

**Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет
Факультет специальной педагогики и психологии**

Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции

*Материалы
научно-практической конференции с международным участием
«Актуальные вопросы современной дефектологии. Опыт, достижения,
инновации – основа развития науки будущего»,
посвящённой 90-летию со дня образования МГОУ
и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии
(г. Мытищи, МГОУ, 17 ноября 2020 г.)*



**Москва
2021**

УДК 376(082)
ББК 74.50я43
Э94

Выпускается по решению Учёного совета факультета специальной педагогики и психологии и Редакционно-издательского совета МГОУ

Редакционная коллегия:

- А. А. Дмитриев** – доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор, декан факультета специальной педагогики и психологии МГОУ (ответственный редактор);
- Г. В. Крюков** – исполнительный директор Межрегионального Союза дефектологов, главный советник ректора МГОУ;
- В. А. Галкина** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования МГОУ;
- Е. А. Шилова** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии МГОУ;
- С. Н. Утенкова** – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинических основ дефектологии и специальной психологии МГОУ;
- В. В. Сазонова** – кандидат педагогических наук, и. о. заведующего кафедрой специальной педагогики и инклюзивного образования МГОУ.

Составитель:

В. А. Галкина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования МГОУ.

Рецензент:

М. С. Рукавицин – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования МГОУ.

Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции [Электронный ресурс] : Материалы научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы современной дефектологии. Опыт, достижения, инновации – основа развития науки будущего», посвящённой 90-летию со дня образования МГОУ и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии (г. Мытищи, МГОУ, 17 ноября 2020 г.) / отв. ред. А. А. Дмитриев, сост. В. А. Галкина. – Эл. текст. дан. (5,62 Мб). – Москва : ИИУ МГОУ, 2021. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: Intel Pentium (или аналог) 1 ГГц; 512 Мб оперативной памяти; привод CD ROM; операционная система Microsoft Windows XP SP 2 и выше; Adobe Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата pdf).

ISBN 978-5-7017-3257-3.

Информационная составляющая сборника способствует преемственности при передаче опыта, знаний и формированию способов к расширению возможностей дефектологов и создания новых условий для развития профессиональных и личностных качеств специалистов сопровождающих детей с ООП.

Современная парадигма специального образования приводит к изменению социально-образовательного заказа, стимулирует специалистов к повышению собственных компетенций, освоиванию новых технологий и форм работы. Данный сборник направлен на поиск ответов по совершенствованию моделей подготовки молодых кадров и передачу накопленного опыта посредством современных интерактивных технологий по развитию проектирования в области дефектологии и коррекционной педагогики.

В издание вошли работы как молодых учёных, так и доцентов, профессоров, направленные на разработку проблем и вопросов современных эффективных практик, используемых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Материалы сборника адресованы молодым исследователям, учителям-дефектологам, магистрантам и бакалаврам, обучающиеся по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Издание построено на гипертекстовой технологии, с помощью которой обеспечивается переход от *Содержания* к тексту статьи и обратно, а также на контекстно-связанные независимые интернет-ресурсы.

ISBN 978-5-7017-3257-3

© МГОУ, 2021

© Оформление. ИИУ МГОУ, 2021

Содержание

Абдрахманова Г. Г. Возможности применения веб-квестов в работе с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в условиях дистанционного обучения.....	6
Бабий Т. В. Особенности и возможности использования технологий альтернативной коммуникации при построении образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	12
Безрукова А. С. Обобщение опыта работы на тему: «Профилактика оптической дисграфии у детей с ограниченными возможностями здоровья на уровне дошкольного образования».....	19
Бетанова С. С., Белова Е. В. Проектирование образовательной среды для детей с нарушениями речи на примере детского развивающего центра Harry Kids	26
Бетанова С. С. Психологическая готовность молодого специалиста-дефектолога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	31
Ветрова М. А., Ветров А. О. Особенности работы с семьёй ребёнка со сложной структурой дефекта в условиях дистанционного обучения ..	37
Голубович З., Голубович М. Вспомогательные технологии для учащихся с ограниченными возможностями здоровья	44
Горбунова С. Ю. Как готовить ребёнка с речевыми нарушениями к школе?	55
Галкина В. А., Дехтярь М. В. Формирование элементов профориентированности в процессе трудового воспитания у детей с нарушением	63
Дмитриева С. А. Характерные проявления агрессивности у детей с задержкой психического развития	67
Грищенко М. В. Работа специального психолога в рамках сопровождения семей детей с детским церебральным параличом.....	73
Зайцева Д. Н. О психологическом сопровождении семей детей с расстройствами аутистического спектра	78
Золотарева И. В. Современные подходы к оценке голосовых качеств будущих логопедов.....	83
Исаева Е. С., Колягина В. Г. Информационные технологии в развитии памяти у детей с задержкой психического развития.....	89
Каткова И. А. Умственно отсталый ребёнок в цифровом образовательном пространстве.....	94
Козлова М. С., Скороход О. В., Шевчугова О. С., Колягина В. Г. Привлечение новых инновационных технологий в подготовку к школе детей с ОВЗ.....	100

Шохова О. В., Колычева В. А. Дидактические игры как средство развития лексической стороны речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями	105
Леонова С. В., Зайнитова А. Э. Взаимодействие логопеда и учителя в коррекционно-образовательном процессе заикающихся школьников	112
Дмитриев А. А., Медведевская А. О. Игровые технологии, направленные на развитие наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития	118
Моисеева Р. И. Адаптированные образовательные программы сопровождения детей с нарушениями слуха в условиях современной школы	127
Дмитриев А. А., Новикова М. А. Использование театрализованных технологий для формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	135
Дмитриев А. А., Новосильцева Е. Г. Формирование электронно-образовательной компетенции у студентов-инвалидов ...	143
Пантелеева Л. А., Недоборенко Ю. В. Особенности логопедической работы по развитию коммуникативной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра	148
Радченко В. А. Новый и актуальный психодиагностический метод исследования в изучении личности обучающихся, обучающихся с ООП, обучающихся ОВЗ-тест-опросник на определение уровня эмоционально-нравственного развития, на основе преобладания материальных и нематериальных (духовных) ценностных потребностей и ориентиров	154
Раткина О. С. Проблемы коммуникативного и социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра....	164
Фирсова Е. Ю., Решецкая Д. А. К вопросу развития эмоционально-волевой сферы дошкольника с нарушениями интеллекта как важного компонента становления личности.....	170
Романова О. М. Социокультурные ресурсы города в дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья: мнения педагогов и родителей.....	176
Шохова О. В., Рудакова М. А. Повышение компетентности родителей, направленной на преодоление задержки речевого развития (ЗРР) детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности (пальчиковый театр).....	183
Колягина В. Г., Рязанцева А. А., Чебрякова А. Ю. Использование элементов народного творчества в логопедической коррекционной работе с детьми с недоразвитием речи III уровня	189

Савина Т. А. Особенности аффективного развития детей с расстройствами аутистического спектра	197
Семенова А. С., Семенов К. Б. Использование информационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями.....	204
Сидорова А. Д. Развитие словарного запаса в сюжетно-ролевой игре у детей с ОНР среднего дошкольного возраста.....	210
Шохова О. В., Сулова А. С. Взаимодействие специалистов в организации квест-игровых занятий со старшими дошкольниками, имеющими задержку психического развития.....	216
Тимакова К. С. Театрализованные игры как средство развития диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР-III.....	225
Феофанов В. Н., Головина А. Н. Использование цифровых ресурсов в развитии коммуникативных навыков дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	231
Филонова Е. В. Формирование общеинтеллектуальных умений у детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой общеобразовательной школы.....	240
Фирсова Е. Ю. Деловые игры в формировании профориентационных компетенций старшеклассников с нарушениями интеллекта	247
Утенкова С. Н., Фомочкина В. Н. Применение визуального расписания для детей с расстройством аутистического спектра.....	252
Ходякова А. С. Формирование словаря прилагательных у дошкольников старшего возраста с тяжёлыми речевыми нарушениями	256
Четайкина Н. А. Изучение сформированности навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра.	260
Чукальская В. И. О развитии творческого воображения как компонента креативной компетентности у детей с ЗПР на внеурочных занятиях эстетического цикла в условиях инклюзивного образования	266
Шилова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях дистанционных форм обучения.....	275
Шохова О. В. Проектирование коррекционно-педагогической технологии по развитию эмоционального реагирования в предметно-практической деятельности у дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями развития.....	280

*Абдрахманова Гульнара Гумеровна,
учитель-дефектолог, Нурлатская школа-интернат
для детей с ограниченными возможностями здоровья
e-mail: gulnara_abd@mail.ru; телефон: +7 (937) 570 62 02*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕБ-КВЕСТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ТМНР) В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. При организации и проведении дистанционных уроков может возникнуть ряд трудностей и проблем, с которыми сталкиваются и учитель, и ученик. Но доступ во всемирную сеть интернет открывает перед нами неограниченное количество доступных форм обучения, применимых и в дистанционном формате. В исследовании анализируется игровая форма проведения дистанционных уроков с помощью веб-квестов. Такая форма работы помогает обеспечить заинтересованность учащихся именно на начальном этапе урока, что гарантирует хорошее усвоение изучаемого материала, появление мотивации к обучению и интерес к участию в творческих, практико-ориентированных и исследовательских проектах. В работе доказывается, что показателем результативности и эффективности дистанционного обучения с помощью применения веб-квестов является повышение уровня качества обучения детей.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, дистанционное обучение, веб-квесты, индивидуально-дифференцированный подход

*Abdrahmanova Gulnara G.,
teacher-defectologist, Nurlat boarding school for children with disabilities
e-mail: gulnara_abd@mail.ru; phone: +7 (937) 570 62 02*

OPPORTUNITIES FOR USING WEB QUESTS IN WORKING WITH CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES (TMNR) IN TERMS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. When organizing and conducting remote lessons, there may be a number of difficulties and problems that both the teacher and the student face. However, high-speed access to the world wide web opens up an unlimited

number of available forms of education, which can also be used remotely. I chose the game form of conducting remote lessons using web quests. The game form of web quests helps to ensure that students are interested in the initial stage of the lesson, which guarantees good assimilation of the material being studied. Students have the opportunity to participate in creative, practice-oriented and research projects. In addition, the motivation for the learning process increases dramatically. An indicator of the effectiveness and effectiveness of distance learning through the use of web quests can be considered an increase in the quality of children's education. The children and their parents accepted this form of education with approval.

Keywords: children with severe multiple developmental disabilities, distance learning, web quests, individually differentiated approach

В исследовании нами освещается наш опыт обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития в дистанционном формате.

Нами был проанализирована работа в первом классе, в котором находятся 5 детей с глубокой умственной отсталостью и с тяжёлыми множественными нарушениями развития (у одного из учеников – нарушения опорно-двигательного аппарата, у двоих учащихся – расстройства аутистического спектра, ещё у двоих диагностировано аутоподобное поведение). Все дети обучаются по 2 варианту Адаптированной основной общеобразовательной программы в соответствии с Федеральным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

При переходе на дистанционный формат обучения мы задались вопросом: «Каким образом, используя индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребёнку, построить процесс образования так, чтобы он был интересным и занимательным, а дети были вовлечены в каждый этап урока и получали удовольствие от процесса обучения?». Рассмотрим технологии, которые могут помочь организовать такой тип работы.

В работе нами активно используется сервис «Google», так как, на наш взгляд, он является одним из самых удобных, понятных и доступных в использовании сервисов с большим количеством инструментов для коллективной и индивидуальной работы.

Нужная и полезная для родителей информация размещается нами на нашем персональном сайте. С помощью этого сайта происходит взаимодействие между родителями и учителем в режиме реального времени на дистанционных родительских собраниях. Прежде чем

дать урок детям, считаем, что необходимо проконсультировать родителей о каждом этапе урока, поэтому мы находимся в тесном контакте с родителями. Всех учащихся стараемся активно включать в совместную работу в течение всего процесса обучения. Общение проходит всегда очень оживлённо. Для связи мы также используем и другие сервисы, такие как «Zoom» и мессенджер «What'sApp». С их помощью осуществляется обратная связь посредством видеозвонков, обмена фото- и видеоматериалами выполненных заданий.

Проводя анализ фото и видео домашних заданий, которые присылают родители учащихся, важно брать на заметку успешность выполнения заданий. При составлении следующих уроков, как мы полагаем, особое внимание стоит обращать на результативность выполнения предыдущего задания.

Дети обычно получают доступ к занятию в нашем «Google-классе», куда мы ежедневно добавляем задания, отправляем записи онлайн-уроков. Но, анализируя такой вид работы мы заметили, что она не так интересна моим ученикам, в отличие от красочных веб-квестов, созданных в игровой форме. Дети выполняют такие задания с большим удовольствием.

Веб-квестом называют игру из нескольких этапов, созданную с помощью онлайн-сервисов и размещённую в сети Интернет. Сегодня квесты – это уже особый жанр, который активно используется в образовательном процессе как развлекательная либо учебная игра (в зависимости от того, с какой целью она используется). Мы используем краткосрочные веб-квесты, которые подходят для одиночного выполнения заданий учениками с помощью родителей в течение нескольких занятий или одного урока. В силу своих особенностей дети не могут глубоко погружаться в поисковую деятельность, поэтому содержание таких заданий минимально.

Современные технологии предоставляют широкий выбор сервисов для создания веб-квестов. Нами был остановлен выбор на сервисе «Wix», удобный интерфейс которого гарантирует красочность и многофункциональность цифровых продуктов.

Важно всегда учитывать индивидуальные особенности детей и их особые образовательные потребности. Поэтому при разработке веб-квестов нами сначала тщательно подготавливается материал, который будет наиболее доступен для восприятия и понимания учениками; прорабатываются детали, подбирается цветовое оформление, величина и форма предметов, музыкальное сопровождение.

Важно, чтобы материал был, с одной стороны, прост, а, с другой стороны, обеспечивал быстрое включение детей в урок, вызывал у них интерес и давал предпосылки к продуктивной работе. У умственно отсталых детей наблюдаются трудности переключаемости и инертность нервных процессов, поэтому создать рабочую обстановку на уроке бывает непросто. Игровая форма веб-квестов помогает обеспечить заинтересованность учащихся именно на начальном этапе урока. Это гарантирует усвоение изученного материала.

Несколько из таких веб-квестов продемонстрированы ниже. В первом веб-квесте объединены 4 урока по теме «Геометрические фигуры» по предмету «Математические представления» (рис. 1).



Рис. 1. Веб-квест для учащихся 1 класса по предмету «Математические представления» на тему «Геометрические фигуры»

Домашнее задание по предложенному выше веб-квесту было предложено следующее: нужно было нарисовать гусеницу из изученной геометрической фигуры – круга; нарисовать домик с крышей из изученных геометрических фигур – квадрата и треугольника (рис. 2):



Рис. 2. Примеры работ учащихся

Второй веб-квест по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» был посвящён теме «Кто звучит?» (рис. 3). В нём также объединены 4 урока по этой теме.

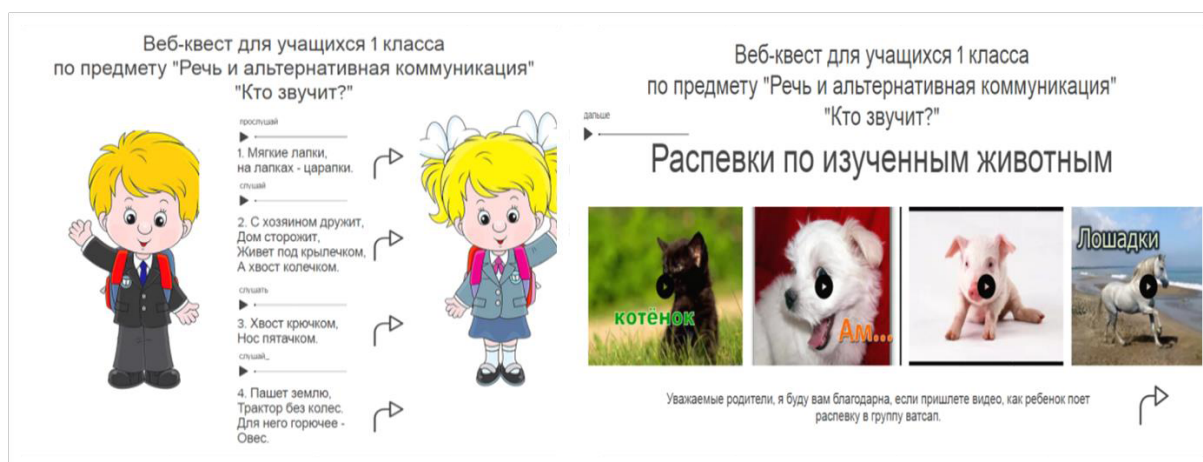


Рис. 3. Слайды веб-квеста «Кто звучит»

Эти веб-квесты можно найти ниже по ссылкам:

– Веб-квест для учащихся 1 класса по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» на тему «Кто звучит?» // Wix.com [сайт]. Режим доступа: <https://gulnaraabdrahmanov.wixsite.com/urok>.

– Веб-квест для учащихся 1 класса по предмету «Математические представления» на тему «Геометрические фигуры» // Wix.com [сайт]. Режим доступа: <https://gulnaraabdrahmanov.wixsite.com/mysite>.

Литература

1. Авраамов Ю. С. Практика формирования информационно-образовательной среды на основе дистанционных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2004. – № 2. – С. 40–42.

2. Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.

3. Богун А. Б. Разработка дополнительных общеразвивающих программ с учётом особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / А. Б. Богун, Л. В. Годовникова. – Белгород, 2015. – 66 с.

4. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции

«Информационные технологии в образовании. ИТО-99». – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999> (дата обращения: 11.08.2019).

5. Галкина В. А. Поэтапное развитие самоконтроля у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью в процессе обучения. Мир образования – образование в мире. 2015. № 1 (57). С. 236–242.

6. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7. Режим доступа: http://vio.fio.ru/vio_07 (дата обращения: 11.08.2019).

7. Мясникова М. С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – 49 Уфа: Лето, 2013. – С. 149-151. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4426> (дата обращения: 11.08.2019).

8. Романцова Ю. В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся / Открытый урок «Первое сентября» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513088> (дата обращения: 11.08.2019).

*Бабий Татьяна Владимировна,
студентка 4 курса направления подготовки
«Специальное (дефектологическое) образование»
Мордовский государственный
педагогический университет им. М. Е. Евсевьева
e-mail: tatyana.baby2018@yandex.ru, телефон: 89520707568*

ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В исследовании рассматриваются особенности применения альтернативных средств коммуникации, направленных на оказание помощи детям с выраженными отклонениями в речевой деятельности. Представлен анализ различных технологий альтернативной коммуникации и обоснована их эффективность при формировании коммуникативных навыков.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательный процесс

*Babij Tat`yana V.,
4th year student of the direction of training
“Special (defectological) education”,
Mordovian State Pedagogical University named after M. Evseviev
e-mail: tatyana.baby2018@yandex.ru, phone: 89520707568*

FEATURES AND POSSIBILITIES OF USING ALTERNATIVE COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN BUILDING THE EDUCATIONAL PROCESS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The paper discusses the features of using alternative means of communication aimed at helping children with pronounced deviations in speech and language activity. The analysis of various alternative communication technologies is presented and their effectiveness in the formation of communication skills is justified.

Keywords: alternative communication, children with disabilities, educational process

По данным многочисленных исследований в мировом сообществе, особое внимание уделяется созданию комплекса специальных условий с целью повышения эффективности образовательного процесса при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди данной категории значительное место занимают дети, не обладающие вербальными средствами коммуникации. Выраженная недостаточность вербальных средств общения приводит к ограниченности взаимодействия с окружающими людьми, что особенно отражается на познавательной и личностной сфере ребёнка. Ребёнок становится не активным деятелем в образовательном процессе, а пассивным слушателем. Это оказывает дестабилизирующее воздействие на всю его жизнедеятельность, становится существенным препятствием к овладению системой жизненных ценностей, построению межличностных контактов с собеседниками, владеющими вербальными средствами общения. Как указывают в своих исследованиях Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина, дети с особыми образовательными потребностями оказываются не готовыми к самостоятельной жизни, они испытывают постоянную потребность в помощи со стороны окружающих, не могут выражать весь спектр чувств и эмоций, желаний и потребностей [1, с. 20]. Речевая деятельность составляет фундамент социального взаимодействия, играет ведущую роль в когнитивном развитии ребёнка, является основным регулятором поведения, организует весь его познавательный процесс. Неполноценность речевых процессов отражается на всех вышеперечисленных процессах, что приводит к социальной изолированности данной категории детей, отражается на их успеваемости, овладении программным материалом. С целью предупреждения социальной исключённости и неуспеваемости необходимо осуществить поиск иных, альтернативных средств общения, которые заменят или помогут восполнить неполноценность вербальной речи. Используя технологии альтернативной коммуникации, возможно за более короткий период времени восполнить пробелы в знаниях, активизировать когнитивные процессы, расширить представления об окружающем мире, повысить лингвистический потенциал ребёнка, самостоятельность его действий, независимость от остальных.

В мировой практике накоплен достаточно богатый опыт использования технологий альтернативной коммуникации. Альтернативная система коммуникации рассматривается как особая технология, основанная на применении невербальных средств

общения, которые дополняют или заменяют естественное общение и облегчают процесс межличностного взаимодействия.

Данная система эффективна, когда у ребёнка отмечается крайняя ограниченность вербальных средств общения и дефицитарность устной речи, ограничивающая процесс взаимодействия с окружающим миром. Технологии альтернативной коммуникации построены на использовании невербальных средств общения, содержательным аспектом которых выступают взгляд, жесты, символы различного характера, картинки, пиктограммы.

Основной целевой аудиторией, для которой разработана система средств альтернативной коммуникации, являются дети, хорошо понимающие обращённую к ним речь окружающих, но не имеющие возможности выразить свои желания и потребности посредством вербальных средств. В данном случае альтернативная система коммуникации становится основным экспрессивным средством общения и используется на протяжении всей жизни в качестве поддерживающего средства. В большинстве случаев это дети с детским церебральным параличом, аутизмом, анартрией, умеренной умственной отсталостью.

Ко второй группе детей относятся дети с умеренной умственной отсталостью, аутизмом, испытывающие трудности в овладении речевой деятельностью. Такие дети имеют возможность овладеть крайне ограниченными вербальными средствами и нуждаются в технологиях альтернативной коммуникации временно.

Третью группу составляют дети, не имеющие возможности овладеть и пользоваться вербальными средствами общения. В этом случае альтернативная система коммуникации полностью заменяет естественное общение [2, с. 9].

Основными задачами, без выполнения которых трудно овладеть технологиями альтернативной коммуникации и полноценно построить образовательный процесс, являются формирование сконцентрированного внимания на предоставляемом ребёнку предмете, символе, изображении, говорящем человеке; умения распределять своё внимание на предлагаемых объектах; развитие мотивации и желания к подражанию различными способами при взаимодействии с партнёром; умения следовать определённому алгоритму; формирования понимания используемых жестов, символов, изображений; систематическая активизация и обогащение освоенных уже альтернативных средств коммуникации;

формирование потребности самостоятельно вступать в контакт посредством использования невербальных средств общения.

При обучении технологиям альтернативной коммуникации необходимо придерживаться ряда условий: следовать выработанному алгоритму введения графических символов; контролировать уровень понимания значения изучаемых символов; применять изученные символы при решении коммуникативных задач; систематически комментировать любые речевые проявления со стороны ребёнка; относиться к обучению коммуникации как важной составляющей жизнедеятельности ребёнка во всех видах деятельности; сочетать различный инструментарий в процессе обучения; расширять спектр коммуникативных ситуаций; привлекать различных партнёров.

Остановимся более подробно на рассмотрении некоторых средств альтернативной коммуникации, которые считаются самыми востребованными в работе с детьми с отклонениями в развитии, имеющими значительные трудности в использовании вербальных средств общения.

Для глухих детей целесообразно применять мануальные знаки. Такая технология общения считается самой простой и доступной, так как не требует использования и изготовления специальных приспособлений. В жестовой системе выделяют русский жестовый язык, который отличается от устной речи в грамматическом и синтаксическом отношении. Вторым языком в данной системе является калькирующая жестовая речь, полностью копирующая устную речь. Использование мануальных знаков позволяет предоставить всю устную информацию в наглядном виде, что облегчает процесс общения безречевого ребёнка и понимания речи партнёра по коммуникации [4, с. 188].

Особенно сложную категорию составляют дети, имеющие сочетанный дефект. Наиболее часто к данной категории относятся слепоглухие дети. Для данной категории детей в качестве эффективного альтернативного способа общения необходимо применять азбуку Лорма. Азбука Лорма построена на прикосновении к определённым точкам, расположенным на руке, выполнении штрихообразных движений по ладони. Каждое прикосновение или действия кодируют соответствующую букву [5, с. 94]. Азбука Лорма предоставляет возможность осуществлять взаимодействие между разноmodalными инвалидами, имеющими отклонения в сенсорной системе, она является наиболее лёгким способом коммуникации для лиц с ограниченной подвижностью кисти руки, при этом человек

овладевает навыками считывания и лормирования без особых трудностей.

Широкую распространённость получили графические символы. Блисс-символика объединяет в себе огромное число графических знаков, которые обозначают определённые понятия. Совокупность символов образует новые символы и соответствующие им понятия. В блисс-символике существует множество стратегий, которые предоставляют возможность преобразовывать одну часть речи в другую.

В работе с детьми, имеющими значительные трудности в общении с помощью вербальных средств, применяют пиктографическую коммуникацию. Пиктограммы содержат стилизованные контурные изображения, которые несут определённый смысл и помогают выразить свои желания, получить необходимую информацию от собеседника. Наиболее часто используется система PECS, основанная на обмене изображениями. Также картиночные символы объединяются в коммуникативные доски и коммуникативные книги.

В образовательном процессе эффективным способом коммуникации считается использование такой альтернативной технологии, как календарная система. Данная система основана на использовании символов и предметов, которые отображают основные виды деятельности ребёнка в течение всего дня, что становится его главным ориентиром. Учёными и методистами разработано достаточно большое количество таких календарей. Выбор того или иного календаря определяется в первую очередь индивидуальными особенностями и возможностями ребёнка: физическими, интеллектуальными, сенсорными, моторными, психическими и личностными [3, с. 103].

Предметный календарь считается самым доступным для категорий детей, имеющих сочетанный дефект, детский церебральный паралич, выраженные отклонения в пальцевом праксисе. Предметный календарь, в отличие от других видов календарей, содержит различные символы, предназначенные для тактильного восприятия. Такие символы считаются самыми доступными для всех категорий детей с нарушенным развитием различной степени выраженности. Дети самостоятельно могут их найти и определить на ощупь. При этом ребёнку достаточно владеть самыми элементарными моторными действиями, не требующими высокого уровня сформированности пальцевого праксиса, что очень важно для детей с выраженными нарушениями в двигательной сфере.

Следующим видом календарной системы является картинный календарь. Картинный календарь представлен набором карточек с изображениями, которые отражают тот или иной вид деятельности ребёнка в течение дня. Такой вид календарей целесообразно применять в работе с детьми с сохранным зрением, моторным праксисом, а также с такими категориями детей, как дети с нарушением интеллектуальной сферы, выраженными речевыми нарушениями, нарушением слуха.

Самым сложным видом из всех календарей является календарь, где помимо самого изображения на карточке написано и соответствующее ему слово. Его возможно применять только в том случае, если ребёнок уже прошёл обучение, свободно владеет и пользуется перечисленными выше календарями.

Л. Б. Баряевой и Н. Н. Яковлевой разработаны альтернативные способы обучения чтению детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. Авторами были выделены такие варианты чтения, как чтение изображений на картинках, чтение мимических и телесных действий, чтение видеоизображений, глобальное чтение, чтение символов и пиктограмм, аудиальное чтение, чтение графических знаков, цифр и букв и др.

Таким образом, в настоящий момент времени разработано достаточно большое количество технологий альтернативной коммуникации, которые играют огромную роль в образовательном процессе, существенно облегчают процесс обучения, способствуют освоению правил грамматики и синтаксиса русского языка, формированию умения устанавливать взаимодействие с окружающими людьми, использовать в дальнейшем вербальные средства общения. Выбор того или иного средства альтернативной коммуникации во многом зависит от индивидуальных особенностей ребёнка, его психофизических, интеллектуальных, сенсорных возможностей.

Литература

1. Баряева Л. Б. Методика исследования и оценки навыков графической коммуникации у ребёнка как потенциального пользователя дополнительной и альтернативной системы коммуникации / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 20–35.

2. Баряева Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникация для детей с ограниченными возможностями здоровья /

Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 7–16.

3. Кузнецова О. А. Альтернативные системы коммуникации как средство формирования навыков общения у детей с детским церебральным параличом / О. А. Кузнецова, В. В. Сергун // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2015. – № 9–3. – С. 102–105.

4. Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А. А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2015. – С. 188–190.

5. Шайхадарова Р. Ф. Альтернативные средства общения лиц с двойными сенсорными нарушениями / Р. Ф. Шайхадарова // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2018. – С. 93–95.

Безрукова Алёна Сергеевна,
учитель-дефектолог, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 22
«Яблонька» комбинированного вида»,
г. Лесной, Свердловская область
e-mail: alyona.bezrukova.97@mail.ru, телефон: 8-982-674-6753

**ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ НА ТЕМУ:
«ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА
УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Аннотация. Данная статья содержит описание приёмов коррекционно-развивающей работы по профилактике оптической дисграфии у детей с ограниченными возможностями здоровья на уровне дошкольного образования. Автором представлены основные направления и содержание игровой деятельности по преодолению предпосылок оптической дисграфии у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, оптическая дисграфия, профилактика, дети с ограниченными возможностями здоровья, дидактические игры, система работы, графо-моторные навыки

Bezrukova Alena S.,
teacher-defectologist, teacher-speech therapist,
Kindergarten no. 22 “Yablonka”,
Lesnoy, Sverdlovsk region
e-mail: alyona.bezrukova.97@mail.ru, phone: 8-982-674-6753

**GENERALIZATION OF WORK EXPERIENCE ON THE TOPIC:
“PREVENTION OF OPTICAL DYSGRAPHIA IN CHILDREN WITH
DISABILITIES AT THE LEVEL OF PRESCHOOL EDUCATION”**

Abstract. This article contains a system of correctional and developmental work to prevent optical dysgraphia in children with disabilities at the level of preschool education. The author presents the main directions and content of play activity to overcome the prerequisites of optical dysgraphia in children with disabilities of preschool age.

Keywords: preschool age, optical dysgraphia, prevention, children with disabilities, didactic games, work system, graphomotor skills

В настоящее время значительно возрастает количество детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ), которые сталкиваются с различными трудностями обучения в начальной школе.

Проблема нарушения письменной речи у школьников является одной из актуальных, поскольку письмо и чтение как приобретённые в школе навыки превращаются для обучающихся в средство дальнейшего получения знаний.

Становление графомоторных навыков – это один из долгих и сложных процессов в развитии когнитивной сферы ребёнка. Основы графомоторной деятельности начинают формироваться ещё в дошкольном возрасте, когда ребёнок впервые берёт карандаш, изображает линии и геометрические фигуры.

Среди многообразия нарушений письма часто встречающейся является оптическая дисграфия.

Оптическая дисграфия – частичное специфическое нарушение письма, которое связано с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Оптическая дисграфия может быть вербальной (изолированные буквы воспроизводятся правильно, а при написании слова имеют место искажения, замена букв); может быть литеральной (нарушение воспроизведения изолированных букв). К оптической дисграфии также относят зеркальное письмо [1].

Важно своевременно выявить предпосылки нарушения письма и организовать коррекционно-развивающую работу по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования.

Исходя из актуальности проблемы, можно сформулировать цель обобщения опыта работы: совершенствование коррекционно-развивающей работы по профилактике оптической дисграфии посредством внедрения системы методов и приёмов по развитию оптико-пространственных представлений.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) изучить состояние данной проблемы в методической литературе;
- 2) систематизировать методы и приёмы по устранению предпосылок оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования;

3) внедрить систему коррекционно-развивающей работы по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ дошкольного возраста.

Важным моментом при подготовке детей с ОВЗ к школе становится выбор методов обучения. Самый эффективный метод – использование дидактической игры как одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка и в то же время основного вида деятельности дошкольника.

