диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ре-

бенка, предложенные М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [2]. Авторский вклад заключался в адаптации визуального материала к заданиям с учетом требований к стимульному материалу при обследовании детей разных возрастных групп с нарушениями зрения [3], а также в разработке критериев оценивания. Дошкольникам предлагались следующие задания: восприятие реалистичных предметных изображений; восприятие зашумленных изображений; восприятие наложенных изображений; восприятие незавершенных изображений.

В результате количественного анализа нами было выявлено, что большинство слабовидящих дошкольников (60 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности зрительного гнозиса. 33,3 % детей показали уровень сформированности зрительного гнозиса ниже среднего, 6,7 % – средний уровень.

Перейдем к описанию особенностей сформированности зрительного гнозиса у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Дети, показавшие *средний уровень* сформированности зрительного гнозиса, безошибочно опознавали цветные реалистичные изображения. При узнавании зашумленных изображений дошкольники допускали ошибки. (Не могли узнать лампу, молоток, балалайку.) Среди наложенных изображений дети в большинстве случаев правильно выделили целостные фигуры. Дошкольники допускали ошибки при узнавании изображений, повернутых на 40–90 градусов (не узнали стакан, ножницы, кисть). Наиболее сложными для восприятия детей оказались незавершенные изображения. Дети узнали 3 изображения из 6 предложенных (затруднились в узнавании ведра, клещей и булавки, что связано с низким жизненным опытом ребенка).

Дети, показавшие *уровень сформированности зрительного гнозиса ниже среднего*, правильно опознавали реалистичные предметные изображения, называя их в хаотичном порядке. Зашумленные изображения дошкольники воспринимали с трудом, дети узнали два предмета из шести предложенных. В ответах детей имели место словесные замены при назывании изображенных предметов (ландыш все дети называли цветочками, балалайку – гитарой). Восприятие наложенных изображений также было затруднено, дети узнавали изображения в обычном ракурсе или повернутые менее чем на 40 градусов. Для дошкольников данного уровня наиболее сложным оказалось узнавание незавершенных изображений. Детям удалось опознать 2 изображения при оказании взрослым стимулирующей помощи. При этом отмечался замедленный темп восприятия при узнавании изображений.

Дети, показавшие *низкий уровень* сформированности зрительного гнозиса, допускали ошибки в узнавании реалистичных предметных изображений, при этом отмечались далекие словесные замены (ремень – веревка, чемодан – коробка), замедленность восприятия. Детями были правильно опознаны 1–2 зашумленных, наложенных (узнавались объекты в обычном ракурсе) и незавершенных изображений. 25 % дошкольников, показавших низкий уровень, затруднялись даже при узнавании и назывании реалистичных изображений. Дети правильно смогли определить 3 предмета, названные экспериментатором. Зашумленные, наложенные и незавершенные изображения детям, оказавшимся на данном уровне, опознать не удалось.

Таким образом, слабовидящие дошкольники показали слабую сформированность зрительного гнозиса, что свидетельствует о предрасположенности к возникновению оптической дисграфии у слабовидящих дошкольников; отсутствие целостного образа; неустойчивость зрительных образов предметов; низкая сформированность зрительного анализа и синтеза. Выявленные особенности указывают на необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций, направленных на профилактику возникновения оптической дисграфии у рассматриваемой категории дошкольников.

Библиографический список

1. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения. М.: ВЛАДОС, 2008. 87 с.
2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки познавательной деятельности ребенка. М.: АРКТИ, 2017. 66 с.
3. Уфимцева Л.П., Грищенко Т.А. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.

ПЕСОЧНАЯ ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

SAND-BASED REHABILITATION AS A MEANS OF CORRECTION PERSONALITY CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

А.А. Мартынова, Л.А. Щербина

A.A. Martynova, L.A. Shcherbina

Научный руководитель И.Б. Агаева
Research advisor I.B. Aгаeva

Песочная терапия, дети с ОВЗ, коррекция, терапия, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности.

Игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, это делает его прекрасным средством для «заботы о душе», именно так переводится термин «психотерапия». Для детей с ограниченными возможностями здоровья игра с песком – это естественная и доступная форма деятельности.

Sand therapy, children with disabilities, correction, therapy, disabilities, special educational needs. Playing in the sand has a positive effect on the emotional well-being of children and adults, this makes it an excellent tool for «caring for the soul», so the term «psychotherapy» is translated. For children with disabilities, the sand game is a natural and accessible form of activity.

В настоящее время возрос интерес педагогов к песочной игротерапии. Игра с песком как процесс развития самосознания ребенка известна с древних времен. Дети с большим удовольствием берутся играть с песком. Он привлекает их своей способностью принимать любые формы.

Впервые Карл Густав Юнг заметил терапевтический эффект игры с песком. Он писал, что процесс игры в песок удаляет заблокированную энергию и активизирует возможности самоисцеления, заложенные в психике человека. Ведь действительно, кажется, что все очень просто – ребенок строит что-то из песка и, если ему захочется, то без сожаления разрушает созданные им творения, а затем снова строит. Но именно эти действия хранят особенную тайну – на смену старому всегда приходит новое. Неоднократно переживая эту тайну, ребенок достигает равновесия, уходят страх и тревога [Грабенко, 1998, с. 9].

Еще одним важным психотерапевтическим свойством песка считается возможность изменения сюжета, событий. Ребенку с особыми образовательными потребностями предоставляется возможность проиграть дискомфортную для него ситуацию. Ребенок в ходе игры приобретает навык самостоятельно преодолевать трудности [Епанчинцева, 2010, с. 25].

Часто ребенок с ОВЗ не может выразить словами свои страхи, переживания, и тогда ему на помощь приходят игры с песком. Строя из песка различные фи-

гуры, создавая картину собственного мира, ребенок проигрывает взволновавшие его ситуации и в конечном итоге освобождается от напряжения. А самое главное – он приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций.

Наблюдения психологов показывают, что именно первые совместные игры детей в песочнице могут наглядно показать родителям особенности поведения и развития их детей. Игры с песком необходимы для детей с ОВЗ, поскольку они развивают тактильно-кинестическую чувствительность и мелкую моторику рук, позволяют снять мышечную напряженность, а также помогают ребенку чувствовать себя защищенным, в комфортной для него среде. Кроме того, игры с песком развивают активность, расширяют жизненный опыт, передаваемый педагогом в близкой для ребенка форме, стабилизируют эмоциональные состояния, поглощая негативную энергию. В процессе таких игр дети с ОВЗ преодолевают комплекс «плохого художника», создавая художественные композиции из песка при помощи готовых фигурок, и учатся соотносить игры с реальной жизнью, осмысливать происходящее, находить способы решения проблемной ситуации. Помимо этого, песочная терапия способствует развитию связной речи, лексико-грамматических представлений и расширению словарного запаса, совершенствует зрительно-пространственную ориентировку, речевые возможности, а также позволяет развивать фонематический слух и восприятие [2, с. 2].

Задачи песочной игротерапии нацелены на то, чтобы помочь ребенку развить позитивную Я-концепцию, развить самооценку, обрести веру в себя, овладеть чувством контроля, стать более ответственным в своих действиях и поступках, а также научиться выражать свои мысли, чувства и эмоциональные переживания. Песок имеет замечательное свойство «заземлять» негативную психическую энергию, что в свою очередь помогает стабилизировать эмоциональное состояние ребенка. При взаимодействии с песком повышаются адаптивные возможности, и ребенок менее болезненно адаптируется к детскому саду.

Песочная игротерапия может использоваться как в качестве ведущего метода коррекции, например, при наличии у ребенка поведенческих или эмоциональных нарушений, так и в качестве вспомогательного средства при развитии сенсомоторики или для снятия психоэмоционального напряжения. Занятия в песочнице обладают большим воспитательным и образовательным эффектом в сравнении со стандартными формами обучения, поскольку при такой форме организации желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно значительно возрастает.

К.Д. Ушинский говорил, что самая лучшая игрушка для детей – куча песка. Ведь, если наблюдать за игрой ребенка, то можно заметить, что именно на песке строится первый в жизни дом, сажается дерево, создается «семья». Все это – мир ребенка, где он чувствует себя защищенным. Все игры, которые ребенок переносит на песок – это и есть отражение взрослого мира. Таким образом, использование песка при организации коррекционно-развивающих и обучающих занятий способствует благоприятному становлению когнитивных процессов.

Библиографический список

1. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
2. Довгаев Н.В. Песочная психотерапия // Логопед в детском саду. СПб.: Образование плюс. 2004. № 3.
3. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2010.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.Н. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2010. 340 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

PERSONALITY-ORIENTED MODEL OF A HEALTHY LIFESTYLE AT CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISORDERS OF MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Ю.В. Мусина, И.Ю. Жуковин

Y.V. Musina, I.Y. Zhukovin

Личностно ориентированная модель ЗОЖ, Я-концепция, дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В статье актуализируются вопросы создания личностно ориентированной модели ЗОЖ у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Personality-oriented model of healthy lifestyle, I-the concept, preschoolers with disorders of the musculoskeletal system.

The article raises the issues of creating a personality-oriented model of healthy lifestyle in children with disorders of the musculoskeletal system.

На сегодняшний день становится все более очевидным, что вопросы здоровой нации напрямую связаны с аспектами культурно-исторического развития общества. Иначе говоря, здоровый образ жизни, есть, по сути, естественная модель поведения, которая природосообразно усваивается ребенком с раннего детства, который естественным образом воспринимает модели поведения, транслируемые ему семьей, ближайшим окружением, образовательной средой.

Об однозначности единства духовного, нравственного и физического развития говорили со времен индийской философии Санкхьи, древнегреческих представлений о естестве человека и природы до сенсуалистических представлений Жана Итара, Эдуарда Сегена и Марии Монтессори.

Если в условиях нормативного развития передача культурно-исторического опыта идет естественным путем, при наличии соответствующего генетического кода нации, то при наличии тех или иных дизонтогений часто является доступным только направленное развитие.

Надо понимать, что концепция здорового образа жизни, особенно при нарушениях в развитии, становится не только задачей профилактики и укрепления здоровья, но и движущей силой преодоления многих социально обусловленных трудностей. Не исключением являются и дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5 – 7 % детей.

Отклонения в развитии таких детей отличаются значительной полиморфностью. Примерно 89 % детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата страдают церебральным параличом.

Нарушения опорно-двигательного аппарата довольно разнообразны. При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и поврежденных опорно-двигательного аппарата, у большинства больных детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Помимо особенностей двигательной организации, наблюдаются нарушения личностного развития.

Часто наблюдается диспропорциональный вариант развития личности. Это проявляется в том, что интеллектуальное достаточное развитие сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, повышенной внушаемостью. У ребенка формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности.

Дети с нарушениями ОДА неадекватно и нереалистично оценивают свое «реальное я», имеют нереалистичные отношения к своим способностям и возможностям.

Формирование самооценки у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет ряд особенностей по сравнению с детьми в норме.

Для детей с нарушениями ОДА характерны разнообразные эмоциональные расстройства. Это проявляется в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения.

Наиболее часто наблюдаются диспропорциональный вариант развития личности. Это проявляется в том, что интеллектуальное достаточное развитие сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, повышенной внушаемостью. У ребенка формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности.

Часто это связано с неправильной моделью воспитания в семье.

В своем исследовании мы опираемся на то, что у дошкольников формируются новообразования, которые содействуют становлению внутреннего Я.

В раннем возрасте ценным является «Открытие Я», появление линий «Я есть», «Я могу», «Я хочу», «Я имею», первичной рефлексии, освоение правил и обязанностей, регулирующих поведение ребенка.

В дошкольном возрасте в связи с развитием самосознания начинают активно складываться элементы образа себя, которые создаются не только под влиянием значимых близких, педагогов, но и благодаря процессу самостоятельного познания. Учитывая, что у дошкольников с ОДА процесс самопознания искажен, педагоги, психологи и родители должны помочь ребенку «открыть», познать свое собственное Я и через это достичь опреде-

ленных успехов в формировании личностно ориентированной модели ЗОЖ. Характерным для самопознания дошкольника является то, что оно начинается с Я-глобального. Временной аспект пронизывает содержание всех сфер познания и открытия себя. В процессе самопознания ребенок-дошкольник через различные Я-ситуации посредством Я-усилий открывает в себе те или иные линии, учится описывать свое Я, его осознать. Развитие Я значительно выигрывает, если ребенок учится преобразовывать свой личностный опыт посредством тех умений, которые позволяют использовать его осознанно, как строительный материал образа себя и Я-концепции. Мы отмечаем достаточно яркое появление элементов анализирующего восприятия личностного опыта, самообращений, элементов самопрогнозирования и планирование будущего (выделяются мечты, новые потребности), осознанность себя и своих достижений в дошкольном возрасте и др. У детей активно развивается Я действующее, формируются «Я-усилия» личности ребенка, направленные на преобразование внутреннего опыта. Все это является базой для дальнейшего развития Я-концепции, а значит, и формирования личностно ориентированной модели ЗОЖ.

Формирование здорового образа жизни мы рассматриваем не столько как набор стандартных процедур приучения к определенным правилам поведения и накоплению определенного багажа знаний, но как изменение Я-концепции, принятие себя со всеми ограничениями и недостатками и приобретении позитивного опыта и понимания возможности достижения личного успеха в этом направлении.

Мы предполагаем, что мотивация к здоровому образу жизни у детей с ОДА зависит от степени тяжести нарушения. У детей с легкой и умеренной степенью мотивация к здоровому образу жизни будет выше по сравнению с нормой. А у детей с тяжелой степенью ниже, по сравнению с нормой. Мотивация к здоровому образу жизни определяется сформированностью Я-концепции старшего дошкольника. Формирование оптимальной личностно ориентированной модели ЗОЖ наиболее успешно будет проходить через трансформацию Я-концепции старшего дошкольника.

После анализа выбора методов исследования мы планируем организовать исследование на базе дошкольных образовательных учреждений, имеющих воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ НА БАЗЕ МБУ ЦППМиСП №5 «СОЗНАНИЕ»

IMPLEMENTATION OF THE CORRECTION
DIRECTION COURSE WITH YOUNG SCHOOLCHILDREN
AFTER COCHLEAR IMPLANTATION
ON THE BASIS OF MBU CCPMiSP № 5 «CONSCIOUSNESS»

Л.В. Скакун, О.А. Решетникова

L.V. Skakun, O.A. Reshetnikova

*Научный руководитель О.Л. Беляева
Research advisor O.L. Belyaeva*

Закон об образовании, дети с ОВЗ, специальные условия, сетевое взаимодействие, ПМПК, дети с нарушенным слухом, слухоречевое восприятие, рабочая программа.

В статье обсуждаются специальные условия обучения детей с ОВЗ. Представлен фрагмент рабочей программы «Развитие слухоречевого восприятия и устной речи» для детей с нарушенным слухом после кохлеарной имплантации.

Law on education, children with HIA, special conditions, network interaction. The article discusses special conditions for the education of children with HIA. A fragment of the work program «Development of auditory perception and oral speech» for children with hearing loss after cochlear implantation is presented.

Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Если в образовательной организации нет в штате специалистов, сопровождающих коррекционное направление, то образовательное учреждение может заключить договор с иной образовательной организацией (сетевая форма реализации образовательных программ – ст. 15 ФЗ), осуществляющей образовательную деятельность. Так, на базе МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание» дети с КИ посещают коррекционные занятия с учителем-дефектологом (сурдопедагогом).

Коррекционный курс «Развитие слухоречевого восприятия и устной речи» предназначен для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, перенесших кохлеарную имплантацию и находящихся на языковом этапе развития восприятия речи и собственной речи.

Форма организации занятий – индивидуальные занятия. Частота индивидуальных занятий 2 раза в неделю. Продолжительность проведения – 30 минут. Входящая и итоговая диагностика осуществляется на индивидуальных занятиях по методике оценки слухоречевого развития детей с нарушенным слухом (автор И.В. Королева).

Содержание рабочей программы

Программа имеет четыре раздела, которые тесно связаны между собой и реализуются параллельно.

1. Развитие слухового и слухоречевого восприятия. 2. Развитие произносительной стороны речи. 3. Формирование речевых коммуникативных навыков. 4. Развитие навыков языкового анализа и синтеза.

Развитие слухового и слухоречевого восприятия.

1. Развитие фонематического слуха. 2. Развитие умения узнавать и различать при закрытом/ открытом выборе слова и предложения в слитной речи. 3. Развитие слухового внимания. 4. Развитие слухоречевой памяти.

Развитие произносительной стороны речи.

1. Формирование речевого дыхания. 2. Формирование произносительного контроля громкости и высоты голоса на основе слухового контроля. 3. Формирование звукопроизношения. 4. Автоматизация звукопроизношения.

Формирование речевых коммуникативных навыков.

1. Развитие диалогической речи.
2. Развитие связной речи.
3. Инициация беседы.

Развитие навыков языкового анализа и синтеза.

1. Усвоение терминов «звук», «слово», «гласный звук», «согласный звук», «мягкий звук», «твердый звук», «глухой звук», «звонкий звук», «слог», «предложение». 2. Анализ и синтез звукослоговой структуры слов, составление слоговой схемы слов, определение ударного слога, ударной гласной в слове. 3. Составление предложений из 4–5 слов. Определение количества слов в предложении.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей. В сборнике: Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка сборник статей. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.

АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУР ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР

ANALYSIS OF DIAGNOSTIC PROCEDURES FOR EVALUATING THE DEVELOPMENT OF REGULATORY EDUCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Е.Э. Хохлова

E. Khokhlova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Research advisor O.L. Belyaeva

Диагностические процедуры, планируемые результаты обучения, обучающиеся с задержкой психического развития, универсальные учебные действия.

В статье приведен анализ диагностических процедур для оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий, применимый как для нормативно развивающихся детей, так и для детей с задержкой психического развития.

Diagnostic procedures, planned learning outcomes, students with mental retardation, universal educational activities.

The article provides an analysis of diagnostic procedures for assessing the formation of regulatory universal learning activities, applicable both for normatively developing children and for children with mental retardation.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) для обучения детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) предполагает два варианта реализации АООП: вариант 7.1 со сроком освоения программы начального общего образования за 4 года и результатами, соответствующими результатам нормативно развивающихся сверстников; и вариант 7.2 со сроком освоения программы начального общего образования за 5 лет (дополнительный 1 класс) и результатами, соответствующими результатам нормативно развивающихся сверстников [5]. И тот и другой вариант реализации предполагает достижение метапредметных результатов, под которыми понимаются универсальные учебные действия (далее – УУД). Под УУД мы будем понимать умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения социального опыта [1]. Учащийся сам должен обладать способностью самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения [7].

В данной работе мы остановимся на анализе диагностических процедур, позволяющих делать выводы о сформированности регулятивных учебных действий у обучающихся с ЗПР. К регулятивным УУД относят: способность принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности; умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия [5].

В таблице 1 представлена попытка конкретизировать планируемые результаты, относящиеся к регулятивным универсальным учебным действиям.

Таблица 1

Требования к сформированности регулятивных УУД	Конкретизированный результат
Способен принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности	Принимает учебную задачу
	Сохраняет (удерживает) учебную задачу
	Формулирует цель своей учебной деятельности
Умеет планировать, контролировать и оценивать учебные действия	Выполняет последовательность действий при решении учебной задачи
	Составляет план действий по решению учебной задачи
	Находит ошибки, допущенные другими при выполнении задания
	Находит ошибки, допущенные при выполнении своего задания
	Дает оценку результатам деятельности другого учащегося
	Дает оценку результатам своей деятельности

Нами был проведен анализ диагностических методик, используемых разными образовательными учреждениями для оценки уровня достижения того или иного планируемого результата [2; 6]. По совокупности достигнутых планируемых результатов можно говорить о сформированности конкретного универсального учебного действия. Результаты данного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Диагностическая процедура	Возраст	Форма (метод) оценивания
1	2	3
1. Принимает учебную задачу		
Выкладывание узора (П.Я. Гальперин)	6,5–7 лет	Инд. работа
Диагностика развития произвольности по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»	6,5–7 лет	Индивидуальная или групповая работа
Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников в системе РО Эльконина–Давыдова (В.Г. Васильев и др.)	7–11 лет	Индивидуальная работа
2. Сохраняет (удерживает) учебную задачу		
Выкладывание узора (П.Я. Гальперин)	6,5–7 лет	Инд. работа
Диагностика развития произвольности по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»	6,5–7 лет	Индивидуальная или групповая работа
Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников в системе РО Эльконина–Давыдова (В.Г. Васильев и др.)	7–11 лет	Индивидуальная работа

1	2	3
3. Формулирует цель своей учебной деятельности (диагностическая процедура не выявлена)		
4. Выполняет последовательность действий при решении учебной задачи		
Выкладывание узора (П.Я. Гальперин)	6,5–7 лет	Инд. работа
Диагностика особенностей развития поискового планирования (А.З. Зак)	9–11 лет	Индивидуальная или групповая работа
5. Составляет план действий по решению учебной задачи		
Выкладывание узора (П.Я. Гальперин)	6,5–7 лет (1)	Индивидуальная работа
Диагностика особенностей развития поискового планирования (методика А.З.Зака)	9–11 лет	Индивидуальная или групповая работа
Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников (В.Г. Васильев и др.)	7–11 лет	Индивидуальная работа
6. Находит ошибки, допущенные другими при выполнении задания		
Выкладывание узора (П.Я. Гальперин)	6,5–7 лет	Инд. работа
Методика «Образец и правило», «Рисование по точкам»	6,5–8 лет (1)	Фронтальная письменная работа
Методика «Корректурная проба»	8–10 лет (2–3)	Фронтальная письменная работа
Учебные задания «Найди ошибку»	7–11 лет (1–4)	Индивидуальная или групповая работа
7. Находит ошибки, допущенные при выполнении своего задания		
Выкладывание узора (П.Я. Гальперин)	6,5–7 лет	Инд. работа
Проба на внимание (П.Я. Гальперина)	8–9 лет	Фронтальный письменный опрос
Методика «Детские задачи» (Г.А. Цукерман)	8–11 лет	Индивидуальная работа
«Кодирование» (субтест теста Д. Векслера в версии А. Ю. Панасюка)	6,5–7 лет	Индивидуальная или групповая работа
8. Дает оценку результатам деятельности другого учащегося		
Проба на внимание (П.Я. Гальперина)	8–9 лет	Письменный опрос
9. Дает оценку результатам своей деятельности		
Методика «Детские задачи» (Г.А. Цукерман)	8–11 лет	Индивидуальная работа
Методика исследования самооценки Дембо–Рубинштейн	9–11 лет	Групповая работа
Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников (В.Г. Васильев и др.)	7–11 лет	индивидуальная работа

Все представленные в табл. 2 диагностические процедуры рассчитаны для нормативно развивающихся младших школьников [3]. Поскольку обучающиеся с ЗПР на момент окончания обучения в начальной школе должны достигнуть тех же результатов, что и нормативно развивающиеся сверстники, то для оцен-

ки сформированности регулятивных УУД возможно использовать те же самые диагностические процедуры. Учет индивидуальных особенностей детей с ЗПР возможно применять при выборе формы (метода) проведения, а так же при формулировке инструкции к диагностической процедуре: разбиение ее на части, повтор и т.д. Проведенный анализ позволил нам определиться в выборе диагностических процедур для оценки сформированности регулятивных УУД у второклассников с ЗПР, обучающихся в условиях интегрированного и инклюзивного образования [4].

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. С. 22.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
3. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск: Пеленг, 1993. 61 с.
4. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

THE RESULTS OF THE STUDY OF EMPATHIC MANIFESTATIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Ю.Н. Широкова

Yu.N. Shirokova

Научный руководитель О.Л. Беляева
Research advisor O.L. Belyaeva

Эмпатические проявления, эмпатия, нарушение слуха, кохлеарные импланты, старший дошкольный возраст.

В статье описываются результаты диагностики эмпатических проявлений у детей старшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами.

Empathic manifestations, empathy, hearing impairment, cochlear implants, older preschool age.
The article describes the results of the diagnosis of empathic manifestations in children of older preschool age with cochlear implants.

Ближайшее окружение ребенка с кохлеарными имплантами в условиях воспитательной системы ДООУ состоит как из взрослых, так и из сверстников, образующих социальную ситуацию развития, определяющую уровень личностного развития ребенка, развитие его «коммуникативной компетентности» [2]. Одной из основных задач в области социально-коммуникативного развития ребенка с кохлеарными имплантами является создание условий для развития эмоциональной отзывчивости, сопереживания, что является одним из социальных аспектов эмпатии [1].

Участниками исследования стали 10 детей старшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами, которые являются воспитанниками МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 194» [6]. Для анализа исследования и выявления особенностей эмпатических реакций были охвачены 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием. Исследование и анализ эмпатических реакций проводились с использованием опросника «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетининой) [7].

Качественная интерпретация данных

К детям с гуманистическим типом эмпатии относятся те, кто набрал от 20 до 24 баллов. Дети с количеством баллов от 17 до 19 могут быть отнесены к проявляющим смешанный тип эмпатии. Эгоцентрический тип эмпатии проявляют

дети, набравшие от 12 до 16 баллов. К низкому уровню развития эмпатии могут быть отнесены дети, которые получают от 1 до 8 баллов. Если же балл ребенка колеблется в пределах 11, то можно предположить, что развитие эмпатии у него идет по типу эгоцентрической.

Часто – гуманистический тип эмпатии продемонстрировали 4 ребенка (40 %), смешанный тип эмпатии был выявлен у 4 детей (40 %), смешанный тип эмпатии обнаружился у 2 детей (20 %).

Иногда – гуманистический тип эмпатии проявляется у 1 ребенка (10 %), эгоцентрический тип наблюдается у 6 детей (60 %) и низкий уровень у 2 детей (20 %).

Часто – гуманистический тип эмпатии продемонстрировали 4 ребенка (40 %), смешанный тип эмпатии был выявлен у 4 детей (40 %), смешанный тип эмпатии обнаружился у 2 детей (20 %).

Иногда – гуманистический тип эмпатии проявляется у 1 ребенка (10 %), эгоцентрический тип наблюдается у 6 детей (60 %) и низкий уровень у 2 детей (20 %).