Так, для работы по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования нами были систематизированы методы и приёмы по следующим направлениям:

1) развитие мелкой моторики – формирование навыков работы с разнообразным материалом, способствующих развитию мелкой моторики;

2) формирование пространственных представлений – развитие умения ориентироваться в собственном теле, в окружающем пространстве и на листе бумаги;

3) развитие зрительного гнозиса – уточнение представлений о форме, цвете, величине, формирование и расширение объёма зрительной памяти, буквенный гнозис;

4) формирование собственно графомоторных навыков – развитие графомоторных навыков: обводка, штриховка, ритмировка, дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство, написание элементов букв.

Первое направление «Развитие мелкой моторики» включает в себя следующие виды работ:

– выполнение самомассажа с различными предметами (карандаши, грецкие орехи, кусочки льда, объёмные разноцветные пуговицы, бигуди, зубные щётки, мячики Су-джок и так далее);

– проведение пальчиковой гимнастики и логоритмических упражнений;

– включение игр с применением аквагрунта и мешочками, наполненными гидрогелем;

– игры с сенсорными коробочками и пальчиковыми дорожками;

– разнообразные игры с применением подручных материалов (прищепки, ленты, верёвки, коктейльные трубочки, бусы, крышки, пинцеты, щипцы, игровой набор «Архимедов винт», «Пипетка “Ловкий головастик”», ножницы-ложки, пластилин, солёное тесто и мн. др.);

– для работы с тактильными ощущениями применяются фоторамки с различными по фактуре материалами.

Второе направление «Формирование пространственных представлений» представлено следующими блоками заданий.

1. Для развития соматогнозиса используются игровые упражнения:

– «Повтори позу». Ребёнок повторяет определённую позу за специалистом (затем чередует по 2, 3, 4 позы).

– «Угадай, до чего дотронусь». Специалист дотрагивается различными предметами (например, пером) до руки, ладони, лба ребёнка, который без опоры на зрительный анализатор показывает и называет эту часть тела, уточняя, чем именно до него дотронулись.

– «Тактильные ритмы». Специалист отстукивает ритмы разными частями тела (пятка, локоть, ладонь) по различным поверхностям (пол, стул, ковёр, стена), задача ребёнка – воспроизвести данный ритм.

– «Ладони-ступни». На полотне размещены ладони, ступни левой и правой рук., задача ребёнка – пройти по данной дорожке, соотнося собственные части тела с нарисованными.

– «Сенсорный нейрокруг». В данном пособии представлены различные сенсорные поверхности (кожа, мех, наждачная бумага, флис, рыба чешуя из пайеток), которые расположены на круге, ребёнку предлагается выполнить моторную программу разными частями тела (например, ладонь, локоть, указательный палец правой руки).

– Игры на доске. Совы, массажные балансиры, модульные ковры.

2. Для развития ориентировки в пространстве включаются следующие задания:

– Игра «Скрепка-стрелка». Ребёнок по словесной инструкции специалиста выкладывает дорожку с помощью скрепок-стрелок от одного персонажа к другому.

– «Песочные рисовашки». Ребёнок указательным пальцем правой руки рисует дорожку по определённой схеме.

– Использование штампов на различную тематику (животные, транспорт, игрушки): педагог даёт определённую инструкцию, где поставить штамп, ребёнок ставит штамп в нужном месте.

– «Магнитные ходилки». Ребёнку предлагается пройти по тропинке, которая изображена на карточке с помощью магнитов. На карточке в начале пути ставятся скреплённые с двух сторон два магнита. Ведущей рукой ребёнок держит нижний магнит под карточкой и ведёт верхний магнит по тропинке, озвучивая свои

действия (например, «я иду вверх, потом налево, затем вниз»). На занятиях большим интересом у детей пользуются магниты со сказочными персонажами и морскими обитателями.

– Игры с нейропланшетом. Данное пособие представлено в виде деревянного планшета, который имеет 9 секторов. Ребёнок по словесной инструкции педагога на определённом расстоянии должен попасть мешочком в нужный сектор (например, «попади в верхний левый угол»; можно усложнить инструкцию «попади в третий ряд, в первый столбик»). На планшете можно расположить «Буквы-балансиры», ребёнок кидает мешочек на нужную букву и называет её.

– «Кольцеброс». Задача ребёнка – расположить кольца по словесной инструкции педагога (например, «попади в верхний правый угол» или по заданной схеме).

– «Боулинг». Кегли расставляются в ряды на разном уровне, ребёнку задаётся инструкция, например, «сбей кеглю, которая внизу», «сбей кеглю, которая стоит в правом верхнем углу».

Третье направление «Развитие зрительного гнозиса»:

1. Для заданий, направленных на уточнение представлений о форме, цвете, величине, используются различные сортёры «Ulanik».

– Набор «Юниор “Радужные камешки”». Задача ребёнка – разложить камни разных форм, цветов и величин по нужным сегментам.

– Развивающий набор «Умная цепочка». Перед детьми раскладываются карточки с разным расположением цветных звеньев цепочки. Задача детей – собрать цепочку по заданному алгоритму. Кто быстрее справится с заданием, тот забирает карточку себе. Затем результаты подсчитываются, определяется победитель.

– «Зашумленные картинки» – педагог использует фоторамку, на которой протянуты нити в разном направлении. Специалист накладывает данную фоторамку на изображение, получается «зашумленная» картинка. Ребёнок отгадывает, что находится под рамкой. Вместо картинок можно использовать различные предметы.

2. Задания, направленные на уточнение и расширение объема зрительной памяти: «Запомни и разложи так же», «Найди изменения», «Чего не стало?», «Всё ли на своих местах?», игры «Мемори», «Двигающиеся картинки».

3. Задания, направленные на узнавание, различение и запоминание букв русского алфавита (буквенный гнозис). На данном этапе

применяется метод «Оживления букв». На занятиях с детьми мы сами «оживляем» буквы: приклеиваем им глазки и обращаем «взгляд» буквы вправо, влево или «прямо», в зависимости от ориентированности буквы.

Следующим заданием является расселение букв по домикам. У каждого домика из трубы идёт «дым», который направлен вправо, влево или прямо. Дым выполнен из синельной проволоки, которую можно потрогать (дополнительное включение пропреоцептивного анализатора). Расселение букв происходит следующим образом: буквы, которые обращены в правую сторону, заселяем в домик, у которого дым из трубы идёт в правую сторону; буквы, которые обращены в левую сторону, заселяем в домик, у которого дым из трубы идёт в левую сторону; буквы, которые не имеют ориентированности ни в правую, ни в левую сторону, мы заселяем в домик, у которого дым из трубы идёт прямо.

Также используются следующие варианты упражнений:

– «Маскарад букв». Нахождение букв по заданию педагога: «Найди самую яркую, весёлую, грустную, худенькую, толстенькую, нарядную».

– «Найди букву среди других, сходных по написанию», «Узнай зачёркнутую букву», «Назови две, наложенные друг на друга буквы», «Какая буква упала?», «Найди и зачеркни все буквы А».

Четвёртое направление «Формирование собственно графомоторных навыков» включает в себя:

– «Буквы-балансиры». Ребёнок, складывая бусины (камешки) в форме буквы, учится соотносить графический образ буквы со звуком.

– «Сделай букву». Задача ребёнка состоит в том, чтобы воспроизвести графический образ буквы. Здесь применяются различные материалы (пластилин, солёное тесто, крупы, орехи, песок, бусины, синельная проволока, коктейльные трубочки, вата, нити и многое другое).

– «Тело-буква». Ребёнок воспроизводит графический образ букв с помощью своего тела.

– Обведение букв по трафарету, шаблону.

– Задания на развитие умения штриховать, обводить, продолжать узор, выполнять элементы букв. На данном этапе в работе используется методическое пособие Г. М. Зегебарт и О. С. Ильичевой «Волшебные обводилки», тематический комплект «Я изучаю буквы» С. В. Шапошниковой [3; 4].

Анализ результатов проведённой работы свидетельствует о том, что коррекционно-развивающая деятельность по профилактике оптической дисграфии у детей с ОВЗ на уровне дошкольного образования обеспечивает положительную динамику: у дошкольников повысились показатели уровня зрительного восприятия и памяти, дети ориентируются в левой и правой сторонах пространства, воспитанники с успехом освоили пространственные предлоги, правильно располагают элементы букв. Таким образом, указанная работа по преодолению предпосылок оптической дисграфии у детей с ОВЗ в дошкольном возрасте способствует успешному обучению в школе.

Литература

1. Калиниченко С. А. Профилактика оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – //«Дошкольная педагогика», – №2, 2006.

2. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей (Из опыта работы) / Первое сентября. Открытый урок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.

3. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб: ООО «Детство-Пресс», 2006. – 122 с.

4. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.

Бетанова Светлана Станиславовна,
*кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной
педагогике и инклюзивного образования МГОУ*

Белова Екатерина Всеволодовна,
*магистрант факультета специальной
педагогике и психологии МГОУ
e-mail: catherine.belowa@yandex.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА «HAPPY KIDS»

Аннотация. В исследовании рассматривается проектирование образовательной среды для детей с нарушениями речи на примере детского развивающего центра. Описано проектирование комплекса коррекционных мероприятий на примере ребёнка с ОНР I уровня.

Ключевые слова: проектирование образовательной среды, дети с тяжёлыми нарушениями речи, комплекс коррекционных мероприятий, центр медико-социального и психолого-педагогического сопровождения и коррекции, общее недоразвитие речи I уровня

Betanova Svetlana S.,
*PhD in Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Special Pedagogy and Inclusive Education,
Moscow Region State University*

Belova Ekaterina V.,
*Master's Degree Student, Faculty
of Special Pedagogy and Psychology
e-mail: catherine.belowa@yandex.ru*

DESIGNING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS ON THE EXAMPLE OF THE CHILDREN'S DEVELOPMENT CENTER "HAPPY KIDS"

Abstract. The article discusses the design of an educational environment for children with speech disorders using the example of a children's development center. The design of a complex of corrective measures is described on the example of a child with OHP level I.

Keywords: design of the educational environment, children with severe speech disorders, a complex of corrective measures, a center for medical, psychological, and pedagogical support and correction, general speech underdevelopment of the 1st level

Необходимость развития центров медико-социального и психолого-педагогического сопровождения определяется тем, что в настоящее время постоянно растёт количество детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с различными речевыми нарушениями, констатируется существенное увеличение общественного запроса в отношении коррекционно-развивающих услуг и логопедической коррекции. Деятельность данных центров вносит свой положительный вклад в качество образования, влияя несомненно на общее развитие детей и их коммуникацию с окружающими [1].

Важнейшей частью адаптивной коррекционно-развивающей среды является комплексное взаимодействие специалистов, без чего невозможна организация эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с нарушениями речи. Функции образовательной среды рассматриваются как система формирования и развития личности ребёнка посредством социального и пространственно-предметного окружения. А также в процессе обучения происходит формирование различных видов деятельности детей, что в свою очередь позволяет повысить уровень социализации детей с особыми образовательными потребностями [2, 4].

Развивающий центр медико-социальной и психолого-педагогической поддержки и коррекции «Хеппи Кидс» функционирует с 19 декабря 2015 года. В центре оказываются услуги детям с ограниченными возможностями здоровья (т.е. с задержками речевого и психического развития) по следующим программам: «Запуск речи», «Нарушения речи», «Школьные трудности», «Эмоции и отношения», «Терапия движением», «Массаж», «Коррекция поведения».

Программа «Запуск речи» включает в себя следующие блоки: занятия с детским логопедом, логоритмика, психология, игротерапия, арт-терапия, нейрокоррекция, канистерапия.

Программа «Нарушения речи» включает в себя следующие блоки: логопедия, логопедический массаж.

Программа «Школьные трудности» включает в себя следующие блоки: нейропсихология, логопедия, психология, мозжечковая стимуляция; неврология.

Программа «Эмоции и отношения» включает в себя следующие блоки: семейное консультирование, детская психология, арт-терапия, развитие эмоционального интеллекта, канистерапия.

Программа «Терапия движением» включает в себя следующие блоки: лечебная физкультура, АФК, кинезиотерапия, сенсорная интеграция, мозжечковая стимуляция, балансотерапия, кинезиотейпирование.

Программа «Массаж» включает в себя следующие блоки: логопедический, оздоровительный, лечебный, спортивный массажи, массаж при ДЦП, массаж ШВЗ.

Программа «Коррекция поведения» включает в себя следующие блоки: дефектология, АВА-терапия, психология, коммуникативные группы, неврология.

Далее предложен пример проектирования коррекционных мероприятий.

Проектирование комплекса коррекционных мероприятий на примере ребёнка с общим недоразвитием речи (ОНР) I уровня

1. Занятия с детским логопедом.

Зона ответственности логопеда для дошкольника в комплексной работе по запуску речи – это развитие органов артикуляции, постановка речевого дыхания, обогащения пассивного словарного запаса.

В структуре каждого занятия с детским логопедом предполагаются игровые упражнения, пальчиковые игры, ритмодекламации, подвижные речевые игры, графические упражнения, упражнения мимической, дыхательной, артикуляционной и психогимнастики, игры с песком. [3]

2. Логоритмика.

Благодаря гармоничному сочетанию музыки, движения и речи, занятия логоритмикой способны помочь ребёнку избавиться от нарушений речи, научиться плавно и красиво говорить. Помимо этой

главной задачи, логоритмика прекрасно влияет на моторику, дыхание, координацию движений, значительно улучшает память, слуховое восприятие и внимание.

3. Игротерапия.

Установив личностный контакт с ребёнком, терапевт в первую очередь формирует у него положительную самооценку, уверенность в собственных силах. Затем начинается коррекционная работа, основанная на использовании самого мощного речевого стимулятора – просьбы. Ещё один мощный инструмент в руках терапевта – интерактивное оборудование, например, «Special Educational Tools» – комплекс, визуализирующий речевую деятельность.

4. Арт-терапия.

Арт-терапия – одна из наиболее эффективных методик, используемых для нормализации психоэмоционального состояния ребёнка. Создавая образы с помощью рисунка, играя с песком, придумывая сюжеты сказок, маленький пациент конструирует свой мир, в котором находят отражение его переживания и сложившиеся образы окружающей действительности.

5. Нейрокоррекция.

Нейрокоррекция при ЗРР является одним из самых действенных элементов работы по преодолению нарушений речи.

В ходе первичной диагностики, используя неинвазивные методы, нейропсихолог может определить физиологическую причину отклонений в развитии речи. После анализа результатов диагностики нейропсихолог подбирает для ребёнка индивидуальный нейрокоррекционный маршрут развития. [2]

6. Канистерапия.

На этом этапе для работы требуется помощь животного. Помощником в нашей работе является собака. Она способна вызвать у детей мотивацию к общению и движению. Канистерапевт на специально разработанных играх и упражнениях регулирует физическую, сенсорную и эмоциональную нагрузку детей, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Работа в частном центре медико-психолого-педагогической поддержки и коррекции имеет свою специфику. Из-за большого разнообразия категорий детей с ОВЗ коррекционные мероприятия в основном проходят в индивидуальном формате. Одной из главных проблем таких занятий являются прерывание комплекса коррекционных мероприятий из-за болезней, различных семейных обстоятельств, недостатка дополнительного времени и т.д.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что коррекция и развивающее сопровождение стали уверенно входить во все виды деятельности развивающих оздоровительных и коррекционных центров. Исходя из этого, значительно расширяется методика оказания психолого-медико-педагогической помощи на ранней стадии детям, не посещающим детские сады. В соответствии с вышесказанным, отмечаем, что профессиональная психолого-педагогическая помощь участникам образовательной сферы региона переходит на инновационный уровень: появляются разные частные центры медико-социальной и психолого-педагогической направленности, выполняющие ответственные задачи по сопровождению и коррекции речи и интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Бетанова С. С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих лёгкую степень умственной отсталости // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2012. № 3. С. 97–107.

2. Галкина В. А., Лыкова-Унковская Е. С. Специфика функционирования семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020., № 1. – С. 62–67.

3. Кирьянова Р. А. Проектирование предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: Пособие для логопедов и воспитателей. Мастер-класс для логопеда. – СПб.: КАРО, 2017. – 64 с. (Серия «Мастер-класс логопеда»).

4. Кузь Н. А. Научно-методическое сопровождение образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatelnoy-deyatelnosti-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii>

5. Фирсова Е. Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц: Автореф... дисс. кан. пед. наук – М.: МГПУ, 2017. – 39 с.

Бетанова Светлана Станиславовна,
*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
международной научно-практической лаборатории по
сопровождению детей с ОВЗ МГОУ
e-mail: ss.betanova@mgou.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА-ДЕФЕКТОЛОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Исследование посвящено анализу зарубежных и отечественных научных литературных источников, раскрывающих отдельные аспекты системы профессионально важных качеств молодого специалиста, работающего с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее востребованной в этой системе ПВК представляется устойчивая психологическая готовность к такой работе у выпускников специального (дефектологического) образования, которые изначально не обладают навыками самообладания, эмоционально-волевой регуляцией, ощущают ряд психологических барьеров общения с детьми с аномалиями развития.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессионально-важные качества, специальное (дефектологическое) образование, молодой специалист, дефектолог, выпускники, дети с ограниченными возможностями здоровья

Betanova Svetlana S.,
*PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher,
International scientific and practical laboratory
for supporting children with disabilities,
Moscow Region State University
e-mail: ss.betanova@mgou.ru*

PSYCHOLOGICAL READINESS OF A YOUNG SPECIALIST- DEFECTOLOGIST TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The paper is devoted to the analysis of foreign and domestic scientific literary sources that reveal certain aspects of the system of

professionally important qualities (PIQ) of a specialist working with disabled children, children with disabilities. Stable psychological readiness for such work among graduates of special (defectological) education, who initially do not have the skills of self-control, emotional-volitional regulation, feel a number of psychological barriers to communication with children with developmental anomalies, seems to be the most demanded in this PIQ system.

Keywords: psychological readiness, professionally important qualities, special (defectological) education, young specialist, defectologist, graduates, children with disabilities

Известно, что содержание и специфику профессии определяют конкретный социально-экономический и культурно-исторический временные периоды. С этой точки зрения, профессиональная готовность молодого специалиста, начинающего работать в коррекционной сфере, не только постоянно оценивается по-разному из-за изменяющихся требований, но и на сегодняшний день ещё и начинает включать в себя диалектически обусловленные компоненты.

Готовность к дефектологической профессии молодого специалиста, сопровождающего детей с нарушениями в развитии, в разные исторические периоды определялась отношением общества к людям с ограниченными возможностями здоровья и состоянием таких наук, как медицина, психология, педагогика.

Уничтожение и гонение людей с аномалиями развития, по различным историческим источникам, в XVII-XVIII веках постепенно менялось на мировоззрение, полагающее, что рождение таких детей – божий промысел. Это мотивировало здоровых людей оказывать им помощь и поддержку. Ведущими признаками готовности лиц к осуществлению такой поддержки, по мнению С. Минухина (2004) и П. Питтлак (1974), являлись те, кто позволял приобщить аномальных людей к религии и вере как к главным условиям исцеления. Такими признаками стали смирение, аскетизм, умение понять движения эмоционально-чувственной сферы опекаемых, умение определять когнитивные умения и гештальт, сопоставив их с высшим духовным смыслом (Ф. Перлз, 1973). Лицо, принявшее на себя ответственность и заботу об аномальных людях, становилось их воспитателем и учителем, что требовало от него готовности быть строгим, терпеливым, настойчивым, целеустремлённым, способным направить опекаемого на нужный путь развития.

В экономически бурно развивающейся Европе людей с дефектами развития рассматривают с точки зрения способностей материально содержать себя и выполнять какую-то работу, т.е. на первое место выходят их социальная полезность и рентабельность. Деятельность специалистов по их сопровождению направляется на выявление таких возможностей у разных категорий детей с нарушениями в развитии, о чём свидетельствует повсеместное внедрение диагностических интеллектуальных тестов-шкал А. Бинэ (1916). Позже подобным исследованием занимался Т. Симон (2005).

Социально-психологический смысл происходящего указывал на потребность общества максимально извлечь прибыль от вложений на содержание и образование лиц с нарушениями в развитии. У таких детей, как считали Э. Л. Торндайк (1953), М. Кляйн (2007) и другие, должны быть сглажены особенности, отличающие их от нормально развивающихся сверстников. В этом плане ведущим направлением психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидов становится развитие их адаптационных способностей. Эта идея нашла отражение в трудах А. Гезелла, А. А. Доллома, С. Б. Сарасона, Р. Ф. Хебера. Авторы считали, что специалист, работающий с такими детьми, должен в первую очередь развивать в них интегрирующие адаптационные свойства в образовательной, профориентационной, трудовой и коммуникативной сферах деятельности. [2] Готовность дефектолога, психолога на указанном историческом этапе должна была быть направлена на активизацию личности ребёнка-инвалида, на нормализацию контактов с окружающими, вовлечение таких детей в общество, преодоление у них вредных и развитие полезных привычек.

Профессиональная готовность к таким действиям дефектолога определяется О. Ранком (2001), К. Ясперсом (2007), Ж. Бодрийаром (2007), М. Чиксентмихайем (2016) как интегрирующая когнитивная гибкость, которая направляет психику субъекта труда на преобразование чувства брезгливости и отвращения к болезни и уродству в чувство принятия и индифферентности, на преодоление страха общения с аномальным ребёнком [1]. Кроме того, по мнению Д. С. Бруннера, Д. Векслера, Ф. Brentано, предъявляются высокие требования к организационным способностям специалиста в области дефектологии:

- владение навыками тестирования и анализа результатов;
- готовность быстро и качественно проводить первичную диагностику в присутствии многих сопровождающих;

– умение составлять точные оптимальные рекомендации к образовательному и профессиональному определению детей с ограниченными возможностями здоровья;

– готовность к овладению знаниями в смежных науках – медицине, педагогике, психологии.

С приходом в общество гуманистической концепции изменились взгляды на людей с нарушениями в развитии. Учёные Ж. Итар, Э. Сеген, И. Гуггенбюль, Д. Бурневиль указывали, что нужно обратить внимание прежде всего на личность таких людей. Справедливо полагая, что люди с ограниченными возможностями никогда не достигнут нормального уровня развития, авторы, тем не менее, указывают на возможность их продвижения в развитии. Они рассматривают детей с аномалиями развития как самоценных членов общества, обладающих разумом, свободой выбора, полагая, что эти дети ценны для общества независимо от того, какую пользу они могут ему принести.

Соответственно, черты профессиональной готовности специалистов дефектологической отрасли педагогики на данном историческом этапе вновь претерпевают изменения. В трудах Й. Т. Вайзе, Б. Меннеля, А. Фукса, И. Зиккенгера, Ж. Демор, Ж. Филиппа и П. Бонкура указывается на обязательность всестороннего развития личности детей-инвалидов. Исходя из этого, по мнению Х. Вернера, Г. Виткина, Г. Иоганна, профессиональная готовность специалистов должна обогатиться такими свойствами, как готовность к полному безоценочному принятию другого человека, эмпатийная готовность, готовность к интегрированию ребёнка-инвалида в общество сверстников, оптимизм и вера в духовные и физические силы ребёнка. [2]

В начале XX в. в зарубежной психологии появляются работы, отмечающие неповторимость индивидуальности каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, на непредсказуемость его развития. Следуя социальным запросам, вектор развития коррекционного образования был направлен на создание необходимых условий для роста и развития способностей, заложенных от рождения. Поскольку целью воспитания в таком контексте являлось следование естественной природе человека, то, проявляя высокую активность, коррекционные педагоги предлагают объединять детей с нарушенным развитием в совместные группы и классы для обучения. В профессиональную готовность дефектологов, по мнению Э. Геринга, Дж. П. Гилфорда, входили следующие

качества: готовность к принятию самобытности ребёнка-инвалида, самообладание, упорство, эмоциональная устойчивость, честность.

В настоящее время в мире взят курс на безбарьерное инклюзивное образование, что обуславливает индивидуальный подход к каждому ребёнку-инвалиду и ребёнку с ОВЗ как к самостоятельной, уникальной и универсальной личности во всех аспектах внутреннего и внешнего мира, а это диктует обществу создание полноценных условий для наиболее успешной их адаптации в социум. Такой подход определяет, что молодому специалисту следует развивать у сопровождаемых детей способность к жизненному утверждению, самореализации, к осознаваемой позиции предстоящей трудовой деятельности. Психологи считают, что на сегодняшний день инновационными свойствами профессиональной готовности молодого дефектолога должны выступать:

- готовность к личностному подходу (Р. Б. Кеттел, В. Э. Франк);
- интерактивная готовность (К. Гольштейн, Дж. П. Гилфорд, П. Кабанис);
- эмпатийная готовность (Э. Гофман, Т. Липпс);
- уважение прав ребёнка-инвалида (Х. Кохут, Ф. Лерш, У. Штерн);
- готовность к применению культурологических методик в условиях многонациональности (Я. Морено, М. Мид, Г. Теджфел).

В общих чертах это – основные этапы развития историко-социальных психологических подходов к профессиональной готовности молодого специалиста-дефектолога, начинающего работать с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. В зарубежной психологии существуют и отдельные, независимые от экономически сообразных целей подходы к специфике профессиональной готовности. В этих работах освещена профессиональная направленность готовности как компонента функциональных обязанностей дефектолога.

Но одной из главных обязанностей коррекционного педагога является коррекционно-развивающая деятельность, которая в зарубежном образовании заключается в психологической коррекции неконструктивного, в первую очередь, девиантного поведения. Как показывает анализ трудов Дж. Л. Морено (2001), ключевым для молодого специалиста, по мнению учёного, считается умение помогать подросткам преодолевать конфликтные ситуации, сопровождающие асоциальные проявления (кражи, побеги из дома, суицид). Применяя для этого моделирование психодрамы, Дж. Л. Морено добивался у малолетних нарушителей определённого

состояния, которое он называл спонтанной креативностью, считая его залогом нового способа поведения – произвольной конструктивности. В этом ключе готовность дефектолога к коррекционно-развивающей деятельности, по мнению учёного, приобретает такой компонент, как способность к многоуровневому общению, которое предполагает: перенос собственных чувств на подростка, понимание его мира, сопереживание, эмпатию. Подобный подход описывается нами в работе, посвящённой проблеме развития коммуникативных навыков учащихся с ОВЗ, имеющих умственную отсталость. В этой работе указывается на одно из главных качеств дефектолога, необходимых для готовности к такой работе – умение налаживать партнёрские взаимоотношения с ребёнком [1]. Это находит подтверждение и в работе Е. Ю. Фирсовой, которая подчёркивает, что такие качества, как дружелюбие, открытость, контактность во многом обеспечивают устойчивую готовность к общению с детьми с ОВЗ разных категорий, с разными особенностями поведения [3].

Таким образом, вышеуказанные качества наиболее оптимально обеспечивают готовность молодого специалиста, педагога-дефектолога к предстоящей работе с детьми, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Литература

1. Бетанова С. С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих лёгкую степень умственной отсталости. – Вестник Московского государственного областного университета. – 2012. – № 3. – С. 97–107.
2. Евенко С. Л. Социально-психологические проблемы практического психолога // Психологические аспекты деятельности организационного психолога в области профориентации и профессионально-психологического отбора: материалы международной конференции (13 марта 2015). – М., 2015. – С. 21–29.
3. Фирсова Е. Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц: автореф. дис. ... кан. пед. наук – М.: МГПУ, 2017. – 39 с.

Ветрова Мария Александровна,
магистрант, аспирант кафедры специальной
психологии и реабилитологии МГППУ
педагог-психолог Федерального ресурсного центра
по организации комплексного сопровождения детей с РАС
e-mail: m-vetrova@ro.ru, телефон: 8(903)573-47-78

Ветров Александр Олегович,
магистрант кафедры специальной
психологии и реабилитологии МГППУ,
учитель начальных классов Федерального ресурсного центра
по организации комплексного сопровождения детей с РАС
e-mail: unitedbear9390@gmail.com, телефон: 8(916)080-81-30

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ РЕБЁНКА СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В исследовании описан опыт организации дистанционного обучения детей со сложной структурой дефекта, включающей выраженные нарушения интеллекта. Описаны трудности, с которыми столкнулись участники образовательного процесса, и направления работы, отмеченные специалистами для помощи семьям в период дистанционного обучения.

Ключевые слова: дети со сложной структурой дефекта, умственная отсталость, РАС (расстройство аутистического спектра), дистанционное обучение, дистанционные технологии психолого-педагогического сопровождения

Vetrova Maria A.,
Master's Degree Student, Postgraduate Student,
Department of Special Psychology and Rehabilitation,
Moscow State Psychological and Pedagogical University,
Educational psychologist of the Federal Resource Center
of the organization of comprehensive support
for children with Autism Spectrum Disorders

*Vetrov Aleksandr O.,
Master's Degree Student,
Department of Special Psychology and Rehabilitation,
Moscow State Psychological and Pedagogical University,
Primary school teacher of the Federal Resource Center
for the organization of comprehensive support
for children with Autism Spectrum Disorders*

FEATURES OF WORKING WITH FAMILY OF A CHILD WITH A COMPLEX DEFECT STRUCTURE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. This paper describes the experience of organizing distance learning for children with a complex defect structure, including severe intellectual disability. The difficulties encountered by the participants in the educational process and the directions of work identified by specialists to help families during the period of distance learning are described.

Keywords: children with complex defect structure, intellectual disability, ASD (autism spectral disorder), distance learning, distance technologies of psychological and pedagogical support

Работа с семьёй – одно из важнейших направлений в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. В связи с вынужденным внедрением дистанционных форм обучения в образовательные организации из-за пандемии COVID-19, особую актуальность в настоящее время приобретает изучение возможностей дистанционных форм работы для помощи семьям детей со сложной структурой дефекта.

Таким детям дистанционное обучение даётся с особенными трудностями в связи с характером их психофизических нарушений. Данная категория представлена разнородной группой детей. Например, детям в структуре дефекта которых имеется выраженное интеллектуальное нарушение, свойственны тяжёлые нарушения познавательной деятельности, значительное снижение возможностей восприятия информации (недифференцированность, глобальность), её удержания, слабость активного внимания, отсутствие целенаправленных приёмов анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов

действия. Данные особенности приводят к хаотичному, беспорядочному и малоосмысленному характеру их деятельности.

У детей с выраженными нарушениями интеллекта также существенно изменена эмоционально-волевая сфера. Для них характерно отсутствие инициативы и самостоятельности, значительно нарушены процессы саморегуляции: они склонны к непосредственным, импульсивным реакциям на внешние впечатления, необдуманым действиям, их поведению свойственны косность и стереотипность. Большинство из таких детей являются легко внушаемыми и в то же время могут упорно сопротивляться переменам – всему новому и неизвестному. Большое значение для детей с выраженными нарушениями интеллекта имеет рутинность – мир вокруг должен быть безопасным, предсказуемым, соответствовать привычным правилам (прогулка должна проводиться только по определённым знакомым местам, учебные вещи в классе должны быть расположены строго в определённом порядке и т. п.).

Также особенностью детей со сложной структурой дефекта является высокая потребность в наличии эмоционального контакта с педагогом и его физического присутствия рядом во время обучения.

Мы работаем с классом, в котором обучается четыре ребёнка, имеющие сложное нарушение развития: сочетание расстройства аутистического спектра с выраженным нарушением интеллекта и тяжёлым нарушением речи. Также у некоторых детей есть нарушение зрения, эпилепсия и сопутствующие соматические заболевания.

В период дистанционного обучения семьи, с которыми мы работаем, и мы в том числе столкнулись со следующим рядом проблем:

- изменение привычного режима дня. Вся активность, в которую вовлекался ребёнок, происходила исключительно дома, в одном помещении, с участием одних и тех же людей. Таким образом, была исключена возможность смены обстановки и окружения, помогающих детям заметить происходящие изменения в течение дня;

- нарушение значимых для детей ритуалов, связанных также со сменой мест и деятельности, например, поездки в школу и на дополнительные занятия, прогулки, и др.;

- трудности в восприятии детьми информации через различные устройства, с помощью которых организуется дистанционное обучение (любые экраны – экраны телевизора, смартфонов, планшетов и др.). Такие дети практически не пользуются этими устройствами в повседневной жизни, не испытывают к ним интереса,

либо не используют по назначению. Также некоторые дети имеют нарушения зрения, что значительно затрудняет процесс восприятия информации через устройство;

– отсутствие самостоятельной работы. В организации дистанционного обучения детей со сложной структурой дефекта обязательным условием является активное участие родителей, которые выполняют задания совместно с ребёнком в роли тьютора под руководством специалистов. Таким образом, основную часть работы берут на себя родители, исполняя в процессе обучения сразу несколько ролей. Так как за каждым человеком в понимании наших учеников были закреплены определённые функции (мама играет, кормит, жалеет, водит гулять, и т. д., учитель учит, даёт задания и т. д.), в условиях изменения этих ролей дети очень часто демонстрировали протестное поведение;

– отсутствие нужного количества времени у родителей. Почти все родители работали дистанционно и не имели физической возможности выполнять задания в необходимом объёме. Также были неполные семьи, а в некоторых семьях ребёнок не являлся единственным, и у родителей не было возможности уделять ему необходимое количество времени и внимания;

Данные проблемы приводили к возрастанию тревожности и увеличению эпизодов проблемного поведения, также расширялся его репертуар: появлялся негативизм, истерики, агрессия приобретала новые формы, усиливались аутостимуляции и др.

Кроме того, мы столкнулись и с рядом проблем, снижающих качество непосредственно получаемой психолого-педагогической помощи и образования. Это было связано с отсутствием коррекционно-развивающих условий и изменением ролей, с повышенным уровнем тревожности не только у детей, но и у родителей. В связи с тем, что семья оказалась в замкнутом пространстве, проявилось множество проблем во взаимоотношениях, которых раньше не было заметно. Также повлияло на снижение качества образования отсутствие возможности сменить обстановку, выйти на улицу, сбился режим дня, появились проблемы на работе (некоторые столкнулись с сокращением зарплаты и с угрозой увольнения/сокращения), тревожила и неопределённость, и пугающие события в мире и др., истощались психологические ресурсы, в том числе и по причине проблемного поведения у детей.

Также было трудно контролировать выполнение заданий. Несмотря на постоянную связь специалистов с семьями, в силу

отсутствия профессиональных навыков родители очень часто выполняли задания неправильно. При этом специалистам, осуществляющим консультирование и контроль за выполнением заданий, важно было быть очень осторожными с критикой, учитывая дефицит психологических ресурсов и высокий уровень тревожности родителей.

В соответствии с выделенными проблемами мы постарались найти выход из ситуации и минимизировать все негативные последствия. В период дистанционного обучения нами были выделены следующие направления помощи семье в условиях дистанционного обучения:

– помощь семье в организации коррекционно-развивающей среды дома (консультирование по вопросам зонирования помещения, организации распорядка дня, разработки визуальных опор, подсказок (например, визуального расписания, обозначение границ учебного времени с помощью таймеров, песочных часов и т.п.). Для этого необходимо проанализировать, в каких условиях находится ребёнок, возможности и ограничения для его обучения и разработать рекомендации по организации учебного пространства. У ребёнка должно быть чётко определено место, где он будет учиться (личный стол/парта, стул или место за большим столом), место, где будут храниться пособия и размещаться визуальные опоры (планшет с жетонами, визуальное расписание, пиктограммы, обозначающие правила, и т.п.). Должен быть также продуман режим дня и разработаны карточки, обозначающие все моменты режима [3]. В визуальное расписание должны быть включены изображения, которые используются и в школе (например, символы, обозначающие конкретные уроки или знакомые задания). Ребёнок должен знать и иметь возможность следить за границами учебного времени. Это можно организовать с использованием таймеров, песочных часов, жетонной системы или визуального расписания занятия;

– поиск мотивационных предметов и видов активности (поиск предметов и видов деятельности, являющихся особенно значимыми для ребёнка в условиях дома). В новых условиях обучения у ребёнка может существенно снизиться мотивация к обучению, поэтому необходимо помочь родителям найти те занятия или предметы дома, которые ребёнка особенно интересуют, нравятся, помогают расслабиться;

– разработка путей формирования учебного поведения в домашних условиях и способов преодоления нежелательного поведения. Так как даже с изменением условий ребёнок продолжает

обучаться по своей программе, необходимо поддерживать в его памяти правила учебного поведения (нельзя кричать, вставать из-за стола, разбрасывать и портить пособия и др.). Также, в связи с большими переменами в жизни ребёнка, может усиливаться или появляться нежелательное поведение по причине беспокойства ребёнка. На помощь семье в таком случае приходит установление правил учебного поведения дома, введение пиктограмм, иллюстрирующих эти правила, анализ причин нежелательного поведения, подбор средств преодоления нежелательного поведения (структурирование пространства, профилактика нежелательного поведения через его предупреждение по распознаванию первых признаков перевозбуждения ребёнка и др.). Данные приёмы требуют тщательного контроля специалистов;

– помощь родителям в выстраивании взаимоотношений с ребёнком в новой роли «родитель-тьютор». Важно обучить ребёнка коррекционно-развивающим приёмам (как правильно давать ребёнку инструкцию и обучающие подсказки, как отслеживать динамику, и т. д.). В процессе выполнения данной задачи важно было учитывать необходимость подачи информации в очень деликатной форме, с учётом высокого уровня стресса, которому подвергались родители;

– помощь родителям в восстановлении психологических ресурсов и снижении тревожности (обучение техникам саморегуляции).

Среди форм работы в условиях дистанционного обучения детей со сложными дефектами можно выделить: консультирование членов семьи, беседы, подготовка заданий в соответствии с индивидуальной программой и подробных инструкций для родителей, наблюдение за выполнением заданий ребёнком совместно с родителем в формате онлайн (по видеосвязи), анализ видео и фотоотчётов по результатам выполнения заданий, чек-листов.

Для осуществления данных форм работы использовались такие программы, как «Skype», «What's App», электронная почта.

В процессе дистанционного обучения отметилось повышение родительской компетентности в обучении детей, а также, в ряде случаев, увеличение интереса родителей к процессу обучения ребёнка, к его успехам и трудностям.

В заключение хочется отметить, что дети со сложной структурой дефекта и их семьи испытывают огромные трудности в процессе дистанционного обучения, и для таких детей предпочтителен очный формат. Однако, учитывая, что семейная ситуация всегда остаётся главной, она определяет все дальнейшие успехи в обучении ребёнка,

то необходимо активно включать родителей в образовательный процесс, а дистанционное обучение как раз даёт большие возможности для тесной работы родителя с ребёнком и позволяет им осваивать эффективное взаимодействие друг с другом [1, 2].

Литература

1. Баилова Т. А., Александрова Н. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей – М.: Просвещение, 2008. – 111 с.

2. Галкина В. А., Лыкова-Унковская Е. С. специфика функционирования семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 1. – С. 62–67.

3. Ткачева В. В. Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

УДК: 376.42

Голубович Зорана,
доктор технических наук, старший научный сотрудник,
факультет машиностроения,
Белградский университет, Сербия

Голубович Милан,
магистр технических наук,
факультет машиностроения,
Белградский университет, Сербия

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В последние годы развитие вспомогательных технологий значительно расширилось. Под вспомогательными технологиями обычно понимаются устройства или оборудование, которые позволяют инвалидам полностью включиться и интегрироваться в общество. Целью исследования является описание этих технологий и методику обучения с ними детей с ограниченными возможностями здоровья. Доказывается, что правильное внедрение и использование вспомогательных технологий такими детьми способствует развитию их самостоятельности в различных видах деятельности, повышению их уверенности в себе, улучшению качества жизни и обеспечению социальной интеграции и равного участия в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: вспомогательные технологии, школьники (обучающиеся), расстройства, инвалидность, образование

Zorana Golubovic,
PhD, Senior Researcher,
Faculty of Mechanical Engineering
University of Belgrade, Serbia

Milan Golubovic,
Master in Technological Sciences,
Faculty of Mechanical Engineering,
University of Belgrad, Serbia

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. In recent years, the development of assistive technologies has expanded significantly. Assistive technologies are usually understood as devices or equipment that allow people with disabilities to fully integrate and integrate into society. The aim of that paper is to describe of such technologies and providing assistance in using them for children with disabilities. The correct implementation and use of assistive technologies by such children contributes to the development of their independence in various activities, increase their self-confidence, improve the quality of life and ensure social integration and equal participation in various life situations. The use of these technologies contributes to social and educational processes, and is also transformative from a psychological point of view.

Keywords: assistive technologies, schoolchildren (students), disorders, disability, education

Введение

Дети и взрослые с ограниченными возможностями обладают рядом особенных физических, сенсорных и когнитивных характеристик. *Физические нарушения* могут быть связаны с подвижностью или ограниченным функционированием верхних и нижних конечностей. Это люди с церебральным параличом, черепно-мозговой травмой, травмой спинного мозга или травмами конечностей. *Сенсорные нарушения* могут быть выражены у слабовидящих или слепых, слабослышащих или глухих людей, а также у людей с коммуникативными расстройствами. *Когнитивные нарушения* могут быть связаны с нарушениями развития или речи, памяти, способности обрабатывать информацию из-за травм головного мозга [17].

При абсолютно любом нарушении (независимо от его типа), всегда существует возможность помочь детям и взрослым с ОВЗ в повседневной жизни и в обучении с помощью вспомогательных устройств и технологий. Существует множество определений понятию «вспомогательные технологии». Они могут обозначать оборудование, устройства, услуги, системы, модификации, предназначенные для использования людьми с ограниченными возможностями здоровья, для обеспечения полной, активной и лёгкой интеграции в жизни, образовании и работе [11].

Согласно другому определению, они представляют собой оборудование, методы и приёмы, которые могут способствовать и улучшать функционирование людей с ОВЗ [10].

Вспомогательные технологии позволяют детям и взрослым с ограниченными возможностями и физическими недостатками достичь более высокого уровня самостоятельности и активной деятельности в повседневной жизни. Преимущества использования этих технологий в повседневной жизни многочисленны: бóльшая независимость в повседневной деятельности, облегчение процессов движения и обучения, более эффективное взаимодействие с окружающей средой, и более лёгкое преодоление ограничений, возникающих из-за существующей инвалидности. Они также увеличивают доступность информации и дают возможность расширить знания.

Вспомогательные технологии предлагают возможности, которые ранее были недоступны людям с ОВЗ. Эти технологии представляют собой дополнительный инструмент, используемый для взаимодействия, получения и обработки информации из окружающего мира. Эти технологии должны быть доступными и использоваться в жизни всех людей с ОВЗ, которые в них нуждаются. Вспомогательные технологии помогают максимально раскрыть потенциал этих людей и помочь им достичь высот в образовании [3]. Необходимо использовать вспомогательные технологии не только для преодоления существующих препятствий в обучении, но и для создания такой учебной среды, в которой на начальном этапе будет меньше сложностей [23].

Как часть вспомогательных технологий выделяют «вспомогательный продукт». Это любой продукт (вспомогательное средство, устройство, инструмент, оборудование, программное обеспечение), специально разработанный и общедоступный, созданный для предоставления инвалидам возможности участвовать в повседневной жизни, тренироваться, получать опору, поддержку, защиту, а также для предупреждения возможности ухудшения состояния человека, ограничения его общественной деятельности или ограничения участия [19]. Целью таких вспомогательных средств является обеспечение функционирования и самостоятельности людей с ограниченными возможностями здоровья в обществе и жизни в целом (например, это приборы для слабовидящих, датчики различного назначения, компьютерное программное обеспечение) [24]. В 2017 году Всемирная организация здравоохранения

опубликовала список из 50 самых важных вспомогательных средств для людей с ограниченными возможностями здоровья [27,28]. Этот список был составлен при помощи консультаций с потенциальными пользователями, экспертами и производителями таких средств и устройств.

Вспомогательные устройства имеют две основные цели: компенсаторную и терапевтическую. Компенсаторный характер означает, что устройство даёт человеку возможность выполнять какую-то конкретную задачу с его помощью. Некоторые специфические потребности и функции, нуждающиеся в компенсации, не так очевидны, они могут усложнить обучение и работу людей. На самом деле многие нарушения могут затруднить образовательный процесс или даже сделать его невозможным. В таком случае возникают особые образовательные потребности (ООП), открывающие очень широкий круг нужд во вспомогательных технологиях [15]. Другие вспомогательные устройства осуществляют терапевтический подход, т.е. служат для улучшения тех областей, в которых ребёнок испытывает наибольшие затруднения [4].

Классические вспомогательные технологии должны соответствовать многим требованиям. Средства с более понятным управлением и пользовательским интерфейсом наиболее соответствуют потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья. Например, если люди с тремором рук будут использовать сенсорный экран, то для них возникнет сложность при его использовании. В связи с этим возникает проблема создания интерфейса, удобного в использовании для таких людей. Есть много примеров того, какими способами можно решить ту или иную проблему, используя вспомогательные технологии.

Для описания типов вспомогательных устройств используются различные термины и классификации. Одна из них включает в себя разделение на:

- вспомогательные слуховые средства, обеспечивающие усиление звука, особенно при сильном фоновом шуме (например, слуховой аппарат, кохлеарный имплант);

- средства дополнительной и альтернативной коммуникации, позволяющие «общаться» людям с коммуникативными расстройствами (например, доски с картинками, компьютерные программы, синтезирующие речь из текста);

– сигнальные устройства (например, телефоны, звонки, сигнализация со световыми сигналами) (см. Национальный институт глухоты и других коммуникативных расстройств).

Есть и другие классификации. С точки зрения обучения, выделяют такие типы вспомогательных устройств:

– компьютеры и программное обеспечение – интерактивные игры, моделирование различных ситуаций, обучающие игры. Они позволяют тренироваться, учиться решать проблемы с помощью практических примеров, помогают с речью и общением, способствуют физическим движениям и мобильности, повышают мотивацию и внимание;

– периферийные устройства (устройства ввода и считывания информации) – адаптированные джойстики, увеличенные клавиатуры и сенсорные экраны, лупы, упрощённый ввод и поиск информации для обучающихся с тяжёлыми формами инвалидности;

– переключатели – устройства, облегчающие использование компьютеров учащимися с нарушениями координации движений.

Выделяются такие особенности людей с ОВЗ:

– важность облегчённого обучения – значение вспомогательных технологий проявляется в осуществлении множества способов облегчения обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

– трудности при обобщении, анализе и синтезе информации – люди с ОВЗ относятся к тем, кто обучается медленно, поэтому им сложно обобщать и воспринимать информацию;

– необходимость в построении иерархичной системы знаний – вспомогательные технологии уменьшают количество трудностей, с которыми дети сталкиваются при обучении;

– важность контроля темпа обучения – учащихся с ОВЗ может беспокоить быстрый темп обучения, и вспомогательные технологии помогают им создать ощущение личного контроля;

– потребность в постоянной и эффективной обратной связи – обратная связь, исправление сделанных ошибок и вознаграждение за достигнутые результаты очень важны для учащихся с ОВЗ.

– необходимость мультисенсорного подхода к обучению – вспомогательные технологии позволяют учащимся с ОВЗ использовать больше органов чувств в процессе обучения [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что вспомогательные технологии – это междисциплинарная область знаний, которая включает различные методы, услуги, ресурсы, теоретические и практические

разработки, целью которых является развитие функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья, достижение их самостоятельности и независимости, улучшение качества жизни и социальной интеграции [1].

Практическая часть

Патологии речи и языка являются наиболее распространённой областью среди всех расстройств, и существует несколько публикаций, подтверждающих, что дети с нарушениями чтения и письма получают большую пользу от вспомогательных технологий [26]. Большое количество исследований показывает, что учащиеся со специфическими расстройствами отстают в развитии навыков чтения во время обучения в школе, и что многие из них, несмотря на получение помощи в обучении и возможность использования вспомогательных средств, никогда не развивают навыков чтения, достаточных для полноценного включения в школьную деятельность [19].

Создание и реализация образовательных программ подразумевает учёт особенностей развития этих детей [25] не только в отношении самого диагноза «дислексия», но и в отношении выбора форм обучения [20], методик, использования различных форм информационных и коммуникационных технологий [21]. Одной из них является альтернативная аугментативная коммуникация. Это область клинической практики в области коммуникационных наук и коммуникативных расстройств, связанная с потребностями детей и взрослых, страдающих расстройствами коммуникации. Выбор типа альтернативной коммуникации зависит от ситуации и требований коммуникативной задачи, от навыков человека, который должен выполнить эту задачу, а также от помощи педагога и применяемых в работе методов. Рассмотрим виды нарушений развития.

Нарушение слуха – одно из самых серьёзных нарушений для человеческого общения и наиболее частая причина инвалидности [6]; этот недуг сильно усугубляет нехватку профессиональных кадров, т.к. нарушение слуха является наиболее сложной для диагностики проблемой даже в развитых странах, и на установление аудиологического диагноза в среднем уходит пять лет. ВОЗ связывает потерю слуха с многочисленными пагубными последствиями социального, профессионального и экономического развития людей, и подчёркивает важность онлайн-скрининга и реабилитации людей с этим нарушением [27,28]. Поскольку важно обеспечить надлежащий уровень образования для людей с нарушениями слуха, использования

традиционных методов обучения будет недостаточно, поэтому необходимо использовать современные технологии. Наряду с быстрым развитием информационных технологий, заполняются пробелы в тех областях, в которых классических методов работы уже недостаточно. Большое количество исследований показывает, что компьютерные учебные программы положительно влияют на учебные навыки, речь, математические навыки, грамотность и другие компетенции обучающихся. Исследования показывают, что постоянство в использовании различных технологий очень важно, положительный результат при этом очевиден, а также заметно появление мотивации к работе после достигнутого успеха [5].

Изучив доступную литературу, можно увидеть, что, несмотря на большую роль вспомогательных технологий в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, существует всего лишь несколько исследований, посвящённых проблеме нарушений зрения. Заметно, что достаточно малое количество исследователей изучили и проанализировали применение определённых вспомогательных технологий в различных аспектах жизни и обучения детей с нарушениями зрения.

Правильно подобранные и используемые вспомогательные технологии обеспечивают более быстрый и лучший доступ к информации, упрощают процесс обучения, улучшают успеваемость детей с нарушениями зрения. Также они способствуют самостоятельному передвижению, более эффективному взаимодействию с окружающей средой, самостоятельности в повседневной жизни, а также лучшей социальной интеграции, что улучшает качество и уровень жизни. Широкое применение вспомогательных технологий ограничивается высокими ценами, отсутствием мотивации к приобретению и соответствующих знаний у потенциальных пользователей, отсутствием педагогического образования, а также недостаточностью информации о преимуществах их использования [9].

Использование вспомогательных технологий лицами с интеллектуальной недостаточностью – это область, которой не уделяется должного внимания в исследованиях и практике. К людям с этим нарушением, к сожалению, и на сегодняшний день относятся предвзято, поэтому их потребности в использовании вспомогательных средств недостаточно учтены, поэтому они ограничены в использовании этих средств. Поэтому примерное количество лиц с интеллектуальной недостаточностью в мире,

имеющих доступ к вспомогательным технологиям, пока неизвестно [14]. Однако при использовании вспомогательных технологий людьми с этим нарушением необходимо принимать во внимание большее количество параметров, и предоставлять более индивидуализированную информацию, обеспечивать инструкции и техническое обеспечение на том уровне, который сможет воспринять человек с нарушением интеллекта. При таком систематическом подходе использование вспомогательных технологий будет на высоком уровне.

Было замечено, что использование альтернативной аугментативной коммуникации детьми и взрослыми с ограниченными интеллектуальными возможностями помогает в понимании и произнесении слов [12, 13]. Нужно помнить, что успех или неудача внедрения альтернативной коммуникации зависит от используемой модели, а также от вовлечённости команды педагогов, участвующей в применении этой системы общения.

Рассмотрим примеры использования вспомогательных технологий на конкретных примерах. Когда у детей с ограниченными физическими возможностями плохо развита тонкая моторика кистей рук и пальцев, у них отсутствует тактильная стимуляция и исчезает возможность изучить свойства объекта. Роботы-ассистенты могут позволить им выполнять различные манипулятивные действия с предметами [7]. Учащиеся с физическими и двигательными нарушениями могут испытывать трудности с использованием обычных предметов в классе, таких как книги, карандаши и различные наглядные средства. С одной стороны, это способствует тому, что все материалы, необходимые учащимся с двигательными нарушениями, можно разместить на компьютере, а с другой стороны, у них могут возникнуть трудности с доступом к компьютеру без надлежащей адаптации и периферийных устройств (ввода и вывода информации). Человек может вводить текст тремя способами: прямой набор текста, шифрование и сканирование. Все три метода используются с электронными и неэлектронными средствами связи. Некоторые люди используют адаптированные клавиатуры, изменённые по форме или функциям, но сохраняющие многие функции традиционных клавиатур, или специально разработанные переключатели (джойстики, световые индикаторы) для активации различных частей тела при управлении сканером. Эти же элементы управления могут использоваться в различных типах коммуникационной помощи. Успех, с которым определённый человек использует эти методы, зависит от его когнитивных, речевых и

физических способностей, цели передаваемого сообщения, а также контекста, в котором оно представлено [12, 13].

Заключение

Сделать вспомогательные технологии доступными для учащихся с ОВЗ возможно, если учесть несколько факторов:

– важно дать возможность получить эти вспомогательные средства детям, обучить их ими пользоваться;

– специально обученные люди должны оказывать помощь.

– Поскольку существуют разные типы вспомогательных средств (разные типы коммуникаторов, разные типы игр, разные приложения для мобильного телефона), выбор соответствующей вспомогательной технологии должен выполняться группой специалистов.

Тщательно отобранные и хорошо интегрированные ресурсы могут помогать детям с ОВЗ, способствуя их самостоятельности в различных видах деятельности, повышая их уверенность в себе, улучшая качество жизни и обеспечивая социальную интеграцию и равное участие в различных жизненных ситуациях. Использование вспомогательных технологий может способствовать интеграции в обучение и социальную сферу, а также изменяет ребёнка с психологической точки зрения [16]. Даже сам факт того, что учащиеся с ОВЗ получают поддержку и обратную связь от своих сверстников или используют вспомогательные технологии аналогично с другими учащимися, повышает их интерес, мотивацию и прогресс в обучении [2]. Положительный эффект вспомогательных средств был особенно значительным в последние месяцы, потому что все школьные мероприятия из-за COVID-19 проводились через Интернет.

Применение информационных технологий в диагностике и лечении детей с отклонениями в развитии и взрослых с приобретёнными нарушениями уже стало реальностью как в нашей стране, так и во всём мире.

Литература

1. Alves C. C. D. F., Monteiro G. B. M., Rabello S., Gasparetto M. E. R. F., Carvalho K. M. D. Assistive technology applied to education of students with visual impairment // Revista Panamericana de Salud Publica, 2009, no. 26(2), pp. 148–152.

2. Arslan I., Fethi A., Assistive technologies for students with disabilities: a survey of access and use in turkish universities // TOJET:

The Turkish Online Journal of Educational Technology – April 2010, Volume 9, Issue 2.

3. Ashton T. M. The assistive technology assessment: An instrument for team use. *Journal of Special Education Technology*, 2002, no. 17(1), pp. 39-46.

4. Assistive Technology Benefits for Students with Disabilities // *Journal of School Health* March 1998, Vol. 68, no. 3.

5. Baglama B, Haksiz M, Uzunboylu H (2018) Technologies Used in Education of Hearing Impaired Individuals, *iJET – Vol. 13, No. 9*

6. Basner M., Babisch W., Davis A., Brink M., Clark C., Janssen S., et al. Auditory and nonauditory effects of noise on health // *Lancet*, 383 (9925), 2014, pp. 1325–1332.

7. Becerra L., Pedrozo Campos Antunes T., Capel H. M., Wiebe S. A., Adams K. D. Testing of an assistive robot system for haptic exploration of objects // *Assistive Technology*, 2020, 32:3, pp. 144–152

8. Boot F. H., Dinsmore J., Khasnabis C., MacLachlan M. Intellectual Disability and Assistive Technology // *Opening the GATE Wider*, Front Public Health. 2017.

9. Desch L. Assistive Technology. In M. Batshaw, N. Roizen, and G. Lathrecciano, eds. // *Children with disabilities*, 7th ed. Baltimore: Brookes Publishing Inc, 2013. pp. 169–188,

10. Erdem R. Students with special educational needs and assistive technologies // A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2017, 16(1), pp. 128–146.

11. Farcy R., Leroux R., Jucha A., Damaschini R., Gregoire C., Zogaghi A. Electronic travel aids and electronic orientation aids for blind people // *Technical, rehabilitation and everyday life points of view*. 2006.

12. Golubović S. *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Drugo izmenjeno i dopunjeno izdanje. Društvo defektologa Srbije, Tonplus, Beograd, 2012.

13. Golubović S. *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije*. Treće izmenjeno i dopunjeno izdanje. Društvo defektologa Srbije, Planeta Print, Beograd, 2016.

14. Hatton C., Emerson E. *International Review of Research in Developmental Disabilities – Health Disparities and Intellectual Disabilities*. Waltham, MA: Academic Press Elsevier, 2015.

15. Lhotská L., Welzer T. Assistive Technologies in Biomedical Engineering Education. In: Jaffray D., eds. *World Congress on Medical Physics and Biomedical Engineering*, June 7-12, 2015, Toronto, Canada. IFMBE Proceedings, vol 51. Springer, Cham, 2015.

16. McNicholl A., Casey H., Desmond D., Gallagher P. Review. The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review // *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 2019. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395>.
17. Moon N. W., Baker P. M. A., Goughnour K. Designing wearable technologies for users with disabilities: Accessibility, usability, and connectivity factors, *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 2019, vol. 6, pp. 1–12
18. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders <https://www.nidcd.nih.gov/health/assistive-devices-people-hearing-voice-speech-or-language-disorders>.
19. Nordstrom T, Nilsson S, Gustafson S, Svensson I. Assistive technology applications for students with reading difficulties: special education teachers' experiences and perceptions, *Disability And Rehabilitation: Assistive Technology*, 2019, vol. 14, no. 8, pp. 798–808.
20. Reid G. & Strnadova I. Dyslexia and Learning Styles. Overcoming the Barriers to Learning // G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel, eds. *The SAGE Handbook of Dyslexia*. London: The SAGE Publications.
21. Reid G., Strnadová I., Cumming T. Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2013, 13(3), pp. 175–181.
22. Rodriguez C. D., Strnadová I., & Cumming T. (2013). Using iPads with students with disabilities: lessons learned from students, teachers, and parents. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), pp. 244–250. doi:10.1177/1053451213509488.
23. Rose D. Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 2001, 16(4), pp. 64–67.
24. Senjam S. S. Assistive technology for students with visual disability: Classification matters, *Kerala Journal of Ophtalmology*, 2019, (31), pp. 86–91.
25. Shaywitz S. E., Morris R., Shaywitz B. A. The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood // *Annual Review of Psychology*, 2008, 59(1), pp. 451–475.
26. Svensson I, Nordström T, Lindeblad E, Gustafson S, Björn M, Sand C, Almgren/Bäck G, Nilsson S. Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities // *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 2019. DOI: 10.1080/17483107.2019.1646821.
27. World Health Organization. Priority Assistive Products List. Geneva, 2017.
28. World Health Organisation. Deafness and hearing loss. 2017.

*Горбунова Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент
Сербия, Белград
E-mail: gorbunova-s-u@mail.ru*

КАК ГОТОВИТЬ РЕБЁНКА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ШКОЛЕ?

Аннотация. В исследовании рассматривается проблема обучения детей с речевыми нарушениями в добукварный период обучения грамоте, определяются направления, задачи и содержание коррекционной работы учителя по формированию психологической базы письменной речи и исправлению речевых недостатков.

Ключевые слова: обучение грамоте, дети с речевыми нарушениями, инклюзивное образование, нарушения письменной речи

*Gorbunova Svetlana Y.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Serbia, Belgrade
E-mail: gorbunova-s-u@mail.ru*

HOW TO PREPARE A CHILD WITH LANGUAGE DISORDERS FOR SCHOOL?

Abstract. The paper considers the problem of teaching children with language disorders in the pre-primer period of literacy training. The article also defines the directions, tasks and content of the teacher's correctional work on the formation of the psychological base of written language and correction of language deficiencies.

Keywords: literacy training, children with language disorders, inclusive education, written language disorders

В последние годы, особенно в последнее десятилетие, весьма значимым в практике школьного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья стал вопрос готовности таких детей к школе и их школьной адаптации. Обусловлен такой интерес, на наш взгляд, рядом факторов. Во-первых, по мнению современных учёных Т. В. Ахутиной [1], С. Ю. Горбуновой [2], А. Н. Корнева [5],

Р. И. Лалаевой [6] и др., наблюдается негативная тенденция к увеличению количества учащихся, испытывающих существенные трудности в овладении знаковой системой русского языка, что в свою очередь приводит к возникновению дисграфии и дислексии различного генеза. По данным последнего социологического опроса учителей [1], распространённость у учащихся специфических нарушений письма и чтения, под которыми в современной логопедии понимается дислексия и дисграфия, достаточно высока. Во-вторых, разрушение в стране системы специальной коррекционной помощи, интеграция специальных коррекционных садов в учебные комплексы, упразднение специальных логопедических групп в детских садах массового типа, увеличение нагрузки логопеда, сокращение штатных единиц специалистов на долю детского населения – всё это также негативно сказывается на процессе дошкольного специального образования детей с различными речевыми нарушениями. И, в-третьих, осуществляемая в последние годы политика инклюзии является, по мнению В. И. Лубовского [5], абсолютно тупиковым путём развития системы специального российского образования, в силу того, что для большинства детей с ОВЗ невозможно обучение по одной программе с нормально развивающимися сверстниками, в одном темпе, с использованием одинаковых методов и средств обучения, которые не учитывают ни специфику речевого дефекта ребёнка, ни состояние высших психических функций, обеспечивающих овладение письмом и чтением. Таким образом, можно говорить о том, что инклюзивное образование не учитывает ни возможности, ни потребности ребёнка, имеющего речевые расстройства. Как следствие, школьный учитель фактически не хочет и не готов отвлекаться на индивидуальную работу с таким учеником, т. к. у учителя останется меньше времени на обучение одноклассников без нарушений развития.

В специальной педагогике и логопедии давно известна истина, что вовремя начатое и правильно организованное обучение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья позволяет своевременно предотвращать, либо смягчать не только первичные, но и вторичные по характеру нарушения, связанные с отклонениями в психическом развитии и взаимодействием с окружающим миром. Общеизвестно, что дети с ограниченными возможностями здоровья представлены неоднородной группой не только по первичному нарушению, но и внутри самой группы. Так, среди детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, есть алалики, дизартрики, ринолалики, дети

с комплексным дефектом, доля которых в последние годы существенно увеличилась. У поступающих в школу детей можно наблюдать широкий диапазон уровня психического развития дошкольников с ОВЗ – от детей, испытывающих временные и легко устранимые трудности, до детей со стойкими и тяжёлыми нарушениями развития. Причём уровень психического развития ребёнка зависит не только от характера и степени выраженности самого первичного дефекта, но и от качества, систематичности и комплексности предшествующего обучения в дошкольном возрасте.

При организации работы с составом детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, необходимо отметить полиморфность состава, обусловленную разными видами нарушения речевого развития. Так можно выделить резко выраженную, резистентную к коррекционному воздействию форму недоразвития речи первичного генеза, осложнённую органическим поражением центральной нервной системы. У таких детей наблюдается несформированность всех компонентов языковой системы, отмечаются трудности коммуникации, незаинтересованность в вербальном контакте, речевой негативизм. Другую форму недоразвития речи представляют ограниченные, минимальные расстройства (например, звукопроизношения), которые не оказывают существенного влияния на формирование речевой деятельности в целом, но могут явиться причиной трудностей овладения письмом и чтением.

Нарушения, обозначенные в резистентной форме, т.е. у детей с тяжёлыми нарушениями речи, негативно влияют на все психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. Так, при относительно сохранной смысловой и логической памяти, у этих детей страдает вербальная память, снижен объём запоминания, не сформирована его линейная структура. При полноценных предпосылках овладения мыслительными операциями, у таких детей отмечается специфическая особенность мышления, проявляющаяся в замедленном темпе развития словесно-логического мышления, в трудностях овладения рядом мыслительных операций, таких как анализ, синтез, умозаключение, абстрагирование и обобщение, важных для процесса школьного обучения. Достаточно распространённым осложнением детей с ОВЗ является некоторое отставание в развитии двигательной сферы (при этом мы не касаемся детей с нарушением опорно-двигательного аппарата). Оно проявляется в плохой координации общих движений, снижении

скорости и ловкости, трудности реализации сложных двигательных программ, требующих пространственно-временной организации, в частности это относится к движениям рук и пальцев, а также артикуляции.