Результаты данного исследования лягут в основу содержания рабочей программы педагога-психолога для проведения комплексной образовательно-коррекционной работы с детьми после кохлеарной имплантации [4; 5].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада. Практическое пособие / под ред. О.Л. Беляевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. (Сер. Современная сурдопедагогика).
2. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических заведений / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 2-е изд., испр. и доп.
3. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей. В сборнике статей: «Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
5. Щетинина А.М. Диагностика социального развития: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ»

TO THE QUESTION OF THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL STANDARDS «SPECIALIST IN THE FIELD OF EDUCATION»

Н.Л. Ярыгина

N.L. Yarygina

Профессиональный стандарт, тьютор, тьюторское сопровождение, трудовые функции, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

В статье рассматривается вопрос о внедрении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», внедрении профессии тьютор в систему российского образования.

Professional standard, tutor, escort duties, students with disabilities.

The article deals with the question of the implementation of professional standards «specialist in the field of education, introduction of a profession tutor in Russian education.

Сегодня образование ребенка с ОВЗ направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, в рамках которой реализуется ключевая идея по созданию специальных образовательных условий. Согласно ст. 79, п. 3 Закона «Об образовании в Российской Федерации», среди специальных условий – предоставление услуг тьютора или ассистента (помощника) [5].

Благодаря группе ученых под руководством доктора педагогических наук, профессора Т.М. Ковалевой в образовательных учреждениях общего, дополнительного и высшего образования появился специалист, готовый работать с новым типом образовательных результатов, создавать дополнительные пространства для эффективных социальных проб, осуществлять деятельность на основе принципа индивидуализации. Однако сегодняшняя ситуация в образовании детей с ОВЗ свидетельствует о двух ключевых направлениях развития теории и практики тьюторского сопровождения данной категории обучающихся. Данные рекомендации объективно представляют подходы к пониманию тьюторского сопровождения в контексте классических идей научной школы Т.М. Ковалевой и идей теории и практики инклюзивного образования С.В. Алехиной и И.В. Карпенковой.

Тьюторское сопровождение особого ребенка, обучающегося по разным образовательным программам, требует знания функциональных обязанностей тьютора и содержания его деятельности в рамках междисциплинарной команды сопровождения; понимания сущности тьюторства как технологии и практической деятельности, организационно-нормативных и психолого-педагогических оснований для

его проектирования и реализации; *владения* разными формами тьюторского сопровождения особого ребенка, приемами работы тьютора в разных образовательных ситуациях. В 2012 г. Межрегиональной тьюторской ассоциацией был предложен проект профессионального стандарта тьютора для обсуждения [4].

Однако запрос со стороны родительской общественности детей с ОВЗ и понимание ими функциональных обязанностей и предъявляемыми требованиями к профессиональному уровню квалификации тьютора в понимании МТА имели большие различия. Данный стандарт обсуждался в течение длительного времени. 10 января 2017 г. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [3]. В профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» описано в разделе 3.6, где рекомендованное наименование должности, профессии – «тьютор».

У тьютора в соответствии с настоящим профстандартом 3 основные трудовые функции по реализации обучающимися, в том числе обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов: педагогическое сопровождение; организация образовательной среды; организационно-методическое обеспечение. К каждой трудовой функции профстандарт описывает трудовые действия, необходимые умения и знания. Например, осуществляя педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, тьютор должен уметь реализовывать адаптированную программу обучающегося с ОВЗ и инвалидностью. Должен знать методы, приемы, технологии организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом индивидуальных возможностей ученика; разрабатывать методические материалы, необходимые для организации познавательной, творческой, игровой деятельности обучающихся [1]. Однако на сегодняшний день разъяснений и нормативных актов, регламентирующих применение данного стандарта в условиях образовательной организации, нет. На наш взгляд, необходимо всем педагогам, специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, ознакомиться и иметь четкое понимание в отношении принятого профессионального стандарта, а также специальных образовательных условиях их образования [2].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенева Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 124 с.
2. Варинова О.А. К вопросу о культуре глухих // Специальные образовательные условия и качество профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. тр. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 29 сент. Изд-во НГТУ, 2015. С. 43–45.
3. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». URL: http://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_571/
4. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А.В. Мамаева, О.Л. Беляева, С.В. Шандыбо и др.; отв. ред. И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Е.А. Черенева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 214 с.

Раздел II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМОЙ РЕЧИ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

COMPARATIVE STUDY OF COMMUNICATION
WITH SUPERVISORS OF CHILDREN OF SENIOR
PRESCHOOL AGE WITH NORMAL SPEECH
AND WITH COMMON NEEDORABILITY OF SPEECH

О.А. Белозерова

O.A. Belozerova

Научный руководитель Л.А. Сырвачева
Research advisor L.A. Syrvacheva

Общение, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

В статье рассматривается исследование общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с нормой речи и с общим недоразвитием речи.

Communication, children of senior preschool age, general underdevelopment of speech.

The article deals with the study of communication with peers of children of the senior preschool age with the norm of speech and with general underdevelopment of speech.

Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми, и общение является необходимым условием развития личности, и особенно значимо в дошкольном возрасте, в частности, со сверстниками. Только в общении с другими детьми впервые появляются многие сложные формы поведения. В случае общего недоразвития речи у ребенка старшего дошкольного возраста общение со сверстниками может приобрести неравноценный и неполноценный характер для одной из сторон общения.

Исследование проводилось на базе КГБДОУ «Березовский детский сад» г. Красноярска. В качестве испытуемых были выбраны 10 детей 5 лет с ОНР III

уровня, посещающих речевую группу, и 10 детей с нормальным развитием речи. Все дети были в возрасте 5 лет.

Цель исследования: изучить особенности общения со сверстниками детей 5 лет с ОНР III уровня и нормой речи.

В исследовании использовались диагностические методики:

1. Методика «Капитан корабля» – детский вариант метода социометрии для детей дошкольного возраста (Е.О. Смирнова);

2. Методика «Два домика» – детский вариант метода социометрии для детей дошкольного возраста (Е.О. Смирнова).

Результаты показали, что среди дошкольников с ОНР чаще всего дети со статусом «отверженные» (30 %) и «незамечаемые» (40 %), со статусом «лидеры» только 20 % детей. Среди детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием речи 10% детей, относится к категории «отверженных», большинство же относятся к категории «незамечаемых» (60 %), 20 % детей со статусом «лидеры», и выявлены дети входящие в категорию «звезд» – 10 %. Эти результаты позволяют говорить о том, что дети с ОНР более ограничены в контактах со сверстниками с нормативным развитием, и для них более недоступен такой статус как «звезда группы».

Оценивание детьми характера отношений со сверстникам, их симпатии и антипатии к членам группы проводилось с помощью методики «Два домика». Полученные данные подверглись статистической обработке. С помощью подсчетов мы определили особенности взаимоотношений друг с другом детей с ОНР и без речевой патологии.

Результаты показали, что в группе детей с ОНР имеется высокая доля дифференциации по социометрическим группам, что является показателем неблагополучия в сфере межличностных отношений. Количество «Непринятых» и «Изолированных» составляет по 20 % в каждой группе, количество «Принятых» – 40 %, количество «Предпочитаемых» всего 20 %. В группе детей с нормой речи наибольшее количество детей относятся к категории «Принятых» – 60 %, что свидетельствует об их более благополучном положении в детском коллективе.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что наличие речевых нарушений препятствует становлению у детей с общим недоразвитием речи полноценных коммуникативных связей со сверстниками, вызывает затруднения в установлении контактов с ними, а также может приводить к изоляции в коллективе сверстников.

Библиографический список

1. Серебрякова О.В. Особенности межличностных взаимоотношений дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современность и пути развития специального образования. Ч. 2: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию Института специального образования. Екатеринбург, 2014. 310 с.
2. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
3. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 4–5 лет группы риска по отклонениям развития: учебное пособие: электронное издание / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 232 с.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL 3

А.И. Градусова

A.I. Gradusova

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Коммуникативные навыки, методика изучения коммуникативных навыков, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

В статье результаты изучения сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Communicative skills, methods of studying communicative skills, General underdevelopment of speech, senior preschool age.

In article results of studying of formation of the communicative skills of senior preschool children with General speech underdevelopment of level 3.

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР является одной из главных задач обучения детей данной категории, так как это напрямую связано с их адаптацией в социум. Как показал анализ литературы по данной проблеме, особенности овладения старшими дошкольниками с ОНР коммуникативными навыками изучены недостаточно.

С целью изучения особенностей сформированности коммуникативных навыков у дошкольников данной категории нами было проведено исследование, в котором приняли участие 10 дошкольников пяти лет с диагнозом «общее недоразвитие речи 3 уровня, дизартрия», 10 дошкольников пяти лет с нормой речевого развития.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 блока заданий: обследование активной речи в процессе общения со взрослым; обследование связной речи с опорой на серию сюжетных картин; выявление особенностей коммуникативных навыков в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей.

С целью обследования связной речи дошкольников нами была использована серия сюжетных картин «Снеговик». Для оценки результатов обследования нами была разработана оценочная шкала, включающая в себя следующие критерии: понимание инструкции, лексико-грамматическое оформление, связность высказыва-

ния. Основой для выбора критериев оценивания послужили методики обследования связной речи дошкольников Е.М. Струниной, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой.

Перейдем к описанию результатов констатирующего эксперимента. По 1 блоку методики дошкольники экспериментальных групп показали различные уровни развития активной речи.

Все дети с нормой речевого развития продемонстрировали высокий уровень развития активной речи. Большинство дошкольников с ОНР (70 %) показали средний уровень. 30 % дошкольников с ОНР показали уровень развития активной речи ниже среднего. Особенности развития активной речи у дошкольников с ОНР проявлялись в ошибках фонационного и лексико-грамматического оформления высказывания, недостаточной его связности, низком уровне контроля над собственной речью.

Все дошкольники с нормой речевого развития показали высокий уровень сформированности связной речи и по второму блоку заданий. Большинство дошкольников с ОНР (50 %) показали средний уровень сформированности связной речи. Чуть меньшее количество детей с ОНР (40 %) показали уровень сформированности связной речи ниже среднего. Наименьшее количество дошкольников с ОНР (10 %) показали низкий уровень. Таким образом, старшие дошкольники с ОНР 3 уровня показали недостаточную сформированность связной речи, выражающуюся в бедном лексическом наполнении связного высказывания, трудностях актуализации слов, ошибках грамматического оформления высказывания, отсутствии связующих элементов.

Анализ результатов выполнения заданий по блоку 3 свидетельствует о том, что большинство дошкольников с нормой речевого развития показали высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, 20 % показали средний уровень. Большинство дошкольников с ОНР (50 %) продемонстрировали средний уровень сформированности коммуникативных навыков. Чуть меньше детей с ОНР (40 %) показали уровень сформированности коммуникативных навыков ниже среднего. Наименьшее количество дошкольников с ОНР (10 %) продемонстрировали низкий уровень.

Дошкольники с нормой речевого развития с удовольствием шли на контакт со сверстниками, были активны в общении, часто проявляли инициативу, хорошо понимали обращенную речь и эмоциональное состояние партнеров по игре. Дети применяли в процессе сюжетно-ролевой игры вербальные, экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения. Дошкольники не испытывали трудностей при изложении своих мыслей, могли доступно донести их до других детей. Дошкольники с нормой речевого развития, показавшие средний уровень сформированности коммуникативных навыков, продемонстрировали схожие с детьми, показавшими высокий уровень, особенности. Отличие заключалось в наличии конфликтов из-за распределения ролей и игровых атрибутов, а также в недостаточной активности при общении со сверстниками во время сюжетно-ролевой игры.

Дошкольники с ОНР 3 уровня показали более низкие, нежели дошкольники с нормой речевого развития, показатели сформированности коммуникативных навыков. Нами выявлены следующие особенности сформированности коммуникативных навыков у дошкольников данной категории: готовность к взаимодействию со сверстниками, но в то же время скованность, нерешительность при установлении контакта; наличие конфликтов в игре; не всегда правильная интерпретация эмоционального состояния собеседника; недостаточная активность и инициативность в общении; недостаточно развитое умение передавать информацию, трудности актуализации слов, формулирования мысли. Выявленные особенности говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по формированию коммуникативных навыков у детей данной категории.

Мы сопоставили результаты обследования устной речи и коммуникативных навыков дошкольников с ОНР с целью выявления зависимости уровня сформированности коммуникативных навыков от уровня речевого развития. В результате сопоставления нами выявлена тенденция к зависимости сформированности коммуникативных навыков от речевого развития у детей с ОНР 3 уровня.

Библиографический список

1. Орос Е.В., Проглядова Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабобудящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку: материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
2. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В. Зиновьева и др.; под. ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 44 с.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF READING AS A SPECIES OF SPEECH ACTIVITY

М.М. Есина

M.M. Yesina

Научный руководитель **О.А. Козырева**
Research advisor **O.A. Kozyreva**

Чтение, речевая деятельность.

В статье изучается психолингвистическая характеристика чтения как вид речевой деятельности.

Reading, speech activity.

In this article, the psycholinguistic characteristic of reading as a type of speech activity is studied.

По мнению П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурия, любая высшая психическая функция является сложной системой, работа которой обеспечивается рядом взаимосвязанных мозговых зон.

Чтение является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Яркий пример проявления аналитико-синтетического характера можно увидеть на ранних этапах развития чтения, когда анализируются буквы, происходит «перевод» их в звуки, затем объединение в слоги, и из слогов «синтезируется» слово. На последующих этапах процесс чтения формируется более сложно.

Процесс чтения характеризуется взаимодействием сенсомоторного и семантического уровней. Сенсомоторный уровень включает в себя следующие звенья:

- звено звукобуквенного анализа;
- звено удерживания, сохранения полученной информации (в памяти);
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль.

Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения – скорость восприятия, его точность.

Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки.

Для осуществления процесса чтения необходима сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная

работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Нейрофизиологической основой для обеспечения процесса чтения служит совместная работа заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария головного мозга. При формировании чтения у детей с зрительное восприятие буквенных знаков – отдельно или в слове – обязательно сопровождается проговариванием вслух, т. е. переводом зрительного образа в его звуковой и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого.

Формирование навыков чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т.Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения:

- этап овладения звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- этап становления синтетических приемов чтения;
- этап «синтетического» («беглого», слитного) чтения.

Чтение всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Следовательно, развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звукослоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю., Абдулкин В.В. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Красноярск, 2013. № 6 (9). С. 1362–1373.
2. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму // Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии. 2003. № 4. С. 52–57.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
4. Bardetskaya Y.V., Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ И ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PSYCHOLOGICAL MONITORING –
AS A WAY OF COGNITION AND IDENTIFICATION
OF DIFFICULTIES IN PERSONAL ORIENTED EDUCATION
OF CHILDREN WITH SENSORY IMPAIRMENTS

О.Ю. Ивченко

O.Yu. Ivchenko

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Мониторинг, виды мониторинга, особенности мониторинга, задачи и планирование мониторинга.

Статья посвящена проблеме становления мониторинга как феномена и поиска адекватных путей применения педагогического мониторинга в единстве его компонентов. Представлено описание особенностей мониторинга, поставленных перед ним задач, этапов планирования и проведения. Возможности отслеживания качественных характеристик восприятия и усвоения знаний, умений и навыков детьми через мониторинг относятся к числу актуальных, но все еще не до конца исследованных проблем.

Monitoring, types of monitoring, monitoring features, tasks and monitoring planning.

This article is devoted to the problem of the formation of monitoring as a phenomenon and the search for adequate ways of using pedagogical monitoring in the unity of its components. The description of the features of monitoring, tasks assigned to it, stages of planning and conducting is presented. The ability to track the qualitative characteristics of the perception and assimilation of knowledge, skills and abilities of children through monitoring is relevant, but still not up to the end.

Психологический мониторинг – установление тенденций и закономерностей психологического развития людей. Педагогический мониторинг – форма сбора, хранения, обработки и распространения информации, касающейся протекания педагогических процессов, прогнозирование его результатов [1; 2].

Нельзя сказать, что педагогический мониторинг полностью изученное явление в педагогике. Пока идет становление этого феномена и поиск адекватных путей применения педагогического мониторинга в единстве его компонентов. Некоторые ученые рассматривают мониторинг как одно из средств оценивания результатов образовательного процесса. Основная ценность использования педагогического мониторинга в том, что с его помощью можно создать информационную базу для идентификации возникающих в образовательном пространстве проблем.

Использование мониторинга в психологии – несравненно более редкое явление. По определению А.А. Орлова, психологический мониторинг выявляет тенденции и закономерности психологического развития определенных групп людей и отдельного человека. Его предметом могут быть, например, психологическая готовность детей к школьному обучению, динамика профессионального и личностного самоопределения, динамика изменений у определенной возрастной или профессиональной группы в функционировании и развитии психических процессов или образования и др. Незначительное использование психологического мониторинга в образовании, видимо, может объясняться несколькими обстоятельствами. К их числу относятся объективно низкая динамика изменения психических процессов, индивидуальный характер развития личности, определенные трудности распространения индивидуальных результатов, полученных психодиагностикой в образовании, на социальную группу и некоторые другие.

Главными особенностями психологического мониторинга являются: а) системный характер, б) фиксирование реальных текущих признаков объекта и в) протяженность во времени. Таким образом, мониторинг выступает по сути синонимом понятий «систематическое наблюдение», «оперативное наблюдение» [3].

Психологический мониторинг позволяет отслеживать качественные характеристики восприятия и усвоения знаний, умений и навыков детьми. С помощью мониторинга оценивается познавательное, мотивационное, эмоционально-волевая и личностная сферы, а также динамика их развития.

Психологический мониторинг реализует следующие задачи: получение максимально полной психологической информации, характеризующей образовательный процесс; предоставление этой информации в наиболее удобном виде пользователям разного уровня; структурирование системы психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

При проведении психологического мониторинга необходимо четко представлять порядок разработки и проведения такого сложного исследования. Планирование и проведение мониторинга предполагает несколько этапов, каждый из которых отвечает конкретной задаче:

- 1 этап – подготовительный.
- 2 этап – пилотное проведение мониторинга.
- 3 этап – полевая стадия исследования.
- 4 этап – обработка и анализ информации.
- 5 этап – составление рекомендаций.

Таким образом, мониторинг является неотъемлемой частью в образовании и других сферах деятельности. Психологический мониторинг позволяет отследить результативность образовательной деятельности, ее динамику, личностные особенности детей. Это позволяет наметить пути образовательного процесса, индивидуальной работы с воспитанниками, помогает выявить трудности при реализации образовательных программ.

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) / Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / под ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловей. 2015. С. 150–155.
2. Проглядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 151–155.
3. Козырева О.А. Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзии // Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья (материалы международной научно-практической конференции: студентов, аспирантов и молодых ученых) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 100–104.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

THE PROBLEM OF THE STUDY OF THE COMMUNICATION SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

А.Ю. Клейко

A.U. Kleyko

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Связная монологическая речь, рассказ-описание, задержка психического развития, умственная отсталость легкой степени, методики развития навыков составления описательных рассказов у обучающихся.

Статья посвящена теоретическому анализу психолого-педагогической литературы по проблеме становления и развития связной монологической речи младших школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени.

Connected monologue speech, story-description, mental retardation, mental retardation mild, methods of development of writing skills descriptive stories of the participants.

The article is devoted to theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of formation and development of coherent monologic speech of younger schoolboys with a delay of mental development and mental retardation mild.

Изучению становления и развития связной монологической речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью легкой степени посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых, как А.К. Аксенова, Н.Ю. Борякова, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Н.И. Серебрякова, Е.С. Слепович и др. Авторы сходятся во мнении о том, что особенности познавательной деятельности, психофизическое развитие обучающихся данной категории затрудняют овладение ими речевой функцией и определяют своеобразие их речевого развития.

К характерным особенностям речевого развития младших школьников с ЗПР отечественные исследователи относят ограниченность словаря, низкую речевую активность, недоразвитие грамматического строя языка, что, несомненно, вызывает затруднения при построении развернутого связного высказывания [2; 3]. Младшие школьники с ЗПР довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. По данным исследований Д.И. Бойкова, Р.И. Лалаевой, семантический компонент структурирования текста у обучающихся с ЗПР находится на более низком уровне развития, по сравнению с нормой. Но в то же время обучающиеся с ЗПР демонстрируют более высокие способности, нежели умственно отсталые сверстники [1; 2].

К особенностям речевого развития младших школьников с умственной отсталостью легкой степени авторы (А.К. Аксенова, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и другие) относят нарушения фонетико-фонематической стороны речи, низкую сформированность лексического и грамматического строя, недостаточное развитие импрессивной речи. Кроме того, у этих обучающихся страдают коммуникативная, регулирующая и планирующая функции речи, что, несомненно, влияет на становление связной монологической речи. С.Ю. Ильина отмечает, что при монологическом высказывании у младших школьников с умственной отсталостью наблюдается искажение логики и последовательности высказывания, соскальзывание с темы, ситуативность, шаблонность, скудность лексического состава [3; 4].

Нарушение формирования связной монологической речи младших школьников с умственной отсталостью обусловлено рядом причин. Среди них можно выделить недостаточную сформированность диалогической речи, которая предшествует речи монологической и подготавливает ее развитие. Обучающиеся часто не осознают необходимость ясно и точно передавать содержание какого-либо события, они редко ориентируются на партнера по общению. Другой причиной нарушений – слабая речевая активность, ее быстрая истощаемость. Недостаточность волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью имеет определенное значение в нарушении протекания речевых высказываний [1].

Современные ученые и практики предлагают различные способы развития навыков составления описательных рассказов у детей. Большинство разработок направлено на формирование данного умения у детей с нормальным интеллектуальным развитием (М.М. Алексеева, Н.Ф. Виноградова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, А.М. Дементьева, А.А. Зрожевская, М.М. Кониная, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Б.И. Яшина и другие). В имеющихся разработках по данной проблеме авторы указывают на то, что для развития связной описательной речи важной является работа, направленная на накопление и активизацию словаря, а также усвоение детьми грамматических категорий. В качестве эффективных приемов авторами выделяются следующие: загадки, рисование, предметно-практические действия, наглядное моделирование.

Количество работ, направленных на развитие навыков составления описательных рассказов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями незначительно. Но при выборе методов и приемов работы по развитию речи детей с интеллектуальными нарушениями представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию навыка составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени. В анализируемых методиках, подходах по развитию связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью работа по развитию навыков составления описательного рассказа у младших школьников описана недостаточно. Данный факт подчеркивает актуальность проблемы и говорит о необходимости более тщательного изучения особенностей составления младшими школьниками с умственной отсталостью и ЗПР описательных рассказов, а также разработке методических рекомендаций по развитию у них описательной речи.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. 290 с.
2. Крылова Е.В. Развитие связной речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Спб., 2008. 209 с.
3. Проглядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Междунар. конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 151–153.

ВЫЯВЛЕНИЕ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗОВ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ

IDENTIFYING THE SKILLS OF MAKING UP STORIES FOR THE SERIES OF PLOTTING PICTURES IN CHILDREN 5–6 YEARS OLD WITH GENERAL HYPOPLASIA OF SPEECH (GHS), LEVEL 3

В.В. Коваленко

V.V. Kovalenko

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Дети, связная речь, общее недоразвитие речи, рассказ, пересказ, речевое воспитание, констатирующий эксперимент.

Статья посвящена выявлению особенностей составления рассказов по серии сюжетных картинок у детей 5–6 лет с ОНР III уровня. Представлен анализ полученных данных по завершении констатирующего эксперимента.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей, что отражено в ФГОС ДО № 1155 от 14 ноября 2013 г. Это объясняется социальной значимостью и ролью речи в формировании личности. Изучение особенностей связной речи у детей 5–6 лет с ОНР III уровня относится к числу актуальных, но все еще не до конца исследованных проблем.

Children, coherent speech, general speech underdevelopment, narrative, retelling, speech education, ascertaining experiment.

This article is devoted to identify the peculiarities of making stories on a series of plot pictures in children 5–6 years old with the GHS, level 3. A technique for determining the characteristics of the ability of preschool children is developed to compose a story on a series of plot pictures and retell a story based on a series of plot pictures. The analysis of the obtained data after the conclusion of the ascertaining experiment is presented.

The development of coherent speech is the central task of verbal education of children, which is reflected in the GEF to 1155 of November 14, 2013. This is due to the social importance and role of speech in the formation of personality. The study of the peculiarities of coherent speech in children of 5–6 years of age with GHS, level 3 is one of the actual, but still not thoroughly investigated problems.

Одной из важнейших задач при подготовке к школьному обучению является формирование связной речи у детей с речевыми нарушениями.

Изучение особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи относится к числу актуальных, но все еще не до конца исследованных проблем. Проблема заключается в недостаточном количестве методической литературы и дидактических пособий, отражающих ме-

тодики проведения занятий для детей дошкольного возраста по сериям сюжетных картинок.

При определении особенностей умения составлять и пересказывать рассказ с помощью серии сюжетных картинок мы опирались на методики В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, В.К. Воробьевой. Результаты диагностики были занесены в протоколы обследования детей дошкольного возраста А.В. Мамаевой. Эксперимент состоял из следующих заданий:

Задание 1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Воздушный шарик». Цель: выявление уровня умения самостоятельно составлять рассказ по серии сюжетных картин.

Задание 2. Пересказ с опорой на серию сюжетных картинок «Домик для гусеницы». Цель: выявление уровня умения составлять рассказ с опорой на серию сюжетных картин.

На основе анализа полученных данных можно сказать, что на высоком уровне оказались 25 % детей, на среднем уровне – 25 % детей, на уровне ниже среднего – 25 % детей, позицию низкого уровня заняли 18,75 % детей, навык не сформирован у 6,25 % детей. Ниже мы остановимся на анализе выполнения каждого задания.

Задание 1 направлено на составление рассказа по серии сюжетных картинок «Воздушный шарик». Анализ данных свидетельствует о том, что на высоком уровне оказались 12,5 % детей (рассказ полностью соответствует изображенной ситуации). На среднем уровне – 43,75 % детей (рассказ в целом соответствует изображенной ситуации). Но рассказ получился краткий. На уровне ниже среднего 18,75 % детей (3 ребенка) (рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации). В качестве примера приведем рассказ Арины Ш. (Пример 1).

Пример 1: Арина Ш. (Заключение логопеда: ОНР Ш, дизартрия)

К заданию приступила не сразу. Нарушила последовательность картинок 1 и 3. Потребовалась помощь педагога.