Именно поэтому обучение грамоте детей с тяжёлыми нарушениями речи, задержкой психического развития и нарушениями опорно-двигательного аппарата должно быть основано на длительной и специальной подготовке, начинающейся в дошкольном учреждении и продолжающейся в первом классе общеобразовательной школы. Прежде всего, ещё в добукварный период обучения, как указывают в своих исследованиях Г. А. Каше [4], Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Р. И. Шуйфер и др., учителем-логопедом должна быть проведена большая работа по коррекции дефектов устной речи. Речь идёт об одновременной работе по формированию правильного произношения и восприятия звуков родного языка с работой по уточнению, расширению словарного запаса, развитию грамматических навыков и умений, обучению связному говорению.

Взаимосвязь этих направлений логопедической работы обусловлена тем, что все компоненты речевой системы, а именно фонетика, лексика и грамматика всегда находятся в состоянии подвижного взаимодействия, способствующего последовательной смене периодов речевого развития, усвоению новых средств общения и их совершенствованию. В общем виде эта связь отмечена в работах А. Р. Лурия, Х. Н. Швачкина, Д. Б. Эльконина, утверждающих, что речь является важнейшим средством общения, а её нарушения препятствуют не только адекватному речевому контакту, но и в ряде случаев задерживают формирование познавательных процессов, негативно сказываются на овладении письмом и чтением, могут являться причиной личностных переживаний ребёнка. Следовательно, одним из приоритетных направлений коррекционной работы в добукварный период обучения грамоте будет не только работа по исправлению фонетических, фонематических и лексико-грамматических нарушений, входящих в структуру системного дефекта речи, но и нормализация временных и оптико-пространственных представлений ребёнка, развитие его когнитивных возможностей и подготовка двигательной сферы к процессу письма.

Необходимо отметить, что именно дети с системными нарушениями речи будут в условиях инклюзивного образования составлять группу риска по возникновению нарушений письма и

чтения (дисграфии и дислексии). Для предупреждения такого рода нарушений, как считают многие исследователи, эти дети должны научиться отделять звуковую сторону слова от смысловой, уметь анализировать звуковой состав слова, чётко и правильно проговаривать все его части. Обозначенные предпосылки необходимы как для овладения детьми с ОНР принципом фонематического написания, так и для усвоения морфологического принципа русского письма.

Одним из важных условий школьной адаптации ребёнка с тяжёлым недоразвитием речи является психофизиологическая подготовка к овладению знаковой системой языка. Обучение грамоте является первым этапом в этом длительном процессе формирования письменной речи, следовательно, от того, насколько правильно и прочно у аномального ребёнка сформируются первоначальные умения, зависит эффективность дальнейшего обучения.

Необходимо подчеркнуть, что обучение первоначальным навыкам грамоты – это сложный психологический процесс, для овладения которым, кроме достаточного уровня когнитивного и речевого развития, необходима определённая зрелость ряда психофизических функций. Так, к началу обучения грамоте у ребёнка должны быть сформированы операции фонематического и зрительного восприятия, линейной памяти, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации, функции внимания как средства контроля за осуществлением учебной деятельности, развит фонематический слух и необходимые для обучения мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, сериация, умозаключение, абстрагирование).

Поэтому можно определить три основных направления коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, а также с младшими школьниками в добукварный период обучения грамоте:

- во-первых, формирование психологической базы письменной речи;
- во-вторых, развитие как предпосылочных, так и базовых операций письма;
- в-третьих, формирование психологической готовности к обучению в коррекционной школе или в школе общего типа с инклюзивным образованием.

Преодоление фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи у старших дошкольников и

младших школьников при подготовке к обучению письму и чтению будет являться основой всей коррекционной работы в добукварный период обучения грамоте.

Опираясь на современные лингвистические и специальные принципы в добукварный (подготовительный) период обучения грамоте, перед учителем стоит ряд конкретных коррекционных задач, обеспечивающих у детей с речевыми нарушениями формирование операций письма и чтения:

1. Развитие естественного вида звукового анализа или фонематического слуха, актуализация внимания к звуковой стороне обращённой речи.

2. Формирование операций фонематического восприятия, т. е. обучение приёмам определения линейной последовательности звуков, нахождения их местоположения в структуре слова, подсчёта количества звуков.

3. Коррекция произносительной и ритмико-слоговой структуры речи.

4. Формирование грамматического строя речи.

5. Нормализация временных и оптико-пространственных представлений.

6. Развитие мелкой моторики руки и её подготовка к письму простых элементов, букв и их соединений.

7. Развитие высших психических функций, таких как восприятие (речеслуховое и зрительное), память (её оперативный объём и структура), мышление (операции классификации, обобщения, сериации, абстрагирования, построения умозаключений) и внимание.

Теорией и практикой логопедической работы доказано, что к устранению недостатков речи необходимо подходить с современной психолингвистической позиции понимания взаимосвязи и взаимодействия различных компонентов речевой деятельности. Это положение должно стать ведущим при выборе путей и методов коррекционного обучения в подготовительный, начальный период. Опираясь на деятельностный подход для коррекции речевых нарушений, в добукварный период обучения грамоте логопед должен проводить работу по исправлению дефектов как устной речи (темпоритмическая и произносительная сторона, грамматика, лексика, связная речь), так и заниматься развитием высших психических функций, обеспечивающих основы овладения знаковой системой языка. Еще К. Д. Ушинский, обосновывая предлагаемый им аналитико-синтетический метод обучения грамоте, писал, что нужно

развивать ухо ребёнка, чтобы он мог слышать звучащую речь, глаз – чтобы видеть элементы письма, руку – чтобы писать эти элементы, т. е. нужно развивать все способности «дитяти».

Исправление недостатков произносительной стороны речи должно осуществляться на специально отведённых занятиях по произношению и на индивидуальных занятиях. Если же в силу сложности и полиморфности структуры дефекта работа по закреплению произносительных навыков выходит за рамки добукварного периода обучения, то тогда все внимание педагога должно быть сосредоточено на формировании процессов адекватного слухового и зрительного восприятия дефектного звукопроизношения отдельного звука.

В процессе исправления дефектов лексико-грамматического развития речи детей учитель-логопед должен работать над формированием базового для письменной речи вида анализа – лексико-синтаксического. Центральным местом в этой работе является работа над предложением как основной единицей письменной речи. Детей обучают вычленять предложения из речевого потока, определять последовательность и количество слов. Неизменным методическим условием коррекции пробелов грамматического развития является последовательная отработка моделей синтаксических конструкций: от простых, безпредложных – к более сложным, включающим различные предложные отношения. На продвинутом этапе работа усложняется, и от ребёнка требуются не только аналитические умения, но и синтетические, позволяющие ему составлять предложения по заданным моделям, восстанавливать структуру предложений за счёт восполнения пропущенных слов, определять последовательность слов, заменять в предложении слова словами, подходящими по смыслу или с противоположным значением и т.д. Нельзя забывать, что работа по коррекции недостатков устной речи неизменно связана с формированием связного высказывания у детей с тяжёлой формой речевой патологии. Поэтому в добукварный период обучения грамоте необходимо начинать работу по обучению операциям планирования высказывания, определению последовательности предложений в речевом сообщении, отбору языковых средств (слов, словосочетаний).

Основываясь на практике логопедической работы, можно с определённой уверенностью говорить о том, что успешность коррекционного воздействия во многом зависит как от знания

педагогом психофизиологических механизмов письма и чтения, так и от применения специфических приёмов обучения, рекомендуемых в современных психолингвистических методиках овладения языком.

Литература

1. Ахутина Т. В., Величенкова О. А. и др. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса // Специальное образование. – 2019. – № 3. – С. 36–49.
2. Горбунова С. Ю. Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 144 с.
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 2004. – 316 с.
4. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: 1985. – 207 с.
5. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 220 с.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1999. – 160 с.
7. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование от 2016. – № 4.– С. 77–87.

УДК: 376

*Галкина Вера Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогике и инклюзивного образования МГОУ*

*Дехтярь Мария Владимировна,
студентка 4 курса факультета специальной
педагогике и психологии МГОУ*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФОРИЕНТИРОВАННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В исследовании рассматривается проблема профессиональной ориентации обучающихся с нарушением интеллекта в процессе трудового обучения и воспитания. Авторы рассматривают теоретический аспект указанной проблемы, анализируют исследования известных учёных в области специального образования. Также в статье рассматривается проблема адекватного выбора профессии для старшеклассника с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, нарушение интеллекта

*Galkina Vera A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Special Pedagogy and Inclusive Education,
Moscow Region State University*

*Dekhtyar Maria V.,
4th year student, Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
Moscow Region State University*

FORMATION OF ELEMENTS OF PROFORIENTATION IN THE PROCESS OF LABOR EDUCATION IN CHILDREN WITH DISABLED INTELLIGENCE

Abstract. The paper deals with the problem of vocational guidance of students with intellectual disabilities in the process of labor training and education. The author examines the theoretical aspect of this problem,

analyzes the research of prominent scientists in the field of special education. The article also discusses the problem of an adequate choice of profession for a high school student with intellectual disabilities.

Keywords: professional orientation, intellectual disability

Самоопределение, социальная и профессиональная абилитации являются одними из важных и необходимых условий для развития старшего школьника как в личностной сфере, так и в сфере профессиональных возможностей.

Многие учёные (Л. С. Выготский, Г. Е. Сухорева, В. В. Лебединский и др.) описывают детей с нарушением интеллекта, особенности их представления о себе и о своих функциональных возможностях. Последний фактор может выступать препятствием для оптимального выбора профессии и своего будущего [2].

Это подтверждает идею о необходимости оказания помощи старшеклассникам с интеллектуальными нарушениями адаптации в социальной среде, в современном обществе, в формировании профориентированности в процессе трудового воспитания.

Ученик старших классов в школе для обучающихся с ОВЗ прежде всего должен адекватно, осознанно выбрать желаемую профессиональную трудовую деятельность с учётом интересов, возможностей и способностей. Но ему также необходимы помощь и поддержка, поэтому появляются такие услуги, как социальная адаптация, профессиональная абилитация и профориентация.

Основная задача социальной адаптации заключается в восстановлении социального статуса ребёнка, включающего его в систему общественных отношений.

Профессиональная абилитация – предоставление таких услуг, как помощь в приобретении профессии, профессиональное обучение и обеспечение лиц с нарушением интеллекта подходящей работы [1].

Профориентация ставит перед собой определённые цели, например, как достижение максимальных возможностей адаптированности и интегрированности в социум лиц с интеллектуальной недостаточностью, самореализация, самоактуализация. Профориентация ставит перед собой такие задачи, как: мотивационная задача, общетрудовая задача (основные навыки, представления о профессии), социально-личностная задача (коммуникация в среде с коллегами, с руководством и т.д.).

У детей с нарушением интеллекта в средних и старших классах в школе для обучающихся с ОВЗ есть предмет «Социально-бытовая

ориентировка» (уроки, трудового воспитания), где учеников готовят к самостоятельной жизни. На уроках трудового воспитания затрагиваются одни из самых актуальных тем, посвящённые бытовым проблемам, таким как изучение продуктов, приготовление несложных блюд, соблюдение санитарно-гигиенических норм, уход за домом, уборка помещений, уход за одеждой и обувью и так далее [2].

В школах для обучающихся с ОВЗ проводят выездные мероприятия на различные производства, ЦЕХи, фабрики, где дети «примеряют» ту или иную профессию на себя. Перед такими событиями с детьми проводятся инструктажи по технике безопасности и о правилах поведения в обществе [1].

Для детей с нарушением интеллекта проводят различные мастер-классы, где у детей есть возможность углубиться в ту или иную профессию. Например, дети знакомятся с профессиями маляра-штукатура, швеи, повара, кондитера, столяра, горничной и т.д., так они смогут понять, что им больше нравится, что лучше всего получается.

В школе для обучающихся с ОВЗ многие годы готовят детей с интеллектуальными нарушениями к самостоятельной жизни, преподаватели стараются максимально помочь ребёнку в правильном выборе профессии в силу его эмоционального, физического, психического, интеллектуального развития и его возможностей.

Дети с интеллектуальной недостаточностью после окончания школы для обучающихся с ОВЗ могут пойти в техникумы, колледжи, лицеи и развиваться в выбранной профессиональной сфере. Нужно сказать, что не всегда профессиональное самоопределение в старших для учеников с нарушением интеллекта проходит благоприятно. Зачастую они неверно выбирают профессию (которая не соответствует их возможностям). С целью предотвращения подобных явлений в школах проводится профилактическая работа. Особенно актуально данное направление в рамках трудового обучения, т. к. общеобразовательные школы для обучающихся с ОВЗ осуществляют особую трудовую подготовку.

Кроме того, современный ФГОС предполагает, что обучение детей с нарушением интеллекта производится по адаптированной основной общеобразовательной программе, где так же подробно указывается блок профориентационной работы в рамках учебных занятий.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод и определить задачи, необходимые для успешности работы по профессиональному самоопределению [3, 4]:

- информирование обучающихся о доступных профессиях, о трудовых обязанностях;
- формирование представления о значимости профессий, развитие мотивации к выбору профессии;
- развитие профессиональных интересов и дополнительных навыков;
- выявление индивидуальных способностей;
- проведение работы с родителями по выбору учреждения для получения профессии.

Литература

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международной научно-практической конференции (26–27 июня 2014 г.) / под ред. И. В. Евтушенко, В .В. Ткачевой. – М. : Спутник +, 2014. – 336 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.– 368 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf. – (дата обращения: 23.04.2014).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 19 декабря 2014 г. №1599: зарегистрирован Министерством юстиции Рос. Федерации 3 февраля 2015 г. № 35850 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_ФГОС_УО_27.09.2014.pdf (Дата обращения – 05.03.2015).

*Дмитриева Светлана Алексеевна,
кандидат психологических наук, доцент, МГОУ
e-mail: dmitrieva.72@mail.ru, телефон: 89151174725*

ХАРАКТЕРНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В исследовании рассматривается проявление агрессивности в эмоциональной сфере ребёнка с задержкой психического развития (ЗПР), как важный психологический симптомокомплекс, характерный для таких детей.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, поведенческие проявления, агрессивность, тревожность, феномен агрессии

*Dmitrieva Svetlana A.,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor,
Moscow Region State University
e-mail: dmitrieva.72@mail.ru, phone: 89151174725*

CHARACTERISTIC MANIFESTATIONS OF AGGRESSION IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The paper considers the manifestation of aggressiveness in the emotional sphere of a child with mental retardation as an important psychological symptom complex characteristic of such children.

Keywords: emotional state, behavioral manifestations, aggressiveness, anxiety, the phenomenon of aggression

Целью нашего исследования стало выявление феноменологических характеристик одного из проявлений личности ребёнка с задержкой психического развития – агрессии, её глубины и типичных особенностей. В дальнейшем на основе полученного материала предполагалось построение оптимальных характеристик психодиагностики, и составление плана психо-коррекционной работы, направленной на снижение глубины проявлений агрессии и улучшение эмоционального состояния такого ребёнка.

В последние годы актуальной является проблема агрессии у детского социума, а особенно у детей с нарушениями развития [7].

Известно, что она проявляется симптомами, отражающими психический портрет личности и характеризуется совокупностью психологических параметров, определяющих поступки, предпочтения, привычки ребёнка. Дети с нарушениями развития не всегда могут взять на себя ответственность за свои поступки и действия, что, как известно, становится причиной их агрессивного поведения [8]. Виды агрессии, в свою очередь, могут быть очень разными, например, прямая и косвенная, физическая и вербальная, провоцирующая и защитная, враждебная и инструментальная, обоснованная и деструктивная. У детей с задержкой психического развития с ЗПР она может проявляться как самоутверждающая [5] или самозащищающая.

Актуальность нашей работы подчёркивается значимостью социальной адаптации детей с ЗПР, формированием жизненно-важных компонентов психического состояния, таких как эмоциональная стабильность, адекватное реагирование на замечания, модифицированная чувствительность. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности при выполнении различных инструкций, заданий, у них отмечен сниженный уровень навыков самоконтроля, проявление чрезмерной тревожности и другие симптомокомплексы [9], негативно влияющие на уровень развития коммуникативных навыков, интеллекта, игровую деятельность, самооценку, имеются проблемы в отношениях с ровесниками [10].

Феномен агрессии человека в своё время исследовали гуманисты–психологи К. Роджерс [17], А. Маслоу [15], В. Франкл [19], необихевиористы А. Бандура [3] и Дж. Доллард [11], внесли свой вклад Э. Фромм [20], который ввёл 5 основных видов агрессии, А. Басс [4], предложивший на основании трёх шкал описать агрессию, К. Лоренц [13,14], которым были предложены четыре типа агрессии. Из отечественных учёных, занимавшихся разработкой проблемы агрессии, можно выделить Т. Н. Курбатову [12], А. А. Реан [16], Т. Г. Румянцеву [18] и других. Бэрон Р., Ричардсон Д. [6] считают, что под агрессией может быть попытка причинения физических повреждений.

А. Реан [16] пишет, что агрессия – это такие действия, которые направлены на причинение ущерба человеку.

С точки зрения А. Басса [4], агрессия трактуется как заключающая угрозу или причиняющее ущерб.

Отечественный психолог И. А. Фурманов понимает агрессию как отражение деструктивного поведения, признаёт существование

социально одобряемой агрессии и полагает, что «личность должна обладать определенной степенью агрессивности в «норме» [21].

А. Адлер считал, что агрессия является неотъемлемой частью сознания [1].

Агрессивное поведение детей с задержкой психического развития не мотивируется серьёзными причинами, как у взрослых. Здесь причины достаточно тривиальны, например, недостаточное или чрезмерное внимание родителей, их нежелание общаться и вникать в проблемы детей, некорректная критика, поскольку нередко родители делают унижительные замечания или наказывают детей в самом неподходящем для этого месте, авторитарное воспитание или неблагоприятная атмосфера в семье. Агрессивное поведение таких детей понимается как совокупность мотивированных внешних действий, которые нарушают установленные порядки, принимаемые нормы, причиняющие вред и страдания для других детей. Поэтому при работе с проявлением агрессии у детей, необходимо помнить о значимости её эмоционального компонента.

Агрессию можно рассматривать не только как эмоционально-поведенческий компонент, но и как временное психическое состояние, где можно отметить познавательный, эмоциональный и волевой структурные компоненты. Например, познавательный компонент включает необходимость понимания ситуации. Р. Лазарус [22] считает, что угроза как фактор является основной причиной агрессии, в этой ситуации становится вероятным появление стресса, и позволяет предположить, что агрессия – это реакция на стресс. Хотя это не всегда так, поэтому анализ и оценка угрозы является важным компонентом при её появлении.

Следующий компонент агрессии – эмоциональный, где, прежде всего, нужно выделить гнев, к которому относится недоброжелательность, мнительность, злость. Это такие компоненты, которые могут включать в себя конкуренцию, противоборство, столкновение взглядов, соперничество. В результате развития этих компонентов у детей с нормой развития проявляется воля. А она, как известно, характеризуется решительностью, упорством, целенаправленностью, и, конечно, смелостью.

Уровень агрессивности зависит от личностных особенностей ребёнка, типа его воспитания, эмоциональной регуляции [8]. Также стоит заметить, что на состояние агрессивности такого ребёнка может влиять просмотр телепередач, компьютерные игры, пресса, передающие импульсы агрессии и тревоги. Как в таких случаях

ребёнок может реагировать? Ребёнок не может осознать, как защищаться от такой информации, как её игнорировать, следовательно, эмоциональная сторона восприятия нарушается. Ребёнок подсознательно подражает взрослым, он не может осознать, как в реальной жизни соотнести то, что передают СМИ, и это может быть трагично как для него, так и для окружающих. В связи с такими актуальными проблемами существует множество методик, с помощью которых выявляются состояния агрессии в той или иной мере. Например, методика «Кактус» предназначена для изучения эмоционально-личностной сферы ребёнка младшего школьного возраста. Школьникам предлагается на листе бумаги нарисовать кактус таким, каким они его себе представляют. Дополнительные разъяснения и вопросы при этом отклоняются. Одним из главных показателей является агрессивность, о наличии которой свидетельствует размер, расположение иголок.

На выявление состояния агрессии у детей направлена другая методика – «Несуществующее животное», где её цель – оценка степени агрессивного поведения. Ребёнок на бессознательном уровне переносит свой внутренний мир в свой рисунок, там он отражает свои переживания, свои отношения, чувства.

С помощью проективной методики «Дом, дерево, человек» идёт оценка личности ребёнка, касающаяся сферы его взаимоотношений с окружающим миром и с конкретными людьми. В рисунке каждый объект (дом, дерево, человек), изображённый отдельно или в композиции, нужно рассматривать как автопортрет, так как испытуемый изображает его с особенностями, имеющими для него существенное значение.

Исследования, проведённые психологами, говорят о том, что агрессия – одна из важных проблем общества и всех его поколений, она вызвана множеством факторов: технологическим прогрессом, воспитанием в семье, обучением и коллективом в школе, межличностными отношениями между сверстниками, взаимоотношениями в ситуациях на улице, метро, магазинах и, конечно, культурой и менталитетом, слабым здоровьем и т.д. Конечно, важными компонентами агрессивности следует признать, прежде всего, личностные характеристики ребёнка с задержкой психического развития. Такие дети требуют особого внимания к себе, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов, психологов, возникает острая необходимость в профессиональной подготовке специалистов, готовых оказать практическую помощь родителям.

Одной из основных задач таких специалистов – перенаправить агрессию ребёнка из разрушительной программы для его личности и здоровья в ресурсное состояние для его самосовершенствования в будущем, которое бы вырабатывало положительные качества целеустремлённости, разносторонности и т.д.

В данной статье нами были рассмотрены характерные проявления агрессивности детей с ЗПР младшего школьного возраста, которые позволяют рассматривать их как материал психодиагностики и дальнейшего построения психокоррекции.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст]. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 296 с.

2. Бандура А. Теория социального научения [Текст]. – М.: Директ-Медиа. – 2008. – 532 с.

3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М., 1999. – 512 с.

4. Басс А. Дарки. А. Концепция агрессии / враждебности [Текст]. – Екатеринбург, 2003. – 19 с.

5. Бендер П. У. Лидерство изнутри [Текст]. / П. У. Бендер, Л. Хеллман. – М. : 2005. – 252 с.

6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).

7. Дмитриев А. А., Гендин А. М., Сергеев М. И., Дмитриева С. А. Об отношении социума к интегрированному обучению детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование от 2008, № 1 (9). – Урал: УПГУ.

8. Дмитриева С. А., Верхотурова Н. Ю. Изучение и оценка особенностей понимания, дифференцировки и вербализации эмоциональных реакций учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Сибирский педагогический журнал от 2011. С. 275–284.

9. Дмитриева С. А. Личностные особенности детей с ЗПР, воспитывающихся в детском доме. Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект) // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 1-2 марта. – Тюмень, 2011. – С. 263–264.

10. Дмитриева С. А., Верхотурова Н. Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой

психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности // Специальное образование: научно-методический журнал. – 2013. – № 3. – 119 с.

11. Доллард Д. Фрустрация и агрессия. – М.: Просвещение, 1939. – 265 с.

12. Курбатова Т. Н. Структурный анализ агрессии // Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии. – СПб, 1995. – 27–28 с.

13. Лоренц К. Агрессия. – М.: Наука, 1994. – 361 с.

14. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). – М.: Просвещение, 1994. – 269 с.

15. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Г., Маслоу А. Г. / пер. с англ. Татлыбаева А. М. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

16. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – М., 2006. – Т. 16. – № 5. – С. 3–18.

17. Роджерс К. Р. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / пер. с англ. Т. Рожковой и др. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2002. – 506 с.

18. Румянцева Т. Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науки – М., 2010 – 150 с.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 245 с.

20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

21. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

22. Lazarus R. S. Coping theory and research: past, present, and future: Rev. 11 Psychosom. Med. 1993. Vol. 55. № 3. P. 234–247.

УДК: 376

*Грищенко Маргарита Витальевна,
студентка 3 курса факультета специальной
педагогике и психологии МГОУ
e-mail: m.grishenko0508@gmail.com*

РАБОТА СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В РАМКАХ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. Дети с детским церебральным параличом – достаточно широко представленная в России группа детей с нарушениями развития. Комплексное сопровождение процесса развития каждого из таких детей сочетает в себе работу разнообразных специалистов, включая специального психолога. В статье исследуется современный подход к процессу сопровождения ребёнка с особенностями развития и особенности работы специального психолога, основная цель которой – построить и осуществить программу психологического сопровождения семьи.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка с детским церебральным параличом

*Grishchenko Margarita V.,
3rd year student of the Faculty
of Special Pedagogy and Psychology,
Moscow Region State University*

WORK OF A SPECIAL PSYCHOLOGIST IN SUPPORT OF FAMILIES OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Abstract. Children with cerebral palsy are a fairly well-represented group of children with developmental disabilities in Russia. Comprehensive support for the development of each of these children combines the work of a variety of specialists, including a special psychologist. The modern approach to the process of accompanying a child with special needs includes such a component as working with the family, which, according to a large number of experts, should become a full-fledged participant in the correctional and developmental process.

Keywords: cerebral palsy; support for a family raising a child with cerebral palsy

Семья – уникальная система, позволяющая любому ребёнку, включая детей с детским церебральным параличом (ДЦП), получать тепло и любовь, но, кроме этого, иметь возможности для развития. Семья – источник социального опыта, эмоциональных и даже деловых взаимоотношений. Следует признать, что именно семья – важнейший институт воспитания, обучения и социализации ребёнка.

Детский церебральный паралич (ДЦП) считается одним из самых широко распространённых нарушений развития в нашей стране. Дети с этой аномалией требуют к себе пристального внимания специалистов различных направлений. Полиморфность ДЦП предполагает как формы с нарушением интеллекта, так и формы с сохранённым интеллектом носителей этого нарушения, что делает таких детей потенциальными участниками процесса обучения в общеобразовательных организациях [6]. Для детей с ДЦП необходимы соответствующие условия при создании адаптивной коррекционно-развивающей среды [2, 4, 7]

В связи со сменой парадигмы психологического сопровождения таких детей на сопровождение их семей, возникает вопрос, касающийся организации работы специального психолога в указанном направлении.

Актуальность работы психолога с такими семьями обосновывается необходимостью гармонизации внутрисемейного микроклимата. Прежде всего это взаимоотношения между родителями ребёнка. Зачастую в ситуации появления в семье ребёнка с ДЦП родители оказываются в затруднительном положении и проходят этапы принятия ситуации достаточно критично. Очень часто супруги не могут поддержать друг друга, каждый начинает погружаться в мир своих проблем. Отцы в большом количестве случаев уходят из семьи, оставляя женщину наедине с возникшей ситуацией. Важна также работа с детско-родительскими и родительско-детскими отношениями. Для семей, воспитывающих детей и подростков с детским церебральным параличом, чаще всего характерен в отношении ребёнка с ДЦП такой тип воспитания, как гиперопека (И. И. Мамайчук, В. Л. Мартынов, Г. В. Пятакова, В. С. Чавес). Подобный вариант отношений не приносит ничего положительного ни для самих родителей, у которых возникают эмоционально-волевые проблемы (тревожность, фрустрированность и т.п), фиксация, по их мнению, на беспомощности их детей, родители отрешаются от мира – снижают свою социальную и трудовую активность, что приводит к психопатическому развитию личности ребёнка. Подобный подход

к воспитанию формирует и развивает в ребёнке эгоцентризм, сказывается на его личностном развитии и социализации. Не стоит забывать и о том, что достаточно часто в семьях, воспитывающих ребёнка с ДЦП, есть и другие дети, которые, напротив, лишаются родительского внимания и на которых, зачастую, «навешивают» взрослые проблемы, им вменяется в обязанность уход за ребёнком с ДЦП, что дополнительно создаёт нездоровую атмосферу в семье.

Ещё один вариант семей, воспитывающих ребёнка с ДЦП – семьи, для которых характерно эмоциональное отвержение больного ребёнка, а, порой и жёсткое обращение с ним.

Учитывая вышесказанное, возникает вопрос о необходимости психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата, включающее, безусловно, важную работу специального психолога. Его часть сопровождения направлена на гармонизацию детско–родительских и внутрисемейных отношений, что позволяет всем членам семьи научиться справляться с трудностями и сосредоточить своё внимание на таком важном аспекте, как всестороннее развитие детей – ребёнка с ДЦП и его не имеющих патологии сибсов.

Так, в число задач, стоящих перед психологом в рамках психологического сопровождения ребёнка с ДЦП, входят:

- диагностическая работа по изучению системы взаимоотношений и ролевого распределения в семье; особенностей супружеских, детского-родительских и родительско-детских отношений, определению типологии воспитания в семье;

- формирование адекватных родительских установок в отношении заболевания ребёнка; оказание психологической поддержки в рамках осознания ситуации наличия в семье ребёнка с ДЦП – формирование положительной, адекватной установки;

- развитие воспитательной и психолого-педагогической компетентности родителей и других членов семьи; включение родителей и членов семей в коррекционный процесс.

Среди форм и методов работы с семьёй, воспитывающей ребёнка с ДЦП, в арсенале специального психолога: психологическая диагностика (собственно диагностика (начальная, промежуточная, заключительная) в виде анкетирования (опросников), наблюдения, опроса), консультирование (информирование, беседа), патронаж семьи, индивидуальные и подгрупповые занятия, семинары-практикумы, тренинги общения, круглые столы, различные виды терапии (сказкотерапия, арт-терапия и проч.), ведение

дневников/видеодневников и проч. Важной составляющей работы специального психолога в рамках сопровождения семьи ребёнка с ДЦП является деятельность, направленная на развитие родительской компетентности в области воспитания и образования детей с этой особенностью – родители должны стать частью команды, работающей с ребёнком, т.к. никто, кроме родителей, не знает всех особенностей их ребёнка. У детей с ДЦП наличие своеобразных особенностей и их сочетаний связано с их патологией. Для них характерны различные, уникальные для каждого конкретного случая, двигательные, психические, речевые расстройства, зачастую с сопутствующими им нарушениями зрения, слуха и сенсомоторной чувствительности [5]. Это общие для всех черты, но их экспрессия у разных детей своеобразна, даже при отсутствии каких-либо нарушений, особенность развития в любом случае накладывает свой отпечаток на общую картину. К примеру, в любом случае, для ребёнка с ДЦП характерно нарушение пространственных ориентации и понятий [3]. Эти и другие особенности, как правило, очень хорошо изучаются родителями. Они даже обычно стараются подобрать адекватные методы работы, «нащупывая» их как бы «вслепую». Специальный психолог должен в этой ситуации помочь – дать родителям элементарные знания из области дефектологии, психологии развития и т.п.; совместно сформировать программу работы с ребёнком. Важный аспект совместной работы специального психолога и родителей – обоюдное сопровождение процесса развития ребёнка [1], постоянное взаимодействие, обсуждение результатов применения методик, совместная корректировка программы работы.

Только согласованная работа специального психолога с семьёй ребёнка с ДЦП помогает в создании оптимальных, благоприятных для психического развития и формирования личности ребёнка условий.

Литература

1. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

2. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Адаптивная коррекционно-развивающая среда как компонент программы развития высших психических функций лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2019. № 1 (53). – С. 41–53.

3. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Дисфункция правого полушария головного мозга, или издержки воспитания и образования // Специальное образование. – 2017. – № 2 (46). – С. 47–58.

4. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Особенности подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования как участников процесса реабилитации детей с нарушениями развития // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – № 3 (31). – С. 54–57.

5. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Функциональная асимметрия мозга: новые возможности в дефектологии // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 62–72.

6. Утенкова С. Н. К вопросу социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках развития системы инклюзивного образования // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. материалы Всероссийской конференции с международным участием. 2016. – С. 161–163.

7. Утенкова С. Н., Сигида Е. А., Лукьянова И. Е. Кинезиологические технологии в развитии межполушарного взаимодействия у детей // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. 2020. – С. 315–318.

УДК: 376

*Зайцева Диана Николаевна,
студентка 3 курса факультета
специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: zajceva-dianka@list.ru*

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СЕМЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Социализация детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и внедрение их в образовательное пространство – важнейшая задача современной системы сопровождения таких детей. В настоящее время произошла смена парадигмы сопровождения детей с нарушениями развития на сопровождение семей таких детей, а оно требует к себе пристального внимания со стороны всех участников этого процесса. В исследовании оценивается важность совместной работы семьи со специальным психологом, доказывается, что процесс психологического сопровождения предполагает индивидуальную и групповую работу со всеми членами семьи, итогом которой должны стать: оптимизация семейного микроклимата, создание внутрисемейных отношений, актуальных для развития ребёнка с РАС, в также повышение воспитательской и педагогической компетентности всех членов семьи.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сопровождение семьи ребёнка с расстройством аутистического спектра

*Zaitseva Diana N.,
3rd year student of the Faculty
of Special Pedagogy and Psychology
Moscow Region State University
e-mail: zajceva-dianka@list.ru*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. Socialization of children with autism spectrum disorders (ASD) and their introduction into the educational space is the most important task of the modern support system for such children. Currently, there has been a

change in the paradigm of accompanying children with developmental disabilities to accompanying the families of such children, and requires close attention from all participants in this process. The following paper is dedicated to a problem of cooperative work between family and social specialist, author gave a try to prove a position that the actual process of psychological support involves individual and group work with all family members, the result of which should be: optimizing the family microclimate, creating intra-family relationships that are relevant for the development of a child with ASD, as well as improving the educational and pedagogical competence of all family members.

Keywords: autism spectrum disorders, family support for a child with autism spectrum disorder

В инклюзивной практике всё чаще встречаются сложные категории детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Дети этой категории требуют специальной помощи – медицинской, социальной, педагогической и, конечно, психологической. Эти дети, ранее считавшиеся необучаемыми, сегодня включаются в систему образования и, при соответствующей помощи, могут адаптироваться к ней достаточно успешно [6].

Актуальность проблемы на клиническом уровне определяется тем, что до недавнего времени дети с РАС рассматривались как пациенты с рядом клинических проблем, считались недееспособными. Однако в настоящее время у такой характеристики появился ещё и психолого-педагогический аспект в связи с участившимся запросом родителей на введение в образовательное пространство категорий детей, ранее признаваемых необучаемыми.

В связи с вышеобозначенным возникает вопрос, связанный с необходимостью включения в адаптивную организуемую коррекционно-развивающую среду, формируемую специалистами в рамках коррекционно-образовательного процесса [2, 7] важного элемента – сопровождения семьи ребёнка с ранним детским аутизмом (РДА).

Решение считать семью ребёнка с РАС участником образовательного процесса – серьёзный «скачок» современной системы образования. В обществе, наконец, возникло понимание того, что не все задачи могут быть решены методом административных решений с простым включением детей с расстройствами аутистического спектра в обычное образовательное

пространство со здоровыми детьми, а необходимо менять подходы сопровождения таких детей [1], необходимо учитывать их психофизические показатели [3, 5, 7] и активно привлекать к работе родителей и значимых взрослых.

Для осуществления коррекционно-педагогического процесса с детьми с РАС необходимо тесное сотрудничество с семьёй, воспитывающей ребёнка с расстройствами аутистического спектра. Семьи в ситуации, когда появляется ребёнок-аутист, очень часто остаются замкнутыми в своей проблеме, им недостаёт необходимых знаний о способах взаимодействия с ребёнком, методах обучения, коррекции поведения таких детей. Несмотря на всю свою «взрослость», родители переживают стресс, часто с проявлениями депрессивных состояний, рушатся дружеские контакты, социальные связи – семья оказывается в изоляции. В этих и других подобных ситуациях такие семьи нуждаются в психологической поддержке и помощи, которая должна оказываться специалистами разных служб сопровождения, включая помощь специальных психологов, работа которых в таких ситуациях крайне необходима и очень важна [4].

Оказание психологической помощи семье, воспитывающей ребёнка с РАС – важное условие осуществления адекватной и качественной коррекционно-развивающей работы. В подобных ситуациях психологическая помощь необходима каждому члену семьи. Поэтому специалист, участвующий в сопровождении таких семей, должен разбираться и в психологических особенностях детей, родителей детей с РДА, соответствовать предъявляемым требованиям, соблюдать этические нормы общения, а также в совершенстве владеть методами обучения не только детей, но и родителей, которых нужно сделать полноценными участниками коррекционно-образовательного процесса.

Однозначной целью программ психологического сопровождения таких семей является создание адекватного отношения со стороны всех членов семьи к ситуации наличия ребёнка с РДА, оптимизация семейного микроклимата, необходимого для полноценного развития личности ребёнка с РДА и развитие родительской компетентности в области воспитания и обучения ребёнка с соответствующим нарушением развития.

Система психологического сопровождения семей должна охватывать несколько направлений взаимодействия с семьёй:

- оказание психологической помощи родителям по преодолению чувства вины, тревог, связанных с появлением в семье ребёнка-инвалида;
- усиление межличностных связей и улучшение внутрисемейного микроклимата;
- оптимизация детско-родительских отношений.

В рамках указанных направлений со стороны специального психолога актуальны такие виды работ, как:

- диагностическая работа, направленная на установление личностных особенностей каждого члена семьи, изучение ролевого функционала и межличностных отношений в семье, определение проблемного поля внутрисемейных конфликтов (диагностическая работа является важным компонентом деятельности психолога на всех этапах работы с семьёй);
- консультирование родителей по различным вопросам: психофизического и психологического развития ребёнка с РДА, семейных взаимоотношений, вариантов детско-родительских и родительско-детских отношений; взаимодействия в рамках sibства и проч.;
- индивидуальная и групповая работа с родителями, направленная на осмысление ситуации, повышение мотивации, развитие воспитательной и педагогической компетентности, начиная с вопросов организации предметно-развивающей среды до проработки знаний, умений и навыков дефектологической направленности;
- аналитическая работа специального психолога, предусматривающая постоянный мониторинг и корректировку системы сопровождения семьи.

Сроки реализации подобного рода программ варьируют в зависимости от сложности нарушения у ребёнка и ситуации в семье.

Собственно, сама программа сопровождения, при условии соблюдения всех необходимых требований к структуре, оформлению и содержанию материала, обязательно должна быть ориентирована на конкретную семейную ситуацию, учитывать психологические особенности ребёнка с расстройством аутистического спектра, которое достаточно полиморфно.

Смена парадигмы – переход от одного сопровождения ребёнка с РАС к работе с семьёй – важный этап развития отечественной системы работы с детьми с нарушениями развития. Ситуация требует качественной переоценки подходов в работе как с самими детьми

с РАС, так и с членами их семей. Создание программ сопровождения семей детей с РАС и их реализация – будущее отечественной коррекционно-образовательной системы.

Литература

1. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

2. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Адаптивная коррекционно-развивающая среда как компонент программы развития высших психических функций лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2019. – № 1 (53). – С. 41–53.

3. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Дисфункция правого полушария головного мозга, или издержки воспитания и образования // Специальное образование. – 2017. – № 2 (46). – С. 47–58.

4. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Особенности подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования как участников процесса реабилитации детей с нарушениями развития // Детская и подростковая реабилитация. – 2017. – № 3 (31). – С. 54–57.

5. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Функциональная асимметрия мозга: новые возможности в дефектологии // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). С. 62–72.

6. Утенкова С. Н. К вопросу социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках развития системы инклюзивного образования // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской конференции с международным участием. 2016. – С. 161–163.

7. Утенкова С. Н., Сигида Е. А., Лукьянова И. Е. Кинезиологические технологии в развитии межполушарного взаимодействия у детей // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, 2020. – С. 315–318.

*Золотарева Ирина Владимировна,
ассистент кафедры логопедии МГОУ
e-mail: IV.Zolotareva@mgou.ru, тел.: 89067857509*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ГОЛОСОВЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. Исследование затрагивает вопросы оценки качества голоса студентов профиля подготовки «Логопедия». Будущему педагогу, учителю-логопеду необходимо здраво оценивать свой голос, следить за его состоянием, предупреждать нежелательные расстройства голосовой функции. Оценка голоса важна для понимания необходимости и грамотного подбора способов развития голоса, определения мер профилактики голосовых расстройств. Для более точного оценивания индивидуальных голосовых характеристик требуется использование инновационных подходов.

Ключевые слова: голос, оценка, самооценка голоса, современные подходы, аудиоинтерфейс, фонопедия

*Zolotareva Irina V.,
Assistant, Department of Speech Therapy,
Moscow Region State University
e-mail: IV.Zolotareva@mgou.ru, phone: 89067857509*

MODERN APPROACHES TO ASSESSMENT OF THE VOICE QUALITY OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Abstract. The paper touches upon the issues of assessing the qualities of the voice of students of the training profile "Speech therapy" A future teacher, teacher-speech therapist needs to sensibly assess his voice, monitor its condition, and prevent unwanted disorders of the vocal function. Voice assessment is important for understanding the need for and competent selection of methods of voice development, determining measures for the prevention of voice disorders. A more accurate assessment of individual vocal characteristics requires the use of innovative approaches.

Keywords: voice, assessment, voice self-assessment, modern approaches, audio interface, phonopedia

Голосовая подготовка студентов имеет важное значение в формировании компетенций культуры речи, способностей к организации и анализу собственной образовательной деятельности, что подтверждается Федеральным стандартом высшего образования. О подготовке студентов-бакалавров к их профессиональной деятельности с соблюдением компетенций, предложенных в ФГОС ВО, описывали в своих исследованиях такие учёные, как Е. А. Шилова, С. В. Леонова, Т. В. Кузьмичёва [5, 8]. К вышеперечисленным компетенциям относятся и качественная подготовка акустических характеристик голоса студентов, просодических компонентов речи [2, 3, 4]. Для исключения различного рода голосовых дисфункций при длительной фонационной нагрузке важное значение имеет понимание и осознание возможностей голоса. Так как голос является основным инструментарием в профессиональной деятельности логопеда и примером для получающих логопедическую помощь (учеников, родителей), он должен соответствовать эталонным значениям на любом этапе работы в голосо-речевой профессии: быть достаточно выносливым, здоровым, мелодичным, с приятным тембром, с развитым диапазоном по силе и высоте, модулированным, интонационно-окрашенным, умеренной громкости. Проблематику важности диагностики и оценивания голосовых характеристик у лиц голосо-речевых профессий в своих исследованиях затрагивали такие учёные, как И. А. Михалевская, Л. Б. Рудин, О. С. Орлова и др. [6]. Л. Б. Рудин говорил о том, что диагностическое направление имеет ключевое значение при нагрузках на голосовой аппарат, особенно профессионального характера, так как с его помощью возможно определить фонационные и вокальные возможности и предупредить голосовые расстройства [7]. При выходе в практическую деятельность многие логопеды сталкиваются с различными функциональными нарушениями голоса из-за недостаточного понимания голосовой готовности, больших голосовых нагрузок, что подтверждается исследованиями (Е. В. Лаврова, О. С. Орлова, И. А. Михалевская). При несоблюдении профилактических мер по охране и гигиене голоса, часто отмечаются и органические нарушения. Данные факты свидетельствуют об отсутствии своевременной оценки голоса, дальнейшей коррекционной и реабилитационной работы [1].

Цель исследования заключалась в изучении голосовых параметров и качеств голоса студентов – будущих логопедов факультета специальной педагогики и психологии МГОУ. В эксперименте

участвовали 22 человека женского пола. Средний возрастной диапазон обследуемой экспериментальной группы – 20 лет. Наряду с традиционными методами обследования тембра, силы, высоты и выносливости голоса использовались современные методы и подходы, которые заключались в применении онлайн-анкетирования «Самооценка знаний студентов в области фонопедии и голоса» и специализированного аудио-интерфейса, микрофона, персонального компьютера с набором установленных программ для анализа звука.

Анкетирование по самооценке голоса студентов включало 5 блоков: анатомо-физиологический, онтогенетический, патологический, оценочный, постановочный. Каждый блок содержал по 5-6 вопросов, посвящённых вопросам знания анатомии и физиологии органов голосового аппарата, развития детского голоса, знания о нарушениях голоса, знания параметров собственного голоса и знания о коррекционно-педагогической и реабилитационной работе при нарушениях голоса или развитии голосовых качеств при недостаточной голосовой готовности. Анализ ответов 1 блока показал, что знания об анатомо-физиологических особенностях гортани и голосового аппарата в целом у 10% обследуемых неполные. Анализ ответов 2 блока свидетельствовал о недостаточном накоплении знаний в области развития голоса в онтогенезе (13% обследуемых). Анализ полученных ответов в 3 блоке говорит о неполноте знаний в области нарушений голоса (15%). Анализ 4 блока определил оценку голоса самими студентами, где они описывают использование голоса в сутки (в среднем – 10 часов), частое утомление голоса при нагрузках, наличие фактора тревожности (присутствует у 90% обследуемых). 47% обследуемых не знают о мерах профилактики голосовых расстройств, 4% студентов занимались вокалом. Результаты тестирования по 5 блоку отразили недостаточное знакомство с областью знания «фонопедия».

Аудио-интерфейс состоял из двух основных частей: микрофонного предусилителя и аналого-цифрового преобразователя. Студентам предлагался комплекс заданий на определение силы, высоты, тембра голоса, а также задания, в которых предлагалось чтение текста в течение фиксированного времени. Установка связей между показателями голоса и физическими величинами позволили определить и зафиксировать диапазон частоты, частотный спектр и давление звука.

Микрофон, оснащённый алгоритмом шумоподавления, был установлен на определённом расстоянии от органов

артикуляционного аппарата (не более 30 см). После такой установки аппаратуры проводилось оценивание фонации.

Анализ результатов обследования голоса студентов 3 курса с помощью вышеуказанного аппаратного комплекса позволил установить, что средний диапазон высоты голоса будущих логопедов составил от 164 до 260 Гц. Сила голоса отмечалась, в среднем, 44 дБ. При выполнении заданий на выносливость голоса (чтение интонационно насыщенных текстов в течение 30 минут) зафиксировано, что у 12% обследуемых голос слабый, тихий. У 20% группы на 20 минутах чтения голос становился заметно тише, менее выразительным. У 5% студентов к 25 минуте чтения голос начал иссекается, были отмечены тембровые изменения – появлялась небольшая хрипота, студенты указывали на дискомфорт в гортанной области, напряжение голосовых складок, указывали на попытки «откашляться» (у данной группы студентов в анкете отмечались хронические заболевания лор-органов, быстрая утомляемость голоса при голосовой нагрузке и частые простудные и респираторные заболевания – чаще 2-х раз в год). Когда нагрузка на голосовой аппарат ограничивалась (после выполнения заданий давался отдых), неприятные ощущения проходили. У 12% обследуемых заметно выражалось «дрожание» голоса, данная группа студентов отмечала в анкете о повышенной степени тревожности и боязни публичных выступлений. Данный факт свидетельствует о том, что психологический фон сильно влияет на качество голоса, поэтому выступающий публично должен быть психологически готов к качественному представлению текста, доклада перед очной и онлайн-аудиторией. При длительном чтении у 46% участников эксперимента на 19-25 минуте чтения голос становился менее модулированным, менее интонационно выразительным, чем на первых минутах чтения. Ускорялся темп речи и голос принимал монотонную позицию у 26% обследуемых. У группы студентов (4%), которые упоминали в анкете вокальную подготовку, менее всего уставал голос во время выполнения заданий обследования. Их голос был умеренно громким, (громкость сохранялась на протяжении всего времени выполнения заданий), модулированным, тембр был неизменным, приятным. Время фонации за акт выдоха у данной группы было более длительным (более 23 секунд), по сравнению с остальной группой студентов (94%). За время обследования так же отмечался и тип дыхания участников – преобладал грудно-брюшной

тип у 70% группы. Диафрагмальный тип дыхания отмечался у 7% группы, у остальных – грудной.

Таким образом, анализ результатов, полученных за время обследования (с использованием традиционных и современных технологий, методов и подходов), свидетельствовал о том, что студентам–будущим логопедам необходима специальная подготовка их голосового аппарата к будущей профессиональной деятельности. Будущие педагоги особенно тщательно должны следить за состоянием голоса, своевременно проходить диагностику, знать о мерах профилактики голосовых нарушений, знать специалистов, которые занимаются диагностикой, лечением, восстановлением, реабилитацией в области голосовых расстройств, соблюдать меры предосторожности и правила гигиены голоса в своей будущей работе. Для минимизации проявления фонационных дисфункций в дальнейшем необходима серьёзная голосовая подготовка будущих педагогических кадров. Помимо этого, голос, как постоянно используемый инструмент в логопедической, коррекционной и психолого-педагогической работе, должен обладать всеми качествами, которые могут организовать детей и их родителей, быть примером ораторского мастерства для них. Дальнейшая голосовая подготовка позволит и ослабить степень тревожности, из-за которой снижается качество голоса, а это влияет на успешность проведения публичных выступлений в любом формате (онлайн или очно). Это актуально, так как в условиях современности представление устных тезисов перед аудиторией стало более доступным, учитывая дистанционные формы проведения конференций. А выступления на различных мероприятиях позволяют не только проверить себя, потренировать свой голос в качестве выступающего, но и повысить свою квалификацию, что также важно в работе учителя-логопеда. Анализ результатов исследования обосновал необходимость включения упражнений на развитие голосовых качеств студентов-бакалавров профиля «Логопедия». Разработка специального комплекса фонетических упражнений позволит качественно подготовить голос будущих логопедов к их дальнейшей деятельности и обеспечить охрану голоса в дальнейшей работе.

Литература

1. Железнов А. Д., Золотарева И. В. Формирование профессиональной готовности голоса будущих учителей-логопедов // Альманах Казанского федерального университета: материалы

XIII международной научно-образовательной конференции / под ред. А. И. Ахметзяновой. 2019. – С. 78–82.

2. Золотарева И. В. к вопросу о профессиональной подготовке голоса будущих учителей-логопедов // Интегративный подход к обучению детей с речевыми нарушениями: сборник статей по итогам научно-исследовательского семинара / отв. редактор С. В. Леонова. 2019. – С. 140–144.

3. Золотарева И. В., Леонова С. В. Развитие просодического компонента речи у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами // Альманах Казанского федерального университета. Материалы XII Международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика» / под ред. А. И. Ахметзяновой. 2018. – С. 73–76.

4. Золотарева И. В. Формирование профессиональной готовности голоса будущих учителей-логопедов // Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями: сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 112–116.

5. Леонова С. В. Организация и содержание самостоятельной работы у студентов-бакалавров профиля «Логопедия» в современных условиях модернизации высшего образования // Современное образование: традиции и инновации. – 2017. – № 1. – С. 139–143.

6. Орлова О. С. Нарушение голоса: учеб. пособие. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2016. – 220 с.

7. Рудин. Л. Б. Этиопатогенетическая система профилактики дисфоний у лиц голосо-речевых профессий: на примере вокалистов: автореф. дисс. ... док. мед. наук. – М.: Граница, 2017. – 52 с.

8. Шилова Е. А. Головлева А. Г. Логопедическая работа по устранению профессиональных нарушений голоса / Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика. Сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 232–235.

УДК: 376.42

*Исаева Екатерина Сергеевна,
студентка факультета специальной
педагогике и психологии МГОУ
e-mail: katerina.isayeva.00@mail.ru*

*Колягина Виктория Геннадьевна,
кандидат психологических наук, заместитель декана по науке
факультета специальной педагогике и психологии, доцент кафедры
клинических основ дефектологии и специальной психологии МГОУ*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Исследование посвящено развитию памяти у детей с задержкой психического развития посредством информационных технологий и мнемотаблиц. Раскрываются различные методики, способствующие развитию памяти (зрительной, слуховой, тактильной), совершенствованию процесса воспроизведения для детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, память, информационные технологии, мнемотаблицы

*Isaeva Ekaterina S.,
student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
Moscow Region State University
e-mail: katerina.isayeva.00@mail.ru*

*Kolyagina Viktoria G.,
Candidate of Psychological Sciences, Deputy Dean for Science of the
Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow State Regional
University, Associate Professor of the Department of Clinical Foundations
of Defectology and Special Psychology*

INFORMATION TECHNOLOGIES IN MEMORY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Abstract. The paper is devoted to the development of memory in children with mental retardation, through information technology and memorable. Various methods are revealed that contribute to the development of memory (visual, auditory, tactile) and improve the reproduction process for children with mental retardation.

Keywords: children with delayed mental development, memory, information technology, memorability

В последнее время дети с задержкой психического развития становятся одной из самых часто встречающихся социальных групп с нарушениями развития. Это происходит в связи с тем, что число таких детей неустанно увеличивается в популяции.

Под задержкой психического развития в современной дефектологии считается нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

Иными словами, задержка психического развития – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или определенных её функций (моторных, волевых и так далее).

Исследованиями данной категории детей занимались такие учёные, как: Г. Я. Трошин [12], Т. А. Власова [2, 3], К. С. Лебединская и В. В. Лебединский [9], М. С. Певзнер [4], В. И. Лубовский [10] и многие другие. Они утверждали, что у детей с задержкой психического развития страдают различные виды высших психических функций, такие как: память, мышление, речь, внимание. Эти дети трудно концентрируют своё произвольное внимание и сложно переключаются с одного вида деятельности на другой. У них возникают трудности с работоспособностью, они достаточно сложно воспринимают новую информацию и быстро устают, имеют речевые нарушения.

А. Р. Лурия – известный учёный, который осуществлял изучение памяти как психического процесса, в частности, у детей с задержкой психического развития. В своих трудах он утверждал, что любое переживание или новое впечатление имеет свойство оставлять после себя след, который сохранится на долгое время и может проявиться при возникновении соответствующих условий. Это переживание, в свою очередь, становится предметом сознания. Соответственно,

наиболее яркие события в жизни личности оставляют после себя след или отпечаток, который сохраняется, закрепляется, а при необходимости воспроизводится.

Из этого следует, что память – это способность получать, хранить и воспроизводить полученный жизненный опыт [11].

Наряду с вышеизложенным, З. М. Истомина отмечала, что память, по большей части, имеет у таких детей непреднамеренный, непровольный характер. Например, у дошкольников ещё не сформирована цель запомнить и осуществить мнемическую установку, которую дал им взрослый [7].

Как утверждает П. И. Зинченко, полученный ребёнком материал, включённый в его активную деятельность, запоминается намного лучше. Безусловно, память есть у всех живых существ, но наивысшего уровня она достигает исключительно у человека [6].

Необходимо правильно подойти к психолого-коррекционной работе у детей с задержкой психического развития и уделять большое внимание развитию процессов памяти.

В психолого-педагогическом сопровождении детей есть возможность применения инновационных технологий. При использовании мнемотаблиц можно разработать программу, которая преобразует слова в наглядные изображения.

Так как двадцать первый век принято считать веком информационных технологий, то и мотивировать дефектологическую работу следует посредством данной сферы. Дети с задержкой психического развития – не исключение, так как им будет интересен нестандартный, новый подход в психолого-педагогической работе с использованием компьютера или телефона. Поэтому применение IT-технологий может повысить мотивационный компонент и заинтересованность в интеллектуальном развитии для данной группы детей.

Такой формат, как мнемотаблицы, выглядит следующим образом: четыре и более изображений в таблице несут в себе определённую информацию, которую ребёнку необходимо запомнить (рассказ, стихотворение и т. д.) и стоят в определённой последовательности. Каждая картинка – это не всегда одно слово. Она может нести в себе как словосочетание, так и целое предложение.

При помощи данного способа ребёнок с наибольшей вероятностью запомнит полученную информацию, из-за того, что в такой работе используется наглядность в виде образов, а, как известно, образы

усваиваются у детей с задержкой психического развития быстрее, нежели слова.

Следует отметить, что при использовании мнемотаблиц ребёнок может запомнить больший объём информации, что, соответственно, постепенно будет увеличивать в целом объём его памяти. [8]

Можно выделить ряд преимуществ при использовании данной техники, а именно: она привлекает интерес детей к запоминанию новой информации, так как она представлена в виде игры; происходит формирование наглядно-образного и абстрактного мышления; улучшается память, внимание и воображение, в следствии чего можно сделать вывод, что задействованы оба полушария головного мозга; пополняется словарный запас, формируется развитие связной речи; расширяется представление об окружающем мире; осуществляется обучение ребёнка выстраивать последовательность действий; раскрывается творческий потенциал.

Такая техника увеличит усвояемость информации у детей с задержкой психического развития, усовершенствует качество запоминания, повысит объём памяти. Соответственно, данный подход увеличит динамику коррекционной работы по решению возникших у ребёнка трудностей, в хранении, переработке и передаче информации.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что следует уделять внимание памяти в ряде высших психических функций. Потому как в дошкольном возрасте память даёт почву для образования абстрактного мышления, что, в свою очередь, взаимосвязано с запоминанием.

Невзирая на немалый ряд нарушений психических функций у детей с задержкой психического развития, отмечается достаточный уровень потенциала к интеллектуальному росту.

Благодаря целенаправленной корректирующей работе таким детям могут быть привиты навыки мнемической деятельности. Это поспособствует компенсации наблюдаемых нарушений процессов запоминания. Основой корректирующих действий можно назвать развитие специфических приёмов запоминания, а именно формирование их логической памяти.

Литература

1. Борякова Н. Ю. Развитие мнемических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы / Борякова Н. Ю., Дубровина Т. И., Орлова О. С. // Специальное образование. – 2013. – № 2. – С. 5–11.

2. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1984. – 342 с.
3. Власова Т. А., Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой и др. – М. : Просвещение, 2011. –119 с.
4. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. –185 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 467 с.
6. Зинченко П. И. Непроизвольная и произвольная память и вопросы психологии учения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946-1980 годов / ред. И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М.: Издательство Московского университета, 1981.
7. Истомина З. М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946-1980 годов / ред. И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М. Издательство Московского университета, 1981.
8. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. М.: 2007. – 85 с.
9. Лебединский В. В., Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2018. – 303 с.
10. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiyy.phtml>
11. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. Нарушения памяти при глубинных поражениях мозга. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 191 с.
12. Трошин Г. Л. Психопатология и педагогика // Русская школа за рубежом. Прага, 1927–1928.
13. Черемошкина Л. В. Мнемические способности детей 7-12 лет с задержкой психического развития / Черемошкина Л. В., Мурафа С. В.// Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 34–44.

*Каткова Ирина Александровна,
доцент кафедры специальной педагогики
и инклюзивного образования факультета
специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: irkat@bk.ru*

УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЙ РЕБЁНОК В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В исследовании показаны возможности использования современных электронных технологий в процессе обучения умственно отсталого ребёнка.

Ключевые слова: ребёнок с интеллектуальными нарушениями, компьютерные технологии, учебные компьютерные программы

*Katkova Irina A.,
Associate Professor, Department of Special
Pedagogy and Inclusive Education,
Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
Moscow State Regional University
e-mail: irkat@bk.ru*

THE MENTALLY RETARDED CHILD IN THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article shows the possibilities of using modern electronic technologies in the process of teaching a mentally retarded child.

Keywords: child with intellectual disabilities, computer technology, educational computer programs

В 2020 г. в 14 регионах России стартовал эксперимент по внедрению в образовательные учреждения электронной образовательной среды. Федеральный проект разрабатывался в целях оптимизации системы школьного образования. Не остались в стороне и дети с особыми образовательными потребностями. Такие изменения способствовали активному использованию современных цифровых технологий, электронного обеспечения, интернета во время учебного процесса со школьниками, имеющими ментальные нарушения.

В статье нами будут подробно рассматриваться особенности обучения таких школьников математике. Этот предмет является наиболее сложным предметом для школьника, у которого не сформированы в полной мере процессы анализа и синтеза, отмечаются проблемы с концентрацией внимания и возможностью удержать материал в памяти. Особенности мышления и познавательной сферы проявляется в «конкретно-действенном уровне развития мышления, стойком и выраженном недоразвитии познавательной деятельности, высокой истощаемости всех психических процессов мышления» [1].

Особенности высшей психической деятельности такого ребёнка определяют специфические трудности в обучении математике. Характерные трудности относятся и к изучению геометрии как разделу математики. При изучении геометрического материала учащимися с нарушениями интеллектуального развития выделяются следующие особенности:

- дети усваивают малый объём материала, в связи с чем необходимые знания детям нужно давать небольшими порциями;

- полученные знания учащиеся с умственной отсталостью быстро забывают, данные знания недифференцированы и неточны, поэтому необходима работа по систематическому повторению и закреплению изученного материала;

- дети с трудом запоминают названия геометрических фигур, также трудности вызывают произношение данных названий, так как у детей наблюдаются нарушения речедвигательного аппарата, а также фонематического слуха. У данной категории детей возникают трудности при соотнесении фигуры с её названием, они могут назвать одну фигуру, но при этом начертить другую;

- у учащихся наблюдается несформированность представлений о признаках геометрических фигур, их вычленении из ряда других фигур, выделения существенных признаков и отнесение несущественных на второй план;

- из-за нарушения восприятия дети затрудняются воспринимать геометрические фигуры в новых условиях, с изменением какого-либо одного элемента, угла рассмотрения фигуры, в необычном положении, не могут выделить похожие элементы фигур;

- школьники имеют нечёткие представления о единицах измерения, их соотношении, часто путают их;

– нарушения процессов мышления приводят к однообразному применению учащимися способов действия, нарушению гибкости использования полученных знаний;

– у учащихся наблюдаются нарушения мелкой моторики, а у некоторых и крупной, и это приводит к большим затруднениям при работе с чертёжными и измерительными материалами, обучению работе с ними;

– обучающиеся с умственной отсталостью не умеют пользоваться линейкой, многие начинают измерения от конца линейки или с отметки в 1 сантиметр;

– школьники с ООП с трудом применяют полученные знания, умения и навыки геометрии на практике, в реальной жизни;

– обучающиеся не критичны к выполнению ими тех или иных заданий, даже ошибочное выполнение не стимулирует детей вернуться к началу задания, к его условию, найти ошибки и их исправить;

– школьники с умственной отсталостью плохо ориентируются в окружающей обстановке, вследствие чего у них возникают трудности в ориентировке в пространстве и запоминании соответствующих понятий.

Особенную трудность вызывают задания на построение фигур, на дифференциацию фигур, на сопоставление формы фигуры и предметов окружающего мира, при черчении определённых фигур по заданным параметрам.

При изучении геометрии у учащихся с умственной отсталостью развиваются такие функции как анализ, синтез, обобщение, сравнение, развивается память, мелкая моторика. Дети учатся правильным и точным измерениям, совершенствуется целенаправленная деятельность, что ведёт к решению коррекционных задач, а также развитию личности ученика в целом. Чтобы вовлечь школьников, используются разные типы деятельности, которые отмечены ниже.

Несмотря на ведущую учебную деятельность, игровые задания в коррекционном обучении активно включаются в уроки на протяжении всех школьных лет.

В связи с внедрением компьютерных технологий и соответствующего оборудования образовательных учебных организаций актуальным становится использование на уроках информационных технологий. Это вносит в урок особый шарм, позволяет привлечь и удержать внимание ребёнка даже с множественными нарушениями, т.к. он хорошо реагирует на всё

яркое, необычное. Московские ресурсные центры оборудованы электронными досками, позволяющими традиционные модели и изображения вывести на экран. Виртуальные чертёжные приборы (линейки, транспортиры и проч.) помогут школьникам с нарушениями зрения лучше их освоить. Крупное изображение становится более привлекательным. Электронная доска позволяет вывести на экран чертёжный инструмент, увеличить его и объяснить принцип его работы наглядно, что даёт возможность избежать работы с относительно мелким раздаточным материалом. Каждый ученик может потренироваться на крупном аналоге чертёжного инструмента. Учитель сможет вывести на доску достаточное количество необходимых изображений, чтобы одновременно смогли работать несколько учеников. Сломать или испортить такое устройство невозможно.

Специальные возможности позволяют запланировать урок с использованием компьютерных дидактических игр, например, на построение (вычерчивание) фигуры, что значительно облегчает задачу для ребёнка с нарушением опорно-двигательного аппарата: крупная моторика у него обычно более сохранна, и такой ребёнок вполне может «собрать» фигуру на экране электронной доски, «захватывая» рукой и передвигая нужные элементы. И если картонные карточки рискуют помяться, испачкаться и т.д., то с изображением элементов фигуры ничего подобного не случится.