«– Сначала мышка нашел шарик... потом надул... потом полетел».

На низком уровне оказались – 18,75 % детей (рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации). В качестве примера приведем рассказ Яны Ш. (Пример 2).

Пример 2: Яна Ш. (Заключение логопеда: ОНРШ, дизартрия)

К заданию приступила не сразу, долго думала над последовательностью картинок. Разложила картинки правильно.

«– Мышка нашла шарик. Надула его и пошла с ним».

Задание 2 направлено на пересказ с опорой на серию сюжетных картинок «Домик для гусеницы».

Анализ данных свидетельствуют о том, что на высоком уровне оказались 25 % детей. Смысл текста не утерян, характеризуется связностью, развернутостью. На среднем уровне оказались 18,75 % детей. В пересказе имеются грамматически правильные предложения. Однако связующие звенья представлены эпизодами. Пересказ краткий.

На уровне ниже среднего оказались 18,75 % детей. Пересказ состоит из простых предложений, очень краткий. В качестве примера приведем пересказ Олеси Б. (Пример 3).

Пример 3: Олеся Б. (Логопедическое заключение: ОНР III, дизартрия)

Пересказ не полный. Допущены лексико-грамматические ошибки.

Гусеница не могла найти себе домик. Наверху увидела яблоню... начала его грызть. И гусеница сказала: «Ой, яблоко, какое вкусное!». И она нашла себе домик.

На низком уровне оказались – 25% детей. Пересказ состоит преимущественно из аграмматичных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними, очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания текста предложений. В качестве примера приведем пересказ Ангелины М. (Пример 4).

Пример 4: Ангелина М. (Заключение логопеда: ОНР III, дизартрия)

Пересказ не полный. Много ошибок допустила. Потребовалась помощь педагога.

Гусеница залезла на дерево, увидела яблоко. Его прогл... прогл... одну дырку прогрызла, потом две было дырки, она из этих... из этого яблока устроила домик... построила.

Навык не сформирован у – 12,5 % детей пересказ у ребенка не получился. В качестве примера приведем пересказ Михаила М. (Пример 5).

Пример 5: Михаил М. (Заключение логопеда: ОНР III, дизартрия)

Пересказать не смог. Сказал простой набор слов.

«– Скучная была... прогрызла яблоко... сделала окошко, дверки и ступеньки».

Таким образом, анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что 75 % детей, а именно 12 детей 5–6-летнего возраста с ОНР III уровня имеют такие особенности связной речи, как: нарушение связности и последовательности изложения; низкая информативность; бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка; пропуски смысловых звеньев и ошибки; повторы слов, паузы по тексту; незаконченность смыслового выражения мысли; трудности в языковой реализации замысла; необходимость в стимулирующей помощи.

Констатирующий эксперимент показал, что 75 % детей нуждаются в дифференцированном подходе при проведении коррекционной работы по формированию связной речи по серии сюжетных картинок.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Нарушение грамматических структур у детей с дизартрией, диагностика и коррекция: монография // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
2. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. №1 (19). С. 40–49.
3. Проглядова Г.А. Особенности логопедического обследования письменной речи младших школьников с глубокими нарушениями зрения // Коррекционная педагогика: теория и практика. Красноярск. 2012. № 5 (53). С. 26–28.

ВЫЯВЛЕНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ

IDENTIFICATION OF SKILLS OF WORD FORMATION AND WORD CHANGE IN STUDENTS GRADES 5–6 WITH MILD MENTAL RETARDATION

А.В. Копейкина

V. A. Kopeikina

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Словообразование и словоизменение, школьники с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), устная речь.

Актуальность и целесообразность выявления навыков словообразования и словоизменения у школьников с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) в старших классах, которая обусловлена недостаточной сформированностью лексико-грамматического строя речи.

Word formations and word changes, schoolchildren with mild mental retardation (intellectual disabilities), oral speech.

The Urgency and expediency of identifying the skills of word formation and modification in schoolchildren with a slight degree of mental retardation (intellectual disabilities) in high school which is due to the lack of formation of lexical and grammatical structure of speech.

Одной из задач данного исследования является выявление у обучающихся 5–6 классов с умственной отсталостью легкой степени сформированности навыков словообразования и словоизменения.

В эксперименте принимали участие десять обучающихся 5-х классов и десять учеников 6 классов с умственной отсталостью легкой степени 11–12-летнего возраста. Для проведения констатирующего эксперимента использовались традиционные методы обследования словообразования и словоизменения у обучающихся 5–6 классов с умственной отсталостью легкой степени, разработанные А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, Р.И. Лалаевой.

Выявление навыков словообразования и словоизменения у обучающихся включает в себя два блока заданий, каждый блок состоит из серий речевого материала:

Блок 1. Обследование словоизменения у обучающихся 5 класса с умственной отсталостью легкой степени включала в себя две серии задания: серия 1 – обследование образования множественного числа существительных; серия 2 – обследование изменения существительного в косвенных падежах.

Блок 2. Обследование словообразования у обучающихся 5 класса с умственной отсталостью легкой степени включала в себя три серии задания: серия 1 – об-

разование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; серия 2 – обследование образования прилагательных от существительных; серия 3 – обследование образование глаголов от прилагательных; серия 4 – образование притяжательных прилагательных.

Блок 3. Обследование словоизменения у обучающихся 6 класса с умственной отсталостью легкой степени включала в себя две серии задания: серия 1 – обследования образования множественного числа существительных; серия 2 – обследование согласования прилагательного с существительным в косвенных падежах.

Блок 4. Обследование словообразования у обучающихся 6 класса с умственной отсталостью легкой степени включала в себя три серии задания: серия 1 – обследование образования существительных с помощью суффиксов; серия 2 – обследование образования относительных прилагательных; серия 3 – обследование образования качественных прилагательных.

Речевой материал подбирался в соответствии с примерной адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

При выполнении первой и второй серии заданий блока 1 высокий уровень выявлен только у 40 % обучающихся, они справились с заданиями полностью, были допущены единичные ошибки, но после повторного прочтения инструкции они справились с заданием. Низкий уровень выполнения заданий у 50 % обучающихся, основные ошибки заключались в неправильном образовании множественного числа существительных и в изменении существительных в косвенных падежах.

Во втором блоке при выполнении первой и второй серии заданий высокий уровень выявлен только у 40 %, в серии третьей – 60 %, в серии четвертой – 20 %, обучающиеся справились с заданиями полностью. Обучающимися были допущены единичные ошибки, но после повторного прочтения инструкции они справились с заданием. Низкий уровень составил в первой серии – 30 %, во второй 40 %, в третьей – 30 %, четвертой – 60 %, Типичные ошибки были при образовании формы существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, прилагательных от существительных, глаголов от прилагательных, притяжательных прилагательных.

С заданиями блока 3 обучающиеся справились, но были допущены единичные ошибки, низкий уровень составили задания первой серии 30%, во второй 20%, при выполнении заданий были допущены ошибки при образовании форм множественного числа существительных и согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах.

Анализируя результаты исследования блока 4, видно, что были допущены ошибки при образовании форм существительных с помощью суффиксов, относительных и качественных прилагательных.

Таким образом, результаты обследования показали недостаточную сформированность навыка словообразования и словоизменения у обучающихся 5–6 классов с умственной отсталостью легкой степени.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. 290 с.
2. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М.: ВЛАДОС. 2004. 316 с.
3. Проглядова Г.А. Проблемы педагогической диагностики при определении возможностей обучения детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Междунар. конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 151–153.

РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

RESULTS OF THE FORMING EXPERIMENT ON DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN CHILDREN WITH SPEECH VIOLATIONS

М.Н. Надеждина, Л.А. Сырвачева

M.N. Nadezhdina, L.A. Syrvacheva

Креативность, творческое воображение, общее недоразвитие речи, дошкольники с речевыми нарушениями, формирующий эксперимент.

В статье представлены результаты формирующего эксперимента по развитию креативности и творческого воображения у детей с речевыми нарушениями.

Creativity, creative imagination, the general underdevelopment of the speech, preschool children with speech violations, the forming experiment.

Results of the forming pilot study on development of creativity and creative imagination in children with speech violations are presented in article.

Формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека, его успешной деятельности. В связи с этим перед педагогами дошкольного учреждения встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Одним из направлений психического развития личности ребенка является развитие сторон личности, ориентированное на развитие креативности. Креативность – это показатель творческой одаренности дошкольника, восприимчивости его к новым идеям. Единственный путь обучения творчеству – практика в решении творческих задач, развитие в той или иной степени творческого воображения, которое поможет в дальнейшем выразить себя в творчестве.

Мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [3, с. 20]. В настоящее время дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу – 40 % [3, с. 6]. Задержка в речевом развитии негативным образом сказывается на развитии воображения и имеет прямую зависимость от тяжести речевого дефекта. При анализе литературных источников нами не обнаружено работ по изучению способности к креативности и созданию оригинальных образов детей 5 лет с ОНР II уровня, в связи с чем эта тема нам показалась актуальной и требующей изучения.

Формирующий эксперимент проводился на базе детского сада комбинированного вида № 57 «Веселый городок» Советского район г. Красноярск. В ис-

следовании приняли участие 24 дошкольника в возрасте 5 лет с ОНР II уровня; 14 детей вошли в экспериментальную группу, 14 – в контрольную группу.

Для проведения исследования была использована методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», направленная на определение уровня развития воображения детей и оценивания способности создавать оригинальные образы [1, с. 25]. Задания каждым ребенком выполнялись индивидуально. Педагог предлагал ребенку карточку, которая содержала незавершенные схематические изображения и геометрические фигуры. Детям предлагали дорисовать фигуры до волшебных картинок.

По результатам исследований был рассчитан средний коэффициент оригинальности (K_{cp}) по группе, который был равен 1,6. Рисунки детей до формирующего эксперимента отличались однотипностью, повторениями и простотой изображения. Дошкольники, дорисовывая заданный элемент, не добавляли каких-либо деталей, изображая простые, известные им предметы без оригинального содержания, при этом несколько детей просто раскрашивали предъявляемые им фигуры.

Нами были разработаны методические рекомендации по развитию творческого воображения, способности к креативности и созданию оригинальных образов. При разработке методических рекомендаций мы учитывали возраст детей, а также возможность включения дошкольников в те виды деятельности, которые способствуют развитию креативности. Коррекционная работа имела общие направления и этапы работы, однако различия заключались в содержании коррекционной работы в рамках каждого из направлений и этапы ее проведения в зависимости от групп дошкольников, продемонстрировавших различные уровни сформированности развития творческого воображения. В процессе специально организованных занятий по изобразительной деятельности (лепка, аппликация, рисование), в совместной деятельности педагога с детьми, на музыкальных занятиях, в театрализованной деятельности, а также в самостоятельной деятельности детей развивалась креативность. Большую роль в развитии творческих способностей дошкольников играют дидактические игры и упражнения. Они были включены в организованную деятельность детей на занятиях и при индивидуальной работе с дошкольником, а также в самостоятельную деятельность детей [4, с.12].

После апробации методических рекомендаций средний коэффициент оригинальности вырос у детей экспериментальной группы почти в 2 раза и составил 3,1; при этом коэффициент оригинальности у контрольной группы детей был равен всего 2,4. Для дошкольников контрольной группы характерной особенностью является недостаточная оригинальность, проявляющаяся в изобразительной деятельности и речи и выражающаяся бедностью и однотипностью создаваемых образов, тенденцией к использованию штампов.

Результаты формирующего эксперимента показывают положительную динамику по развитию способности к креативности и созданию оригинальных образов у детей с недоразвитием речи экспериментальной группы: количество детей, имеющих высокий уровень развития воображения, выросло с 7,1 до 14,2 %; со

средним – с 50 до 64,5 %; в 2 раза уменьшилось количество детей с низким уровнем. До формирующего эксперимента их было 42,9 %, после формирующего эксперимента – 21,3 %.

Дети экспериментальной группы стали использовать предложенное изображение в качестве второстепенного элемента рисунка, в изображениях появилась сюжетная основа, комментарии детей к рисункам стали оригинальными: «кресло стоматолога», «чемодан», «аквариум», «пожарная машина», «корабль», «тыква» и т.д.

Отмечается также положительная динамика в речевых высказываниях детей с ОНР, что подтвердилось количественно (увеличилось среднее количество ответов) и качественно (расширилась тематика обсуждаемых тем).

Таким образом, результаты формирующего эксперимента показали эффективность проведенной нами коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с речевыми нарушениями по развитию у них способности к креативности, созданию оригинальных образов по разработанным нами методическим рекомендациям.

Библиографический список

1. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет: пособие для педагогов и психологов дошкольных учреждений. Изд-во «Мозаика-Синтез», 2012. 128 с.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А., Козырева О.А., Сырвачева Л.А. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: Коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 160 с.
3. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
4. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 4–5 лет группы риска по отклонениям развития: учебное пособие: электронное издание / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 232 с.
5. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 244 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ЛОГИКЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОСОБОГО РЕБЕНКА

THE INTERACTION OF THE PSYCHOLOGIST WITH PARENTS IN THE LOGIC SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF A SPECIAL CHILD

Ю.А. Немцева, Л.А. Сырвачева

Yu.A. Nemtseva, L.A. Syrvacheva

Образовательные потребности, дети с ограниченными возможностями здоровья, сотрудничество, информирование, компетентности, психологическая поддержка, индивидуальные возможности, барьеры общения, образовательный процесс.

В статье обсуждаются вопросы, касающиеся взаимодействия педагога-психолога и родителей на этапе вхождения ребенка с особенностями развития в социум сверстников. Затрагиваются проблемы принятия детей с ОВЗ окружающими людьми, самими родителями ребенка. Автором поэтапно представлен опыт работы в этом направлении.

Educational needs, children with disabilities, cooperation, information, competence, psychological support, individual opportunities, communication barriers, educational process.

The article discusses the issues related to the interaction of the teacher – psychologist and parents at the stage of entering the child with the peculiarities of development in the society of peers. Addresses the problems of adoption of children with HIA people, by the child's parents. The author presents the experience of work in this direction in stages.

Первого сентября 2013 г. принят Закон «Об образовании в РФ», подтверждающий обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В связи с этим у родителей появилось право выбора образовательного учреждения. Все чаще в детские сады поступают дети с ограниченными возможностями здоровья, и системная слаженная работа участников образовательного процесса является залогом успешности в их развитии.

Одним из субъектов сопровождения развития ребенка являются родители или лица, их замещающие, в связи с этим закономерным является включение их как полноправных партнеров в образовательный процесс. Родители имеют право знать и должны понимать, что предпринимает медико-педагогический персонал учреждения для их ребенка и прилагать усилия к достижению поставленных целей в домашних условиях.

Появление особого ребенка в семье предполагает увеличение материальных, психологических, эмоциональных и физических нагрузок. Нередко в таких семьях в большей степени возникают стрессовые ситуации, депрессии, сложности во взаимоотношениях, нежели в семьях, имеющих здоровых детей. Как правило, родители с трудом принимают исключительность своего ребенка и не могут самостоятельно справиться с возникающими проблемами.

Рождение ребенка, имеющего серьезные проблемы здоровья – это всегда травма для семьи, это вызывает длительную кризисную ситуацию. Процесс преодоления этого кризиса в каждой семье проходит по-разному. Одни родители самостоятельно справляются и обеспечивают ребенку и себе возможности интеграции, другие остаются в состоянии изоляции, требуя социальной поддержки общества.

Поскольку педагогам приходится иметь дело с обеими категориями семей, то важно знать, насколько родители готовы говорить о ситуации с другими родителями, готовы к сотрудничеству со специалистами дошкольного учреждения, каковы их ожидания.

В нашем учреждении работа с родителями в логике сопровождения развития особого ребенка строится в несколько этапов.

На начальном этапе сотрудничества семьи и учреждения важно собрать банк данных о социально-экономической и психолого-педагогической ситуации жизни ребенка. Подобную информацию мы получаем путем анкетирования, социального опроса родителей, при заключении договора родителей с дошкольным учреждением о сотрудничестве.

Перед тем как ребенок с ОВЗ придет в детский сад, необходимо сообщить этот факт родительской общественности группы, которая будет посещать. В период адаптации важно простроить работу с родителями группы в информационном ключе. Цель ее состоит в ознакомлении с универсальными принципами работы с детьми, имеющими особенности в развитии. В процессе установления взаимопонимания родителей и специалистов детского сада нами вводятся такие формы работы, как дискуссии, семинары, тренинги. Хорошо себя зарекомендовала работа круглого стола с участием приглашенных специалистов разных направлений. Проводимые по мере возникновения проблем блиц-консультации оказались более эффективны, чем заранее подготовленные собрания. Консультации были направлены на обретение компетентностей родителями в вопросах образования и выстраивания взаимоотношений взрослых и детей независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей. Кульминацией стратегии сотрудничества с семьей, имеющей ребенка с особенностями развития, может считаться снятие барьеров в общении взрослых, момент перехода родителей к личным контактам друг с другом, взаимной психологической поддержке, тиражированию личного опыта становления собственной позиции в воспитании ребенка.

С самого начала выявления особенностей в развитии ребенка необходимо тактично информировать родителей о результатах обследования, о целях индивидуальной программы реабилитации ребенка. На этом этапе работы с семьей важно проявлять такт, осторожность, гибкость в суждениях, чтобы способствовать вовлечению родителей в работу по реабилитации, формированию адекватной оценки ситуации и возможностей ребенка.

На начальном этапе работы с семьей родители выражают готовность включиться в образовательный процесс, но затем, столкнувшись с монотонностью процесса и длительностью в получении результата, нередко прекращают свои действия. Поэтому постоянная разъяснительная работа и психологическая под-

держка необходимы на протяжении всей работы с семьей ребенка с ОВЗ. Реализуя индивидуальную образовательную программу развития ребенка, в работе с родителями мы определяем следующие задачи: создание спокойной, доброжелательной внутрисемейной обстановки с необходимыми особенностями режима деятельности; обеспечение выполнения медикаментозных назначений, наблюдение за их действием, информирование медицинских специалистов об эффективности лечения; овладение отдельными элементами реабилитационных процедур: гимнастика, массаж, упражнения, специальные занятия; систематическое наблюдение за психосоматическим состоянием ребенка; овладение основами правовых знаний по обеспечению и защите прав ребенка с ОВЗ.

Задачи развития и обучения ставятся с учетом индивидуальных возможностей и потребностей семьи и ребенка.

Практический опыт показывает, что деятельность по сопровождению ребенка с особенностями развития следует проводить комплексно, опираясь на поддержку родителя наиболее подготовленного морально, физически и психологически к совместной деятельности со специалистами дошкольного учреждения по достижению поставленных целей индивидуальной образовательной программы ребенка с ОВЗ.

Библиографический список

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное консультирование. М., 1994.
2. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
3. Сырвачева Л.А. Система психолого-педагогического сопровождения дошкольника и ее эффективность // Современное общество, образование и наука: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 3 ч. Тамбов, 2012. Ч. 2. С. 139–142.
4. Сырвачева Л.А. Психологическое сопровождение в условиях интеграции детей с ОВЗ // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 2 (20). С. 35–40.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

THE ANALYSIS OF FEATURES OF FORMATION
OF PERSONAL EDUCATIONAL ACTIONS
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SLIGHT MENTAL
RETARDATION AND CEREBRAL PALSY

В.В. Николаева

V.V. Nikolaeva

Научный руководитель Л.А. Сырвачева
Research advisor L.A. Syrvacheva

Легкая умственная отсталость, детский церебральный паралич, базовые учебные действия, личностные учебные действия.

В статье представлены результаты исследования особенностей сформированности личностных учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью и детским церебральным параличом.

Mild mental retardation, cerebral palsy, basic learning activities, personal learning activities.

The article presents the results of the study of the formation of personality learning activities in primary school children with mild mental retardation and cerebral palsy.

На современном этапе образования с целью повышения эффективности обучения необходим поиск новых методов и подходов, способствующих формированию у школьника положительной мотивации к обучению, умению учиться, получать и использовать знания в процессе самостоятельной жизни и деятельности. На протяжении всего обучения проводится целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется развитию и коррекции мотивационного и операционного компонентов учебной деятельности, поскольку они определяют уровень ее сформированности, а также влияют на успешность обучения школьника. Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе ФГОС создана примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) от 22.12.2015 г. №4/15, в которой содержится раздел, включающий в себя программу формирования у обучающихся базовых учебных действий. Базовые учебные действия (БУД) – это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отста-

лостью [Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) №4/15, 2015].

В нашей работе мы представляем результаты экспериментального исследования по изучению особенностей сформированности личностных учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью и детским церебральным параличом. Имея несколько первичных нарушений, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития, данные дети относятся к категории детей со сложными (комплексными) нарушениями. Нарушения, имеющиеся в системе сложных (комплексных) нарушений, оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются, давая совершенно иное количественное и качественное своеобразие, чем простое суммарное сложение отдельных нарушений.

Категории детей со сложными нарушениями недостаточно изучены в современной психолого-педагогической литературе. Данных о сформированности всех компонентов личностных учебных действий у детей с легкой умственной отсталостью и ДЦП нами обнаружено не было. Все это обуславливает актуальность изучения темы.

Сформированность личностных учебных действий определяет успешность обучения ребенка в школе. Так, Л.И. Божович выделяла личностный компонент как один из параметров, обеспечивающих эффективное обучение ребенка на всех этапах [1, с. 218]. Личностные учебные действия обеспечивают готовность ребенка к принятию новой роли ученика, имеющего круг прав и обязанностей, понимание им на доступном уровне ролевых функций и включение в процесс обучения на основе интереса к его содержанию и организации. Личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе.

В младшем школьном возрасте личностные учебные действия включают: осознание ребенком себя как ученика, заинтересованного посещением школы, обучением, занятиями, как члена семьи, одноклассника, друга; способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; положительное отношение к окружающей действительности, готовность к организации взаимодействия с ней и эстетическому ее восприятию; целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей; самостоятельность в выполнении учебных заданий, поручений, договоренностей; понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе; готовность к безопасному и бережному поведению в природе и обществе.

Личностные учебные действия включают в себя следующие компоненты: 1. Самопознание и самоопределение / Самооценка. 2. Смыслообразование / Мотивация. 3. Нравственно-этическая ориентация.

Рассмотрим каждый компонент в отдельности. Младшему школьнику в учебной деятельности необходимо умение ставить цели и контролировать свое по-

ведение, управлять собой. Чтобы управлять собой, необходимы знания о себе, оценка себя. Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Представления о себе составляет основу самооценки младших школьников. Самосознание ребенка осуществляется в учебной деятельности. Для успешного обучения в школе у ребенка должен быть сформирован определенный уровень развития мотивационной сферы. Школа должна привлекать ученика не внешней стороной (портфель, учебники, тетради и пр.), а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Нравственно-этическая ориентация позволяет ребенку оценивать свои поступки на основании сформированных у него представлений об этических нормах и правилах поведения.

Формирование личностных учебных действий у обучающихся младших классов обеспечивает успешное начало обучения и осознанное отношение к обучению, а также составляет основу формирования более сложных учебных действий на следующих ступенях образования.

Экспериментальное исследование было организовано на базе реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Мариинска. Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли 20 детей младшего школьного возраста (80 % – 16 человек – мальчики, 20 % – 4 человека – девочки). У 100 % детей имеется нарушение интеллекта – легкая умственная отсталость, а также детский церебральный паралич.

Для выявления особенностей сформированности личностных учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью и детским церебральным параличом были использованы всем известные и общедоступные методики, модифицированные нами для данной категории детей.

Для определения уровня самооценки использовалась методика на определение самооценки «Лесенка» В.Г. Щур [4, с. 136] с изменением ключей теста и обработкой результатов, разработкой протокола обследования. Для определения уровня мотивации использовалась методика «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова). Для удобства обработки результатов нами был создан протокол исследования, а также изменена формулировка некоторых вопросов для облегчения восприятия вопросов детьми нашей экспериментальной группы. Уровень нравственно-этической ориентации определен с помощью методики «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина). Был изменен способ предъявления картинок, ключи для обработки результатов, протокол исследования.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью с детским церебральным параличом имеются нарушения всех компонентов личностных учебных действий. Так, нарушения самооценки наблюдались у 90 %: при этом, у 50 % школьни-

ков – самооценка неадекватно завышенная, а у 40 % – низкая самооценка. Исследование школьной мотивации, выявило проблемы у 70 % младших школьников. У 50 % – низкий уровень школьной мотивации, у 20 % – очень низкий уровень. 30 % обучающихся показали средний уровень мотивации, однако интерес к школе у этих детей вызван внеучебными сторонами (общение с друзьями, школьные принадлежности и пр.). По результатам третьей методики можно сделать вывод об уровне сформированности нравственных представлений у младших школьников с легкой умственной отсталостью и ДЦП: у 40 % детей – средний уровень, у 30 % детей – низкий уровень, у 30 % – высокий уровень.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью и ДЦП личностные учебные действия сформированы недостаточно, что в свою очередь влияет на успешность обучения ребенка в школе. Наибольшие проблемы были выявлены в сформированности самооценки и школьной мотивации у данной категории детей. Ученики не осознают необходимость обучения, многие не испытывают интереса к школе, другие же заинтересованы только общением со сверстниками, учителями, а не процессом получения знаний. У данной категории детей недостаточно сформированы процессы самоконтроля. Результаты нравственно-этической ориентации показали достаточно неплохие результаты по группе. У большей части детей сформированы представления о хороших и плохих поступках, однако эмоциональное отношение учащихся к этим поступкам требует коррекции, поскольку большая часть детей не проявляла эмоциональных реакций на различные ситуации, которые были представлены на картинках.

Полученные в результате констатирующего эксперимента данные позволяют нам сделать вывод о том, что для успешного обучения ребенка в школе необходимо обеспечить ему психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах обучения, а также спланировать коррекционную работу в данном направлении.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учебное пособие. М.: Просвещение, 1968. 390 с.
2. Сырвачева Л. А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
3. Сырвачева Л.А., Зазулина В.В. Включение детей с детским церебральным параличом в классы инклюзивной направленности // The Newman in Foreign Policy. №37 (81), июнь-июль 2017. С. 60–63.
4. Сырвачева Л.А. Особенности самооценки дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Е.Л. Сорокина. 2017. С. 135–137.
5. Детский церебральный паралич: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. СПб., 2003. С. 78–115.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ И АЛАЛИЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОНР II УРОВНЯ

THE PROBLEM OF STUDYING THE GRAMMATIC STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN OF 4–5 YEARS WITH DYAZARTHRIA AND ALALIA, HAVING THE COMMON INSECURITY OF II LEVEL SPEECH

Ю.А. Николичева

J.A. Nikolicheva

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Дошкольники, грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, методики, формирование, логопедическая работа.