Различные интернет-ресурсы позволяют использовать обучающие видео на уроках. Важно только отобрать наиболее доступные для понимания умственно отсталым ребёнком. Если обучающемуся с лёгкой степенью умственной отсталости будут понятны фрагменты учебных фильмов, то школьнику с тяжёлыми и множественными нарушениями больше подойдут фрагменты мультфильмов. Специальная подборка обучающих мультфильмов вполне может использоваться на уроке. Например, серия «Смешариков» может быть применена при изучении счёта и элементов геометрии.

Современное оборудование позволяет и самому учителю создавать обучающие дидактические задания. Гораздо эффективней усваивается наглядный материал, а «живой», «подвижный» материал, сопровождаемый сказочным сюжетом, будет усвоен наиболее прочно. Геометрические сказки – один из эффективных приёмов преподнесения материала детям с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Используя современные технологии,

становится возможным превратить текст сказки в наглядный учебный мультфильм.

Удачно можно использовать электронную доску на заданиях по конструированию геометрических фигур по образцу. Тренировочным упражнением можно выбрать упражнение на доске. Справиться с ним, двигая крупные фигуры рукой, сможет даже ребёнок с моторной неловкостью. В связи с тем, что такое задание вызывает повышенный интерес среди учащихся, то повышается вероятность того, что другие ребята захотят помочь друг другу при возникновении проблем. Такая работа формирует фронтальную деятельность обучающихся. После этого задания можно попросить ребёнка смастерить соответствующую фигуру на парте, используя традиционные пособия. Можно использовать такие задания и как вариант аппликации для детей с ДЦП, когда ребёнок не на бумаге, а на большом экране электронной доски выкладывает целое изображение. Такие задания помогают сформировать пространственные навыки. Например, можно предложить такое задание. Перед детьми на доске изображены обычные предметы и геометрические фигуры, которые расположены в разных пространственных расположениях относительно друг друга. Детям вместе с учителем предстоит определить расположение геометрических фигур (сверху, снизу, справа, слева, посередине). Или можно предложить раскрасить фигуры в определённый цвет, что также можно выполнить с помощью электронной доски. В такой фронтальной работе повышается активность даже детей с РАС.

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем современного образования становится достижение им соответствующего качества. В свою очередь оно становится невозможным без обеспечения преемственных связей между всеми ступенями обучения [2]. Использование таких цифровых технологий уместно и в дошкольных коррекционных образовательных учреждениях. Дети готовы к усвоению, обсуждению, вычленению учебного материала из фрагментов мультфильмов. Такие занятия являются подготовительным шагом к усвоению более сложного школьного учебного материала и обеспечивают преемственность дошкольного и школьного образования особых детей.

В коррекционных дошкольных образовательных учреждениях закладываются требования к учебной организации школьника.

Современное коррекционное образование идёт в ногу со временем. Использование компьютерных технологий пришло и в коррекционное

обучение. Конечно, для школьника с интеллектуальными нарушениями требуется адаптация цифрового образования. Учитель будет являться проводником особого ребёнка в цифровом пространстве. От умелого участия взрослого будет зависеть эффективность урока и качество знаний ребёнка с ментальными нарушениями.

Литература

1. Каткова И. А., Ткачева В. В. Особенности младших школьников: классы для детей со сложной структурой дефекта, обучающихся в коррекционных образовательных организациях для детей с нарушениями интеллекта // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей: в 2-х частях. / сост. С. М. Валявко; под науч. ред. Б. М. Когана, С. М. Валявко. – М., 2016. – С. 27–35.

2. Шохова О. В., Каткова И. А. Реализация принципов преемственности и непрерывности дошкольного и школьного образования детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития // Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология: материалы XI Международного теоретико-методологического семинара, 2019. – С. 29–33.

3. Попова Н. Г. Информатизация учебного процесса. // Начальная школа. – 2002. – № 11.

УДК: 376.42

*Козлова Мария Сергеевна,
Скороход Ольга Вячеславовна,
Шевчугова Олеся Сергеевна,
студентки факультета специальной
педагогике и психологии МГОУ
e-mail: kozlovamari5@yandex.ru*

*Колягина Виктория Геннадьевна,
кандидат психологических наук, заместитель декана по науке
факультета специальной педагогике и психологии, доцент кафедры
клинических основ дефектологии и специальной психологии МГОУ*

ПРИВЛЕЧЕНИЕ НОВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В исследовании рассмотрены основные трудности детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), возникающие при подготовке к школе. Использование инновационных современных технологий в комплексном воздействии при подготовке к школе детей с ОВЗ может существенно повысить уровень познавательной зрелости и эмоциональной готовности к принятию новых социальных условий.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, подготовка к школе, интеллектуальная сфера, эмоционально-волевая сфера, комплексный подход, инновационные технологии

*Kozlova Maria S.,
Skorokhod Olga V.,
Shevchugova Olesya S.,
students of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow
State Regional University
E-mail: kozlovamari5@yandex.ru*

*Kolyagina Victoria G.,
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Clinical
Foundations of Defectology and Special Psychology, Faculty of Special
Pedagogy and Psychology, Moscow State Regional University*

ATTRACTING NEW INNOVATIVE TECHNOLOGIES TO PREPARE CHILDREN WITH DISABILITIES FOR SCHOOL

Abstract. The article discusses the main difficulties of preschool children with disabilities that arise in preparing for school. The use of innovative modern technologies in a comprehensive approach to preparing children with disabilities for school can significantly increase the level of cognitive maturity and emotional readiness to accept new social conditions.

Keywords: children with disabilities, preparation for school, intellectual sphere, emotional sphere, integrated approach, innovative technologies

В современном мире регулярно возрастает численность большого числа детей с различными нарушениями развития. Таким детям нужен особый подход при подготовке к овладению грамотой и элементарными математическими знаниями. Без помощи специалиста-дефектолога эта проблема может быть не решена, а, наоборот, усугублена появлением ещё больших трудностей. Проблема заключается в том, что у детей с ограниченными возможностями здоровья имеются трудности, осложняющие их развитие в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах.

В научной литературе дети с ограниченными возможностями здоровья определяются как дети, имеющие конкретные нарушения в повседневной жизни по причине физических, интеллектуальных или сенсорных нарушений, что проявляется в наличии существенных когнитивных нарушений и незрелости эмоционально-волевой сферы. У таких детей отмечается снижение умственной работоспособности, недостаточное развитие тех или иных психических функций, стойкие сложности в овладении академическими знаниями и компетенциями. [1]

Параметры психики таких детей определяет: эмоциональная нестабильность, трудности в коммуникации и словесном общении, преобладание возбуждения или торможения в поведении проявляющееся повышенной агрессией, тревожностью, страхами, эмоциональной лабильностью и др. Физическое развитие также может иметь своеобразие: моторная неловкость, недоразвитие сложных движений пальцевой моторики, отставание в формировании локомоторных функций и др. [2]

Вышеупомянутые особенности дошкольников с ограниченными возможностями приводят к тому, что у этих детей без специальной

коррекционной помощи появляются большие сложности в обучении и адаптации к школе.

Первоклассники, имеющие различные нарушения развития, с большими сложностями овладевают навыками звуко-буквенного анализа, из-за этого чтение и особенно письмо становятся большой проблемой и нелюбимыми занятиями. Графомоторные трудности могут привести к задержке формирования навыка письма, что проявляется многочисленными ошибками уже на начальном уровне становления письменной речи. У некоторых детей отмечается непонимание сложных причинно-следственных понятий, временных категорий и логических задач, осложняющихся сниженным запоминанием и воспроизведением информации, что приводит к проблемам изучения и освоения математических категорий.

Коррекционно-развивающая работа должна осуществляться в рамках целостного подхода к развитию психических функций ребёнка, его личности в целом ещё в дошкольном звене. Детей с проблемами в развитии важно целенаправленно готовить к обучению в школе. Именно в процессе учёбы формируется личность ребёнка. Комплексный подход в подготовке способен помочь избежать вторичных и третичных нарушений у такой категории детей. Занятия с логопедом, дефектологом, психологом, а также медицинское сопровождение, способствуют более гармоничному переходу в новое образовательное звено. [3]

Ребёнку должны быть созданы комфортные условия, которые станут почвой для развития высших психических функций (ВПФ): памяти, внимания, речи, чтобы дальнейшее обучение грамоте и математическим навыкам проходило с интересом. Все занятия для детей с ограниченными возможностями должны сопровождаться с эмоциональной вовлечённостью. Поэтому важно соблюдать тенденцию к повышению мотивационного компонента к овладению школьными знаниями, включать в занятия не только игровые, но и новые технологии, помогающие ребёнку справиться с имеющими проблемами. [4]

К примеру, некоторые дети обладают повышенной чувствительностью к музыке, её можно использовать для создания общего эмоционального тонуса ребёнка, для создания настроения. Включение в занятия музыкальных композиций с различной дидактической целью помогут активизировать или, наоборот, расслабить ребёнка, подготовив его к принятию новой информации.

Введение в занятие кинезиологических и нейропсихологических упражнений способствуют развитию межполушарного взаимодействия, координации движений, активизации мыслительного процесса и др.

Например, можно привлечь внимание ребёнка к образу буквы с помощью игровой технологии: активизируя его воображение и мышление, можно разработать методический материал – сказку о графическом знаке, что поможет существенно повысить мотивацию к запоминанию символов и последующему чтению. Например: «Буква “У” – это улитка, у неё есть рожки. Давайте придумаем сказку про букву “У”, как она встречала другие буквы и училась читать». Элемент сказки и игры поможет ребёнку успешнее войти в период овладения грамотой и качественнее запомнить пройденный материал.

Ещё одним важным методом считаем театрализованное представление. Такой вид работы, посвящённый математическим задачам, привлечёт внимание дошкольника к сложностям математического мира, поможет наглядно увидеть суть действия и анализа. Участие в творческом театрализованном проекте с использованием математических символов раскрывает интересное взаимодействие предметов и жизненных ситуаций, способствует увеличению мотивации к познанию арифметических знаний. [5]

Изменение активности ребёнка ведёт к изменению его психики, что в свою очередь, создаёт предпосылки для дальнейшего формирования личности. У дошкольников коммуникативная, предметная, игровая, зрительная, конструктивная и рабочая деятельность является основой всевозможных психологических новообразований и формирования личности ребёнка в целом. Но введение творчества в деятельность дошкольника, готовящегося к школьному этапу, поможет гармонично подготовить его к новым условиям [6].

Многочисленные исследования готовности дошкольников с ОВЗ к обучению в школе показывают, что степень их развития в целом характеризуется как средняя, а привлечение новых инновационных технологий способствует развитию динамики при подготовке к школе.

Важной целью при работе многих специалистов является помощь в морально-психологической и образовательной адаптации детей с ограниченными возможностями, создание новой мотивационной составляющей при овладении сложной знаковой системой. [7]

Кроме комплексного влияния на развитие детей с ОВЗ при подготовке к школе, в работе могут использоваться новые учебники и компьютерные технологии, которые ввиду своей индивидуальности и новизны способствуют повышению когнитивной зрелости и эмоциональной готовности к школьным условиям.

Таким образом, комплексное обучение с привлечением новых технологий помогает ребёнку с ограниченными возможностями здоровья перейти на более высокий уровень способностей, который позволяет перенести приобретённые знания в практические виды деятельности.

Литература

1. Мещерякова М. В. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 8 [Электронный ресурс].

2. Сидячева Н. В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе. : дисс. ...канд. психол. наук. М., 2006. – 158 с. «Психологические науки». – 2012. – № 1. – С. 60–66.

3. Шохова О. В., Каткова И. А. Реализация принципов преемственности и непрерывности дошкольного и школьного образования детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития [Текст] /О. В. Шохова, И. А. Катков //: в сб.: Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология. Материалы XI Международного теоретико-методологического семинара. 2019. – С. 29-33.

4. Дмитриев А. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Текст]: учебное пособие / А. А. Дмитриев; – Москва: МГОУ, 2017. – 259 с.

5. Колягина В. Г. Арт-терапевтическая программа психокоррекционной работы по нормализации эмоционально-личностной сферы заикающихся дошкольников / Колягина В. Г. // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 98–114.

6. Помешкина Ю. В. Особенности подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ [Текст] / Ю. В. Помешкина, М. Н. Лукина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 8 (35).

7. Колягина В. Г. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в начальной школе // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 4 (70). С. 77–81.

УДК: 376.42

Шохова Ольга Валентиновна,
доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования
МГОУ, кандидат педагогических наук

Колычева Виктория Андреевна,
студентка факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
E-mail: vkolycheva1@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена важности развития лексической стороны речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Рассмотрены особенности речи детей с интеллектуальными проблемами и причины их возникновения, а также предложен способ решения данной проблемы.

Ключевые слова: лексическая сторона речи, дидактическая игра, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями

Shohova Olga V.,
Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Inclusive
Education, Moscow State University, Candidate of Pedagogical Sciences

Kolycheva Victoria A.,
student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow State
University
E-mail: vkolycheva1@gmail.com

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING THE LEXICAL SIDE OF THE SPEECH OF YOUNGER SCHOOLS WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Abstract. The article is devoted to the importance of developing the lexical side of speech of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The features of speech of children with mental deficiency and the causes of

their occurrence are considered, and a method for solving this problem is proposed.

Keywords: lexical side of speech, didactic game, primary school children with intellectual disabilities

Речь – это психическая функция, опосредованная языком, организующая передачу информации в процессе взаимодействия с людьми и миром. В процессе своего взросления ребёнок овладевает различными навыками, умениями, в том числе и речью как способом общения. С помощью общения люди передают накопленный социальный опыт новому поколению. Исходя из этого, можно утверждать, что без полноценного общения, а значит и речи, ребёнок не сможет развить в себе человеческую сущность.

В настоящее время развитие речевой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте для данной категории обучающихся и носит обязательный характер. Содержание стандарта в этой области реализует следующие основные задачи:

1. Расширение представлений об окружающей действительности.
2. Обогащение лексической и грамматико-синтаксической сторон речи.
3. Развитие навыков связной устной речи.
4. Развитие навыков устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения.
5. Ознакомление со средствами устной выразительности, овладение нормами речевого этикета [15].

В процессе обучения и воспитания детей с интеллектуальным недоразвитием мы обязаны учитывать вышеперечисленные задачи, поэтому поиск методов и средств их решения остаётся актуальным вопросом в сфере специальной педагогики.

Затронув важность развития лексической стороны речи, можно утверждать, что без целенаправленного формирования обширного словарного запаса коммуникативная функция речи будет нарушена. Человеку будет сложно в процессе общения понять других людей, высказать свои эмоции и чувства, при этом быть понятым окружающими, не говоря уже о полноценном обмене информацией.

Коррекционно-развивающее обучение ставит перед собой цель полноценной интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Одним из компонентов данного обширного процесса является развитие лексической стороны речи

у детей с умственным недоразвитием. Этот вопрос поднимали в своих работах такие педагоги и психологи, как Б. П. Пузанов, В. С. Мухина, С. Ю. Ильина, М. М. Иванова, Р. И. Лалаева и другие [4, 5, 7, 10, 11].

Рассматривая особенности речи ребёнка с интеллектуальными проблемами, можно прийти к выводу, что она с самого начала развивается на патологической основе [16]. У детей не происходит своевременного формирования предпосылок развития речи: нет активного хватания, в связи с этим предметное восприятие нарушается; отсутствует эмоциональное общение с взрослым, что в дальнейшем приводит к несформированной предметной деятельности; доречевые формы общения также не проявляются (нет мимики, жестов). Это происходит из-за того, что у детей с расстройствами интеллектуального развития, в отличие от нормально развивающихся, вовремя не появляется не только лепет, но и гуление. Природа этих процессов физиологическая, они никак не связаны с социальной средой и не поддаются влиянию окружающих взрослых, а зависят от состояния центральной нервной системы ребёнка.

Важность формирования всех сторон речи не вызывает сомнений. В младшем школьном возрасте дети оказываются в новой социальной ситуации, они овладевают различными видами деятельности, их взаимодействие со взрослыми и сверстниками усложняется, что обуславливает усложнение речевых контактов. Низкий уровень развития памяти, неустойчивое внимание, узость восприятия – всё это приводит к трудностям освоения лексической стороны речи. Ограниченность словарного запаса заметна при названии предметов и явлений. Дети с расстройствами интеллектуального развития не используют прилагательные, глаголы, наречия и предлоги. При этом они способны понимать некоторые из них, что свидетельствует о преобладании пассивного словаря над активным. При исследовании направленного на анализ употребления школьниками с интеллектуальными нарушениями слов трёх грамматических категорий (имя существительное, имя прилагательное, глагол) Кузнецова Л. В. выявила, что активный словарный запас меньше пассивного в два раза [12]. Недостаточно чётко воспринимаемая слова в целом, ребёнок не может различать оттенки значений многих слов. Наблюдаются трудности в понимании абстрактных значений и обобщающих понятий, а также появляется вербализм: ребёнок использует слово, обозначающие предмет, который не может показать среди других объектов, что доказывает несформированность связи между образом предмета и словом. Все эти

факты приводят к сложности построения диалогов и монологов, сужению речевых контактов и жизненного опыта.

Освоение тех или иных умений и навыков детьми зависит от выбранных методов обучения. В тоже время педагоги не должны забывать о возрастных особенностях детей, их отклонениях в развитии, которые свойственны при интеллектуальных нарушениях. Детям с умственным недоразвитием характерна общая патологическая инертность, неэмоциональность. Поэтому возникает необходимость поиска тех методов и приёмов, которые бы стимулировали их внимание и интерес. Взрослым необходимо постоянно подкреплять положительное отношение детей к предлагаемой деятельности. Эту задачу выполняют дидактические игры. Дидактическая игра, как средство развития и обучения ребёнка дошкольного возраста, а при интеллектуальных нарушениях и младшего школьного возраста, наиболее эффективна, так как именно игра является ведущей деятельностью детей. В данном контексте реализуется теория деятельности Леонтьева А. Н., который подтверждает тесную взаимосвязь сознания и деятельности. Организуя деятельность ребёнка, мы формируем его сознание и даём его реализовать [8].

Данный вид игры успешно выполняет две основные функции: обучающую и игровую. Обучающую функцию преследует взрослый – ради неё он и создаёт игровую ситуацию. Игровая функция выступает мотивацией для ребёнка – ради неё он действует. Важно создавать такие условия, чтобы две эти функции дополняли друг друга и обеспечивали формирование навыков.

Дидактическая игра даёт возможность каждому ребёнку действовать самостоятельно с предметами и игрушками, выполняя правила игры, что приводит к приобретению собственного действенного и чувственного опыта [7]. Это особенно важно для детей с расстройствами интеллектуального развития, так как у этой категории детей предметная деятельность не формируется, отсутствует интерес к окружающим предметам. Используя игру для развития лексической стороны речи, обучающий процесс становится незаметным, эмоциональным и действенным.

При проведении дидактической игры учитывают ряд компонентов, которые отличают её от других видов деятельности. К ним относятся: цель, правила или ход игры, дидактический материал.

Давайте разберём вышесказанное на примере дидактической игры «Угадай предмет». Данная игра нацелена на расширение лексики

ребёнка, формирование способности находить предмет по основным признакам. Ход игры: воспитатель описывает 2-3 признаками предмет или игрушку, а воспитанник должен отгадать, назвать и указать на него. В качестве дидактического материала можно использовать как реальные предметы, так и карточки с их изображением.

Дидактические игры различаются по сформированности словарного запаса ребёнка, его представлений об окружающей среде, предметах и явлениях природы.

Игры с предметами предполагают начальную ступень формирования лексической стороны речи ребёнка. В процессе игры дети узнают и запоминают название предмета (игрушки), его признаки, свойства и назначение. Незаметно для детей, пополняется их словарный запас существительными, прилагательными (описывающие цвета, форму, вес), словами-действиями, наречиями. Необходимо, чтобы педагог как можно чаще озвучивал слова, характеризующие тот или иной предмет. Ознакомление с природой в данных играх происходит с помощью природных материалов (листья, семена, шишки, овощи и фрукты) – это вызывает у детей заинтересованность и желание играть. Примеры игр: «Что за предмет?», «Фрукты», «Кто больше знает» и др.

Настольно-печатные игры представляют собой следующую ступень развития словарного запаса детей, так как они закрепляют образы предметов посредством их изображения на карточках. С помощью них возможно изучение новых предметов, но из-за того, что предмет представлен в плоскости, могут возникать сложности узнавания их в реальной жизненной ситуации детьми с интеллектуальными нарушениями. Поэтому непосредственное изучение объектов эффективнее проходит, когда используются игры с реальными предметами.

Настольно-печатные игры имеют широкий спектр применения и разнообразны по видам. Их можно использовать в качестве наглядного материала на уроках счёта, письма, окружающего мира. При вовлечённости в данную категорию игр, дети с интересом расширяют свои знания о растениях, животных, быте людей, их профессиях. При этом развивается их логика, мышление, лексика, а вместе с тем и коммуникативные способности. Примеры игр: «Мой дом», «Знаю все профессии», лото «В мире растений» и т. п.

Словесные игры направлены на закрепление накопившегося знания и логических связей между ними. Особенность такой игры заключается в том, что при её реализации нет необходимости использовать какой-либо

дополнительный материал. Педагог устно задаёт вопрос, а дети на него отвечают. Да, не исключается и возможность применения дидактического материала, например, когда ребёнка просят установить последовательность действий или составить рассказ по картинкам. Такие игры нацелены развить словарный запас ребёнка на новый уровень, чтобы он мог использовать в речи невероятное разнообразие русского языка. Примеры игр: «Назови три предмета», «Подбери слово», «Зачем нам эти вещи» и т.д. К сожалению, понимая возможности детей с нарушениями в интеллектуальном развитии, можно прийти к выводу, что полноценное овладение словесными играми для них недоступно.

Выбирая игру как средство обучения и развития, мы подчиняемся природе ребёнка. Игровая деятельность является эффективным способом познания мира, а в школьном возрасте – как утверждает Л. С. Выготский – «игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет своё внутреннее продолжение в школьном обучении и труде» [1].

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

Литература

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Электрон. журн. – По материалам «Журнала психологического общества им. Л. С. Выготского» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dob.1sept.ru/article.php?ID=20050_0510

2. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – С. 176.

3. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка. – М., 1939. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Петровой. – М., 1987.

4. Иванова М. М. Варианты речевого развития детей с синдромом Дауна [Текст] / М. М. Иванова // Дефектология. – 2015. – №3 – С. 37-45.

5. Ильина С. Ю. Динамика развития речи младших школьников с умственной отсталостью [Текст] / С. Ю. Ильина, А. Зарин, А. М. Чеботова // Дефектология. – 2019. – №3. – С. 58–62.
6. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя – М.: «Бук-мастер», 1993.– 191 с.
7. Лалаева Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников // Дефектология. М., 2003. – №3. – С. 32.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность /А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. –130 с.
9. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
10. Мухина В. С. Психологические особенности детей преддошкольного и дошкольного возраста. Возрастная и педагогическая психология / В.С. Мухина; под редакцией А. В. Петровского. М.: Просвещение. – 1973. – 400 с.
11. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
12. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
13. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ под ред. Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. – 343 с.
14. Ушаков Т. Н. Речь как средство общения [Текст]/ Т. Н. Ушаков//Школьный логопед. – 2009. – № 1. – С. 12–17.
15. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Приказ Минобрнауки об утверждении ФГОС № 1599 от 19.12.2014
16. Филичева Т. Б., Основы логопедии. / Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. – М., 1989. – 223 с.

Леонова Светлана Витальевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии МГОУ,
г. Мытищи
E-mail: oberonsputnik@yandex.ru

Зайнитова Анна Эдуардовна,
магистрант МГОУ, г. Мытищи
E-mail: annaz97@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЗАИКАЮЩИХСЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Процесс взаимодействия учителя и логопеда при реализации коррекционно-развивающего обучения учащихся с заиканием представляет собой важную часть профессиональной деятельности педагога. В настоящей статье авторами проанализированы основные формы и содержание такого взаимодействия, представлены методические рекомендации для его осуществления.

Ключевые слова: школьная среда, заикающиеся, коммуникация, формы педагогического взаимодействия

Leonova Svetlana V.,
Ph.D., Associate Professor of the Department of Speech Therapy, GOU
VO MO Moscow State Regional University, Mytishchi

Zainitova Anna E.,
Undergraduate student, GOU VO MO Moscow State Regional University,
Mytishchi

INTERACTION OF SPEECH THERAPIST AND TEACHER IN THE CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS OF STUTTERING STUDENTS

Abstract. The process of interaction between a teacher and a speech therapist in the implementation of correctional and developmental training of students

with stuttering is an important part of the professional activity of a teacher. In this article, the authors analyze the main forms and content of such interaction, and provide methodological recommendations for its implementation.

Keywords: school environment, stuttering, communication, forms of pedagogical interaction

Школа – та внешняя среда, которая в течение многих лет окружает ребёнка и влияет на формирование его характера, поведение, успешность социализации. Особенно большое значение имеет эта среда для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся и заикающиеся дети [1, 2]. От особенностей условий школьного обучения (благоприятные/неблагоприятные), которые создаются для заикающегося ученика, во многом будет зависеть не только его речевое состояние, но характер его общения с окружающими и отношение к ним, формирование характерологических черт личности, полноценность эмоционально-волевого и интеллектуального развития. Многие отечественные и зарубежные исследователи (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова, С. В. Леонова, Е. Ю. Рау, В. И. Селиверстов, Ю. О. Филатова, R. Heitmann, A. Narmo и др.) подчёркивают, что трудности коммуникации с окружающими в школьной среде будут отрицательно сказываться на вышеуказанных составляющих развития ребёнка, являться причиной появления излишней стеснительности, тревожности, эмоционального напряжения и т.д. [3;7].

По мнению Леоновой С. В., трудности у детей с заиканием связаны с началом школьного обучения, когда проблемы с коммуникацией становятся ещё более ощутимы, особенно в случаях неправильной тактики педагогов взаимодействия с заикающимся школьником [4;5].

В школьной практике встречаются ситуации, в которых учителя подбирают неправильный подход к заикающемуся ребёнку и, сами того не желая, способствуют закреплению, а порой и усилению заикания у учащихся.

Так как опрос заикающегося ученика занимает много времени, то часто учитель идёт по более лёгкому пути: вызывает его очень редко и, задав ему несколько вопросов, не прослушав всего ответа до конца, заканчивает опрос.

Более того, столкнувшись с тем, что ученик на перемене с товарищами говорит сравнительно свободно, а в классе у доски отвечает с большими затруднениями, доходящими иногда до полной невозможности произнести несколько слов, учитель иной раз делает

поспешные выводы, что школьник, не выучив урока, злоупотребляет заиканием, и в присутствии всего класса делает ему замечание в раздражённом, а порой и резком тоне, как бы уличая его в симуляции. Что в свою очередь, опять несёт за собой негативный, травмирующий опыт для заикающегося школьника.

С целью выяснения осведомлённости учителей о заикании, речевых и психологических особенностей ребёнка с данным речевым нарушением нами было проведено анкетирование педагогов в общеобразовательных школах. Оно включало вопросы, касающиеся основных сведений о заикании, психологических трудностях и поддержке такого ученика на уроке и вне занятия. Анализ ответов педагогов показал, что учителя имеют представления о заикании, которых недостаточно для полного понимания и правильного взаимодействия с заикающимся школьником.

Некоторые обстоятельства могут создать трудную для речи обстановку, и ответ на уроке – один из таких. Это неотъемлемое свойство сложного коммуникативного дефекта. На перемене ребёнок может говорить без умолку, и именно тогда он раскрепощает свою речь, компенсирует речевой недостаток избыточностью в условиях наибольшего благоприятствования. К сожалению, на уроках такие условия чаще всего не создаются.

Если все перечисленное становится системой, то это как раз и создаёт те неблагоприятные условия, которые способствуют усилению и закреплению отрицательного психоречевого состояния в ситуации ответа на уроке.

Для того, чтобы сломать эту систему, необходимо тесное и продуктивное взаимодействие учителя и логопеда. Для наиболее эффективного сотрудничества с учителями логопед может использовать три основные группы форм работы:

- индивидуальную (индивидуальные консультации, беседы, проведение анкетирования учителей);
- коллективную (открытые занятия, лекции и консультации, педагогические круглые столы);
- наглядно-информационную (уголок логопеда (информационный стенд)), использование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), которая является дополнительной, а не основной формой взаимодействия между логопедом и учителем.

Логопед и учитель, прежде всего, должны являться партнёрами в процессе сопровождения заикающегося ребёнка. Для достижения общей цели (качественного образования школьников) между обеими

сторонами (логопедом и учителем) необходимо установить равноправные отношения.

Для наиболее продуктивного взаимодействия логопеду при разговорах с учителем рекомендуется не употреблять в речи малопонятные, специфические термины или при использовании раскрывать их содержание; необходимо максимально подробно выяснить, какие именно учебные проблемы присутствуют у ребёнка и в чем конкретно они проявляются.

В течение всего учебного года логопеду важно периодически обмениваться информацией с учителем, сообщать ему о содержании и специфике проводимой коррекционной работы с детьми, посещающими логопедические занятия и одновременно узнавать данные о их успеваемости.

В свою очередь, с первых же дней занятий учитель должен следить за ходом речевой работы, постоянно интересоваться, чем занимается ученик у логопеда. В первые 10–12 дней логопед вводит «режим молчания», рекомендует свести до минимума речевое общение ребёнка с окружающими. Режим молчания должен соблюдаться по возможности и в школе. В это время учителю необходимо создать для ученика щадящую речевую ситуацию – не вызывать его к доске для устных ответов [6;7]. Для того, чтобы не создалось впечатление, что его исключают из общей работы класса, учитель может, проводя фронтальный опрос, задать заикающемуся ученику вопрос, не требующий развернутого ответа. Также учителю необходимо систематически знакомиться с записями в логопедической документации.

Важно предъявлять к заикающемуся школьнику единые требования как стороны учителя, так и со стороны логопеда. При этом важно:

- учитывать возрастные особенности ребёнка и структуру речевого нарушения, подбирать для каждого учащегося с заиканием соответствующий речевой материал не только на логопедических занятиях, но и на уроках;
- прогнозировать возможные речевые (специфические) ошибки при предъявлении программных требований к школьнику, проводить профилактическую, опережающую помощь для предупреждения их проявления;
- закреплять полученные на уроках и логопедических занятиях знания, умения и навыки;
- осуществлять индивидуальный подход к заикающемуся учащемуся на фоне коллективной деятельности;
- уделять внимание всестороннему развитию личности ребёнка.

Учёт данных требований позволяет получить более эффективные результаты от логопедической работы, а также способствует наиболее прочному усвоению учебного материала школьниками. Выработать рассмотренное единство позволяет взаимопосещение логопедических занятий и уроков.

Очень важно, чтобы учитель также проявлял заинтересованность в коррекции речевого нарушения у учащегося, а не занимал пассивную позицию, ожидая, когда логопед самостоятельно во всем разберётся и объяснит ему возникшую проблему, а сам попробовал в ней разобраться.

Это позволит учителю увидеть проблему заикания ребёнка со всех точек зрения (учебный процесс, физиологических процессов).

Как логопеду, так и учителю важно тесно взаимодействовать с педагогом-психологом, так как занятия этого специалиста помогут сформировать учащимся психологическую базу, необходимую для речевой деятельности.

Для ответов заикающихся детей характерна неподготовленность, поспешность, в результате этого, может наблюдаться «выпадение» некоторых слов или даже частей предложения, «застревание» на отдельных словах. Особенно это заметно в развёрнутых высказываниях, в которых необходимо сделать выводы, обобщить или распланировать собственную деятельность. Задачей учителя является осуществление контроля над правильной речью детей, а также воспитание у них самоконтроля.

Поскольку у заикающихся наблюдается проблема с коммуникацией, важной для ребёнка является помощь учителя в организации вербального взаимодействия школьника со сверстниками.

Поскольку для заикающихся характерны разнообразные ошибки на письме, для своевременного предупреждения и раннего выявления нарушения письменной речи логопеду необходимо периодически анализировать письменные работы школьников с заиканием и обращать внимание учителя на ошибки, которые обусловлены речевыми нарушениями.

Одна из форм работ для взаимодействия логопеда и учителя – педагогический семинар, который подразумевает проведение логопедического занятия с заикающимся ребёнком с детальным разъяснением для учителя особенностей речевого нарушения и приёмов логопедической работы.

Важно проводить тематические и индивидуальные консультации для учителей по вопросам речевого развития и коррекции.

Также взаимодействие логопеда и учителей может реализовываться на совместных совещаниях и методических объединениях, где сразу решаются различные организационные вопросы, передаётся и изучается опыт педагогов.

Результат совместной работы учителя и логопеда – повышение качества знаний и успеваемости заикающихся школьников, а также улучшение их психоречевого состояния, повышение уровня коммуникации и социализации в процессе обучения.

Литература

1. Дмитриев А. А. Структурные характеристики социально-личностных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья как оценочные критерии качества специального образования. Специальное образование. 2014. № 3 (35). С. 12–20.

2. Колягина В. Г. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в начальной школе. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 4 (70). С. 77–81.

3. Леонова С. В., Зайнитова А. Э. Формирование навыков речевой коммуникации у младших школьников с заиканием. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 4. С. 70–77.

4. Леонова С. В. Формирование психологической готовности к школе детей в процессе интеграции в условиях общеобразовательного учреждения. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 3. С. 124–130.

5. Леонова С. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика заикающихся школьников. – Логопед. 2004. № 2. – С. 70.

6. Лукьянова И. Е., Леонова С. В. Эффективность лечебно-оздоровительного воздействия в системе комплексного подхода для преодоления заикания у детей. // Международная школа медико-социальной реабилитации: Осенняя сессия 2019. Сборник статей. Под редакцией И.Е. Лукьяновой. Москва, 2020. С. 17–24.

7. Шилова Е. А. Комплексный подход к коррекции заикания у дошкольников с использованием здоровьесберегающих технологий // Вестник Московского государственного областного университета. – 2014. – № 3. – С. 131–136.

УДК: 376.42

*Дмитриев Алексей Андреевич,
доктор психологических наук, кандидат
биологических наук, профессор,
декан факультета специальной педагогики и психологии
кафедра специальной педагогики и инклюзивного образования МГОУ*

*Медведевская Анастасия Олеговна,
студент профиля «Дошкольная дефектология» факультета
специальной педагогики и психологии, кафедра специальной
педагогики и инклюзивного образования МГОУ
E-mail: en.medvedevskaiy@mail.ru*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования дидактической игры в коррекционно-педагогической работе, направленной на развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрыты особенности развития наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития и преимущества использования дидактической игры в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), дидактическая игра, наглядно-образное мышление, коррекционно-педагогическая работа

*Dmitriev Alexey A.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Biological Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Department
of Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow State University*

Medvedevskaya Anastasia O.,
student of profile "Preschool defectology", Faculty of Special Pedagogy
and Psychology, Department of Special Pedagogy and Inclusive Education,
Moscow State University

GAME TECHNOLOGIES AIMED AT DEVELOPING VISUAL AND IMAGINATIVE THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article is devoted to the problem of using didactic games in correctional and pedagogical work aimed at developing visual-figurative thinking in preschool children with mental retardation. The article discusses the features of the development of visual-figurative thinking of preschool children with mental retardation, as well as the advantages of using a didactic game in preschool educational institution (PEI).

Keywords: mental retardation, didactic game, visual-figurative thinking, correctional and pedagogical work

В настоящий момент в связи с прогрессирующим и обновлением образовательной и воспитательной базы для юного поколения, проблема интеллектуального воспитания и обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с задержкой психического развития, приобретает исключительную актуальность. Поэтому одним из центральных вопросов специального дошкольного образования становится поиск средств и методов, способствующих развитию у дошкольников с задержкой психического развития наглядно-образных мыслительных процессов. Ведь при недостаточно сформированном умении оперировать образами у детей возникают трудности в учебной деятельности.

В современной психологии и педагогике вопросы формирования наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста были рассмотрены в работах Г. Я. Трошина (1916), К. С. Лебединской (1982), Р. С. Немова (1995), С. Л. Рубинштейна (1946), Ж. Пиаже (2001), Д. Б. Эльконина (1989) и др.

Дошкольники с задержкой психического развития занимают позицию одной из наиболее многочисленных групп среди детей с особыми образовательными потребностями.

Уровень сформированности наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте имеет главенствующее значение для каждого

аспекта предстоящей жизни ребёнка. От полноты сформированности каждого компонента наглядно-образного мышления зависит последующая успешность освоения школьной программы, поэтому столь важно уделять большое внимание развитию мыслительного процесса в коррекционно-развивающем обучении и воспитании. [4]

У. В. Ульenkova (1990), С. Г. Шевченко (1999), Н. Ю. Борякова (1983) и Т. В. Егорова (1981) в своих исследованиях акцентируют внимание на снижении мотивационной активности, неразвитость интеллектуальных операций, затруднения в процессе запоминания и воспроизведения информации у дошкольников с задержкой психического развития. [5]

П. Б. Шошином (1972), Л. И. Переслени (1976), С. К. Сиволаповым (1988), В. И. Лубовским (1981) и другими было отмечено, что дошкольники с задержкой психического развития демонстрируют отставание в формировании зрительного восприятия. Исследователи обнаружили недостаточную сформированность зрительной аналитико-синтетической деятельности.

Организация коррекционно-педагогической работы по развитию высших психических функций детей с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении является первостепенным средством, которое обуславливает качественную адаптацию и реабилитацию. Одной из продуктивных форм работ с такими детьми считаем дидактические игры.

В последние десятилетия существенно возрос интерес к дидактическим играм. В многочисленных публикациях на данную тему в научной периодике выделяют исследования Букока С. (1972), Богнара Л. (1987), Гинзбурга К. (2007). Приведены лишь некоторые из авторов, исследовавших влияние дидактической игры на обучение и усвоение знаний у разных возрастных групп детей и на разных этапах обучения. Положительные эффекты были доказаны, поэтому нет никаких сомнений в том, что дидактические игры являются эффективной частью учебного процесса. [16]

Томич А. (1999) считает дидактическую игру самым эффективным методом обучения. Было проведено несколько исследований, доказывающих, что дети лучше усваивают учебный материал посредством дидактических игр. Его выводы заключались в том, что игра развивает социальные эмоциональные, физические, когнитивные и языковые навыки детей и имеет важное значение для общего развития ребёнка. [20] Исследования С. Букока (1972), Л. Богнара (1987), К. Гинзбурга (2007) показали, что дидактическая игра

развивает творческие способности детей и продемонстрировали, что испытуемые, участвующие в дидактической игре, в большей степени способны принимать точку зрения других и рассматриваются учителями как более интеллектуально и социально компетентные [13,14,15].

Ч. Куписевич (2009) выделил следующие типы дидактических игр:

- имитационные игры. Их задача состоит в том, чтобы представить конкретный фрагмент реальности в упрощённом виде, что облегчает понимание его сути;
- ситуационные игры. Идея состоит в том, чтобы научить детей решать поставленные задачи;
- постановочные игры требуют симуляции прошлых событий для обучения правильному поведению в конкретных обстоятельствах [18].

Ф. Шлосек даёт несколько иную классификацию дидактических игр (1995):

- имитационная игра – воспроизведение действий, выполняемых людьми в реальных ситуациях повседневной жизни;
- ролевая игра основана на принятии решений, с изложением мыслей, утверждений и установок;
- психологическая игра основана на взаимодействии индивидов или групп, стремящихся к достижению поставленных целей [19].

К. Крушевский (2005) полагает, что дидактическая игра – это метод проблемного обучения. Важно, что в дидактических играх присутствуют задачи, связанные с мышлением и обучением, характерные для процесса решения проблем [17].

При анализе определений, сделанных указанными педагогами, под дидактической игрой можно понимать метод обучения, способствующий приобретению знаний и умений, содержащий компоненты игры, основанный на соблюдении строго установленных правил.

Стоит отметить, что именно в дошкольном возрасте ребёнок усваивает большинство знаний через игру, она является ведущим видом деятельности в этом возрасте. Существует множество видов игр, например: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, строительные, словесные, игры-забавы, дидактические игры. Однако, в работе с детьми с задержкой психического развития наиболее перспективным методом коррекции мышления выступает дидактическая игра. Используя данный метод, педагоги

придерживаются принципа: «Учить, играя». Преимуществом использования дидактических игр является то, что они способствуют появлению у детей положительных эмоций, что, в свою очередь, способствует сохранению интереса при неоднократном повторении. Достичь полноценного эффекта можно только в том случае, если ребёнок научится переносить полученные знания в реальную жизнь [10].

Отличительная черта дидактической игры проявляется в том, что она создаётся взрослыми специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи.

В процессе игры ребёнок развивается как личность, у него формируются такие стороны психики, которые играют важную роль в будущей успешности его учебной и трудовой деятельности, а также взаимоотношения с людьми. Важным элементом является наличие правил, выполнение которых обеспечивает реализацию игрового содержания, помогает выполнить игровые действия и решить игровую задачу. Данный метод может быть использован как в непосредственно образовательной деятельности, так и в режимных моментах в ДОУ.

При подготовке к внедрению нового элемента обучения в игровой форме необходимо ознакомиться с процессом и условиями её проведения, которые состоят из нескольких этапов:

1. Подготовка к проведению. В процессе которой происходит подбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения, проверка игры на соответствие программным требованиям по воспитанию и обучению детей, подбор времени и места для реализации дидактической игры.

2. Реализация плана дидактической игры. Происходит ознакомление с содержанием игры, объяснение хода, правил игры и показ игровых действий.

3. Анализ проведённой игры, интерпретация результатов.

Учёт и соблюдение порядка проведения процесса подготовки дидактической игры поможет совершенствовать как саму подготовку, так и минимизировать возникновение ошибок при её проведении.

Приведём несколько примеров дидактических игр и рассмотрим возможность их использования в непосредственно образовательной деятельности в рамках дошкольного образовательного учреждения.

1. **«Принеси такие же».**

Цель: развитие навыков деления, наглядно-образного мышления в целом.

Материалы: карточки с изображением разных геометрических форм разного цвета, игрушки и мелкие бытовые предметы разной формы и цвета.

Инструкция: педагог заранее раскладывает в разных местах групповой комнаты предметы, разные по форме и цвету.

Данная игра может быть использована на занятиях дефектолога и логопеда, на занятиях по формированию элементарных математических представлений. Может проводиться как в группе, так и на индивидуальном занятии.

2. «Сюжетные картинки» (автор игры: Р. Р. Калинина) [7].

Цель: Развитие мышления, внимания, речи, умения устанавливать последовательности.

Инструкция: используется готовая группа сюжетных последовательных картинок. Детям выдают картинки и просят их рассмотреть. Объясняется, что картинки должны быть разложены по ходу событий. В заключение дошкольники составляют рассказ по изображениям.

Усложнение: предложить детям для просмотра первую и последнюю картинки, дошкольники должны придумать рассказ, что случилось в середине.

Материалы: группа сюжетных последовательных картинок на свободную тематику.

Данная игра может быть использована на занятиях дефектолога и логопеда, на занятиях по формированию элементарных математических представлений, педагог-психолог, с целью выявления особенностей психологического состояния ребёнка.

3. «Каких фигур недостаёт?».

Цель: развитие аналитических способностей, навыков обобщения и сравнения нескольких групп объектов, признаков, свойственных фигурам каждой группы.

Материалы: листы –таблицы из 9 ячеек (3 ряда по 3 колонки). В каждом ряду есть одна незаполненная ячейка, в остальных – какие-либо схожие объекты.

Усложнение: предложить детям выделить предметы по форме и цвету одновременно.

4. «Четвёртый лишний» (автор игры: Н. Л. Белопольская) [1].

Цель: развитие навыка обобщения, отвлечения и выделения существенных признаков.

Инструкция: подобрать группу карточек, на которых должно быть изображено три картинки, которые можно объединить в группу

по общему признаку, а четвертая картинка – лишняя. Предложить детям найти лишнюю картинку.

Усложнение: предложить детям картинки из 6-8 предметов.

Материалы: картинки с изображением предметов, один из которых не подходит к остальным по следующим признакам:

- 1) по форме;
- 2) по величине;
- 3) по цвету;
- 4) по родовой категории (овощи – фрукты, одежда, мебель и др.).

Может быть использована на занятиях дефектолога и логопеда, на занятиях по формированию элементарных математических представлений, во время прогулок с воспитателем.

Рассматривая возможность использования дидактической игры в коррекционно-педагогической работе по развитию мышления, необходимо обратить внимание на задачи, которые она решает:

- запуск мыслительной деятельности дошкольников;
- развитие оперативного мышления в процессе игры;
- развитие самостоятельного мышления;
- формирование восприятия целых образов и ситуаций;
- формирование понимания причинно-следственных связей;
- формирование умения выделять связи между персонажем и объектом;
- умение рассуждать, делать выводы;
- умение обобщения представлений о свойствах и качествах предметов.

Подводя итоги, отмечаем, что наглядно-образное мышление дошкольников с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно корректировать с помощью специально подобранных игровых технологий. Во время игры дети не замечают процесса обучения, они воспринимают это как развлечение, поэтому внимательно слушают и выполняют инструкции педагога. В ходе работы нам также удалось выявить наиболее эффективные дидактические методики и предложить собственные. Стоит отметить, что использование дидактических игр в непосредственно образовательной деятельности очень важно для педагога-дефектолога, так как оно помогает не только в процессе развития мыслительных процессов, но и в процессе накопления знаний о природе, ознакомления с элементами общественной жизни, обогащения словарного запаса, формирования грамотной речи у ребёнка.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Исключение предметов (Четвёртый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. / Белопольская Н. Л. Изд. 3-е, стереотип. – М., 2009.
2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова. – М., 1999.
3. Власова Т. А. Задержка психического развития дошкольников и пути ее преодоления: Обзорная информация / Т. А. Власова. – М., 1976.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления и советской психологии / П. Я. Гальперин. – М., 1966.
5. Дмитриев А. А. «Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья» уч. пособие. – М.: Уч.-произв. комплекс «Федоровец» / Дмитриев А. А. – М., 2015.
6. Запорожец А. В. Развитие мышления / А. В. Запорожец // Психология дошкольников дошкольного возраста. – М., 1964.
7. Калинина Р. Р. Методика «Сюжетные картинки» / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И. Б. – СПб., 2002. – С. 35.
8. Кудряшова Ф. Р. Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления младших школьников // Научное и образовательное пространство: перспективы развития – Ч., 2018. – С. 57-59.
9. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958.
10. Сиволапов С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР / С. К. Сиволапов // Дефектология. – 1988. – №2. – С. 3-9.
11. Фатихова Л. Диагностика наглядного мышления дошкольников // СДО. – 2016. – №3. – С. 23-26.
12. Формирование мышления у дошкольников с отклонениями в развитии / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: ВЛАДОС, 2001.
13. Vognar L. Igrapripoukunazacetkusolanja. Ljubljana: DZS. 1987 – 268 p.
14. Wooscock S. S. An Introduction to the Sociology of Learning. New York: Houghton Mifflin – 1972 – 370 p.

15. Ginsburg K. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 2007 – №119 – P. 182-191
16. Jančič P. and Hus V. Didactic Games in Social Studies in Primary School. *Creative Education*, 2017 - №8, - P. 1892-1902
17. Kruszewski K. Gry dydaktyczne Kruszewski K. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN. – 2005 – 233 p.
18. Kupisiewicz Cz. Kupisiewicz, M., Słownik pedagogiczny, Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN – 2009 – 411 p.
19. Szlosek F. Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. Radom: Wydawnictwo ITE. – 1995 –153 p.
20. Tomic A. Izbranapoglavjaizdidaktike. Ljubljana: Centerzapedadoskoizobr azevanje Filozofskefakultete -1999 – P. 23 – 68.

УДК: 376

*Моисеева Раиса Ивановна,
учитель ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями
слуха», Томск
e-mail: rimoiseeva@list.ru*

АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены адаптированные образовательные программы для обучения детей с нарушениями слуха, раскрыта направленность содержания сурдо-коррекционной работы. На основе анализа нормативных документов уточнено содержание специальных условий, определены педагогические технологии, также приёмы, формы и методы обучения и воспитания.

Ключевые слова: образовательные программы, нарушения слуха, младший школьный возраст

*Moiseeva Raisa I.,
teacher, OGBOU "Boarding school for students with hearing
impairments", Tomsk
E-mail: rimoiseeva@list.ru*

ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMS FOR SUPPORTING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRED IN THE CONDITIONS OF A MODERN SCHOOL

Abstract. The article presents adapted educational programs for teaching children with hearing impairments, reveals the focus of the content of the deaf-correction work. Based on the analysis of regulatory documents, the content of special conditions has been clarified, pedagogical technologies have been determined, as well as techniques, forms and methods of teaching and upbringing.

Keywords: educational programs, hearing impairment, primary school age

Особые образовательные потребности учащихся с дефицитарным развитием сенсорной сферы на уровне основного общего образования закономерно различаются в зависимости от тяжести имеющихся нарушений, что и даёт основание для обучения данной категории детей по адаптированным основным общеобразовательным программам.

ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха» – образовательная организация в Томске, где обучаются дети с аномалиями в развитии слухового анализатора. У них вторично нарушено речевое развитие, на основе этого в работе с младшими школьниками используются принципиально новые технологии, свидетельствующие о положительной динамике развития каждого ребёнка, на основе индивидуально дифференцированного подхода – «был-стал». Вся педагогическая деятельность по сурдо-коррекционным направлениям: развитие слухового восприятия (РСВ), формирование произношения (ФП), развитие речи (РР), направление, связанное с развитием способностей, достиганием положительных результатов в обучении.

Обучение дактильной речи предполагает использование методического пособия, содержащего дактильно-знаковые формы для зрительного восприятия, системы упражнений, направленных на развитие, закрепление и уточнение приёмов дактилирования, упражнений, направленных на раскрытие значений слов, накопления словаря [2, с. 18].

Плановая сурдо-коррекционная работа с особенными детьми, организуется с целью создания ситуации успеха для каждого ребёнка в усвоении учебно-программного материала. В пределах компетенции активно организуется и проводится консультативная и просветительская работа с родителями по сурдопсихологическим, сурдопедагогическим и другим направлениям. Разрабатываются адаптированные индивидуальные авторские образовательные программы, соответствующие внутренним локальным актам учреждения, с учётом психофизиологических особенностей и индивидуальных потребностей детей младшего школьного возраста с сенсоневральной тугоухостью. Так в 2017 году была создана «Программа внеурочной деятельности ФГОС НОО ОВЗ 1–4 классы по коррекции психомоторики и сенсорных процессов у младших школьников с нарушениями слуха, имеющих задержку психического развития “ЗНАЮ, УМЕЮ, МОГУ”». Её автором является Р. И. Моисеева, соавторами – Н. С. Фролова, Т. П. Мурина,

Т. А. Плесовских. На IX Областном конкурсе «Современные образовательные практики», организованном ТОИПКРО, «Программа внеурочной деятельности» была удостоена почётной наградой – Дипломом I степени¹.

Для внедрения современных образовательных технологий с учётом требований ФГОС ДОО и НОО в рамках Федерального проекта «Дистанционное образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов» по распоряжению Департамента общего образования Томской области, была разработана авторская образовательная программа «Идём в школу». Целью программы является формирование познавательного интереса и всестороннее развитие детей с ОВЗ, позволяющие им в дальнейшем приобрести коммуникативные навыки, умения работать на компьютере для продолжения обучения, в том числе дистанционно (ДТ), успешно овладеть школьной грамотой и влиться в социум.

Программа «Идём в школу» включает 5 курсов подготовки детей с ОВЗ к обучению в школе: «Тик-так» (Коррекционный час), «Говорю красиво», «Начальная математика», «Мой друг – компьютер», «Музыка речи». Педагогическая технология охватывает все пять курсов, представлена в каждом из направлений в определённой последовательности, предполагает получение определённого положительного результата и делится на четыре основные группы:

- 1) объяснительно-иллюстративные технологии;
- 2) личностно-ориентированные (разноуровневое, модульное, коллективное обучение);
- 3) социально-развивающие технологии;
- 4) коррекционные технологии [1, с. 28].

Программа «Идём в школу» успешно апробирована и адаптирована, является победителем конкурса, наградой было получение денежного поощрения в номинации «Инновационная образовательная программа начального общего» – Диплом от Администрации Томской области. Наполняемость программы составляет методический презентационный материал, сопровождающий все 5 курсов: «Дружба – это здорово!», «Волшебные слова», «Моральные качества человека в социуме», «Собака – друг человека», «Голоса птиц в природе», «Мы по ягоды пойдём», «Чудо всегда рядом», «Стоит над Томью град старинный ...» и др.

¹ Оцифрованный Диплом I степени можно посмотреть здесь: <https://cloud.mail.ru/public/5i7f/3xTtPqWFh>.

Программа «Идём в школу» имеет рецензию кандидата педагогических наук Томского государственного педагогического университета Ю. В. Дубовицкой. Новизна программы состоит в том, что в ней впервые описывается использование нейропсихологических методик с целью безбарьерного вхождения в школьную жизнь, положительной адаптации обучающихся к социуму в образовательном учреждении через игры, театрализацию, драматизацию, сюжетно-ролевые постановки, русский народный фольклор, совместную деятельность детей и педагогов, детей и родителей.

Программа одобрена на методическом объединении, утверждена на Совете школы, апробирована на базе ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями слуха», представлена на Всероссийской научно-практической конференции: «Здоровье участников образовательного процесса» и удостоена сертификата участника Томского государственного педагогического университета².

Сегодня актуален, обоснован и весьма необходим экологический подход к любому виду деятельности человека. «Чудеса зелёного дома» – дополнительная образовательная программа по экологическому воспитанию и развитию эмоционально-действенного характера у детей от 3-ёх до 9-ти лет, отвечает требованиям времени. Актуальность разработки обусловлена Указом от 03.09.2016 г. №453 Президента Российской Федерации о проведении в Российской Федерации «Года экологии». В целях привлечения внимания общества к вопросам экологического развития Российской Федерации, сохранения биологического разнообразия и обеспечения экологической безопасности было решено составить такую программу, где её отличием является коррекционно-развивающая методология. Программа разработана на основе анимало-, арт-, игро-, сказко-, кукло-, кино-терапии.

При разработке программы «Чудеса зелёного дома» учитывались психофизиологические аспекты детей с особенностями в развитии, в частности их слуховое, речевое, эмоциональное, психофизиологическое развитие. Программа «Чудеса зелёного дома» успешно представлена на Августовской конференции работников образования Томской области XII Региональном фестивале педагогических идей и инновационных разработок. Является победителем Регионального конкурса методических материалов

² Программа размещена на сайте sch15@mail200.ru.

«Экологическое образование во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС», о чём свидетельствует Диплом Победителя ОГБУ ДПО ТОИПКРО, Томск 2016 г. Предметно-практическая деятельность является основой программы. Система мониторинга исследования по освоению компетенций программы «Чудеса зелёного дома» представлена с помощью диаграмм. В рамках программы «Чудеса зелёного дома» обучающиеся планово посещают школьную и городскую библиотеку, выезжают в городской ботанический сад, педагоги организуют экскурсии в парк и др.

Предназначение в работе с младшими школьниками видится в том, чтобы развивать у детей с нарушениями слуха тактильные ощущения для формирования ассоциативного мышления в познавательной сфере, в том числе речевого развития. На основе методик Л. В. Неймана, Т. В. Пелымской, Н. Д. Шматко, Ф. Ф. Рау, была разработана система обследования ребёнка с нарушениями слуха: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии». Комплексная многоплановая диагностика и коррекционная работа – залог эффективности преодоления нарушений в развитии ребёнка с ОВЗ. В обследовании ребёнка принимают участие специалисты разного профиля: врач, психолог, учитель-дефектолог, психиатр, логопед. Данная система позволяет выявить нарушения в развитии детей, наметить план работы по коррекции нарушений, проследить динамику формирования умений и навыков, всё это отобразить в адаптированных программах.

В качестве методических приёмов по различению, распознаванию, опознаванию речевого материала используются: демонстрации предметов окружающего быта, презентационный, картинный и наглядный материал, выполнение заданных упражнений, действий по образцу, ответы на вопросы, рисование, работа с сюжетной картинкой, дидактические игры. Для обеспечения высокого качества организации воспитательно-образовательного процесса создаются условия для достижения обучающимися положительных результатов по общеобразовательным предметам, в том числе по предметам коррекционной направленности. Об этом свидетельствует положительная динамика речевого развития. Работа по развитию слуховых навыков также имеет положительную динамику. Этому способствует, в том числе, материально-техническое обеспечение кабинета, оснащённость образовательного процесса способствуют полноценному обеспечению воспитательной и образовательной

практики, включающей исследовательские и опытно-экспериментальные методы.

В рамках общешкольного проекта «В гостях у сказки» были разработаны авторские презентации с использованием ИКТ: «Голоса близких животных», «Кошкин дом», «Голоса птиц в природе», и др., составлены с целью формирования реалистических представлений у обучающихся с нарушениями слуха об окружающем мире, окружающей природе, домашних животных. Материалы опубликованы на образовательном сайте ТГПУ «Педагогическая планета»³. Активно используется школьный сайт, где расположена методическая копилка в качестве образовательного ресурса, с целью функционирования обратной связи (дети, родители, педагогические работники).

Использование современных педагогических технологий, разнообразных приёмов, методов, форм обучения и воспитания, способствующих выявлению и развитию способностей обучающихся обусловлено следующей целью – развитие индивидуальных способностей младших школьников с особыми образовательными потребностями через обходные пути, на основе полисенсорного обучения. Используемые технологии: коррекционно-прогностическая, проблемно-диалогическая, образовательно-оценивающая, здоровьесберегающая, а также инновационные технологии и проектно-исследовательская позволяют эффективно организовывать жизнедеятельность. Подтверждает данный факт Диплом за I место во Всероссийском конкурсе профессионального мастерства «Педагогический проект» в номинации «Долгосрочные педагогические проекты»⁴.

Выбранные технологии, приёмы и формы обучения и воспитания, способствуют выявлению и развитию способностей обучающихся, ориентированы на индивидуализацию и вариативность образовательного процесса. Для обоснования выбора технологий осуществляется мониторинг, в основе которого лежат критерии оценивания, используются показатели:

- образовательная адаптированная программа;
- учебный план, используемый в образовательном процессе;
- электронный журнал;
- нейропсихологическая диагностика;

³ Материалы доступны для свободного ознакомления по адресу: <https://planetatspu.ru/user-cabinet>

⁴ Оцифрованный Диплом можно посмотреть здесь: <https://planetatspu.ru/user-cabinet>

– методика «Контрольно-оценивающая самостоятельность» как основа учебной самостоятельности школьников с нарушениями слуха (основы умения учиться).

Эффективность любой формы обучения зависит от интенсивности взаимодействия учителя и ученика, в процессе которого педагог подходит к младшему школьнику как к индивидуальной личности. Всё это нашло отражение в публикациях: «Использование современных образовательных технологий в процессе обучения детей с нарушениями слуха» (сборник статей XI Международной научно-практической конференции «Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс», Таганрог 31.07.2015), «Инновационно-образовательные технологии как средства модернизации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья» (сборник статей IV Международной научно-практической конференции «Образование и наука в современных условиях. Чебоксары, 2015).

Таким образом, признания общественных организаций свидетельствуют об удовлетворённости метапредметными, общеучебными результатами обучающихся. Наличие фактов признания родительской и другой общественностью, свидетельствующих об удовлетворённости результатами обучения учащихся констатировано положительной динамикой, высокой результативностью освоения адаптированных образовательных программ. Удовлетворённость результатами обучения подтверждается Благодарственными письмами от коллектива родителей; от сайта Молодёжных конкурсов и олимпиад MLDV.ru; ОГБОУ ДПО «ТОИПКРО»; сайта международных конкурсов для начальных классов «Лисёнок», сайта международных конкурсов по русскому языку «Кириллица», электронной школы «Знаника», проекта «Завуч.инфо»; Грамоты от центра дополнительного образования «Снейл», Общероссийского проекта «Школа цифрового века»; Свидетельства от ведущего образовательного портала «Инфоурок»; Дипломы от Издательского дома «Первое сентября».

Литература

1. Галкина В. А. Формирование регулятивных (контрольных) базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения: учебное пособие для направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиля «Олигофренопедагогика», дисциплин

«Адаптированные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими задержку психического развития». – Москва, 2018.

2. Михайлова Е. Н. Основы коррекционной педагогики. – Томск: ТГПУ, 2000 г. – С.282. Сурдопедагогика и сурдопсихология. / Под ред. Ждановой П. И. – М.: ВЛАДОС, 2005 г. – С. 18.

УДК: 376

*Дмитриев Алексей Андреевич,
доктор психологических наук профессор, декан факультета
специальной педагогики и психологии МГОУ*

*Новикова Мария Андреевна,
студент 4 курса, факультет специальной педагогики и
психологии, кафедра специальной педагогики и инклюзивного
образования МГОУ
e-mail: nvkvm@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Предложенная форма работы позволяет использовать её для практического применения педагогами в процессе формирования коммуникативных навыков и умений у детей с задержкой психического развития. Проведено структурирование компонентов коммуникативной компетенции. Предложен ряд технологий для формирования компонентов коммуникативной компетенции. Рассмотрена эффективность воздействия театрализованных миниатюр на формирование и развитие коммуникативной компетентности детей с задержкой в развитии.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дети с задержкой психического развития, театрализованная деятельность

*Dmitriev Alexey A.,
Doctor of Pedagogical Sciences Professor, Dean of the Faculty of
Special Pedagogy and Psychology, Moscow State University*

*Novikova Maria A.,
4th year student, Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
Department of Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow State
University*

USING THEATRICAL TECHNOLOGIES AS A WAY TO FORM COMMUNICATIVE COMPETENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The proposed form of work allows us to use it for practical application by teachers in the process of forming communication skills and abilities in children with mental retardation. The components of communicative competence are structured. A number of technologies for forming components of communicative competence are proposed. The effectiveness of the impact of theatrical miniatures on the formation and development of communicative competence of children with developmental delays is considered.

Keywords: communicative competence, children with mental retardation, theatrical activity

Театральная деятельность в дошкольном возрасте оказывает благоприятное влияние на всестороннее развитие и воспитание детей. В старшем дошкольном возрасте часто проводятся различного рода театрализованные представления, в которых участвуют дошкольники.

Для детей с задержкой психического развития важно, чтобы их педагогический маршрут был выстроен в интересной игровой форме, а театральная деятельность как раз позволяет добиться необходимых результатов наиболее комфортным для детей способом [1].

Театральная деятельность в дошкольном учреждении – это, по большей степени, игра, доступная, эмоционально приятная и интересная ребёнку, но с другой стороны – это действительно эффективное средство коррекции и развития ребёнка, в частности, способствующее формированию коммуникативной компетентности [4].

По определению О. Н. Сомковой, коммуникативная компетентность дошкольников – это владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи [6].

Важным показателем компетентности ребёнка является произвольность – умение управлять своим поведением в соответствии с представлениями, правилами, нормами; умение выстраивать отношения сотрудничества в процессе обучения и воспитания; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; навыки самоорганизации, умение работать в коллективе [2].

Компетенция выступает одним из показателей социализации ребёнка. Коммуникативная компетентность, по мнению многих учёных, представляет собой единое сложное образование, состоящее из трёх компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого [7].

Следует также отметить, что в современном образовании большое внимание уделяется формированию ключевых компетенций у детей, а не накоплению у них базовых знаний, умений и навыков. Зачастую тождественно рассматриваются понятия «компетентность» и «компетенция». Мы придерживаемся следующего понимания данных понятий: компетенция является способом деятельности, который позволяет использовать знания, умения и навыки в разнообразных жизненных ситуациях; компетентность – целостное образование, которое складывается из компетенций. Но не стоит отрицать и тот факт, что компетенция, согласно философской точке зрения, является также целостным образованием, которое складывается из знаний, умений, навыков, способов действий, мотивов, ценностных ориентаций и других личностных качеств, которые можно отнести к структурным компонентам компетенции.

Для того, чтобы выстроить грамотный образовательный процесс, мы предлагаем использовать в работе с детьми с задержкой психического развития компетентностный подход, который предполагает структурирование отдельных элементов, свойств, качеств и компонентов личности, что в дальнейшем позволяет нам разрабатывать наиболее точные педагогические маршруты для их формирования [3].