Статья посвящена проблеме изучения грамматического строя речи у детей 4–5 лет, имеющих ОНР II уровня. Развитие грамматического строя речи является центральной задачей речевого воспитания детей, что отражено в ФГОС ДО № 1155 от 17 октября 2013 г. Это объясняется социальной значимостью и ролью речи в формировании личности. Изучение грамматического строя речи у детей 5–6 лет с ОНР II уровня относится к числу актуальных, но все еще не до конца исследованных проблем.

Preschool children, grammatical system of speech, general underdevelopment of speech, methods, formation, logopedic work.

This article is devoted to the problem of studying the grammatical structure of speech in children aged 4–5 years who have a general underdevelopment of II level speech.

The development of the grammatical system of speech is the central task of speech upbringing of children, which is reflected in the federal state standard of preschool education № 1155 of October 17, 2013. This is due to the social significance and role of speech in the formation personality. The study of the grammatical structure of speech in children 5–6 years with a general underdevelopment of speech II level, is relevant, but still not up to the end investigated problems.

Исследования состояния речи у детей с речевой патологией широко представлены в работах ученых и педагогов-практиков. В данной статье остановимся на обзоре некоторых из них.

Л.Н. Ефименкова предлагает начинать формирование грамматического строя речи у детей со вторым уровнем речевого развития, понимание которого совпадает с пониманием уровней в работах Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной. Преодоление грамматических нарушений связываются с процессом формирования экспрессивной речи ребенка, поэтому работу по устранению нарушения словоизменения существительных предлагается проводить в ходе работы над структурой фразы, над ее грамматическим оформлением. Для этого автор предлагает си-

стему упражнений, в «основе которой лежит постепенный переход от простого предложения, нераспространенного, двусоставного, к распространенному». Таким образом, при формировании распространенного простого предложения учитель-логопед может опираться только на механическое введение в предложение нужной грамматической формы слова по образцу взрослого.

Рекомендации по проведению логопедической работы с детьми дошкольного возраста были разработаны Л.Е. Ефименковой с учетом уровня речевого развития, но без учета возрастной принадлежности детей. Несколько позднее рядом авторов были предприняты попытки разработки методик и создания программ логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи разного возраста, посещающих специальные группы учреждений коррекционного назначения: для работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста (С.А. Миронова), для логопедической работы в старшей и подготовительной группе специального детского сада (Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина).

Рекомендации С.А. Мироновой, предложенные для работы с неговорящими детьми младшего дошкольного возраста, направлены на достижение основной цели: сформировать у неговорящего ребенка словесные средства коммуникации. Основными приемами логопедической работы являются рассматривание реальных предметов и действия с ними, рассматривание картинок, выполнение действий с предметами на основе применения речевой инструкции логопеда, но в методике нет указаний на то, каким образом кроме непосредственного повторения за взрослым, ребенок может овладеть значением той или иной грамматической формы слова, как вызвать и закрепить в сознании ребенка связь между звуковой формой и реальной ситуацией.

Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т.В. Туманова предлагают выделить три основных периода коррекционного обучения. При этом практическое усвоение грамматических средств языка выделяется в качестве важнейшей задачи коррекционной работы.

Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой была предложена система логопедического воздействия, которая опирается на закономерности и поступательный характер усвоения детьми родного (русского) языка при правильном формировании речевой функции. В основу предлагаемой системы формирования устной речи детей положена такая единица речи, как предложение, с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития.

Е.Ф. Соботович также уделяет значительное внимание проблеме преодоления нарушений словоизменения существительных. Предлагаемая методика строится с учетом психологических закономерностей усвоения речевого материала, и в качестве основной цели логопедической работы автор рассматривает формирование речевых механизмов, которые помогли бы ребенку усвоить основные элементы языка, их соединения и использования в речи. Таким образом, предложенные Е.Ф. Соботович приемы работы по включению в речь ребенка с тяжелым проявлением недоразвития речи позволяют сформировать готовность к оперированию морфологическими элементами языка в процессе порождения речевого высказывания.

Вместе с тем в процессе определения направлений и содержания коррекционной логопедической работы у детей данной категории в среднем дошкольном возрасте не в полной мере учтена вариативность нарушений грамматического строя в импрессивной и экспрессивной речи. Это привело нас к пониманию необходимости проведения специального исследования, направленного на выявление экспрессивных и импрессивных проявлений нарушенного грамматического строя речи общего недоразвития речи II уровня детей 4–5 лет с алалией и дизартрией.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 196 с.
2. Орос Е.В., Проглядова Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
3. Титова К.Е., Проглядова Г.А. Выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. Вып. 58. Ч. 4. 2018. С. 253–259. (Сер.: Педагогика и психология).

ПРОЯВЛЕНИЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE MANIFESTATION OF THE OPTICAL DISCOGRAPHY OF THE YOUNGEST PUPILS

М.А. Седова

M.A. Sedova

Научный руководитель **О.А. Козырева**
Research advisor **O.A. Kozyreva**

Дисграфия, младший школьный возраст, речевое развитие, нарушение речи.

В статье дается определение оптической дисграфии, ее предпосылки. Приведен анализ научной литературы, а также проанализированы различные подходы к изучению выявленной проблемы. Приведены причины возникновения дисграфии. Описаны виды и способы коррекции оптической дисграфии в младшем школьном возрасте.

Dysgraphia, primary school age, speech development, speech disorder.

The article gives a definition of optical dysgraphia, its prerequisites. The analysis of scientific literature is analyzed, as well as various approaches to the study of the problem identified. The causes of the origin of dysgraphia are given. The types and methods of correction of optical dysgraphia in primary school age are described.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов начального школьного образования в образовательном процессе стали развиваться новые направления по организации речевого развития младших школьников. «Речевое развитие направлено на овладение речью как средством общения и культуры, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [2].

Федеральным государственным образовательным стандартом определена задача «сформированности позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека» [7].

Причины возникновения дисграфии могут быть также связаны расстройством пространственной ориентировки, слабым развитием слухового рецептора, нарушением психомоторных связей, недоразвитием грамматического строя речи. В рамках нашего исследования особый интерес представляет такой вид дисграфии, как оптическая.

При проявлении данной формы дисграфии у младших школьников проявляется нарушение зрительного восприятия, анализа и синтеза образа буквы. Также данная форма дисграфии характеризуется нарушением моторной координации и неточностью представлений о форме и цвете, величине окружающих предметов, недоразвитостью памяти и пространственного восприятия, трудностью оптико-пространственного анализа.

Данная форма дисграфии наблюдается в следующем: проявление неправильного написания буквы (зеркальное написание), написание лишних элементов, смешивание и замена графически схожих букв. Однако зеркальное написание букв может проявляться также и у левшей, имеющих органические поражения мозга.

Существует два вида оптической дисграфии младших школьников: вербальная и литеральная. Рассмотрим различие данных видов.

При вербальной дисграфии наблюдается искажение правильности написания букв, смешивание и искажение формы букв, замена схожих по графическому признаку букв. Однако воспроизведение изолированных букв при данном виде оптической дисграфии сохраняется.

Литеральная дисграфия характеризуется такими же признаками, как и вербальная, но при данном виде у младших школьников проявляются трудности в написании даже изолированных букв.

В младшем школьном возрасте оптическая дисграфия с легкостью поддается коррекции. Этим процессом в школе занимается школьный психолог и логопед. Задача логопеда состоит в разработке тактики занятий, которые направлены на устранение нарушений, задача психолога заключается в том, чтобы помочь младшим школьникам преодолеть барьер в установлении контактов со сверстниками и педагогом, ведь такие дети зачастую становятся объектами насмешек и неспособными к обучению.

Способов коррекции оптической дисграфии в младшем школьном возрасте существует великое множество. Среди них выделяют следующие:

- развитие мышления и памяти;
- развитие способностей анализа и синтеза;
- обогащение словарного запаса;
- формирование фонематического восприятия;
- формирование звукобуквенного анализа;
- улучшение пространственного восприятия.

Е.В. Мазанова в своей книге «Коррекция оптической дисграфии» предлагает проводить коррекционно-логопедическую работу по таким направлениям, как:

- формирование пространственных и временных представлений;
- развитие слухового анализа и синтеза;
- развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза;
- развитие способности узнавать предметы по чувственным восприятиям (цвету, величине, форме);
- расширение объема зрительной памяти;
- обучение графической символизации;
- формирование графомоторных навыков;
- обучение дифференциации букв с кинетическим и оптическим сходством.

Таким образом, дисграфия – явление зрительного характера, проявляющееся в нарушении воспроизведения правильности написания букв и их элементов. Младший школьный возраст является сензитивным для коррекции оптической дисграфии.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
2. Огороднова О.В., Патрушева И.В. Региональные аспекты межведомственного взаимодействия в инклюзивном образовании. Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 5. Ч. 3. С. 119–124.
3. Bardetskaya Y.V., Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖИВОТНОМ МИРЕ СЛАБОВИДЯЩИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ 5–6-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

IDEA OF FAUNA BY VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOL CHILDREN 5–6 SUMMER AGE

Н.П. Силантьева

N.P. Silantieva

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Экологическое воспитание, слабовидящие дошкольники, система работы, животный мир.
В статье представлена система работы о представлении окружающего мира в дошкольный период. Автор раскрывает значимые формы представления животного мира у детей старшего дошкольного возраста.

Ecological education, visually impaired preschool children, system of work, fauna.
The system of work about representation of the world around during the preschool period is presented in article. The author opens significant forms of representation of fauna at children of the advanced preschool age.

Слабовидящие дети имеют свои специфические особенности при ознакомлении с окружающим миром. Изучив практические действия детей с нарушениями зрения, Л.И. Плаксина делает вывод о том, что освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ у слабовидящих детей, они носят замедленный характер. Также отмечаются затруднения в работе с объемными материалами и желания непосредственного контактирования с объектами [Агаева, 2015].

Исходя из того, что ФГОС ДО не предусматривал конкретных шагов по коррекционной работе со слабовидящими дошкольниками, мы опирались на коррекционно-развивающую программу Л.И. Плаксиной для детей с нарушением зрения. Но данная программа в полной мере не отвечает требованиям ФГОС ДО и не соответствует ПрАООП дошкольного образования слабовидящих детей, поэтому выбранная нами тема является актуальной.

Согласно упомянутым документам, детей дошкольного возраста необходимо познакомить с ростом и развитием, повадками и привычками животных, и старший дошкольный возраст является периодом интенсивного психического развития, в котором формируются данные представления.

Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте у детей с нарушением зрения играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам – общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К 6-летнему возрасту развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам.

Восприятие более целенаправленное, дети могут рассматривать предметы, изображения, последовательно обращая внимание на те стороны, которые указываются педагогом [2].

Задача педагога – учитывать возрастные особенности детей и организовывать их деятельность так, чтобы и активно усваивали новые знания, овладевали навыками и умениями.

Изучив практические действия детей с нарушениями зрения, Л.И. Плаксина делает вывод о том, что освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ у детей с косоглазием и амблиопией происходит сложнее, они носят замедленный характер.

С декабря 2017г была одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию и введена в практику примерная адаптированная основная программа дошкольного образования для детей с косоглазием и амблиопией, которая принципиально отличается от подходов и коррекционной работы, которые были предложены ранее автором, но так как еще нет методической базы и оснащений, в связи с этим разработка методических рекомендаций будет являться актуальной.

В нашей практике больше всего встречаются дети с функциональными нарушениями, имеющие амблиопию слабой и средней степени и косоглазие.

Так как нет методического подкрепления одобренных программ, нами была принята за основу методика Л.П. Уфимцевой и Т.А. Грищенко из диагностического блока по выявлению развития зрительного восприятия объектов животного мира в совокупности всех их с применением таких заданий как 3]:

1. Описание объектов животного мира (с опорой на алгоритм).
2. Описание объектов животного мира (без опоры на алгоритм).
3. Сравнение двух объектов животного мира (с опорой на алгоритм).
4. Сравнение двух объектов животного мира (без опоры на алгоритм).
5. Узнавание предметов животного мира в усложненных условиях
6. Узнавание животных на сложном предметном рисунке в динамической позе [5].

Полученные данные свидетельствуют о том, что:

- у слабовидящих детей алгоритм зрительного и тактильного восприятия недостаточно хорошо сформирован, чем при описании с опорой на алгоритм;
- недостаточно развита способность к наблюдению и извлечению предметной информации, а с использованием опоры на алгоритм дети способны различать и выделять похожее и различное в предметах;
- при узнавании предметов в усложненных условиях при увеличении времени восприятия и с помощью наводящих вопросов, дети достаточно много находят предметов животного мира (4–5 из 8);
- при узнавании животных на сложном предметном рисунке в динамической позе не всегда правильно узнают животных.

Исходя из полученных результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что у детей с функциональными нарушениями зрения (дети с ам-

блиопией и косоглазием) недостаточно широкие представления об объектах животного мира. Данная методика будет апробирована на большей выборке детей и в дальнейшем будет спланирована коррекционная работа по развитию представлений о животном мире у дошкольников с нарушением зрения, что будет отражено в наших дальнейших публикациях.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. 290 с.
2. Титова К.Е., Проглядова Г.А. Выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 253–259.
3. Уфимцева Л.П., Грищенко Т.А. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения. Красноярск, 2015. С. 290.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТИ ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

THE STUDY OF THE PECULIARITIES OF COHERENT DESCRIPTIVE LANGUAGE IN PRESCHOOLERS FIVE YEARS OF AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH, II LEVEL

А.В. Сухенко

A.V. Sukhenko

Научный руководитель Г.А. Проглядова
Research advisor G.A. Proglyadova

Общее недоразвитие речи, связная речь, описательная речь, старший дошкольный возраст. В статье отражены особенности связной описательной речи у дошкольников 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня, выявленные с помощью подобранных и адаптированных методик проведения обследования.

General underdevelopment of speech, coherent speech, descriptive speech, older preschool age, The article reflects the peculiarities of coherent descriptive speech in preschoolers 5 years of level II of General underdevelopment of speech, identified with the help of selected and adapted methods of examination.

Проблемой развития связной речи детей с ОНР занимались многие ученые, такие как Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, В.К. Воробьева, и др. В современной литературе недостаточно практических рекомендаций по обучению детей с ОНР II уровня описательной речи, в связи с этим нами проведено исследование, направленное на изучения особенностей связной описательной речи рассматриваемой категории дошкольников для дальнейшей разработки дифференцированных рекомендаций. В соответствии с целью исследования, а также с учетом возрастных, психологических и речевых особенностей детей, нами была составлена методика, в основу которой легли методики изучения связной речи старших дошкольников (В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Н.В. Нищева, Н.В. Серебрякова) [1]. Задания данных методик были адаптированы, адаптация заключалась в упрощении инструкции, уменьшении количества заданий, заведении процедуры обследования в игровой сюжет. Игровые приемы в ходе обследования описательной речи дошкольников с ОНР II уровня направлены на активизацию внимания, зрительного и слухового восприятия детей, преодоление речевого негативизма [1; 2; 3].

Задание 1. Описание игрушки.

Задание 2. Составление описательного рассказа на основе демонстрируемого сюжета (мультфильма).

Задание 3. Составление предложений по сюжетным картинкам.

В результате проведенной диагностики нами выявлено, что наиболее доступным заданием для дошкольников 5 лет с ОНР II уровня является описание игрушки. Наиболее сложным заданием является составление описательного рассказа по демонстрируемому сюжету. Это можно объяснить тем, что при составлении рассказа по просмотренному мультфильму у детей отсутствовала зрительная опора, и им нужно было опираться на образы зрительной памяти, что существенно усложняло задачу. Составление предложений по сюжетным картинкам также вызывало трудности у дошкольников с общим недоразвитием речи, что можно объяснить нарушениями усвоения синтаксической структуры предложения у детей, принявших участие в эксперименте.

26,7 % дошкольников с ОНР II уровня продемонстрировали уровень сформированности связной описательной речи ниже среднего. Эти дети описывали игрушку по наводящим вопросам экспериментатора, называя 2–3 признака предмета. Дошкольники данной группы в речи использовали преимущественно грамматически неправильные предложения. При составлении описательного рассказа на основе демонстрируемого сюжета дошкольникам требовался образец взрослого, а также наводящие вопросы. Рассказы детей частично соответствовали сюжету мультфильма, дети иногда отвлекались на другие темы (сюжеты просмотренных дома мультфильмов). Рассказы состояли преимущественно из аграмматичных предложений, были очень краткими, не завершенными. Дети описывали несколько признаков героя и окружающей обстановки с помощью взрослого. По сюжетным картинкам дети строили преимущественно аграмматичные предложения, часто помощь взрослого в виде наводящих вопросов. Детями данной группы были выполнены не все варианты задания. Составленные дошкольниками предложения состояли из 3–5 слов, которые дети не всегда правильно согласовывали между собой. Дети описывали людей и предметы по одному-двум признакам с помощью взрослого.

73,3 % дошкольников с ОНР II уровня показали низкий уровень сформированности связной описательной речи. Большинство детей данной группы описывали игрушку по наводящим вопросам взрослого, называя 1-3 признака предмета, строили аграмматичные фразы. Часть детей данной группы не описывали предложенную игрушку, перечисляли отдельные ее части. Описательный рассказ на основе демонстрируемого сюжета дошкольники, показавшие низкий уровень, не составляли даже после заданного взрослым образца. Дети отвечали словом или жестом на отдельные вопросы экспериментатора. При составлении предложений по сюжетным картинкам у большинства дошкольников, показавших низкий уровень сформированности описательной речи, отсутствовал адекватный фразовый ответ, требовалась массивная помощь взрослого в виде вопросов, а также образцов предложений. Составление фразы у дошкольников данной группы подменялось перечислением предметов, изображенных на картинках, отсутствовало описание действующих лиц и предметов. Часть дошкольников, показавших низкий уровень, строили по картинкам аграмматичные фразы из 3–4 слов, им требовалась

помощь взрослого в виде наводящих вопросов и образца предложения. При этом не все варианты данного задания были выполнены. Дети описывали людей и предметы по одному-двум признакам (цвет, размер или форма).

В результате констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности описательной речи у дошкольников изучаемой категории: скудный словарь признаков; трудности актуализации слов; описание предметов по одному-двум признакам; ошибки грамматического оформления фразы; неумение строить связное высказывание; необходимость в зрительной опоре; необходимость в массивной помощи взрослого.

Библиографический список

1. Мамаева А.В. развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24–32.
2. Орос Е.В., Проглядова Г.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
3. Титова К.Е., Проглядова Г.А. Выявление предрасположенности к оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 58. Ч. 4. С. 253–259. (Сер.: Педагогика и психология).

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

THE STUDY OF COMMUNICATION SKILLS FOR CHILDREN WITH SEVERE MENTAL RETARDATION IN TERMS OF HOME EDUCATION

Л.А. Сырвачева, С.С. Нахимова

L.A. Syrvacheva, S.S. Nakhimova

Коммуникативные навыки, коммуникация, дети с тяжелой умственной отсталостью, младший школьник.

В статье описываются результаты исследования особенностей коммуникативных навыков у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью в условиях домашнего обучения.

Communication skills, communication, children with severe mental retardation, Junior high school student.

The article describes the results of the study of communicative skills in younger students with severe mental retardation in conditions of home-based training.

Согласно Международной классификации болезней, медицинское понятие «умственная отсталость» имеет собирательное значение, объединяющее различные по происхождению формы психической патологии. Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей [2, с. 14].

Согласно Д.Н. Исаеву, тяжелая умственная отсталость – одна из форм психического заболевания, которое характеризуется существенным понижением уровня интеллекта. Такие дети не могут осмыслить окружающий мир, речевые функции довольно ограничены, их желания связаны только с удовлетворением своих физиологических потребностей [1, с. 62].

В настоящее время детей с тяжелой умственной отсталостью относят к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На основе Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» это дает им право на обучение. Обучение школьников с тяжелой умственной отсталостью может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [Федеральный закон № 273ФЗ, 2008]. В связи с этим возникает существенная потребность в изучении и поиске механизмов взаимодействия с данной категорией детей.

По данным литературных источников у детей этой категории наблюдаются нарушения в коммуникативной сфере, что влияет на возможность их обучения. Освоение же коммуникативными навыками обучающихся с ОВЗ затруднено, так как данная категория детей как показывает практика, как правило, не испытывает в этом потребность или заинтересованность. Часто в этом мешает эмоциональная отстраненность детей, с тяжелой умственной отсталостью от внешнего мира. Формирование коммуникативных навыков у детей с тяжелой умственной отсталостью является особенно актуальным, так как у данной категории детей самостоятельно они не формируются [7, с. 87].

Особое значение сформированность коммуникативных навыков имеет в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность является новой и неизведанной областью, поэтому ребенок должен научиться контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, благодаря которым он сможет получать новые знания [6, с. 57]. Очень важно научить ребенка общаться со взрослыми, получать и передавать информацию доступными способами, особенно это касается младших школьников с тяжелой умственной отсталостью обучающихся на дому, имеющих ограниченный, бытовой круг общения.

Под коммуникативными навыками понимается передача информации посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия [7, с. 94]

С целью выявления уровня развития коммуникативных навыков у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью нами было проведено экспериментальное исследование на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5» в отделении надомного обучения. Для исследования была организована экспериментальная группа, которая включала в себя 15 детей младшего школьного возраста 9–10 лет. Все дети, принимающие участие в эксперименте, не имели даже минимальной речевой активности. Для изучения коммуникативных навыков нами была взята методика Е.О. Смирновой [3, с. 144]. В связи с тем что мы изучали детей с тяжелой умственной отсталостью, методика была модифицирована, в нее были внесены следующие изменения: исключена ситуация на оценку активной речи и предметной среды; скорректированы ситуации на инициативность и средства общения; доработаны ситуации на понимание речи взрослого и способность ребенка к выполнению речевых инструкций. Исследование помогло изучить уровень инициативы и чувствительности ребенка при вступлении в контакт со взрослым, понимание речи взрослого, способность к выполнению инструкции и эмоциональную вовлеченность обучающегося.

Результаты исследования по данной методике показали, что у 60 % обучающихся с ОВЗ отсутствует инициативность при вступлении в контакт, у 27 % детей инициативность слабо сформирована, остальные 13 % школьников показали средний уровень инициативности.

Отсутствие чувствительности к воздействиям взрослого отмечается у 60 % детей с тяжелой умственной отсталостью. Слабая чувствительность к воздействиям взрослого наблюдается у 20 % обучающихся и только у 20 % школьников сформирован средний уровень чувствительности к воздействиям взрослого.

Качественный анализ результатов исследования показал, что дети с тяжелой умственной отсталостью не используют жесты, которые были бы понятны взрослому человеку, 80 % детей не пользуются никакими средствами коммуникации, и только 20 % детей при контакте со взрослыми используют мимику и взгляд.

Оценка понимания речи взрослого показала, что у 54 % детей отсутствует какая-либо реакция на голос, 26 % школьников имеют низкий уровень понимания речи взрослого, средний уровень понимания речи имеют 20 % детей с тяжелой умственной отсталостью.

Результаты исследования способности к выполнению речевых инструкций взрослого показали, что 54 % детей с тяжелой умственной отсталостью не реагируют на просьбы и обращения взрослого, 33 % детей выполняют только простые инструкции с massированной помощью педагога и только 13 % детей выполняют действия, которые предлагает взрослый.

Результаты анализа эмоциональной вовлеченности показали, что у 54 % детей отсутствует эмоциональная реакция на присутствие взрослого, у 20 % школьников степень эмоционального проявления слабая, эмоционально стабильное включение в деятельность со взрослым наблюдается у четверых обучающихся, что составляет 26 % от общего числа детей, участвующих в эксперименте.

Таким образом, результаты экспериментального исследования коммуникативных навыков у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью показали, что 80 % школьников не владеют средствами коммуникации, у 60 % обучающихся отсутствует инициативность и чувствительность к воздействиям взрослого, у 54 % детей отсутствует эмоциональная реакция на присутствие взрослого, они не реагируют на его просьбы и обращения.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод об обязательном психологическом сопровождении детей с тяжелой умственной отсталостью в условиях надомного обучения, формировании у них коммуникативных навыков и позитивного отношения к взрослым.

Библиографический список

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. М.: Экзамен, 2013. 265 с.
2. Психология лиц с умственной отсталостью: уч.-метод. пособие / сост. Е.А. Калмыкова. Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. 121 с.
3. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов. 2-е изд. испр. и доп. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 144 с.
4. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
5. Сырвачева Л.А., Мерущенко С.С. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь-июль. С. 57–60.
6. Сырвачева Л.А. Психологическое сопровождение в условиях интеграции детей с ОВЗ // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 2 (20). С. 35–40.
7. Шипицина Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособ. для учителя. СПб.: Союз, 2003. 336 с.

Раздел III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

PECULIARITIES OF VIOLATION OF THE MONOLOGICAL SPEECH
OF CHILDREN OF THE SENIOR SCHOOL AGE WITH THE LEVEL III

Т.С. Болоненкова

T.S. Bulanenkova

Научный руководитель **О.А. Дмитриева**
Research advisor **O.A. Dmitrieva**

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, монологическая речь, особенности, речевое общение.

В материалах статьи обсуждаются проблемы детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, дается характеристика общего недоразвития речи, раскрывается актуальность изучения особенностей монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

The preschool children with the NRO level 3, monologic speech, speech communication.

The article discusses the problems of children of preschool age with ONR level 3, describes the General underdevelopment of speech, reveals the relevance of the study of the features of monological speech of preschool children with ONR level 3.

Изучение и формирование монологической речи привлекает внимание специалистов различных областей: психологов, лингвистов, методистов, дефектологов, логопедов. Это определяется тем, что монологическая речь является высшей формой речемыслительной деятельности, следовательно, определяет уровень не только речевого, но и умственного развития [3].

В настоящее время остаются недостаточно разработанными теоретические и практические аспекты дифференциации контингента детей с общим недоразвитием речи, раскрывающие особенности нарушений связного монологического речевого высказывания, обусловленные своеобразием речемыслительной деятельности. Не представлены содержание и структура обследования связной монологической речи в виде обучающего эксперимента, позволяющего охарактере-

ризовать актуальные и потенциальные возможности каждого ребенка, выявить специфические трудности программирования связного речевого высказывания и его реализации средствами языка.

На основании анализа работ В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, работа по коррекции нарушений монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективней при следующих условиях:

- своевременном и комплексном обследовании детей, страдающих лексическим недоразвитием;
- взаимодействии логопеда и воспитателя в работе по коррекции нарушений связной речи дошкольников;
- использовании в качестве основных методов игровых приемов коррекции нарушений монологической речи у старших дошкольников;
- выявить и охарактеризовать особенности связной монологической речи у детей.

В работе использовались научные идеи Л.С. Выготского в аспекте изучения речи как важнейшего вида деятельности человека; концепция социокультурного анализа и прогнозирования развития национальных систем специального образования (Н.Н. Малофеев); системный подход к анализу и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина); коммуникативно-деятельностный подход к процессу обучения и воспитания детей с нарушениями речи (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя); лингвистический подход к монологической речи в рамках коммуникативно-когнитивных теорий языка (Н.Д. Арутюнова, М.Л. Макаров, М. Фуко и др.).

В ходе анализа трудов таких ученых, как Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева и др., нами были сделаны следующие выводы:

1. Связная монологическая речь может служить моделью экспериментального исследования речемыслительной деятельности детей.

2. Специфические характеристики связного монологического речевого высказывания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обусловлены нарушениями операций анализа проблемной ситуации текста, смыслового программирования высказывания, реализации и развертывания программы во внешней речи.

1. Монологическая речь у дошкольников с общим недоразвитием речи развит достоверно хуже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием, что подтверждается результатами исследования.

4. Предложенный обучающий эксперимент позволяет выделить различные варианты нарушений связного монологического речевого высказывания, охарактеризовать актуальные и потенциальные возможности каждого ребенка, наметить основные направления коррекционного воздействия.

Библиографический список

1. Безрукова С.А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР // Логопед в дет. саду. 2007. № 6.
2. Дворядкина Е.В. Особенности лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопедия сегодня. 2008. № 4.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Устранение общего недоразвития речи у детей. М., 2007.

ДИСГРАФИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Л.Т. Галеева

L.T. Galeeva

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Дисграфия, нарушение письма, коррекция.

Статья посвящена проблеме дисграфии у младших школьников. Рассматриваются формы дисграфии. Предлагаются методические рекомендации для родителей по коррекции дисграфии.

Dysgraphia, letter disorder, correction.

The article is devoted to the problem of dysgraphia in primary school children. Discusses the forms of dysgraphia. Methodical recommendations for parents for the correction of dysgraphia.

В настоящее время одной из самых актуальных проблем в начальной школе являются специфические нарушения письма. Овладение письменной речью необходимо для дальнейшего обучения ребенка в школе и социализации в обществе. Если проявление ошибок носит систематический, устойчивый характер, то речь идет о наличии у младшего школьника дисграфии. Этой проблемой занимались такие ученые, как Л.Р. Аносова, В.П. Белоус, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М.Е. Хватцева и другие. К определению дисграфии авторы подходят по-разному. Это говорит о том, что нет единого взгляда на данное явление и нет четкого представления о подходах к его анализу. Итак, что же такое дисграфия? Дисграфия – частичное специфическое расстройство, которое связано с процессом формирования и использования письменной речи. Выделяют пять форм дисграфии [2]:

1. Артикуляторно-акустическая форма. Эта форма дисграфии связана с нарушением звукопроизношения, то есть ребенок опирается на свое неправильное произношение и фиксирует его на письме. Такая форма характерна для детей с нарушениями звукопроизношения. Если звукопроизношение исправлено недавно, то ребенок в условиях письма, ища опор для опознавания фонемы, может опереться на свое неправильное произношение (на уровне ранее закрепленных неверных кинестезий).

2. Акустическая форма дисграфии. Суть ее состоит в заменах букв фонетически близким звукам. Могут заменяться и гласные, и согласные звуки, даже в сильной позиции (вместо Дуня – Доня и т.п.). Причиной могут служить нарушение фонематического слуха, фонематического восприятия. Фонематический слух – тонкий, систематизированный слух, способный различать звуки речи. Фонематическое восприятие – умственные действия по различению фонем и установлению звуковой оболочки слова. Чаще всего заменяются звуки по глухости-звонкости

(Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т. д.), шипящие -свистящие (Ш-С, Ж-З, Щ-СЬ и т. п.), Также ребенок может путать мягкость и твердость согласных на письме: «клуч», «конки» и т.д.. Важно, что в устной речи ребенок произносит звуки правильно.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Эта форма дисграфических ошибок встречается чаще всего у детей. Для этой формы свойственны следующие ошибки: пропуски букв и слогов; перестановка букв и (или) слогов; недописывание слов; повторение букв и (или) слогов и т.д. Ребенок приходит в школу, не успевая овладеть операциями анализа и синтеза языкового материала. Этому умению посвящается весь добукварный и букварный период. Фонематический анализ и синтез самый сложный из всех видов языкового анализа и синтеза. Но даже и анализ предложений, и слоговой анализ требуют долгой упорной работы. Ведь речь ребенок воспринимает синкритично, единым целым комплексом. Могут встречаться ошибки на слитное написание нескольких слов и даже нескольких предложений. Дети забывают ставить в конце предложения точку, пишут с маленькой буквы начало предложения. Особенно стойкие ошибки этой формы дисграфии наблюдаются у детей с задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью.

4. Аграмматическая дисграфия. Эта форма связана с недоразвитием лексико-грамматического строя речи. У ребенка несформированы морфологические и синтаксические обобщения. Такая форма характерна для детей с системным, общим недоразвитием речи, с задержкой речевого развития. Сказывается позднее овладение устной речью. На письме у таких детей часто встречаются аграмматизмы, аграмматизмы морфемные и аграмматизмы структурные. Морфемные аграмматизмы выражаются в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой («вкусная торт», «солнечная утро»), в неправильном употреблении суффиксов, приставок, пропуске и неправильном употреблении предлогов. Школьники успешно списывают текст, но при самостоятельном составлении предложений и их записи, написании изложений, допускают аграмматизмы. Структурный аграмматизм проявляется в неправильном структурировании предложений, пропуске главных и второстепенных членов предложений, неправильном порядке слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Суть ее состоит в недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Ребенок на письме может путать буквы, состоящие из одинаковых элементов: и, ш, щ, ц и т. д. Буквы, которые имеют сходство в написании элементов.

Симптомами дисграфии принято считать однотипные, повторяющиеся ошибки, которые не поддаются самокоррекции и не связанные с изучением орфографических правил. Причины и механизмы дисграфии многообразны [3]. Успешность в овладении грамотой зависит от сформированности высших психических функций, памяти, внимания, восприятия, мышления и, конечно, речи. Письменная речь вторична по отношению к устной речи. Изучены условия, факторы, которые необходимы младшему школьнику для овладения письмом, чтением. Среди них сохранность устной речи, полноценный речевой опыт являются необхо-

димыми. Специфические ошибки обычно сопровождают младших школьников вплоть до второго класса. Если они становятся стойкими, непреодолимыми нужно обратиться к специалисту для консультации. Однако некоторыми полезными советами и рекомендациями родители могут воспользоваться самостоятельно. Прежде всего необходимо отставить панику, проявлять терпение при выполнении заданий. Важно вселить уверенность в ребенка в преодолении возникших трудностей. Хвалить ребенка даже при малейших успехах. Объяснять, почему ошибка возникла, как ее избежать. Давать ребенку умеренную нагрузку при письме (т. е. диктовать тексты небольшого объема). Заниматься с ребенком нужно регулярно, чтобы он понимал, что эта работа необходима. Занятия должны быть непродолжительными, чтобы не утомлять ребенка. При неправильном произнесении звуков обращать внимание ребенка на его ошибки и просить повторить. Самое главное, ребенка нужно хвалить за его успехи. Логопед поможет выявить нарушенные или несформированные операции: отработать четкую, почти утрированную артикуляцию. Правильное послоговое проговаривание вслух слов – необходимое условие при письме, которое научит ориентироваться в звуковой оболочке слов, воспринимать, узнавать, различать звуки в слове, поможет овладеть звуковым анализом. В основе русского письма лежит звуковой анализ и синтез. Необходимо развивать навыки языкового и звукового анализа, слов, предложений: выделять из предложения слова, из слов – слоги, а затем звуки. Полезными будут упражнения: дописывать недостающие буквы, слоги; отбирать слова по количеству слогов (в один столбик записывать односложные слова, в другой – двусложные и т.д.); придумать слова на заданный звук и записывать их. Чтение помогает в овладении письмом. Все, что ребенок пишет, он и прочитывает, все, что читает, прописывает [1].

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Дмитриева О.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. № 4 (38) С. 129–135.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. СПб.: Союз, 2001.
3. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002.

ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИЗАРТРИЕЙ

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PROCESS OF WRITING BY YOUNGER PUPILS WITH DYSARTHRIA

Е.А. Голосова

E.A. Golosova

Научный руководитель **О.А. Козырева**
Research advisor **O.A. Kozyreva**

Дизартрия, процесс письма, дисграфия, фонетический дефект, недоразвитие фонематических процессов, младший школьный возраст.

В статье представлены теоретические аспекты проблемы овладения младшими школьниками с дизартрией навыками письма, описаны специфические ошибки при письме, характерные для детей с дизартрией, а также возможные причины их возникновения.

Dysarthria, writing, dysgraphia, phonetic defect, hypoplasia of phonemic processes of primary school age.

The article presents the theoretical aspects of the problem of mastering the skills of Junior schoolchildren with dysarthria writing, describes the specific errors in writing, typical for children with dysarthria, as well as possible causes of their occurrence.

Интерес к проблемам нарушения освоения процесса письма обусловлен тем, что данный процесс имеет большое значение в жизни человека: письмо стимулирует психическое развитие ребенка, обеспечивает общеобразовательную подготовку, а также влияет на формирование личности в целом.

Речевая патология оказывает негативное влияние на все сферы жизни ребенка и в первую очередь на готовность к обучению, к овладению навыками письма. Как отмечают отечественные ученые (Т.В. Ахутина, Г.А. Каше, А.В. Курганский, О.В. Семенова, М.Е. Хватцев и другие), первичное недоразвитие компонентов устной речи у детей влечет за собой трудности овладения речью письменной.

Как отмечают Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, для детей с дизартрией характерным является недоразвитие моторной сферы: дети не ловки, неуклюжи, они не любят продуктивные виды деятельности, так как не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу нажима на карандаш и кисточку, что также приводит к трудностям овладения процессом письма [5].

В исследованиях Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой указывается на то, что у детей с дизартрией наблюдаются нечеткие артикуляторные образы. Это приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков, вследствие чего создается помеха для их различения. Это может послужить причиной к возникновению специфических ошибок в процессе письма у младших школьников с дизартрией [4].

Е.П. Бараковой было проведено исследование, целью которого явилось изучение особенностей освоения процесса письма обучающимися 3 класса с дизартрией [1]. По результатам анализа письменных работ детей автором были описаны специфические ошибки, характерные для детей данной категории. Большинство младших школьников с дизартрией допускали на письме дисграфические ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза: вставки лишних букв или их сокращение в словах, замены предшествующих звуков последующими, дублирование букв и слогов, слитное написание слов. Также распространенными ошибками на письме у младших школьников с дизартрией были ошибки, связанные с нарушением фонемного распознавания: замены или смешения букв по звонкости-глухости, твердости-мягкости; замены гласных, схожих по артикуляции; смешение букв, обозначающих шипящие или свистящие согласные звуки; смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты. В 50 % случаев у обучающихся младших классов была обнаружена оптическая дисграфия, которая проявлялась в смешении графически сходных букв, добавлении лишних элементов букв, слиянии элементов, либо их пропуске. В 25 % случаев у детей с дизартрией встречалась аграмматическая дисграфия, проявляющаяся в неправильном согласовании слов в предложении и неуместном использовании предлогов. Таким образом, результаты исследования Е.П. Бараковой говорят о том, что у большинства детей с дизартрией отмечаются трудности в овладении процессом письма, наличие специфических ошибок, связанных с речевой патологией детей.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что у младших школьников с дизартрией отмечаются трудности овладения процессом письма. Данный факт говорит о необходимости дальнейшего изучения особенностей усвоения детьми данной категории навыком письма с целью определения системы мероприятий по коррекции у них нарушений процесса письма.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
2. Огороднова О.В., Патрушева И.В. Региональные аспекты межведомственного взаимодействия в инклюзивном образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5. Ч. 3. С. 119–124.
3. Y.V. Bardetskaya, N.Yu. Verkhoturova, V.V. Abdulkin. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE MANIFESTATION OF DISGRAPHIA ON THE BASIS OF VIOLATIONS OF LINGUISTIC ANALYSIS AND SYNTHESIS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ONR

А.В. Давыдова

A.V. Davydova

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Дисграфия, нарушения письма, языковой анализ и синтез, общее недоразвитие речи.

В статье описаны этапы диагностического обследования дисграфии, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи, особенности их проявления. Представлены первичные результаты изучения данных особенностей у указанной категории обучающихся.

Dysgraphia, disorders of the letter, the language analysis and synthesis, General underdevelopment of speech.

The article describes the stages of diagnostic examination of dysgraphic, caused by violations of language analysis and synthesis in primary school children with General underdevelopment of speech, especially their manifestations. Presented initial results of study of these features in the specified category of students.

Нарушение письменной речи является распространенной формой речевой патологии у детей младшего школьного возраста. С началом обучения в школе у детей обнаруживаются затруднения в овладении письмом, которые впоследствии могут перейти в стойкие, специфические ошибки (несвязанные с применением правил орфографии), так называемые ошибки дисграфического характера. С каждым годом в начальной школе количество детей с различными видами дисграфий увеличивается. Как правило, к данной категории относятся дети с общим недоразвитием речи (ОНР).

В настоящее время в отечественной логопедии достаточно освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого нарушения; разработаны, как методологические подходы, так и подробно раскрыты направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). Однако до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений все же остаются актуальными, что связано не только с большой распростра-

ненностью дисграфии среди обучающихся общеобразовательных школ, но также с трудностями ее преодоления [1, с. 27].

С целью определения состояния процесса письма и сформированности языкового анализа и синтеза у учащихся вторых классов общеобразовательной школы было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Зыковская СОШ». В эксперименте приняли участие 20 учеников вторых классов с логопедическим заключением ОНР.

В качестве диагностики мы взяли методику Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой. Приведенный для обследования речевой материал рассчитан на обследование учащихся второго класса массовой школы.

Для изучения состояния процесса письма младшим школьникам были предложены диктант, списывание с печатного и рукописного текста, изложение. По сложности и структуре данные задания соответствовали требованиям, которые предъявляются для учеников второго класса.

В ходе анализа письменных работ учащихся было установлено, что почти в каждой письменной работе наблюдались все виды специфических ошибок, которые стойко повторялись во всех работах. Это говорит о том, что у исследуемого контингента детей имеются смешанные формы дисграфии, но преобладали в работах детей ошибки языкового анализа и синтеза.

Таблица 1

Примеры ошибок языкового анализа и синтеза, выявленные у учеников

Вид ошибок	Пример ошибочного письма
Нарушение границ предложения	«Наступил апрель рыхлый снег тает» Арти Б.
Слитное написание предлогов с другими словами	«укрыльца» – у крыльца, Захар Б. «унево» – у него, Ангелина С.
Слитное написание слов	«илыжы»- и лыжи, Данил Ф.
Раздельное написание частей слова	«за щебетали» – защебетали, Лена И. «на ступил» – наступил, Женя М.
Пропуски согласных в начале слова	«стречают» – встречают, Артем Ц.
Пропуски согласных в конце слова	«чутки» – чуткий, Максим М.
Пропуски гласных в середине слова	«рхлый» – рыхлый Лена И.
Пропуски гласных в конце слова	«крыльц» – крыльца Полина Н.
Перестановки слогов	«ракоблики» – кораблики, Яна В.
Добавления слогов	«ветвиствиые» – ветвистые, Данил М.
Добавление гласных	«веснуу» – весну Ангелина С.

В результате исследования письменных работ 20 школьников, имеющих дисграфию, мы определили, что у 12 школьников наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, 3 человека имеют акустическую дисграфию, 2 человека – аграмматическую, 2 – артикуляторно-акустическую, 1 – оптическую. Следует отметить, что все дети имели ошибки звукослогового анализа

и синтеза, то есть у большинства учеников прослеживается недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза.

Таким образом, ошибки языкового анализа и синтеза являются довольно распространенными у младших школьников на сегодняшний день. Их существование затрудняет формирование грамотного процесса письма, что отрицательно влияет на успеваемость, формирует негативное отношение к учебной деятельности, снижает самооценку и препятствует личностному росту. Основная задача, которая стоит перед учителем-логопедом в школе состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письма и правильно спланировать содержание работы [2, с. 46].

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. 2014. № 11–12. С. 25–27. (Сер.: Гуманитарные науки).
2. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

PECULIARITIES OF SEMI-MEMORY MEMORY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH COMMON INSECURITY OF III LEVEL SPEECH

Л.И. Дубицкая

L.I. Dubitskaya

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Речь, память, слухоречевая память, дошкольный возраст.

Статья посвящена особенностям развития слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. При общем недоразвитии речи у детей наиболее часто отмечаются нарушения развития слухоречевой памяти, поскольку овладение речью связано с возможностями обработки информации и дальнейшего ее хранения и воспроизведения.

Speech, memory, auditory memory, preschool age.

This article is devoted to the peculiarities of development of auditory memory in elderly preschool children with general underdevelopment of speech level III. With a general underdevelopment of speech in children, the development of auditory memory is most often noted, since the mastery of speech is related to the possibilities of processing information and further storing and reproducing it.

Дошкольный возраст является важным этапом в развитии каждого ребенка. В старшем дошкольном возрасте начинается активная подготовка к школе. Современная школа предъявляет достаточно высокие требования при поступлении, дети должны иметь достаточно обширные общие представления о мире. Но, как правило, для овладения этими представлениями необходим высокий уровень развития высших психических функций, к которым, в частности относится и речь.

В настоящее время дошкольники с речевыми нарушениями составляют едва ли не подавляющее большинство из числа детей с нарушениями развития.

Речевые нарушения у детей, как известно, сопровождаются несформированностью других психических функций. Согласно Д.Б. Эльконину, в старшем дошкольном возрасте наиболее значимой, ведущей в психическом развитии ребенка является память. С одной стороны, память является функцией интегративной, во многом определяющей успешность в формировании других психических процессов, с другой стороны, она наиболее чувствительна к любым мозговым изменениям, поэтому может выступать как «индикатор» состояния психического развития в целом.

Исследования памяти детей с ОНР, проведенные И.Т. Власенко, Л.И. Беяковой, Ю.Ф. Гаркушей, О.Н. Усановой, Э.Л. Фитередо и др. показало, что у данной группы детей особенно страдает развитие слухоречевой памяти. Поэтому проблема ее развития и коррекции особенно актуальна.

Под слухоречевой памятью в современной психологии и нейропсихологии понимают хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых), слов, предложений, рассказов (лексического материала) [1]. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, который им обладает, может довольно быстро и точно запомнить смысл читаемого текста, рассказы, рассуждения и т.п. Этот смысл он может передать собственными словами, причем достаточно точно.

Так, Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская [2] считают, что «овладение речью связано с возможностями обработки информации, с объемом кратковременной памяти. Человеческая речь воспринимается или воспроизводится в сжатые временные сроки. Поэтому ребенок должен обладать стратегией быстрого программирования и быстрого декодирования, дешифровки речевого сообщения. Усвоение речи ребенком происходит с учетом его возможностей обработки речевой информации, что отражается и на выходе речи. В начале у ребенка имеется однословное или двусловное высказывание (субъект–предикат, субъект–объект). Затем он объединяет эти элементы в трехсловное высказывание субъект–придикат–объект. Чем объемнее информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи [3].

Для того чтобы иметь ясное представление о развитии речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, необходимо подробнее рассмотреть лексико-грамматические и фонетико-фонематические характеристики речи детей этого возраста. При третьем уровне ОНР речевая деятельность детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической групп. Например, мягкий звук [с], сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук с («сяпоги»), ш («сюба» вместо шуба), ц («сяпля» вместо цапля), ч («сяйник» вместо чайник), щ («сетка» вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. Правильно повторяя вслед за логопедом трех – четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (дети слепили снеговика – «дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих ка-

чества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня остаются ошибки в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний (деревы, гнезды). Характерно смешение форм склонения, особенно много трудностей при овладении предложными конструкциями. В активной речи правильно употребляются лишь простые и хорошо отработанные ранее предлоги (в, на, под). Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Отмечаются нарушения модели предложений: инверсии, пропуск главного или второстепенного члена предложения; опускаются, заменяются, неправильно употребляются союзы и сложные слова. Количественный диапазон употребляемых в предложениях слов невелик. Большие трудности дети испытывают в программировании своих высказываний. Словарный запас этих детей ниже как по количественным, так и качественным показателям. Так, дети овладели основными значениями слов, выраженными их корневой частью, но они недостаточно различают изменение значений, обусловленных употреблением разных приставок. Например: машина ехала около дома (вместо: объехала дом); в ряде упражнений дети не могут добавить недостающее слово, точное по смыслу: гремит..., стрекочет..., порхает..., звенит... и т.д. Задания на подбор однокоренных слов, синонимов, составление сложных слов им практически почти недоступны. Недостаточно усвоены детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня обобщающие слова: транспорт, обувь, профессия и т.д. Они нередко заменяют родовые понятия видовыми: деревья – елочки, головные уборы – шапка; вместо малознакомых слов употребляют словосочетания: дупло–белка тут живет; грядка – огурчики тут растут; кран – здесь ручки моют. То есть нарушения речевой деятельности при ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста затрагивают все стороны: и фонетико-фонематическую, и лексико-грамматическую.

Своевременное выявление недостатков речеслуховой памяти и последующая их коррекция позволяет достигнуть наибольшей результативности в системе логопедической работы по устранению общего недоразвития речи и наиболее успешно подготовить детей к дальнейшему школьному обучению.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. Красноярск, 2014. 240 с.
2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С., Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2006.
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Память примитивного человека. Культурное развитие специальных функций // Ю.Б. Гиппенрейтер. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М.: АСТ, 2008. 646 с.

СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДИЗАРТРИИ И СПОСОБЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

THE MODERN SCIENTIFIC UNDERSTANDING OF DYSARTHRIA AND METHODS OF ITS CORRECTION

О.Г. Дьяченко, К.В. Мигунова

O.G. Dyachenko, K.V. Migunova

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Дизартрия, просодическая сторона речи, нарушения артикуляции, нарушения голоса, нарушения дыхания.

В статье представлено описание особенностей речевого дефекта при дизартрии, а также рассмотрены этапы и приемы работы по коррекции дизартрии.

Dysarthria, prosodic side of speech, articulation disorders, voice disorders, respiratory disorders.

The article describes the features of speech defect in dysarthria, as well as the stages and methods of work on the correction of dysarthria.

Одним из распространенных речевых нарушений является дизартрия. Данная речевая патология представляет собой нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата вследствие органического поражения центральной нервной системы [3]. Изучению дизартрии посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых, как Е.Ф. Архипова, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, О.Г. Приходько и других исследователей. В структуре дефекта при дизартрии авторы выделяют в первую очередь нарушения фонетической и просодической сторон речи. Нарушения звукопроизношения у детей с дизартрией проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы: от отдельных искажений звуков до множественных искажений, замен и пропусков не только согласных, но и гласных звуков [1]. Отечественными исследователями выделяются три симптомокомплекса дизартрии: артикуляционные расстройства, нарушения голоса, нарушения речевого дыхания [2; 3; 4].

У детей с дизартрией могут наблюдаться следующие патологические особенности артикуляционного аппарата: нарушения мышечного тонуса (гипо и гипертонус, меняющийся тонус); нарушение объема движений органов артикуляции; синкинезии; гиперкинезы; тремор; девиация языка; нарушение статики и динамики артикуляторных движений [1]. Из-за нарушения иннервации дыхательной мускулатуры при дизартрии нарушается речевое дыхание: страдает сила, длительность, направленность воздушной струи, отмечается неумение распределять воздух в процессе речи.

М.В. Ипполитова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова указывают на то, что парезы мышц голосового аппарата приводят к нарушению голоса у детей с дизартрией, что проявляется в монотонности, невыразительности речи, затруднении воспроизведения основных типов интонации, недостаточной силе голоса, нарушении тембра. Из-за парезов мягкого неба голос становится назальным. Для дизартрии также характерным является нарушение темпа и ритма речи [4].

Отечественные исследователи, изучавшие проблему развития речи при дизартрии, отмечают, что клинические особенности нарушений речи и степень их выраженности при данной речевой патологии зависят от локализации и тяжести мозгового поражения [2; 4].

Коррекции дизартрии посвящены работы Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Е.М. Мастюковой, Е.В. Новиковой, О.В. Правдиной, К.А. Семеновы и других ученых и практиков. В основу логопедического воздействия должен быть положен целостный подход, предполагающий воздействие на всю моторную сферу ребенка, охватывающий все компоненты речевой системы, а также на познавательную и личностную сферу [1; 2; 4].

Авторами выделяются традиционно три этапа логопедического воздействия. На первом этапе осуществляется подготовка артикуляционного аппарата к формированию звукопроизношения, включающая нормализацию мышечного тонуса, развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, коррекция речевого дыхания, голоса и других нарушений просодики.

Второй этап предполагает коррекцию фонетических нарушений через формирование артикуляционных укладов, артикуляционного праксиса, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков [1].

На третьем этапе усвоенные речевые навыки вводятся в спонтанную речь (в различных ситуациях и на различном речевом материале). На данном этапе происходит развитие лексики, грамматического строя речи, связной речи, а также подготовка к обучению грамоте [1].

Таким образом, анализ литературных источников по данной проблеме показал, что дизартрия представляет собой комплекс речевых расстройств, проявляющихся в нарушениях голоса, дыхания и артикуляции и требующих поэтапной, комплексной, системной работы логопедического и медицинского характера.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 180 с.
2. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. 141 с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2008. 680 с.

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ)

STUDY OF THE FORMATION OF THE SKILLS OF WORD
FORMATION FOR PRESCHOOL CHILDREN 6-7 YEARS
WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III
LEVEL (ON THE EXAMPLE OF WORD FORMATION
OF RELATIVE ADJECTIVE)

Т.В. Зубарева

T.V. Zubareva

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Общее недоразвитие речи, грамматическая система языка, словообразование, морфологический состав слова, аффиксы, относительные прилагательные, словообразовательные ошибки.

В статье раскрывается методика констатирующего эксперимента по изучению сформированности навыков словообразования у дошкольников 6–7 лет с ОНР III уровня на примере словообразования относительных прилагательных.

General underdevelopment of speech, a grammatical system of the language, word formation, morphological structure of word, affixes, relative adjectives, derivational errors.

The article reveals the technique of the ascertaining experiment on the study of the formation of the skills of word formation in preschool children aged 6-7 with the general underdevelopment of speech III level on the example of word formation of relative adjectives.

Словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом. Изучение процессов словообразования имеет важное значение для развития языковых способностей обучающихся и их общего развития [1].

Проблема сформированности словообразовательной системы языка детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня представлена в научной литературе недостаточно, является скорее констатирующей и описательной. В нормативно-правовых и организационных документах отражены лишь общие подходы к системе оценивания сформированности навыков словообразования обучающихся данной категории.

С целью уточнения уровня сформированности и специфических особенностей нарушения словообразовательных навыков у детей 6–7 лет с ОНР III уровня

нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание» г. Красноярска. В исследовании приняло участие 20 человек. Средний возраст испытуемых составил 6,5 лет. У всех детей экспериментальной группы в логопедическом заключении стоит ОНР III ур. Целью эксперимента явилось изучение сформированности навыков словообразования у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III ур.

Для отбора диагностических заданий при проведении констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя речи (О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой и др.) [2; 3].

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 блока заданий:

1. Исследование словообразования имен существительных морфологическим способом (уменьшительно-ласкательных форм существительных; имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь). 2. Исследование словообразования прилагательных морфолого-синтаксическим способом (относительных и притяжательных прилагательных). 3. Исследование словообразования глаголов морфологическим и морфолого-синтаксическим способом (приставочных глаголов; глаголов от имен существительных).

В качестве примера проведения констатирующего эксперимента рассмотрим исследование сформированности словообразования относительных прилагательных морфолого-синтаксическим способом у дошкольников 6–7 лет с ОНР III ур.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Мяч сделан из резины, поэтому мы говорим: «Мяч резиновый». Затем дается следующая инструкция: «Если стол сделан из дерева, то какой он?». В случае затруднений повторяется пример словообразования, называется 1–2 слога слова (де-, дере-).

Результаты выполнения заданий оцениваются нами в баллах: высокий уровень (4 балла) – правильное и самостоятельное выполнение задания. Уровень выше среднего (3 балла) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования. Средний уровень (2 балла) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования. Уровень ниже среднего (1 балл) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования. Низкий уровень (0 баллов) – неправильное выполнение всех заданий, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

Результаты. Никто из испытуемых не показал высокий и низкий уровень словообразования относительных прилагательных. Уровень выше среднего показали 13 % обучающихся, средний уровень – 24 %, уровень ниже среднего продемонстрировало наибольшее количество испытуемых – 63 %. Таким образом, данное задание оказалось сложным для всех дошкольников 6–7 лет с ОНР III ур. Самостоятельно, без помощи педагога, с заданием не справился ни один ребенок. Характерны как отказ от задания, повторение слов из инструкции, так и следующие ошибки при выполнении задания:

1) образование неологизмов по типу сверхгенерализации: получение неологизмов при помощи нормативных суффиксов, наиболее активных в данной словообразовательной модели: а) замена суффиксов: («фарфоровый» – «фарфорный»); б) наложение суффиксов («кожаная сумка» – «кожевенная»);

2) образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов (шляпа «из соломы» – «соломта», ножницы «из металла» – «металовичи»).

3) лексические замены: замены слов как близкие по семантике («пуховая подушка» – «пушистая»), так и далекие («металлические ножницы» – «меховые»);

4) использование ненормативной приставки («платье из ситца» – «исицевое платье»);

5) словоизменение: обучающиеся правильно образовывали словоформу, но при этом могли допускать нарушения согласования и воспроизводить ее в косвенном падеже («деревянный стол» – «деревянная стол», «шелковый платок» – «шелкового платок»); б) неправильный выбор преобразующего слова («шапка из меха» – «шапковая»).

Таким образом, результаты анализа свидетельствуют о различном уровне сформированности у детей 6–7 лет с ОНР III ур. словообразовательных процессов и нацеливают на дифференцированное содержание логопедической работы по формированию навыков словообразования у дошкольников с данной речевой патологией.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования. 2015. № 5–6. С. 36–40. (Сер.: Гуманитарные науки).
2. Грибова О.Б. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990. 213 с.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО УМЕНИЯ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II–III УРОВНЯ

PECULIARITIES OF DIALOGICAL SKILLS ASK THE QUESTIONS IN THE COMMUNICATION PROCESS OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE COMMON INSECURITY OF II-III LEVEL SPEECH

М.Г. Кириллова

M.G. Kirillova

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Диалогическая речь, диалогическое умение, умение задавать вопросы, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

В статье представлены результаты изучения особенностей диалогического умения задавать вопросы у старших дошкольников с ОНР II–III уровня. Авторами описана методика обследования, а также параметры оценивания.

Dialogical speech, dialogic ability, ability to ask questions, senior preschool age, general underdevelopment of speech.

The article presents the results of studying the features of the dialogical ability to ask questions from senior preschool children with the IIR of the II–III level. The authors describe the survey procedure, as well as the evaluation parameters.

В дошкольном возрасте диалог выступает основной формой общения детей. Умение вести диалог является важнейшей составляющей коммуникативной компетентности детей. Развитые диалогические умения дошкольников служат основой их интеллектуального развития и социального благополучия [1].

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются нарушения в овладении звуковой системой, лексическим составом, грамматическим строем родного языка. Все это негативно сказывается на развитии диалогической речи, что приводит к трудностям социальной адаптации [3].

Одним из важнейших диалогических умений дошкольников является умение задавать вопросы [1]. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, нами было выявлено, что особенности умения старших дошкольников с ОНР II–III уровня изучены и описаны недостаточно.

Нами проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 14 детей 5–6 лет с ОНР II–III уровня. Изучение умения дошкольников с ОНР задавать в процессе диалога вопросы осуществлялось по критериям, описанным в диагностической карте развития диалогической речи О.А. Бизиковой [2].

Авторский вклад заключается в описании методики обследования, структурировании параметров оценки результатов исследования.

Оценка умения дошкольников с ОНР задавать вопросы осуществлялась по следующим показателям: умение четко и ясно формулировать различные по форме вопросы; лексико-грамматическое оформление вопросов, используемых в диалоге. Умение задавать вопросы дошкольниками с ОНР изучалось в процессе организованной деятельности. Детям предлагалось поиграть в игру-соревнование, в которой они должны были внимательно рассмотреть свою картинку, подметить все ее детали, а затем задать как можно больше вопросов по ней. Ребенок задавал вопросы по своей картинке, а партнер по игре – отвечал. Дети задавали вопросы по очереди. За каждый новый вопрос дошкольники получали фишку. По ходу игры экспериментатор поощрял детей за интересные вопросы. В конце игры подсчитывалось количество фишек у каждого ребенка.

В результате обследования старшие дошкольники с ОНР II–III уровня продемонстрировали различные уровни сформированности умения задавать вопросы.

Большинство дошкольников с ОНР (64,3 %) показали уровень сформированности умения задавать вопросы ниже среднего. 21,4 % дошкольников с ОНР показали низкий уровень, лишь 14,3 % детей продемонстрировали средний уровень. Перейдем к описанию особенностей сформированности диалогического умения задавать вопросы у детей изучаемой категории.

Все вопросы по их логической структуре и роли можно отнести к двум формам: закрытые (уточняющие) и открытые (восполняющие). Закрытый вопрос предполагает ответ, как правило, односложный, спрашиваемый выбирает высказывание, которое больше соответствует его позиции (да, нет и т.д). Открытый вопрос (почему? где? и т.п.) требует развернутого ответа, на них нельзя ответить односложно; отвечающий волен структурировать ответ по своему усмотрению. А с точки зрения состава вопросов делятся на простые и сложные. Простым называется вопрос, который не может быть расчленен на элементарные, т.е. не включает в себя других вопросов, а сложный вопрос представляет собой совокупность простых вопросов, которые связаны в единое целое при помощи союзов и, или, либо..., либо, если...

Дети, показавшие средний уровень сформированности умения задавать вопросы, самостоятельно формулировали простые по составу вопросы закрытой и открытой формы, использовали различные вопросительные слова («Что?», «Где?», «Зачем?», «Что делает?»), но в то же время страдало лексико-грамматическое оформление вопросов («Что тети камане лежит?», «Катя, что делает тетя?»).

Дошкольники с ОНР, продемонстрировавшие уровень сформированности умения задавать вопросы ниже среднего, в основном задавали вопросы самостоятельно, но иногда требовалась организующая помощь («О чем можно спросить?», «Посмотри, сколько на картинке разных предметов»), стимулирующая (подбадривание, похвала) и обучающая помощь. Дети данного уровня формулировали стереотипные вопросы, преимущественно, закрытого типа («Это что?»). Вопросы детей отличались неполнотой использования лексики, не всегда пра-

вильным грамматическим оформлением («Что на ковре?», отмечались трудности актуализации слов («Зачем повар такую клюшку (поварешку)).

Дети, показавшие низкий уровень, формулировали стереотипные вопросы с опорой на помощь взрослого, используя одно и то же вопросительное слово («Что дядька готовит?», «Что хлеб?», «Что это?»). При построении вопросов дети использовали преимущественно аграмматичные предложения, лексическое наполнение отличалось бедностью и неточностью.

Таким образом, нами выделены следующие особенности диалогического умения задавать вопросы в процессе общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III уровня: стереотипные формулировки вопросов; преобладание вопросов закрытого типа; бедность и неточность лексического состава вопросов; трудности актуализации вопросительных слов; ошибки грамматического оформления вопросов; низкий уровень самостоятельности при формулировании вопросов, необходимость организующей, стимулирующей, обучающей помощи взрослого или образца более сильного ребенка. Выявленные особенности говорят о необходимости планирования и проведения специальной работы по формированию диалогического умения задавать вопросы у старших дошкольников с ОНР II–III уровня.

Библиографический список

1. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Скрипторий, 2008. 136 с.
2. Брюховских Л.А. Диагностические методики для выявления особенностей диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня // Логопед в детском саду. 2016. № 1. С. 3–6.
3. Вершина О.М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи. М.: Просвещение, 2003. 246 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

FORMATION OF A PREDICTIVE DICTIONARY OF SENIOR PRESCHOOLS WITH ONE BY MEANS OF ARTISTIC LITERATURE

Е.А. Куркина

E.A. Kurkina

Научный руководитель О.А. Козырева
Research advisor O.A. Kozyreva

Дошкольник, общее недоразвитие речи, предикативный словарь, лексика, художественная литература, эксперимент, комплексная работа.

В данной работе изложены результаты исследования по изучению предикативного словаря детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Нами была рассмотрена художественная литература как одно из эффективных средств коррекции ОНР у старших дошкольников. В работе представлены результаты экспериментального изучения активного словарного запаса у детей дошкольного возраста с ОНР.

Preschool; general underdevelopment of speech; vocabulary; predicative dictionary; fiction, experiment, complex work.

In this paper, we present the results of a study on the predicative vocabulary of preschool children with a general hypoplasia of speech. We have considered fiction as one of the effective means of correcting ONR in senior preschoolers. The paper presents the results of an experimental study of the active vocabulary in preschool children with ONR.

В современной системе дошкольного образования особое внимание уделяется эффективному воспитанию и обучению детей. Важнейшим компонентом в обучении и воспитании детей дошкольного возраста является формирование активного словаря. Дошкольникам, которые не смогли овладеть необходимым словарным запасом, довольно трудно влиться в среду обучения, они испытывают трудности в коммуникации, а это влияет на общее развитие ребенка.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов. На первом этапе использовалась методика Н.В. Нищевой.

Первый этап исследования включал в себя четыре группы заданий. С помощью данного этапа мы смогли выявить особенности употребления в речи имен существительных, прилагательных, глаголов и способность словообразования у детей с ОНР, то есть изучили их предикативный словарь.

На втором этапе были взяты методики Е.В. Архиповой «Исследование семантической структуры слова и лексической системности», которая позволяет оценить наличие обобщений, антонимов, синонимов, а также уровень разви-

тия словаря признаков. Этот этап исследования состоял из пяти заданий. С помощью первого задания изучили классификацию семантически близких предметов. Второе задание заключалось в исследовании умения называть слова с противоположным значением (существительных, прилагательных, глаголов). Третье задание позволило исследовать актуализацию слов-синонимов. С помощью четвертого задания определили способность детей к подбору слова, подходящего по смыслу. Пятое задание было направлено на исследование возможности логичного завершения предложений. В эксперименте участвовали 9 дошкольников с ОНР в возрасте 5–6 лет.

Результаты проведенного исследования показали, что при комплексной целенаправленной коррекционно-развивающей работе над формированием активного словаря дошкольников средствами художественной литературы дети с ОНР могут достичь более высокого уровня развития предикативного словаря и добиться уровня возрастных норм.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115
2. Огороднова О.В., Патрушева И.В. Региональные аспекты межведомственного взаимодействия в инклюзивном образовании. Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5. Ч. 3. С. 119–124.
3. Y.V. Bardetskaya, N.Yu. Verkhoturova, V.V. Abdulkin. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SPEECH IN MODERN PRESCHOOLERS

С.Г. Мальчик, О.А. Дмитриева

S.G Malchik, O.A. Dmitrieva

Речь, развитие речи, диалогическая речь, речевое развитие, речевые нарушения.

В статье рассмотрены проблемы развития речи современных детей, их уровень речевого развития. Предложены мероприятия, которые нужно проводить с ребенком в домашних условиях, на прогулке для развития речи.

Speech, speech development, Dialogic speech, speech development, speech disorders.

The article deals with the development of modern children's speech, their level of speech development. Proposed activities that need to be conducted with the child at home, on a walk for the development of speech.

Любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражаются на его деятельности и поведении. Плохоговорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с другими людьми, они не готовы к вступлению и ведению диалога.

Учитывая, что диалог – это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, в раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к малышу с вопросами, побуждениями, суждениями, взрослый активно откликается на высказывания и жесты ребенка, интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника, достраивает их до полной формы. Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. Уже в старшем дошкольном возрасте ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий.

Важную роль в развитии речи играет окружение, в котором растет малыш. Разговаривают ли с ним в семье? Насколько приветливо и ласково это делают взрослые? К сожалению, в настоящее время взрослые родственники (родители, бабушки и т.д.) меньше времени отводят на общение с детьми, чтение им художественной литературы, дошкольники больше проводят времени за экранами телевизоров и компьютеров, слыша при этом не всегда эталонно правильную речь, в связи с этим лишаются возможности формирования и развития правильности собственной речи. В своих работах И. Тихеева говорила «...В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития». По мне-

нию А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом. Самой ранней формой речи традиционно являлся диалог – как обмен партнерами высказываниями. Пожалуй, самая главная причина того, что ребенок плохо говорит – это когда родители не уделяют должное внимание развитию речи своих детей, что не позволяет им использовать заложенный от рождения потенциал для развития речевой функции [3].

В норме первые слова дети должны начинать произносить к моменту исполнения им одного года. Но некоторые дети начинают это делать чуть раньше, а некоторые чуть позже. Хорошо, если годовалый малыш уже умеет говорить около 8–10 слов. В два года ребенок уже должен составлять предложения из 2–3 слов, а словарный запас его уже должен составлять 200–300 слов. В три года словарный запас ребенка увеличивает до 1000 слов.

Исследования О.М. Вершининой, В.П. Глухова, О.Я. Гойхман и др. показывают, что диалогическая форма общения способствует активизации познавательно-мыслительных процессов. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова и др. отмечают, что существует и обратная зависимость – недоразвитие речевых средств снижает уровень общения. Поэтому уровень речевого развития современных детей – дошкольников можно охарактеризовать как как недостаточно удовлетворительный [2].

В настоящее время в детских дошкольных учреждениях уделяется особое внимание формированию и развитию речи [1]. Программа дошкольного образования каждого детского сада ставит перед педагогами задачу научить каждого ребенка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной, выразительной. От качества речи зависит очень много, а главное – успешность обучения. Чистая и правильная речь – это важное условие нормального психического развития человека, его социальной значимости. Согласно ФГОС ДО базовый уровень готовности детей к школе ориентируется на такие характерные черты детей, как способность использовать свою речь для выражения мыслей, умение договариваться, активно взаимодействовать со сверстниками. Речь является основанием для развития всех остальных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно-исследовательской и даже игровой. В связи с этим развитие речи ребенка становится одной из актуальных проблем в деятельности педагога ДОУ.

Для того чтобы ребенок мог завязать разговор или участвовать в процессе общения, применяются специальные методы и приемы, обеспечивающие развитие диалогической речи.

Первое – необходим богатый активный словарь, с помощью которого ребенок может легко подбирать слова для выражения своих чувств, для этого используются беседы на разные темы, обеспечивающие ребенку неповторимый опыт, расширяя его кругозор об окружающем мире и делая его внутренний мир богаче.

Второе – ребенок постигает азы диалога из уст взрослого окружения (педагоги, родители и т.д.). Для этого организовываются ситуации для построения диалога, специальные игры, которые способны проявлять чувства и эмоции (грусть, радость, удивление и т.д.).

Третье – чтение произведений народного творчества (сказок, потешек).

Четвертое – давать детям несложные поручения, когда ребенку нужно обратиться к кому-то с просьбой или сообщить какую-либо новость.

Пятое – основной этап развития речи ребенка дошкольного возраста – игра, организация разноплановых игр.

Таким образом, можно сформировать «правила» для взрослых, которые помогут ребенку с самого рождения освоить речь:

- Эмоциональное общение с ребенком с момента рождения.
- Создавать условия для общения с другими детьми.
- Речь взрослого – пример для подражания.
- Развивать мелкую моторику руки, это ведет к развитию речи.
- Совместные игры взрослого и ребенка.
- Чтение художественной литературы, разучивание стихов.
- Удовлетворение любознательности ребенка, ответы на все его «почему».
- Совместные выезды на природу, экскурсии, посещения музеев.

Библиографический список

1. Вершинина О.М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи. М.: Просвещение, 2003. 246 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Отклонения в развитии детской речи. Екатеринбург, 2006. 316 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: ВЛАДОС, 2006. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF FORMATION OF PHONEMIC PERCEPTION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

О.Я. Скляр

O.Y. Sklyar

Научный руководитель О.А. Дмитриева
Research advisor O.A. Dmitrieva

Фонематическое восприятие, дошкольники, речь, развитие фонематического восприятия, формирование навыков звукового анализа и синтеза.

В статье рассматриваются особенности формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. Представлены результаты эксперимента по изучению особенностей формирования фонетического восприятия у детей среднего дошкольного возраста.

Phonemic perception, preschool children, speech, development of phonemic perception, formation of skills of sound analysis and synthesis.

In the article features of formation of phonemic perception in children of preschool age are considered. The results of an experiment on the study of the features of the formation of phonetic perception in children of middle preschool age are presented.

В современном мире возрастает количество детей с нарушением фонематических способностей, в связи с этим необходимо уделять особое внимание формированию фонематического восприятия, нарушение которого негативно влияет на развитие звукопроизношения, что в дальнейшем затрудняет успешное обучение в школе. Фонематическим восприятием называют способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы) [1, с. 515]. Процесс формирования фонематического восприятия является достаточно сложным. Здесь требуются наибольшие усилия всех участников этого процесса – воспитателей, родителей и самих детей.

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59 комбинированного вида». В экспериментальном исследовании принимало участие 15 детей в возрасте 4–5 лет. Для исследования состояния фонематического восприятия использовался диагностический комплекс, разработанный нами на основе методики Т.А. Ткаченко «Развитие фонематического восприятия». Задачами экспериментального исследования являлось изучение особенностей формирования фонематического восприятия и выделение критериев, уровней и показателей фонематического восприятия. В качестве критериев оценки уровня развития фонематического восприятия у дошкольников нами

были выделены: способность к выделению заданного звука в ряде звуков; способность к выделению заданного звука из ряда слогов; способность к выделению заданного звука из ряда слов. Для оценки выполнения заданий используется адаптированная балльно-уровневая система, предложенная в соответствии с методикой Т.А. Ткаченко. Основными критериями оценки являются: 3 балла – правильно выполняются все задания; 2 балла – единичные ошибки; 1 балл – требуется помощь, часть заданий не выполняются; 0 баллов – задания не выполняются.

Полученные нами результаты по уровню сформированности фонематического восприятия у детей среднего дошкольного года жизни позволили сделать следующие выводы:

1. Большинство детей (42 %) правильно определили заданный звук в ряде звуков, 32 % имеют средний уровень, 28 % – низкий уровень.

2. Дети затрудняются в выделении заданного звука из ряда слогов. 50 % имеют средний уровень, 34 % имеют низкий уровень, лишь 26 % детей имеют высокий уровень по данному показателю.

3. Выделение данного звука из ряда слов вызвало у детей наибольшее затруднение. 57 % детей показали низкий уровень по данному показателю, всего лишь 28 % имеют средний уровень, 15 % – высокий уровень.

Таким образом, по результатам данного исследования можно констатировать, что фонематическое восприятие у детей 4–5-летнего возраста развито недостаточно. Более половины детей имеют низкий суммарный уровень сформированности фонематического восприятия по выделенным критериям: 39 %, 36 % обследованных детей имеют средний уровень, 25 % – высокий уровень. Причина этого, на наш взгляд, в отсутствии работы, которая имела бы цель, по формированию фонематического восприятия на специальных занятиях по развитию речи. При наличии целенаправленной работы и при правильном, своевременном развитии фонематического восприятия будет более успешным процесс овладения грамотой и письмом в школе. Здесь требуются большие усилия всех участников этого процесса – воспитателей, родителей и самих детей. Всем известно, что в дошкольном возрасте основным видом деятельности является игра, поэтому взрослые должны подбирать и использовать игры, которые будут направлены непосредственно на развитие фонематических способностей.

Библиографический список

1. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 513–524.
2. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонематической стороны речи у дошкольников. СПб.: Союз, 2000. 52 с.
3. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. СПб.: Детство-Пресс, 2000. 200 с.

СФОРМИРОВАННОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

THE WELL-FORMEDNESS OF WORD-FORMATION OF NOUNS IN CHILDREN WITH AGRAMMATIC DYSGRAPHIA

Чаш-оол Чодураа Чимий-ооловна

Chash-ool Chodura Chimit-oolovna

Научный руководитель Л.А. Брюховских
Research advisor L.A. Bryukhovskikh

Дисграфия, аграмматическая дисграфия, общее недоразвитие речи, словообразование, младшие школьники.

В статье рассматривается состояние словообразования существительных у детей с аграмматической дисграфией для последующей разработки направлений логопедического воздействия при работе над грамматическим компонентом речевой системы.

Dysgraphia, agrammatic dysgraphia, general undevelopment of speech, word-formation, younger schoolchildren.

This article discusses the status of word formation of nouns in children with agrammatic dysgraphia for the subsequent development of logopedic impact when working on the grammar component of the speech system.

Дети с аграмматической дисграфией имеют недоразвитие лексико-грамматического строя речи, несформированность морфологических и синтаксических обобщений, что в письменной речи отражается в нарушении смысловых и грамматических связей между словами, предложениями, в искажении морфологической структуры слов. Грамматический строй речи складывается из морфологии, словообразования и синтаксиса. Морфология и синтаксис тесно связаны между собой и подчинены строго определенным языковым нормам, словообразовательный же компонент является, с одной стороны, значимым в общем формировании речевой системы, так как, по словам Р.И. Лалаевой, словообразование представляет собой один из источников пополнения и расширения словарного запаса, а с другой стороны – он является творческим, в отличие от морфологии и синтаксиса, и потому представляется более интересным для исследования. Эти соображения и определили выбор темы. Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, когда морфологический принцип письма становится более значимым [1], именно этим определился возраст детей, отобранных в экспериментальную и контрольные группы при проведении констатирующего эксперимента.

Это объясняется тем, что дети, имеющие ОНР III уровня, дети экспериментальной группы, не только не употребляют, но и не понимают значений многих

слов, появляющихся в языке при использовании аффиксального способа словообразования, это также отмечает Р.Е. Левина при описании III уровня ОНР.

Многообразие словообразовательных аффиксов затрудняет процесс их усвоения как при нормальном, так и в нарушенном речевом развитии [2]. При ОНР формирование словообразования происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [3].

Цель нашего исследования: изучить сформированность навыков словообразования существительных у детей с аграмматической дисграфией. Работа выполнялась в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Кызыла.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы учеников 9–10-летнего возраста – контрольная и экспериментальная. В контрольную группу вошли шесть девочек и шесть мальчиков с нормальным речевым развитием из общеобразовательной школы, а в экспериментальную – шесть девочек и шесть мальчиков, в логопедическом заключении которых значилось общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня и аграмматическая дисграфия, или смешанная дисграфия с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и аграмматической дисграфией.

Для исследования была подобрана методика исследования нарушений речи у детей с речевой патологией различного генеза Р.И. Лалаевой, раздел – грамматическое структурирование, словообразование существительных в модифицированном виде. Исследовались только аффиксальные словообразовательные модели и верификация, речевой материал также был систематизирован по количеству (8–9 слов) и наличию в производящих существительных более продуктивных суффиксов.

Работа оценивалась в балльной системе: 1 балл ставился за правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – форма образована неверно. Невыполнение задания – 0 баллов. Уровни успешности выполнения заданий. Высокий уровень – 2–3 балла. Средний уровень – 1–1,5 балла. Низкий уровень – менее 0,75 балла.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал следующие результаты:

1) при образовании уменьшительно-ласкательных существительных с продуктивными суффиксами, которые в онтогенезе появляются первыми и наиболее часто употребляются в речи, дети обеих групп получили максимальное количество баллов, т.е. задание было выполнено почти без ошибок; (дом–домик, куст–кустик);

2) небольшое количество баллов 0,75 и 1,5 было набрано в обеих группах в заданиях на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами -оньк; -еньк-, -ышк- (рука–рученька); с суффиксом -ниц (сахарница);

3) дети экспериментальной группы в задании на верификацию набрали в среднем 1–1,5 балла, а дети контрольной группы – 2–3 балла.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить как общие, так и специфические особенности усвоения способов словообразования имен существительных у детей с ОНР III уровня. Нарушение словообразования существительных у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, неточности употребления существительных, заменах, в трудностях поиска нужного слова. Благодаря констатирующему эксперименту было выявлено, что задания на образование существительных являются достаточно трудными для всех детей.

Итак, своевременное выявление трудностей словообразования у детей с ОНР помогает определению характера их речевого и лексико-грамматического недоразвития, а также выбору наиболее эффективных путей логопедической работы по устранению ошибок словообразования у младших школьников с ОНР.

Библиографический список

1. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. Красноярск, 2015. 184 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 1991. 160 с.
3. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2002.

Раздел IV. СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С ППЦНС В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PRECONDITIONS
FOR FORMING THE SPEECH
OF CHILDREN OF INFANT WITH PCNS
IN THE CONDITIONS OF A CHILD'S HOUSE

Л.А. Бендеберя

L.A. Bendemere

*Научный руководитель И.Б. Агаева
Research advisor I.B. Agaeva*

Диагностика, младенческий возраст, линии развития, логопедическая помощь.

В статье раскрываются особенности доречевого развития у детей младенческого возраста с перинатальной патологией центральной нервной системы в условиях Дома ребенка.

Diagnostics, infant age, developmental lines, speech therapy.

The article reveals the features of pre-event development in infants with perinatal pathology of the central nervous system, in the conditions of a child's home.

Младенческий возраст – это период интенсивного становления и развития всех психических функций, поэтому очень трудно переоценить ту роль, которую он оказывает на развитие ребенка.

По мнению Ю.А. Разенковой, особого внимания требуют дети, которые в силу тех или иных обстоятельств оказались в Доме ребенка. Влияние негативных факторов окружающей среды закрытого учреждения на развитие ребенка в младенческом возрасте может нанести свой отпечаток и непоправимый вред для дальнейшего формирования личности [2]. Для детей младенческого возраста с перинатальной патологией условия воспитания дома ребенка намного увеличивают риски дизонтогенетического развития [1].

Младенческий возраст понимается учеными как обусловленный процесс онтогенетического развития, от рождения до 1 года. Главной задачей коррекционно-

логопедической работы с детьми младенческого возраста является развитие предпосылок формирования речи.

Особенно важными являются вопросы диагностики недостатков довербального развития, определения критериев раннего прогноза речевых нарушений, разработки приемов и методов превентивной работы как пропедевтической, так и коррекционной направленности. Мы выделили линии развития, которые относятся к биологическим и социальным предпосылкам формирования речи и являются ведущими для логопедической работы с детьми младенческого возраста в условиях Дома ребенка. Уровень развития выделенных линий позволит выявить объективный уровень развития каждого ребенка и определить, какие функции страдают в первую очередь и в наибольшей степени. Для исследования мы подобрали методику, в которой каждая выделенная нами линия развития оценивалась отдельно суммой баллов по каждому из предъявляемых заданий, задания подбирались соответственно возрастным показателям. В основу проведения экспериментального исследования по развитию предпосылок формирования речи нами было выделено исследование следующих составляющих линий развития: исследование слуховых ориентировочных реакций включало изучение реакций слухоречевого восприятия у детей младенческого возраста, которые служат основой для дальнейшего формирования у ребенка понимания обращенной речи; исследование зрительных ориентировочных реакций предполагало изучение реакций малыша на предметы, явления, события, на всестороннее зрительное восприятие окружающих предметов; исследование вокализаций включало изучение голосовых реакций, имеющих коммуникативную направленность и выраженные в форме гуления, лепета; исследование эмоциональных реакций предполагало определение экспрессивно-мимических умений ребенка выражать свое состояние и отношение к взрослому; исследование начальных этапов речевого понимания включало изучение способности ребенка реагировать ориентировочными реакциями на свое имя, на ласковую и строгую интонацию и умение понимать предметную отнесенность слов.

Представленная схема удобна с диагностической точки зрения и с целью определения основных направлений коррекционного воздействия.

Задержка в формировании предпосылок развития речи сказывается на формировании у детей понимания речи, голосовой активности, эмоциональной и сенсорной сфер. Сенсорные нарушения, проявляющиеся в недостаточности зрительного, слухового анализатора, задерживают развитие начальных этапов понимания речи и познавательную активность ребенка [1].

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что дети с перинатальной патологией ЦНС, воспитывающиеся в условиях Дома ребенка, проявляют разные вариативные задержки в формировании предпосылок развития речи, относятся к группе риска по возникновению речевой патологии и нуждаются в ранней логопедической помощи с учетом условий среды Дома ребенка [1].

Таким образом, развитие младенца в условиях Дома ребенка идет по особому пути, который должен рассматриваться с точки зрения влияния неблагоприятных социально-психологических факторов, которые накладываются на раннее поражение ЦНС и на весь ход его развития.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни. М.: Мозаика-Синтез, 2012. С. 160.
2. Разенкова Ю.А. Организация индивидуальной работы с детьми 1-го года жизни с отставанием в развитии в условиях Дома ребенка // Дефектология. 1999. № 6. С. 84–93 .

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ РАННЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НОРМАТИВНЫМ И ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ РЕЧИ

TO THE QUESTION ABOUT THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF EARLY SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH NORMATIVE AND IMPAIRED DEVELOPMENT OF SPEECH

Л.В. Вяземская

L.V. Vyazemskaya

Научный руководитель И.Б. Агаева
Research advisor I.B. Agaeva

Нормативное развитие, задержанное развитие, импрессивная речь, экспрессивная речь, психолого-педагогические условия.

В статье приводятся данные сравнительного анализа уровней речевого развития детей раннего возраста, анализируются основные показатели сформированности импрессивной и экспрессивной речи у детей с нормативным и задержанным развитием речи, обозначены основные направления организации психолого-педагогических условий для детей с задержкой речевого развития (далее – ЗРР).

Normative development, delayed development, impressive speech, expressive speech, psychological and pedagogical conditions.

The article presents the data of comparative analysis of the levels of speech development of young children, analyzes the main indicators of the formation of impressive and expressive speech in children with normative and delayed speech development, identifies the main directions for building psychological and pedagogical conditions for children with delayed speech development (hereinafter – PSR).

Проблема раннего речевого онтогенеза и нарушений речевого развития сохраняет свою актуальность на протяжении многих десятилетий. Несмотря на большую актуальность и практическую значимость данной проблематики, остаются дискуссионными вопросы относительно дифференциальной диагностики и методов выявления степени речевого недоразвития у детей раннего возраста и создания для них психолого-педагогических условий [1, с. 34 – 37].

Организованный нами констатирующий эксперимент, целью которого являлось изучение речевого развития детей раннего возраста с нормативным и задержанным развитием речи (далее – ЗРР), позволил определить, что у детей раннего возраста с нормативным и с ЗРР выявилась диссоциация результатов по обследуемым параметрам импрессивной и экспрессивной речи, что свидетельствовало о нестатичности и быстрой смене динамики в развитии основных показателей речевого развития в рассматриваемый период; в импрессивной речи детей с ЗРР наблюдались следующие особенности: у части детей уровень понимания речи был выше среднего и приближен к импрессивному словарю детей с нормой речевого развития (данная

группа детей различала некоторые грамматические формы (например, формы ед. и мн. числа сущ., наиболее частотные формы существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом), что означало начало ориентировки как на лексическое значение слова, так и на его морфологические признаки; у другой части детей результат был средний и ниже среднего уровней (например, не были сформированы представления о сенсорных эталонах предметов, предметах функционального назначения, выявились стойкие трудности в дифференциации ед. и мн. числа существительных, существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом); у детей с ЗРР наблюдался большой процент несформированности фонематического слуха по сравнению с детьми с нормативным развитием, что свидетельствовало о незавершенности у них данного процесса, возможно, вследствие наличия перинатальных осложнений; активная речь всех детей с ЗРР находилась на низком уровне и уровне ниже среднего, а у детей с нормативным развитием наблюдался противоположный результат: импрессивная речь детей находилась на высоком уровне и уровне выше среднего, в то время как экспрессивная речь отличалась неравномерностью результатов; у детей с нормативным развитием речи выявились как нарушения звукопроизношения в отдельных группах звуков, так и наличие замен, смещений и искажений звуков раннего и позднего онтогенеза, случаи «физиологического косноязычия», связанные с продолжающейся подстройкой речеслухового и речедвигательного анализаторов; у детей с нормативным развитием речи явление «нерасчлененного» периода употребления слов на лексические и грамматические элементы проходило практически незаметно, что объясняет высокие показатели сформированности лексико-грамматических элементов у детей данной категории; у детей с ЗРР, которые находились на дограмматической стадии развития языковой системы, наблюдалась задержка не только на этапе активной речи, но и на этапе формирования начальных навыков словообразования и словоизменения в импрессивном словаре.

Таким образом, полученные результаты определяют необходимость учета приоритетных направлений в коррекционной педагогике: ведущей роль взрослого, учитывающего индивидуальные особенности детей рассматриваемой категории и определяющая взаимосвязь специалистов и родителей детей; создание предметно-развивающей среды, характеризующейся полифункциональностью и вариативностью; организация коррекционно-педагогической работы в непрерывном образовательном процессе с учетом взаимодействия ребенка с ЗРР в среде его сверстников [2, с. 35].

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вяземская Л.В. Интегрированное воспитание и обучение детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (из опыта работы) // Защита детей – приоритет России. – The Newman in Foreign Policy. 2017. Июнь–июль. № 37 (81). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30113843>
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2016. 336 с. (Коррекционная педагогика).

ПРОЦЕДУРА МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE PROCEDURE FOR MONITORING READING SKILLS OFFERS STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

А.А. Горностаева, О.О. Русакова

A.A. Gornostaeva, O.O. Rusakova

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Мониторинг, умеренная умственная отсталость, навык чтения, технология GOMS.

В статье обсуждаются процедура проведения мониторинга у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и требования к оформлению стимульного материала.

Monitoring, moderate mental retardation, reading skills, technology in GOMS.

The article discusses the procedure of monitoring in students with intellectual disabilities and requirements for registration of incentive material.

Дети с умеренной умственной отсталостью способны овладеть различными «жизненными компетенциями», а также рядом академических навыков: чтением, письмом, счетом, но при создании специальных образовательных условий. Навык чтения предложений включен в качестве возможного предметного результата в рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация», согласно второму варианту адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

При обучении чтению возможным ожидаемым результатом является овладение школьниками навыками правильного и осмысленного чтения доступных их пониманию текстов. Если при обучении типичных детей для отслеживания динамики овладения данным навыком возможно проводить контрольные срезы методом чтения вслух, то при обучении детей с умственной отсталостью, осложненной отсутствием общепотребительной речи, необходимы иные методы и технологии [1, с. 91; 3, с. 52].

В данном аспекте представляет интерес технология GOMS (новый генеральный формат оценки), разработанная сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами. Но в работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью технологию GOMS необходимо адаптировать с учетом обучения грамоте в России и психолого-педагогических особенностей обучающихся данной категории,

так как первоначальный вариант был предложен для детей с легкими когнитивными расстройствами [2, с. 21].

В частности, в первоначальном варианте технологии GOMS ребенку предлагается лишь одна попытка для показа правильного варианта ответа из трех предложенных, организующая помощь не оказывается. Но, учитывая значимость формирования такого базового учебного действия, как умения действовать по инструкции взрослого, и такой психолого-педагогической особенности, как склонность к упрощению инструкции, выполнение задания наугад (даже при наличии потенциальной способности и соответствующих знаний), в предлагаемом нами варианте после первого ошибочного показа предусмотрена организующая помощь в виде повторения вопроса (но при подсчете баллов результаты повторного показа не учитываются).

В предложенном нами содержании мониторинга навыка чтения предложений во всех заданиях синтаксическая структура предложений одинакова: объект, предикат, субъект. Все задания составлены на материале букв, которые, как правило, изучаются детьми с умеренной умственной отсталостью в первом – втором классах: А О У М С Х Ш Л Н Ы Р К П Т И З В Ж Б Г. Предлагаемый нами вариант мониторинга в работе с обучающимися с умеренной умственной отсталостью, как правило, можно использовать, начиная с конца второго класса, так как раньше конца второго года обучения на уровень навыка чтения предложений обучающиеся данной категории выходят крайне редко.

Следует отметить, что при неуспешном выполнении заданий и понимании того, что навык чтения не сформирован, педагог моделирует ситуацию успешности. Ученику предлагается выбрать понравившуюся картинку из 3-х предложенных и составить по ней предложение. Либо педагог сам читает предложение и просит выбрать подходящую по ситуации картинку.

Проведение обследования на бумажных носителях крайне неудобно в плане обработки результатов, это очень энергоемкий и затратный по времени процесс, поэтому для оптимизации временных затрат целесообразно использовать компьютерные технологии [2, с. 271].

Библиографический список

1. Артемьева Н.В., Кардашова К.В., Мамаева А.В. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. Июнь–июль. № 37 (81). С. 91–95.
2. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // *Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов*. М., 2017. С. 271–277.
3. Мамаева А.В., Синельникова Д.В., Артемьева Н.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта ответа из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. Июнь–июль. № 37 (81). С. 52–54.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВАЛИДНОСТИ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ЧЕРЕЗ ПОКАЗ КАРТИНКИ ИЗ ТРЕХ ПРЕДЛОЖЕННЫХ

DETERMINATION OF THE VALIDITY OF THE METHOD OF ASSESSMENT READING COMPREHENSION SENTENCES USING THE DISPLAY IMAGE OF THE THREE PROPOSED

А.А. Горностаева

A.A. Gornostaeva

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Мониторинг, умеренная умственная отсталость, навык чтения.

В статье обсуждаются вопросы необходимости отслеживания минимальных продвижений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Сравниваются результаты оценивания чтения предложений вслух и результаты показа картинки, иллюстрирующей содержание прочитанного, из трех предложенных.

Monitoring, moderate mental retardation, the ability to read sentences aloud, the skill of reading through the show.

The article discusses the need to diagnose the minimum progress of students with intellectual disabilities. The results of the evaluation of reading sentences aloud and the results of showing pictures illustrating the content of the reading, of the three proposed.

Значительная часть обучающихся с умеренной умственной отсталостью имеет способность овладеть чтением и на доступном уровне понять прочитанное, что отмечают такие авторы, как А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.

В нормативно-правовых и организационных документах отражены лишь общие подходы к системе оценивания достижений обучающихся данной категории: полугодовой, годовой оценке и оцениванию за весь период обучения. Но не отражена возможность отслеживать минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени, несмотря на то, что в отечественной коррекционной педагогике положение об обучении, ориентированном на зону ближайшего развития с учетом результатов мониторинга, является общепризнанным.

С этой целью возможно использование технологий мониторинга, которые позволят педагогам отслеживать минимальные продвижения обучающихся за короткий период времени и оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов в овладении учебным навыком, в частности –

навыком чтения. В данном аспекте представляет интерес адаптированный вариант технологии GOMs, содержание и организационные аспекты которой были апробированы для мониторинга сформированности навыков элементарного звукового анализа, знания букв, чтения слогов, слов, предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью [1, с. 91; 3, с. 52]. Особенно актуально использование данного метода для оценивания умений обучающихся с отсутствием общеупотребительной речи [2, с. 273].

С целью определения валидности метода оценивания понимания прочитанных предложений через показ картинки нами использовались два блока заданий:

I блок: чтение предложений вслух;

II блок: соотнесение прочитанного предложения и сюжетной картинки из трех предложенных для выбора.

Каждый блок состоял из 50 предложений.

Нами было проведено сопоставление результатов между I блоком (чтением традиционным методом, вслух) и II блоком (показ картинки из предложенных). Выявлено, что имеются различия между нижними и верхними квартилями, особенно значительные – между нижними квартилями. Медиальные значения также различаются. Испытуемые показали более высокие результаты показа подходящей картинки из 3-х предложенных, чем при чтении предложений вслух. Данный факт мы объясняем тем, что картинка является подсказкой для понимания прочитанного предложения.

Статистически сопоставив данные чтения вслух и показа картинки, иллюстрирующей смысл прочитанного, с помощью критериев теста знаков и критерия Уилкоксона мы получили показатели Р-значения значительно меньше 0,05.

Следовательно, результаты чтения вслух и показа не тождественны. Мы объясняем этот факт тем, что картинка несет подсказку, кроме того, чтение вслух иллюстрирует в большей мере сформированность технической стороны чтения, а показ – смысловой. Две стороны чтения тесно связаны, но не тождественны.

Но данные показатели должны тесно коррелировать. Для подтверждения данной гипотезы мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. При использовании коэффициента корреляции Спирмена эмпирическое значение составило 0,85, что свидетельствует о наличии тесной и значимой взаимосвязи между данными, полученными методом чтения вслух и методом показа. Следовательно, использование метода оценивания навыка чтения предложений через показ сюжетной картинки из трех предложенных правомерно. Особенно метод чувствителен в отношении детей, у которых навык чтения предложений находится на начальных этапах формирования.

Список сокращений

1. GOMS – новый генеральный формат оценки

Библиографический список

1. Артемьева Н.В., Кардашова К.В., Мамаева А.В. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. Июнь–июль. № 37 (81). С. 91–95.
2. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // *Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов*. М., 2017. С. 271–277.
3. Мамаева А.В., Синельникова Д.В., Артемьева Н.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта ответа из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. Июнь–июль. № 37 (81). С. 52–54.

ОСОБЕННОСТИ НАЗЫВАНИЯ БУКВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

PECULIARITIES OF THE DESIGNATION OF LETTERS AMONG PUPILS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

К.Ю. Денисова

K.U. Denisova

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Мониторинг, называние букв, GOMs (новый генеральный формат оценки), умеренная умственная отсталость, адаптированная основная общеобразовательная программа.

В статье проанализированы особенности называния букв, влияющие на распределение букв на группы для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Monitoring, the designation of letters, GOMs (General Outcome Measurement), moderate mental retardation, adapted main general educational program.

In this article the author analyses the peculiarities of letter designation which influence the distribution of letters into groups for monitoring procedure of reading skills among pupils with moderate mental retardation.

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предоставлены два варианта адаптированных основных общеобразовательных программ. Данные программы обеспечивают создание оптимальных путей развития с использованием специфических методов и средств обучения. Для учащихся с умеренной степенью умственной отсталости предусмотрен второй вариант программы, на основе которого образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития, отражающую все индивидуальные потребности ученика. Программой предусмотрен такой предмет, как «Речь и альтернативная коммуникация». Одной из задач данного предмета является обучение чтению ребенка в доступных для него пределах, что является одним из важнейших аспектов социализации детей с интеллектуальными нарушениями.

Именно поэтому необходимо постоянное точное отслеживание динамики развития умений и навыков чтения у учащихся, любые минимальные проявления, позволяющие скорректировать дальнейшую программу обучения [3, с. 121]. Этому способствует применение нового генерального формата оценки GOMs для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, разработанного сотрудниками Исследовательского института формирующего оценивания Университета Минне-

соты. Сотрудники Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева адаптировали данную разработку для проведения мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью с применением интерактивной среды [4, с. 272].

При разработке заданий разных уровней сложности для мониторинга навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью следует учитывать поэтапное изучение букв детьми в нашей стране, что является явным отличием от американской технологии изучения букв и также влияет на процедуру мониторинга [2, с. 167].

Поэтому необходимо знать количество групп, на которые будут поделены буквы при формировании вариантов заданий.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что буквы для мониторинга навыка чтения могут быть поделены как на три, так и на четыре группы. Для доказательства выдвинутой гипотезы был проведен констатирующий эксперимент.

В рамках одной из поставленных задач – выявить особенности называния букв, ученикам были предъявлены печатные прописные и строчные буквы.

Для реализации поставленной задачи мы анализировали баллы, набранные при назывании каждой буквы. Нами была использована четырехбалльная шкала оценивания, где предлагалось 3 балла за каждое правильное называние буквы, 2 балла ставилось, если испытуемый исправил свой ответ самостоятельно, 1 балл – за ответ при оказании значительной стимулирующей помощи взрослого, 0 баллов – при отказе отвечать или неправильном ответе. По итогам первого этапа производилось суммирование баллов по каждой букве как набранные отдельным обучающимся, так и всеми обучающимися в целом. Было выявлено, что все испытуемые знакомы с согласной буквой «С» и гласной буквой «А», что позволило их использовать для проведения следующего этапа эксперимента. Кроме того, иногда буквы, изучаемые на более поздних этапах (например, буква «Д»), набрали большее количество баллов, чем буквы, изучаемые ранее.

Список сокращений

1. GOMs – новый генеральный формат оценки.

Библиографический список

1. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. 2017. С. 271–277.
2. Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. С. 166–168.
3. Русакова О.О., Артемьева Н.В., Мамаева А.В. Чтение предложений, состоящих из слов различной слоговой структуры у обучающихся вторых – третьих классов с умеренной умственной отсталостью // The Newman in foreign policy. 2017. № 37 (81). С. 121–123.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

NON-TRADITIONAL APPROACHES TO ESTIMATION READING OF STUDENTS WITH MODERATE MENTAL DISABILITIES

А.В. Мамаева, Е.А. Орлова,
Л.Ф. Шушарина

A.V. Mamaeva, Ye.A. Orlova,
L.F. Shusharina

Умеренная умственная отсталость, навык чтения, мониторинг учебных достижений.
В статье описаны впечатления педагогов – практиков, принимающих участие в апробации набора заданий для мониторинга навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Содержание и процедура мониторинга определены на основе технологии GOMS, адаптированной к отечественной методике обучения грамоте детей с умственной отсталостью, совместно сотрудниками КГПУ им. В.П.Астафьева и Университета Миннесоты в рамках реализации проекта «Оценки студентов со значительными ограниченными возможностями».

Moderate mental retardation, reading, monitoring of educational achievements.

The article describes the experience of teachers – practitioners participating in the testing of computer software for monitoring reading of students with moderate mental retardation skill. The program was developed based on GOMS technology, adapted to the national methods of teaching literacy of children with mental retardation, KSPU named after V.P.Astafev and the University of Minnesota in the framework of the project «Assessment of students with significant disabilities».

В связи с включением в систему образования детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, которых ранее относили к категории «необучаемых», требуются иные, отличные от традиционных, подходы к оцениванию доступных для них ожидаемых предметных и личностных результатов освоения программы. В частности, актуальна проблема оценивания навыка чтения, т.к. большинству обучающихся с умеренной умственной отсталостью доступно овладение навыком чтения с применением специфических подходов к обучению (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.), а его сформированность оптимизирует процесс социализации в обществе детей данной категории.

Общепринятым является положение о построении обучения, ориентированного на зону ближайшего развития с учетом результатов обследования, но в нормативно-правовых и организационных документах последних лет, регламентирующих обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отражены лишь общие подходы к системе оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обучающимися с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, которые не дают

достаточной информации для определения прогресса в течение коротких периодов времени и обнаружения небольшие продвижения в развитии навыков.

Для восполнения вышеобозначенных дефицитов в образовательной практике нами составлен набор диагностических заданий для оценивания сформированности навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, который соответствует следующим требованиям:

– Комплексность, т.е. возможность охватить все аспекты и этапы формирования учебного навыка;

– Чувствительность к минимальным продвижениям обучающихся за короткий период [2, с. 271].

Для оценивания навыка чтения мы использовали 10 серии заданий (каждая серия представлена в отдельном альбоме) [3, с. 150].

По каждой серии заданий составлено не менее 60 заданий, разделенных по несколько уровней сложности. Уровни сложности по сериям определялись нами в соответствии с принципом поэтапности и методикой обучения чтению. Например, серия заданий на обследование умения читать слоги включает четыре уровня сложности: чтение обратных, прямых, закрытых слогов и слогов со стечением согласных.

Кроме того, при проведении обследования мы предлагаем учесть следующие особенности детей с умеренной умственной отсталостью:

– **Отсутствие общеупотребительной речи** у значительной части детей данной категории (по данным Л.М. Шипицыной – 25%), которое делает неэффективным обследование у них навыка чтения общепринятым методом прочтения вслух. Мы предлагаем использовать невербальную реакцию (указательный жест) в качестве ответа, предлагая показать правильный ответ из 3 предложенных вариантов.

– **Нарушения нейродинамики**, которые обуславливают необходимость учета не только количественных показателей, но и характера и меры оказываемой помощи. Поэтому после первого неправильного показа допустимо оказание организующей либо стимулирующей помощи.

Отдельно следует отметить «правило трех ошибок», которое заключается в следующем: если ученик допускает три ошибки подряд, то обследование по данной серии приостанавливается. Соблюдение данного правила обеспечивает минимизацию временных затрат [1, с. 93].

Библиографический список

1. Артемьева Н.В., Кардашова К.В., Мамаева А.В. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. Июнь–июль. № 37 (81). С. 91–95.
2. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // *Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов*. М., 2017. С. 271–277.
3. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // *Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов*. 26–28 октября 2015 г. М.: СУВАГ, 2015. С. 150–155.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

PECULIARITIES PREDICATIVE DICTIONARY IN SENIOR PRESCHOOLS WITH THE COMMON INSECURITY OF THE SPEECH OF THE III LEVEL

М.Б. Полусмакова

M.B. Polusmakova

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Лексика, предикативный словарь, общее недоразвитие речи.

В статье обсуждаются особенности развития предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Сравниваются результаты изучения особенностей понимания и употребления предикативного словаря детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Vocabulary, predicative vocabulary, general underdevelopment of speech, speech therapy.

The article discusses the peculiarities of the development of the predicative vocabulary for older preschool children with a general underdevelopment of speech level III. The results of assessing the understanding and use of the predicative vocabulary by children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech level III are compared.

Проблема изучения и формирования предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является одной из актуальных. Для овладения связной речью в полном объеме необходимо накопить или обогатить глагольный словарь ребенка. Своевременная коррекционная работа по формированию предикативного словаря является предпосылкой для успешного обучения в школе.

С целью уточнения особенностей и уровней сформированности пассивного и активного глагольного словаря, семантической структуры и системности предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами было организовано экспериментальное исследование.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы. При комплектовании групп учитывались: возраст детей (5–6 лет), характер дефекта (контрольная группа – норма речевого развития, экспериментальная группа – общее недоразвитие речи).

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий:

1. Исследование пассивного словаря (4 серии заданий).
2. Исследование активного словаря (3 серии заданий).
3. Исследование семантической структуры слова и лексической системности (3 серии заданий).

Нами сопоставлены результаты по всем блокам констатирующего эксперимента. В результате сравнения можно сделать вывод о том, что наиболее значительные сложности у испытуемых возникают в заданиях, требующих актуализации словаря, при относительной сформированности пассивного словаря, семантической структуры слова и лексической системности.

На основе обобщения результатов нами выделены 3 типологические группы:

1 группа – с относительной сформированностью как пассивного, так и активного глагольного словаря, семантической структуры и лексической системности – 40 % испытуемых (4 чел.).

2 группа – с выраженными трудностями актуализации словаря при относительно сформированном пассивном словаре, семантической структуры и лексической системности 50% испытуемых (5 чел.).

3 группа – с выраженными нарушениями активного, пассивного глагольного словаря, семантической структуры слова и лексической системности – 10 % испытуемых (1 чел.).

В результате констатирующего эксперимента были подтверждены имеющиеся научные сведения о том, что нарушения формирования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, расхождении объема пассивного и активного словаря, неточном употреблении слов, несформированности семантических полей, выраженных трудностях актуализации словаря. Также отмечается своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, несформированности обобщающих понятий.

Представленная с данной статье методика может быть использована для оценивания результативности прохождения рабочей программы коррекционного курса по развитию речи (при проведении входящей, итоговой диагностики и текущего мониторинга), при общем содержании рабочей программы для всех типологических групп рекомендуется дифференцированно определять методы и приемы работы, для третьей типологической группы (с выраженными нарушениями предикативного словаря) наряду с фронтальными занятиями проводить индивидуальные и / или подгрупповые [3, с. 31].

Для формирования предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня можно использовать различные игровые приемы, компьютерные тренажеры [1, с. 64], приемы как направленного, так и опосредованного воздействия на речь [2, с. 26].

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Мамонтова И.С., Суркова М.М. Электронный тренажер «Ребятам о зверятах» как средство развития вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с нарушениями речи различного патогенеза // Логопед в детском саду: научно-методический журнал. 2016. № 1 (74). С. 64–71.
2. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24–32.
3. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

FEATURES OF EMOTIONAL VOCABULARY IN CHILDREN 5-6 YEARS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL

И.Н. Рыдченко

I.N. Rydchenko

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Эмоциональная лексика, общее недоразвитие речи, логопедическое воздействие.

В статье обсуждаются вопросы эмоциональной лексики, ее особенности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Сравниваются результаты оценивания понимания и называния эмоциональных состояний, результаты подбора синонимов и антонимов к словам эмоциональной лексики и использования эмоциональной лексики в связной речи.

Emotional vocabulary, general underdevelopment of speech, speech therapy.

The article discusses the issues of emotional vocabulary, its features in preschool children with general underdevelopment of speech of the III level. The results of evaluating the understanding and naming of emotional states, the results of selecting synonyms and antonyms for words of emotional vocabulary and the use of emotional vocabulary in speech are compared.

Обогащение лексикона старших дошкольников существительными, обозначающими эмоции и чувства, образование от них глаголов, прилагательных и наречий значительно расширяют возможности ребенка для выражения собственных чувств, а также описания эмоций другого человека. Проблема формирования лексического запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии эмоциональной лексики при различных речевых нарушениях и о методике ее развития является одним из актуальных вопросов и не до конца изученных.

С целью изучения особенностей эмоциональной лексики у дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня нами было организовано экспериментальное исследование. При проведении констатирующего эксперимента нами использовались методы и приемы, предложенные И.Ю. Кондратенко [1, с. 64].

Констатирующий эксперимент включил три блока заданий.

Блок I. Изучение определения и называния эмоциональных состояний.

Блок II. Изучение синонимических и антонимических отношений.

Блок III. Изучение особенностей употребления эмоциональной лексики в связной речи дошкольников.

Нами было проведено сопоставление результатов выполнения заданий по всем трем блокам. Выявлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи относительно сформировано умение понимать и определять эмоциональные состояния, а также подбирать синонимы и антонимы к словам эмоциональной лексики. Отличия результатов между заданиями I и II блока незначительны. Однако следует отметить, если подбор антонимов к словам эмоциональной лексики не вызвал значительных затруднений, то при подборе синонимов дошкольники испытывали серьезные трудности. Самые низкие результаты дошкольники с общим недоразвитием речи продемонстрировали при употреблении эмоциональной лексики в связной речи.

Подводя итоги проведенного эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

1. У дошкольников с ОНР III уровня выявлены значительные отличия полученных результатов от результатов, которые продемонстрировали дети с нормой речевого развития.

2. Дошкольники с ОНР III уровня испытывают затруднения при определении и назывании эмоциональных состояний по картинкам, пиктограммам, фотографиям, смешивают эмоции грусти, злости, страха, удивления.

3. Дошкольники с ОНР III уровня при подборе синонимов и антонимов к словам, относящимся к области эмоциональной лексики, допускают специфические ошибки: подбор слова, имеющее другое смысловое значение; подбор слова, образованного путем присоединения частицы *не*; подбор лексемы, имеющей широкое смысловое значение.

4. Для дошкольников с ОНР III уровня характерна однотипность построения предложений в беседе, при составлении рассказов по сюжетной картине и серии сюжетных картин, и скудность лексики, имеющей эмоционально-оценочный характер.

Таким образом, все вышеизложенное указывает на то, что дошкольники с ОНР III уровня нуждаются в дополнительных коррекционно-развивающих заданиях, включенных в систему логопедических занятий. Задания по формированию эмоциональной лексики могут использовать на своих занятиях воспитатели и родители, при выполнении домашних заданий. Для того требуется систематическая поэтапная работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики.

Мы предполагаем, что представленная нами методика позволит более качественно проводить диагностику лексического развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также дифференцированно определить зону ближайшего развития и содержание в рабочей программе коррекционного курса по развитию речи [3, с. 38]. Для развития эмоциональной лексики целесообразно использовать игровые приемы, приемы как направленного, так и опосредованного воздействия на речь [2, с. 26].

Библиографический список

1. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. СПб.: КАРО, 2006. 240 с.
2. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24–32.
3. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.

ПОДГОТОВКА К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

PREPARING FOR LEARNING TO READ
TO CHILDREN OF PRESCHOOL AGE
WITH MILD MENTAL RETARDATION

И.В. Синявская

I.V. Sinyavskaya

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Обучение чтению, легкая умственная отсталость, дошкольный возраст.

В статье обсуждаются вопросы подготовки к обучению элементарной грамоте старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Представлены факторы, затрудняющие коррекционно-педагогическую работу в данном направлении, и основные направления логопедической работы по подготовке к обучению элементарной грамоте.

Learning to read, mild mental retardation, preschool age

The article discusses the issues of preparing to read preschool children with mild mental retardation. The factors hampering correctional and pedagogical work in this direction are presented, as well as the main directions of the speech therapy work in preparation for elementary literacy.

В отечественной литературе по вопросам обучения грамоте умственно отсталых детей основной акцент сделан на обучении детей школьного возраста. Вопросы обучения грамоте старших дошкольников с умственной отсталостью фрагментарны и не систематизированы, но вместе с тем в содержании примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в рамках области «Речевое развитие» предусмотрено обучение элементарной грамоте и, в частности, – навыкам звукобуквенного анализа. Эту работу рекомендовано проводить в подготовительной к школе группе, когда у детей имеются интеллектуальные и речевые возможности овладевать знаково-символическими средствами.

Логопедическая работа по подготовке к обучению элементарной грамоте умственно отсталых старших дошкольников должна осуществляться в следующих направлениях.

I. Развитие когнитивно-поведенческих предпосылок, что включает в себя преодоление пассивности, обогащение сенсорного опыта, расширение и уточнение представлений об окружающем, формирование умения программировать, регулировать и контролировать свою деятельность [1, с. 41], а также зрительно-пространственных представлений.

II. Развитие импрессивной речи, что предполагает развитие понимания значений слов, синтаксических конструкций, грамматических категорий, значений морфологических элементов – приставок и суффиксов, значений вопросных слов, предлогов, смысла текстов [2, с. 36].

III. Развитие фонематических процессов, слухоречевой памяти, навыков звукового анализа.

IV. Развитие лексико-грамматической стороны речи и связной речи. Работа в этом направлении должна включать в себя расширение набора моделей словосочетаний и их включение в синтаксические стереотипы, развитие навыков словоизменения и словообразования; уточнение значений и употребление предлогов [1, с. 60].

Учитывая влияние педагогической грамотности родителей на развитие детей с нарушениями интеллекта [3, с. 56], логопедическая работа обязательно должна быть организована в рамках модульного взаимодействия «логопед – родители», что предполагает, с одной стороны – занятия родителей дома по заданию логопеда, а с другой – закрепление сформированных на логопедических занятиях речевых эталонов в ситуации естественного общения в семье.

Последовательная и систематическая работа по формированию предпосылок к обучению грамоте у детей с легкой степенью умственной отсталости в старшем дошкольном возрасте позволит в дальнейшем оптимизировать процесс усвоения грамоты в школе в соответствии с индивидуальными возможностями. Обучению чтению и письму в школе предшествует длительная, кропотливая коррекционно-направленная подготовительная работа учителя-логопеда с ребенком еще в стенах дошкольного учреждения.

Библиографический список

1. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие. Красноярск: КК ИПК ППРО, 2014. 148 с.
2. Мамаева А.В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 3. С. 33–41.
3. Мамаева А.В., Штефанова Е.С. Влияние педагогической грамотности родителей на сформированность коммуникативных умений у детей 6–8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Специальное образование. 2012. № 4 (26). С. 49–56.

УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ КАК СРЕДЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ СПЕЦИАЛИСТОВ

CREATING THE PROFESSIONAL COMMUNITY OF LOGOPEDAS AS A MEDIUM PROVIDING THE PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS

О.Н. Таюрская, Ю.В. Хими́на

Yu.V. Khimina, O.N. Tayurskaya

Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva

Профессиональная готовность педагога, профессиональное педагогическое сообщество, логопедическое воздействие.

Обозначены проблемы, типичные для учителей-логопедов образовательных организаций, куда включены обучающиеся со значительными ограниченными возможностями. Представлены опыт организации профессионального сообщества учителей-логопедов.

Teacher professional readiness, professional pedagogical community, speech therapy.

The problems typical for speech therapists of educational organizations are indicated, which includes students with significant disabilities. The experience of the organization of the professional community of speech therapists is presented.

При создании специальных условий для осуществления логопедического сопровождения в условиях инклюзии учителя-логопеды образовательных организаций сталкиваются с рядом трудностей:

– Педагогический ресурс. Не у всех учителей-логопедов и выпускников педагогических вузов сформирована профессиональная готовность к работе с детьми с выраженными ограничениями в развитии [1, с. 157; 2, с. 178], многие учителя-логопеды, проработавшие несколько лет на логопедических пунктах, ориентированы исключительно на коррекцию звукопроизношения, но это становится недостаточным в работе с детьми с нарушениями речи вторичного характера.

– Рабочие программы и календарно-тематическое планирование образовательного учреждения. Многие недельные темы, которые рассчитаны на весь детский сад, в работе с детьми с выраженными ограничениями в развитии требуют значительной адаптации, например, «Суриковские вечера» и т.п. В результате учитель-логопед и воспитатель работают над различным содержанием, единый речевой режим не соблюдается.

– Организация коррекционной работы. Все дети, зачисленные на логопедические занятия, разновозрастные, с разной этиологией, многие с сочетанными

дефектами, что организационно затрудняет комплектование групп для подгрупповых занятий.

– Разработка программно-методического обеспечения образовательных программ, рабочих программ курсов логопедической направленности, индивидуального планирования логопедической работы в соответствии с требованиями образовательных стандартов [3, с. 40].

Таким образом, чтобы организовать эффективную коррекционную работу с детьми с выраженными ограничениями в развитии, учителю-логопеду необходимо повышать уровень профессиональной компетентности, для решения данной задачи эффективно создание профессиональных сообществ.

Но повышение уровня профессиональной компетентности не может ограничиться лишь вопросами теории и методики логопедии. Оно должно обеспечивать развитие практического профессионального мастерства, и в этом могут помочь супервизии.

В буквальном смысле слова супервизия расшифровывается как «надзор». Но сегодня профессионалы понимают этот термин несколько по-другому: ныне супервизия стала синонимом наставничества. Однако было бы заблуждением считать, что супервизии нужны только молодым специалистам. Когда в процессе коррекционной работы у учителя-логопеда возникает ощущение, что нет никакого прогресса, что работа застыла на месте, что он просто не знает, что делать – это должно служить сигналом к тому, что пора отправляться к коллегам за супервизией. И в этом случае ценность супервизии, как взгляда со стороны трудно переоценить.

Мы имела возможность представлять свои логопедические занятия на супервизию в сообществе учителей-логопедов г. Красноярск. На тот период времени мы испытывали трудности в организации коррекционного процесса с детьми с моторной алалией. После изучения множества методик мы остановилась на методике развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи, предложенной В.К. Воробьевой. Нами стали проводиться подгрупповые логопедические занятия по данной методике, но результата не было. Тогда, чтобы понять, почему эта методика не работает, мы представили на супервизию видеозапись конкретного логопедического занятия.

В процессе супервизии при помощи коллег мы смогли не только разглядеть и проанализировать свои ошибки, но и найти пути оптимизации, в результате чего методика наконец «заработала», мы увидели результат.

Анализируя собственный опыт, считаем, что объединение в профессиональные сообщества – интересно и чрезвычайно полезно, а проведение супервизий – это эффективный способ профессионального развития и поддержки.

Библиографический список

1. Лебедева М.В., Мамаева А.В. Сформированность личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Специальное образование. 2012. № 2 (26). С. 157–167.

2. Мамаева А.В., Петроченко В.И. О сформированности мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 178–183.
3. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ANALYSIS OF EXISTING APPROACHES TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

М.А. Южанникова

M.A. Yuzhannikova

*Научный руководитель А.В. Мамаева
Research advisor A.V. Mamaeva*

Дошкольники, общее недоразвитие речи, связная речь.

В данной статье рассматривается вопрос о необходимости формирования навыков связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Описываются существующие методики по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Preschool children, general underdevelopment of speech, coherent speech.

This article discusses the need to form the skills of coherent speech in preschool children with a general underdevelopment of speech. The existing methods for the development of coherent speech of preschool children with general speech underdevelopment are described.

Для полноценного обучения ребенка в школе необходим высокий уровень развития связной речи. Исследователи (В.К. Воробьева, Л.Н. Ефименкова, В.П. Глухов и др.) сходятся во мнении, что достигнуть достаточного уровня развития связной речи спонтанно невозможно, этим умениям и навыкам необходимо обучать специально. В зависимости от степени речевого нарушения всю коррекционную работу Л.Н. Ефименкова делит на три этапа. На каждом этапе проводится работа по расширению словаря, формированию фразовой речи и выходу в связную речь. Формирование связной речи является основной задачей логопедической работы с детьми III уровня речевого развития.

Начинать работу автор рекомендует с пересказа (подробного, выборочного, творческого), указывая на то, что подробный пересказ воспитывает навык последовательного и полного изложения мысли, выборочный пересказ формирует умение отделить более узкую тему от текста, в свою очередь творческий пересказ воспитывает воображение, учит детей использовать впечатления из собственного жизненного опыта и определять свое отношение к теме. Сочинения – это верхняя ступень развития связной речи детей. Здесь концентрируются наблюдательность, память, творческое воображение, логическое и образное мышление, на-

ходчивость, умение увидеть общее в частном. По мнению автора, наиболее легкой формой являются сочинения по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их по рассказу. Затем дети учатся составлению рассказов по сюжетной картинке с выделением основной идеи и выражением временной связи. Завершается работа над связной речью воспитанием у детей навыка рассказа на основании собственного опыта.

Рекомендуемая В.П. Глуховым система обучения детей с общим недоразвитием речи рассказыванию предусматривает овладение ими навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества (по аналогии, на заданную тему и др.). Автор предусматривает постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) – к самостоятельным; от высказываний с опорой на наглядность – к высказываниям по собственному замыслу. Обучению детей рассказыванию (пересказ, рассказ-описание и др.) предшествует подготовительная работа, цель которой – достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний. При обучении пересказу совершенствуется структура речи, произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста.

Р.И. Лалаева выработала свою систему логопедической работы по формированию связной речи, основываясь на постепенном увеличении самостоятельности ребенка.

В.К. Воробьева выделяет четыре взаимосвязанных между собой раздела в системе развития связной речи:

1 раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа.

2 раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения.

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

Т.А. Ткаченко уделяет особое внимание тому факту, что дети с общим недоразвитием речи при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. Использование вспомогательных средств призвано облегчать и направлять процесс становления связной речи. Первым вспомогательным средством, необходимым при формировании связной речи, является наглядность, при которой (или по поводу которой) происходит речевой акт. Значение фактора наглядности в процессе становления связной речи отмечали такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, Л.В. Эльконин, А.М. Леушина и др. Второе вспомогательное средство – это моделирование плана высказывания, на значимость которого указывал Л.С. Выготский, а также В.К. Воробьева и В.П. Глухов.

На наш взгляд, целесообразно предусмотреть предварительную работу по развитию понимания текстовых сообщений [3, с. 65], использование приемов, обеспечивающих повышение мотивации [1, с. 64].

Несмотря на существование на сегодняшний день разных методик, практикующие логопеды испытывают затруднения в подборе текстов и иллюстративной наглядности при планировании работы по формированию навыков связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, вместе с тем перечень учебно-методического обеспечения является одним из компонентов рабочих программ [1, с. 50].

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Мамонтова И.С., Суркова М.М. Электронный тренажер «Ребятам о зверятах» как средство развития вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с нарушениями речи различного патогенеза // Логопед в детском саду: научно-методический журнал. 2016. № 1 (74). С. 64–71.
2. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.
3. Мамаева А.В., Шевченко Н.А. Развитие понимания текстовых сообщений у детей с умеренной умственной отсталостью, сочетающейся с двигательными и речевыми нарушениями // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С. 65–75.

Сведения об авторах

РАЗДЕЛ I.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

АГАЕВА Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: agaeva-indira@mail.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска;
e-mail: oliyass@mail.ru

БЫЧКОВА Наталья Ивановна – студент I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: osaraa11@mail.ru

ГЕРАСИМЕНКО Евгения Владимировна – студент II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: sergienko-evgeniya@mail.ru

ГЛУШКОВА Анна Викторовна – учитель-логопед, МБОУ «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска;
e-mail: ds194@list.ru

ДАВЫДОВА Ольга Геннадьевна – заведующая МБОУ «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска;
e-mail: ds194@list.ru

ЖУКОВА Анна Владимировна – магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
anutoch.ka@mail.ru

ЖУКОВИН Илья Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Koatl@km.ru

ЗОЛОТУЕВА Наталья Анатольевна – магистрант II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: zolotuevana@mail.ru

МАРТЫНОВА Анастасия Алексеевна – студент II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nastyya-1998@mail.ru

МУСИНА Юлия Владиславовна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: sochi9876@mail.ru

СЕДОВА Марина Алексеевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: marina.cedova@yandex.ru

СОКОЛОВА Олеся Валерьевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ds194@list.ru

СКАКУН Людмила Владимировна – директор МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание» г. Красноярска, e-mail: skakun06@list.ru

СТУПАКОВА Мария Викторовна – учитель-дефектолог МБОУ «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска;
e-mail: stupakovam@mail.ru

РЕШЕТНИКОВА Ольга Александровна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: resh69@mail.ru

ХОХЛОВА Елена Эдгардовна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: e.hohlova@mail.ru

ШИРОКОВА Юлия Николаевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shirokovayn@mail.ru

ФЕДОРЕНКО Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и консультирования ФГБ ОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

ЩЕРБИНА Людмила Андреевна – студент II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shcherbina_mila@bk.ru

ЯРЫГИНА Надежда Леонидовна – тьютор, КГБОУ «Красноярская школа № 5» г. Красноярск; e-mail: zvezda8998@mail.ru

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

БЕЛОЗЁРОВА Оксана Александровна – магистрант кафедры; воспитатель, КГБДОУ «Березовский детский сад»; e-mail: oksana.belozerova.2015@mail.ru

ГРАДУСОВА Аурика Ивановна – магистрант II года обучения института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ayrika83@mail.ru

ЕСИНА Марина Михайловна – магистрант II курса кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kurchavaya_marik@mail.ru

ИВЧЕНКО Ольга Юрьевна – студент I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dou220@yandex.ru

КЛЕЙКО Алена Юрьевна – магистрант 2 года обучения кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: blondy_1989@mail.ru

КОВАЛЕНКО Виктория Викторовна – студент V курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kniyz80@mail.ru

КОПЕЙКИНА Алла Владимировна – магистрант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; e-mail: kopeikina0768@mail.ru

НАДЕЖДИНА Марина Николаевна – воспитатель МАДОУ № 57 г. Красноярск; e-mail: arnadezhdin@yandex.ru

НАХИМОВА Светлана Сергеевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: cvetlana_94s@mail.ru

НЕМЦЕВА Юлия Алексеевна – педагог-психолог MAOY COШ № 148 СП «Детский сад» г. Красноярск; e-mail: yuliyaniemceva@mail.ru

НИКОЛАЕВА Виктория Владимировна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: viki_kivi_23@mail.ru

НИКОЛИЧЕВА Юлия Александровна – студент II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yuliya-nikolicheva@yandex.ru

СЕДОВА Марина Алексеевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.cedova@yandex.ru

СИЛАНТЬЕВА Наталья Петровна – магистрант 2 года кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-дефектолог, МАОУ «СОШ № 7 им. Пичуева Л.П.», г. Усть-Илимск; e-mail: silanteva-nata@mail.ru

СУХЕНКО Анна Валериевна – магистрант II курса кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: alinasuhenko@bk.ru

СЫРВАЧЕВА Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: SyrvashevaLA@yandex.ru

РАЗДЕЛ III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

БОЛОНЕНКОВА Татьяна Сергеевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail:(ladakspu@mail.ru)

Галеева Лилия Тахировна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ГОЛОСОВА Елена Александровна – магистрант I курса кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: lena.golossova.83@mail.ru

ДАВЫДОВА Анжелика Владимировна – магистрант II курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МБОУ «Зыковская СОШ» Берёзовского района Красноярского края; e-mail: davydova 2255@ yandex.ru

ДМИТРИЕВА Ольга Алексеевна – старший преподаватель института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ДУБИЦКАЯ Любовь Ивановна – магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: luba-chonka@mail. Ru

ДЬЯЧЕНКО Ольга Геннадьевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЗУБАРЕВА Татьяна Викторовна – магистрант II курса кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МБУ ЦППМиСП № 5 «Сознание»; e-mail: tat8058@yandex.ru

КИРИЛЛОВА Марина Георгиевна – магистрант II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: usrehm@mail.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail. kozyrevaoa@mail.ru

КУРКИНА Екатерина Александровна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ekaterina.kurkina.93@mail.ru

МАЛЬЧИК Светлана Галимовна – магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

МИГУНОВА Кристина Владимировна – магистрант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

ЧАШ-ООЛ Чодураа Чимий-ооловна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МАДОУ ЦРР № 6 г. Кызыла Республики Тыва; e-mail: choduraa.chashool.95@mail.ru

РАЗДЕЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

АГАЕВА Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

БЕНДЕБЕРЯ Лариса Анатольевна – студент II курса магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-логопед ФКУЗ МСЧ-24 ФСИН России филиал «Дом ребенка»; e-mail: www.vladimir417@mail.ru

ВЯЗЕМСКАЯ Любовь Викторовна – магистрант II курса, воспитатель 1 категории МАДОУ № 333; e-mail: vazemskayal@mail.ru

ГОРНОСТАЕВА Анастасия Анатольевна – магистрант II курса Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: avral2007@yandex.ru

ДЕНИСОВА Ксения Юрьевна – магистрант II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Ksyukusinata@mail.ru

ДУДКЕВИЧ Анна Геннадьевна, Симонова Екатерина Валерьевна – студенты II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: annadudkevic073@gmail.com

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama_eva@mail.ru

МАРТЫНОВА Анастасия Алексеевна – студент II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nastyya-1998@mail.ru

ОРЛОВА Екатерина Анатольевна – учитель-логопед, КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5» г. Красноярск; e-mail: orlowakat@mail.ru

ПОЛУСМАКОВА Марина Борисовна – студент бакалавриата V курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: polmari5791@mail.ru

РУСАКОВА Олеся Олеговна – учитель-логопед МБДОУ № 47; e-mail: rusakova-olesya@mail.ru

РЫДЧЕНКО Инна Николаевна – студент V курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: in.ryd4enko@mail.ru

СИНЯВСКАЯ Ирина Владимировна – магистрант I курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МБДОУ № 46; e-mail: konst1978@mail.ru

ТАЮРСКАЯ Ольга Николаевна – учитель-дефектолог МБДОУ № 139; e-mail: olga5283@yandex.ru

ХИМИНА Юлия Викторовна – учитель-логопед, МБДОУ 274; e-mail: himina1@yandex.ru

ШУШАРИНА Любовь Федоровна – учитель, КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5»;
e-mail: lubov.shusharina@mail.ru

ЩЕРБИНА Людмила Андреевна – студент II курса института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: shcherbina_mila@bk.ru

ЮЖАННИКОВА Марина Алексеевна – магистрант I курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: yuzhannikova.marina@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

XIX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИССЛЕДОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Материалы научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 16 мая 2018 г.

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козутица*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 05.09.18.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 18,75