На основании вышеприведённых определений, мы попытались выстроить модель коммуникативной компетенции, основу которой составили различные структурные компоненты, что в целом предполагает разработку технологий их формирования. Рассмотрим вариант структуризации коммуникативной компетенции с выделением ряда компонентов:

- мегакомпонент – коммуникативная компетенция.
- макрокомпоненты – знания, умения, личностные качества.
- микрокомпоненты – умение выстраивать отношения, умение говорить и слушать.

Для полноценного формирования и развития коммуникативной компетентности нам необходимо реализовывать этот маршрут поэтапно. Начинать нужно с микрокомпонентов, для их формирования нами предлагается технология театрализованных дебатов.

Театрализованные дебаты для детей подразумевают под собой распределение ролей между детьми и утверждение темы для их общей беседы.

Рассмотрим первый микрокомпонент – умение говорить и слушать. Для формирования данного компонента нам необходимо выстроить диалог между детьми так, чтобы по итогу беседы дети могли задать друг другу вопросы по рассказанному материалу. Нами будет оцениваться способность ребёнка-рассказчика определять основную мысль его рассказа, а у ребёнка-слушателя – способность внимательно слушать собеседника и отвечать на его вопросы. Оценивать высказывания и вопросы детей следует по балльной системе (табл. 1) для более удобного наблюдения за прогрессом ребёнка.

Таблица 2

Критерии микрокомпонента «Умение говорить»	Критерии микрокомпонента «Умение слушать»
3 балла – ребёнок органично и грамотно высказывает свою мысль, имеет связную речь;	3 балла – ребёнок задает вопросы собеседнику строго по теме, о которой он говорил, сам легко отвечает на вопросы по содержанию рассказанного;
2 балла – ребёнок доносит основную информацию, немного теряет линию рассказа, использует простые предложения;	2 балла – ребёнок задает вопросы по теме, вопросов мало, на вопросы о рассказанном отвечает несколько затруднительно;
1 балл – смысл рассказа понимается затруднительно, используются короткие фразы;	1 балл – ребёнок затрудняется задавать вопросы, забывает основную мысль рассказанного, отвечает только на очевидные вопросы по содержанию;
0 баллов – ребёнок не способен передать свою мысль, речь бессвязна, сумбурна.	0 баллов – ребёнок не выполняет поручение вовсе, избегает вопросов о рассказанном.

На основании такой простой, но эффективной технологии мы можем сформировать микрокомпонент «умение говорить и слушать» на должном уровне. С помощью педагога-дефектолога ребёнку будет легко разобраться в затруднительных для него моментах, а после и вовсе сформировать и развить нужные компетенции в должной мере. Данную технологию также стоит проводить не только в связи «ребёнок-ребёнок», но и «ребёнок-взрослый», что поможет ему посредством примера понять, как необходимо действовать и говорить.

Следующим микрокомпонентом, который очень важен в старшем дошкольном возрасте, является умение выстраивать отношения. Под этим понятием подразумевается умение ребёнка воспринимать критику других детей и взрослых, уважение ребёнка к сверстникам и старшим, а также то, его способность оценивать эмоциональное состояние собеседника. Всё это в совокупности даёт ребенку способность грамотно выстраивать отношения, так как во взаимоотношениях крайне важно именно понимание. Для данного компонента также подойдёт технология «театрализованных дебатов», так как при её использовании развиваются все вышеперечисленные умения по выстраиванию отношений. Однако стоит отметить, что критерии оценивания другие: по окончании «дебатов» педагог спрашивает каждого ребенка об эмоциональном состоянии его собеседника и об отношении ребёнка к тому, о чём говорил его собеседник. Педагог оценивает короткие выступления каждого ребенка и даёт им наставления, после чего отслеживает их реакцию.

В следующем этапе мы рассматриваем формирование макрокомпонентов: знаний, умений, личностных качеств. В качестве технологии нами предлагается использовать свободную сюжетно-ролевую игру, в которой дети (или ребёнок и взрослый) попарно отправляются в игровую зону, распределяют между собой роли и реализуют совместную игру. Ниже нами представлена таблица, опираясь на которую педагогу будет легко оценивать детей, чтобы отслеживать их уровень сформированности данного макрокомпонента. (табл. 2)

Таблица 2

Не соответствует ожиданиям	Соответствует ожиданиям	Превосходит ожидания
<p>Ребёнок эмоционально негативно относится к заданию;</p> <p>Ребёнок не может договориться и распределить роли с другим ребёнком / взрослым;</p> <p>Ребёнок конфликтует;</p> <p>Ребёнок абсолютно не следует игровому замыслу;</p> <p>Ребёнок отказывается играть</p>	<p>Ребёнок положительно относится к заданию;</p> <p>Ребёнку трудно договориться, роли зачастую не распределены;</p> <p>Ребёнок осуществляет одиночную сюжетную игру;</p> <p>В игре в основном предметные действия;</p> <p>Конфликт между детьми присутствует, но разрешается при помощи взрослого</p>	<p>Ребёнок сам проявляет инициативу к выполнению задания;</p> <p>Ребёнок способен распределить роли;</p> <p>Прослеживается игровой замысел игры;</p> <p>Реализуется развёрнутая совместная игра;</p> <p>Конфликтные ситуации разрешаются.</p>

На основании вышеизложенного мы делаем вывод, что использование простых театрализованных и игровых технологий в формировании отдельных компонентов коммуникативной компетентности у ребёнка с задержкой психического развития выстраивает качественный фундамент для дальнейшего формирования коммуникативной компетентности в целом.

Мы предлагаем использовать театрализованные миниатюры как один из эффективных способов развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Для успешной реализации данной технологии мы рекомендуем привлекать к работе педагога-психолога и музыкального руководителя.

Ниже нами будет представлена таблица, описывающая в себе эффективность миниатюр, раскрывающих в себе разные социальные ситуации (табл. 3).

Таблица 3

Название, краткое описание	Цель	Задачи	Эффективность
<p>«Мой первый школьный день» В данной сценке раскрывается взаимоотношение между ребёнком, взрослым и сверстниками.</p>	<p>Формирование умения сотрудничать с другими членами коллектива.</p>	<p>Развитие умения координировать свои поступки со сверстниками Ликвидация скованности и зажатости дошкольников Воспитывать чувство взаимопомощи и доброжелательности по отношению друг к другу. Развитие личности ребёнка Развитие коммуникативных способностей у ребёнка</p>	<p>Данная миниатюра способствуют пониманию ребёнка социальной роли школьника, что является важным в возрасте 6-7 лет. Осуществляется формирование умений взаимодействия со сверстниками, а также взрослыми. Своевременно использовать слова благодарности, поддержки, просьбы о помощи и предложения помощи. После отработки данной миниатюры у ребенка будет низкий процент возникновения страха и напряжения при поступлении в школу</p>

Название, краткое описание	Цель	Задачи	Эффективность
<p>«Оригами с папой» В данной миниатюре показано взаимодействие ребёнка со взрослым родственником</p>	<p>Формирование умения взаимодействовать со взрослыми (в частности с родственниками)</p>	<p>Формирование навыков коллективной работы Развитие личности ребёнка Развитие коммуникативных способностей у ребёнка</p>	<p>Данная миниатюра оказывает значительное влияние на взаимоотношение детей с родителями. Осуществляется формирование умения взаимодействовать со взрослым, а также использовать слова благодарности, просьбы о помощи</p>

Подводя итог, хотелось бы отметить, что для того, чтобы коммуникативная компетентность была сформирована в соответствии со всеми нормами и требованиями, необходимо формировать каждый её компонент поэтапно. Лишь после проведения коррекционно-педагогической работы по каждому направлению мы можем приступить к формированию коммуникативной компетентности в целом. В качестве одного из способов развития коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выступает технология использования театрализованных миниатюр, которая формирует и развивает как отдельные компоненты, так и коммуникативную компетентность в целом. Крайне важно уделять внимание развитию коммуникативной компетентности ребёнка, особенно в старшем дошкольном возрасте, так она является одним из важнейших компонентов готовности к школьному обучению. Театрализованные миниатюры позволят в интересной и увлекательной форме реализовать данный коррекционно-педагогический процесс.

Литература

1. Антипина А. Е., Театрализованная деятельность в детском саду. – М. : Творческий центр, 2006
2. Гаврилушкина О. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада [Текст] / О. Гаврилушкина // Ребёнок в детском саду. – 2003. – №2. – С. 12–16.

3. Дмитриев А. А. К вопросу управления качеством специального образования / А. А. Дмитриев // Специальное образование. – 2014. – № 3 – С. 12–20.
4. Доронова Т. Н., Доронова Е. Г., Развитие детей в театрализованной деятельности. – М., 1997. – 92 с.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: 2009. – 320 с.
6. Сомкова О. Н., Образовательная область «Речевое развитие» [Текст]: [как работать по программе «Детство» : учебно-методическое пособие]. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2016. – 159 с.
7. Мельникова Е. Г. , Чернышева Е. А. , Усынина М. А. Формирование коммуникативной компетентности детей с задержкой психического развития в условиях реализации Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования / Воспитание и обучение детей младшего возраста, 2014. – 6 с.

УДК: 376

*Дмитриев Алексей Андреевич,
доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной
педагогике и инклюзивного образования МГОУ, Руководитель
международной научно-практической лаборатории по
сопровождению детей с ОВЗ*

*Новосильцева Евгения Григорьевна,
младший научный сотрудник международной научно-практической
лаборатории по сопровождению детей с ОВЗ
e-mail: eg.novosilceva@mgou.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В статье представлена проблема формирования электронно-образовательной компетенции студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Для успешной адаптации и социализации таких лиц, в высших учебных заведениях должны создаваться социально-педагогические условия безбарьерной (доступной) среды, которые будут обеспечивать качественную профессиональную подготовку компетентных специалистов с высокими личностными качествами. Инклюзивная среда, созданная в вузе, позволит включить в образовательное пространство студентов, имеющих особые образовательные потребности и обеспечить комфортные условия для их самореализации и самосовершенствования в будущем.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные компетенции, особые образовательные потребности, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

FORMATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL COMPETENCE IN STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article presents the problem of the formation of e-educational competence of students with disabilities and disabilities. For the successful adaptation and socialization of such persons, higher educational institutions should create social and pedagogical conditions of a barrier-free (accessible) environment that will provide high-quality

professional training of competent specialists with high personal qualities. The inclusive environment created at the university will allow students with special educational needs to be included in the educational space and provide comfortable conditions for their self-realization and self-improvement in the future.

Keywords: inclusive education, educational competencies, special educational needs, students with disabilities and disabilities

Современные технологии развивают не только существующие профессии, но и создают новые, открывая перспективы их освоения всеми, включая инвалидов и людей с ограниченными возможностями.

Для последней категории студентов предлагается всё больше программ дистанционной подготовки «e-learning», которые помогают получить образование и состояться на выбранном профессиональном поле [3].

Чтобы облегчить условия поступления людям с ограниченными способностями, вузы предлагают массу эффективных решений, среди которых:

- преимущественное право зачисления;
- выбор формата вступительных испытаний;
- дистанционные собеседования, тестирования;
- льготные цены и т. д.

Многие крупные ВУЗы предоставляют инвалидам специальные условия – льготы при поступлении и приоритетное право на зачисление. При этом данная категория студентов получает знания и практикуется наравне с остальным студентами. Онлайн-учёба не отменяет общения, налаживания связей, даже возможности трудоустройства до выпуска.

Как это работает:

- после зачисления студент получает доступ в личный кабинет на собственной образовательной платформе ВУЗа;
- в кабинете регулярно обновляются учебные материалы – новые электронные учебники появляются после прохождения и закрепления предыдущих тем;
- наставник группы всегда на связи;
- сама группа – смешанная;
- информация наглядно подается в видеолекциях, онлайн-семинарах, на виртуальных мастер-классах;
- контроль знаний осуществляется через сдачу тестов, написание домашних контрольных, рефератов.

Студенты с ОВЗ активно общаются через интегрированные в платформу коммуникационные сервисы – чаты, блоги, виртуальные классы и т. д.

Высшее образование для инвалидов по системе онлайн-обучения сегодня доступно и реально. Более того, рынок технологий формирует огромный спрос на специалистов, которые могут работать из дома, открывая блестящие перспективы карьерного роста людям, ограниченным в передвижениях.

В зависимости от обстоятельств, абитуриенты-инвалиды могут выбирать, как сдавать вступительные экзамены:

- на общих основаниях (результаты ЕГЭ, предметы и баллы определяются по списку, каждый год вуз пересматривает проходной балл для поступления, его нужно уточнять отдельно);
- на специальных условиях – часть ЕГЭ по профильным предметам и часть внутренних испытаний, проводимых самим вузом;
- по результатам внутренних экзаменов, которые проводятся принимающим учебным заведением.

Испытания для детей-инвалидов проводятся ВУЗом при условии отсутствия медицинских противопоказаний к обучению. Тоже касается поступления на общих основаниях.

Сегодня не все отечественные ВУЗы обладают необходимыми условиями для обучения студентов-инвалидов. Это касается не только архитектурной доступности, но и образовательного процесса. Особенно остро проблема доступности стоит в вузах, которые располагаются в старых зданиях.

Накануне вступительных экзаменов в высшие учебные заведения Центр ОНФ по независимому мониторингу исполнения указов президента «Народная экспертиза» провёл мониторинг доступности вузов для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. Выяснилось, что самой большой проблемой для таких людей по-прежнему остаётся физическая недоступность образовательных учреждений из-за отсутствия необходимой инфраструктуры: нет соответствующих пандусов, поручней, в зданиях узкие двери. И это при том, что существуют квоты на обучение студентов-инвалидов и специальные программы поступления в вузы.

В ходе мониторинга, проводившегося с 12 мая по 18 июня 2019 г., было обследовано 57 высших учебных заведений в восьми федеральных округах (кроме Крымского ФО). Цель, которую ставили перед собой исследователи, – определить готовность вузов принять

на обучение (очно, очно-заочно, дистанционно) студентов с ограниченными возможностями здоровья, выявить позитивные перемены, которые произошли с октября–ноября 2019 г., когда Центр «Народная экспертиза» проводил аналогичное исследование [4].

В ходе мониторинга выяснилось, что на официальных сайтах ВУЗов стало гораздо больше специальной информации. И хотя, к сожалению, пока не все из 57 исследованных сайтов содержат соответствующую детализированную информацию, но на всех опубликованы данные по квотам на обучение, а о специальных условиях поступления – на 53 из них (в октябре-ноябре 2019 г. – на 42).

Таким образом, по сравнению с прошлым мониторингом имеется несомненная положительная динамика. И всё-таки как минимум половине вузов ещё предстоит большая работа по совершенствованию своих официальных сайтов с точки зрения их пользы для людей с ОВЗ, но имеющих право на равные со всеми условия жизни.

Удалённая учеба – формат, который не отменяет общения и не снижает качества подготовки будущих специалистов, но при этом имеет ряд преимуществ для инвалидов:

Получить образование удаленно инвалиды могут на любом уровне. Колледж, бакалавриат, специалитет, магистратура – онлайн-обучение доступно по всем программам. Можно получить как первое, так и второе высшее образование. Таким образом, несмотря на то, что предстоит ещё много работы, для того, чтобы сформировать доступную во всех отношениях среду для обучения студентов с ОВЗ, стоит отметить большие успехи в данном направлении.

Литература

1. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида / М. М. Айшервуд. – М.: Педагогика, 2019. – 871 с.
2. Алферова Т. Инвалиды любви – М.: Геликон Плюс, 2020. – 248 с.
3. Благодир А. Л. Комментарий к Федеральному закону «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (постатейный) / А. Л. Благодир, А.А. Кирилловых. – М.: Деловой двор, 2020. – 272 с.
4. Взрослые с ментальными нарушениями в России. По следам конвенции о правах инвалидов / И. В. Ларикова и др. – М. : Теревинф, 2020. – 224 с.

5. Голиков Н. А. Ребёнок-инвалид. Обучение, развитие, оздоровление / Н. А. Голиков. - М.: Феникс, 2018. – 428 с.
6. Гуслова М. Н. Организация и содержание работы по социальной защите инвалидов / М. Н. Гуслова. – М.: Academia, 2019. – 240 с.
7. Дмитриев А. А., Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (учебное пособие). / М.: ИИУ МГОУ, 2017. – С 40-136.
8. Жигарева Н. П. Комплексная реабилитация инвалидов / Н. П. Жигарева. – М.: Дашков и Ко, 2020. – 216 с.

Пантелеева Лариса Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: panteleevy@mail.ru

Недоборенко Юлия Викторовна,
воспитатель группы компенсирующей направленности МБДОУ
ДС №34 «Любава» г. о. Королёв МО, студент 1 курса магистратуры
кафедры логопедии факультета специальной педагогики и психологии
МГОУ

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, а также предлагаются направления и содержание логопедической работы по развитию навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: речевая коммуникация, коммуникативная деятельность, расстройства аутистического спектра

Panteleeva Larisa A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Speech Therapy, Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow
State University

Nedoborenko Yulia V.,
educator of the compensating group of MBDOU DS No. 34 "Lyubava"
Korolev MO, 1st year master's student of the Department of Speech
Therapy, Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
Moscow State University
e-mail: panteleevy@mail.ru

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION ACTIVITIES IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article discusses the features of communication activities of preschool children with autism spectrum disorders, and also offers directions and content of speech therapy work on the development of speech communication skills in children with autism spectrum disorders.

Keywords: speech communication, communication activity, autism spectrum disorders

Динамика показателей распространённости расстройств аутистического спектра неукоснительно растёт. Центр по контролю и профилактике заболеваний США опубликовал в 2020 году обновлённые сведения о том, что расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются у каждого 54-го ребёнка, что на 10% больше, чем по статистике 2018 года.

Одним из важнейших проявлений расстройств аутистического спектра являются трудности коммуникативной деятельности как сложной системы социального взаимодействия людей. Дети с РАС не всегда используют речь как средство общения, имеют трудности соотнесения средств вербального и невербального общения, испытывают затруднения в понимании, выстраивании и порождении речевых высказываний, что проявляется в рече-языковых нарушениях.

Многие учёные на протяжении длительного времени занимались проблемами аутизма и внесли свой неоценимый вклад в изучение данной категории детей и их речевого развития. Среди них: Эйген Блейлер, Лео Канер, Ганс Аспергер, В. В. Ковалев, В. В. Лебединский, Е. Р. Баенская, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, М. М. Либлинг, Е. В. Кириллова, С. С. Морозова, Е. В. Максимова, А. В. Хаустов, С. В. Ихсанова, Л. Г. Нуриева и другие.

Несмотря на большое количество методик, направленных на развитие навыков речевой коммуникации, в практике логопедической работы с детьми с РАС специалисты сталкиваются с значительными трудностями: сложности включения детей с РАС в коммуникативную ситуацию, ограниченный опыт социального взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, отсутствие визуального контакта

в процессе взаимодействия, в непродолжительности вербальных контактов.

Для определения уровня сформированности коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра (по заключению психоневролога дети группы компенсирующей направленности имеют диагноз РАС или РДА) была предложена комплексная программа обследования [3], которая проводилась в 3 этапа:

1 этап включал в себя сбор анамнестических данных; анкетирование родителей, беседы с родителями и воспитателями группы; изучение медицинской документации, анализ полученных данных.

На 2 этапе проводились наблюдение за детьми, изучение уровня сформированности коммуникативной функции по программе, разработанной А. В. Хаустовым «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» [8].

3 этап представлял собой логопедическое обследование импрессивной и экспрессивной речи детей дошкольного возраста с РАС по методике, разработанной К. С. Лебединской и О. С. Никольской.

В экспериментальной работе принимали участие 12 воспитанников группы старшего дошкольного возраста (5–6 лет) компенсирующей направленности на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 34 «Любава» городского округа Королёв.

Основываясь на результатах, полученных при проведении исследования, были выделены группы с различным уровнем сформированности коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

1 группа – (58%) детей, имеющих низкий уровень сформированности коммуникативной функции речи. У детей данной группы грубо нарушено понимание речи, а собственная речь либо полностью отсутствует, либо представлена вокализациями. Отдельные слова, произносимые детьми, не имеют функцию номинации, они оторваны от действительности и являются эхολалиями (непосредственными и отсроченными). Эти дети не проявляют потребности в коммуникации.

2 группа – (17%) детей с уровнем сформированности коммуникативной функции речи ниже среднего. У детей данной группы есть небольшие, на элементарном уровне, начатки коммуникации. Понимание обращённой речи происходит на низком,

бытовом уровне, уровень сформированности пассивного словаря недостаточен. Дети понимают и выполняют только наиболее часто используемые одноступенчатые инструкции. Собственная (экспрессивная) речь практически полностью отсутствует и представлена в виде речевых штампов, эхоталий.

3 группа – (25%) детей с средним уровнем сформированности коммуникативной функции речи. Речевое общение детей данной группы в большей степени нацелено на взаимодействие. Дети могут в определённых ситуациях быть инициаторами диалога, могут отвечать на простые вопросы и задавать их. Пассивный словарь сформирован достаточно для понимания речи окружающих и выполнения простых инструкций.

В соответствии с уровнем сформированности коммуникативной функции речи для каждой группы детей дошкольного возраста с РАС была предложена методика коррекционно-развивающей работы по развитию навыков речевой коммуникации. При разработке методики были использованы приёмы, представленные в работах: С. С. Морозовой, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, А. В. Хаустова, Л. Г. Нуриевой, Е. В. Кирилловой, С. В. Исхановой, В. С. Сандриковой; М. Решетко, Ю. Корсаковой. [1, 2, 4, 5, 6, 7].

Подготовительный этап включает в себя создание благоприятного эмоционального фона у детей группы, установление доверительного контакта педагога с детьми. На этом этапе необходимо внесение эмоционального смысла в жизнь ребёнка, в то, что он делает, чувствует. Для этого использовался метод «Эмоционального смыслового комментирования» (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, С. В. Исханова). Это такой комментарий педагога, который позволяет привлечь внимание ребёнка, помогает ему сосредоточиться, осмыслить происходящее, осознать сказанное. На данном этапе с целью формирования эмоционального контакта ребёнка с педагогом проводились различные коммуникативные игры («Твоя ладошка, моя ладошка», «Мы на лодочке плывём», «Мыльные пузыри», «Листопад из бумажек»).

Основной этап работы связан с формированием необходимых ребёнку навыков коммуникации (эти навыки будут носить невербальный характер для детей с низким уровнем сформированности коммуникативных функций речи). Коррекционно-логопедическое воздействие выстраивается путём формирования у детей таких базовых навыков как: реакция на своё имя, реакция

на запрет, умение выражать просьбы, согласие, несогласие, приветствие, прощание, просить продолжения действия. На данном этапе проводилось формирование умения выполнять простые инструкции: «сядь», «встань», «подойди», «остановись». Одновременно осуществляется работа по растормаживанию речи посредством вызывания активных эхололий, звукоподражаний, работа по формированию навыка приветствовать и прощаться, навыка высказывать свои просьбы, желания, выполнять инструкции, отвечать на личные вопросы, задавать вопросы. Основным в работе с детьми с достаточным уровнем коммуникативных навыков является формирование навыка поддержания диалога (т. е. приём эмоционально-смыслового комментирования), умения комментировать свои действия, составлять несложный рассказ по картинке / серии картинок. Так формируется развитие связного собственного высказывания (игры драматизации, кукольный театр).

Заключительный этап представляет собой этап закрепления коммуникативных навыков, который проводится для всех трёх групп детей одинаково. Закрепление проводится в повседневной жизни ребёнка, на занятиях, в процессе реализации режимных моментов, на прогулке, на занятиях музыкой, физической культурой, продуктивными видами деятельности, при непосредственном участии всех специалистов, работающих с детьми с РАС.

В ходе анализа эффективности проведённой нами работы было определено, что у дошкольников уровень сформированности коммуникативной функции речи повысился, наблюдаются улучшения в экспрессивной и импрессивной речи.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование коммуникативной функции речи, является необходимым условием для успешной социальной адаптации ребёнка с РАС в школе и взрослой жизни.

Литература

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Т. Делани; пер. с англ. В. И. Дегтярева; науч. ред. С. Анисимова. – 2-е изд – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 272 с.
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с.

3. Жигорева М. В., Кузьминова С. А., Пантелеева Л. А. Технологии обследования речи детей с особыми образовательными потребностями. М.: Издательство «Спутник+». – 2019. – 124 с.

4. Исханова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: ООО «Детство-пресс», 2017. – 208 с.

5. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – изд. 12-е. – М.: Теревинф, 2019. – (Особый ребёнок). – 286 с.

7. Сандрикова В. С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей. – М.: Редкая птица, 2019. – 80 с.

8. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

*Радченко Виолетта Александровна,
педагог-психолог, Воскресная школа - Храм Михаила Архангела
с. Новоживотинное, Рамонского района Воронежской области
e-mail: violRR@yandex.ru*

**НОВЫЙ И АКТУАЛЬНЫЙ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ
МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ООП И ОБУЧАЮЩИХСЯ ОВЗ.
ТЕСТ-ОПРОСНИК НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ, НА
ОСНОВЕ ПРЕОБЛАДАНИЯ МАТЕРИАЛЬНЫХ И
НЕМАТЕРИАЛЬНЫХ (ДУХОВНЫХ) ЦЕННОСТНЫХ
ПОТРЕБНОСТЕЙ И ОРИЕНТИРОВ**

Аннотация. В статье представлена и рассмотрена новая практическая, психо-диагностическая методика в виде ТЭНР – тест-опросник по определению уровня эмоционально-нравственного развития обучающихся, обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), младшего школьного и младшего подросткового возраста, а так же обучающихся с различными нарушениями и отклонениями в физическом, психологическом, педагогическом, социально-общественном, нормативном, культурно-этическом, соматическом векторе. Диагностика ТЭНТ будет способствовать изучению личности испытуемого указанного возрастного ценза. Новый диагностический метод исследования направлен на две фундаментальные востребованные неотъемлемые категории в современном общем, дополнительном и специальном образовании – эмоциональный интеллект и нравственное развитие, актуальных в различных отраслях науки: педагогике, психологии, специальной педагогике, специальной психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, патопсихологии, педологии, дефектологии.

Ключевые слова: эмоциональность, нравственность, специальное образование, проблема, диагностика, тест, опросник, физическое, психологическое, отклонения, развитие, уровень, материальные, нематериальные, ценности, обучающейся

*Radchenko Violetta A.,
teacher-psychologist, Sunday School - Church of the Archangel
Michael p. Novozhivotinnoe, Ramonsky district of Voronezh region
e-mail: violRR@yandex.ru*

**A NEW AND RELEVANT PSYCHODIAGNOSTIC METHOD
OF RESEARCH IN THE STUDY OF THE PERSONALITY OF
STUDENTS, STUDENTS WITH OOP, STUDENTS WITH HIA-A
TEST QUESTIONNAIRE TO DETERMINE THE LEVEL OF
EMOTIONAL AND MORAL DEVELOPMENT, BASED ON THE
PREDOMINANCE OF MATERIAL AND NON-MATERIAL
(SPIRITUAL) VALUE NEEDS AND GUIDELINES**

Annotation. The article presents and considers a new, acceptable, practical, psychodiagnostic method in the form of TENR-a test questionnaire to determine the level of emotional and moral development of students, students with special educational needs-OOP and students with disabilities-HIA, primary school and early adolescence, as well as students with various disorders and deviations in the physical, psychological, pedagogical, socio-social, normative, cultural-ethical, somatic vector. Diagnosis of TENT will help to study the personality of the subject of the specified age limit. The new diagnostic method of research is aimed at two fundamental essential categories in modern General, additional and special education-emotional intelligence and moral development, relevant in various fields of science: pedagogy, psychology, special pedagogy, special psychology, age psychology, educational psychology, pathopsychology, pedology, defectology.

Keywords: emotionality, morality, special education, problem, diagnosis, test, questionnaire, physical, psychological, deviations, development, level, material, non-material, values, student

Целью данной статьи является представление и практическое внедрение на всех уровнях образования: общего, дополнительного, специально-коррекционного **нового** актуального, психодиагностического материала в виде ТЭНР– теста-опросника по определению уровня эмоционально-нравственного развития обучающихся, обучающихся с ООП, обучающихся ОВЗ.

Задачи:

1. Разработка и практическая адаптация новой диагностической методики ТЭНР для профессиональной деятельности различных специалистов: педагогических работников, воспитателей, психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, социально-психологических работников, дефектологов, логопедов, влияющих на обучение, развитие и воспитание и изучение личности обучающихся, обучающихся с ООП и обучающихся ОВЗ, в том числе обучающихся с различными отклонениями с биогенными, социогенными и психогенными направлениями.

2. Повысить эффективность коррекционно-развивающих направлений в общем дополнительном и специальном образовании, на основании предшествующих разносторонних диагностических материалов.

3. Созданию условий для сохранения и укрепления физического, психологического, психического, эмоционально-нравственного здоровья, и факторов благоприятного развития и формирования всех обучающихся.

4. Содействовать духовно-нравственному воспитанию и профилактике по предотвращению личностных расстройств, межличностных конфликтов отклоняющегося (агрессивного, аддиктивного, виктимного, суицидного и т. д.) и делинквентного (противоправного) поведения детей с учётом их возраста.

Введение. Современные условия ритма жизни: прогрессивные достижения науки, большая социально-общественная значимость высокотехнологичных, цифровых, компьютерных, электронных, нано-информационных носителей, нововведение дистанционного образовательного процесса становятся причинами доминирования рационального, умственного, интеллектуального развития в образовании и отодвигает мир чувств и эмоций обучающихся на малозначимый второстепенный план.

Это обстоятельство влечёт нарушение онтогенеза естественного биологического развития формирования и становления личности обучающихся, в том числе затрудняет коррекционно-развивающую работу обучающихся с ООП и обучающихся с ОВЗ. Прослеживается «вырождение и подавление» эмоционального интеллекта, атрофирование эмоционально-чувственного мира человека, доминирование материальных ценностных ориентиров у детей и обесценивание нематериальных благ и потребностей. Возникают

реальные проблемы с духовно-нравственным, морально-этическим развитием и воспитанием.

О несомненной актуальности, важности, влиянии и взаимосвязи обучения, развития, воспитания с физическими, психологическими, личностными, социальными, духовно-нравственными, эмоциональными, когнитивными, возрастными процессами детей (обучающихся), теоретически и практически говорилось в работах: Л. В. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, Ш. А. Амонашвили, Э. Эриксона, А. Адлера, Д. Гоулмана и многих других выдающихся педагогов-психологов.

Значимость сферы эмоционально-нравственного развития в формировании личности ребёнка очень велика. По словам А. Адлера: «она составляет уникальность индивида и неотъемлемую часть человеческой жизни оказывает влияние на тело, ум и душу – эмоциональность и нравственность находятся в тесной взаимосвязи» [1, с. 219].

Актуальность эмоционально-нравственного обучения, развитие и воспитание детей остаётся приоритетной и по сегодняшний день. Необходимо выведения обучающихся, обучающихся с ООП, обучающихся ОВЗ из «затуманенного, завуалированного регрессирующего» мира эмоций и чувств человека. Этому будут способствовать новые, алапажные, диагностические и последующие коррекционно-развивающие методики.

Несомненно, любой диагностический материал, направленный на изучение личности ребёнка, должен идти в ногу со временем, отражать реальность современной жизни, приспосабливаться к новым социально-общественным и школьно-образовательным условиям, способствовать своевременной модернизации и активизации не только интеллектуальной (умственной), но и эмоционально-нравственной сферы с учётом реальных преобразований и изменений в жизнедеятельности общества, соответствовать «сегодняшним» проблемам в системе общего, дополнительного, специального образования, выявлять и решать значимые психологические, педагогические, физические, эмоциональные, нравственные проблемы обучающихся.

Именно таким диагностическо-исследуемым материалом и является ТЭНР, успешно интегрирующий в себе эмоциональную и нравственную сферу, отражающий проблемные зоны действительности современной жизни и образования.

В основу ТЭНР заложена «Когнитивная теория развития ребёнка и концепция морального суждения» Ж. Пиаже, и «Теория стадий развития морального суждения и уровни нравственности» Л. Кольберга.

Особенностью ТЭНР является то, что диагностическая форма проведения может носить как индивидуальное направление (с одним испытуемым), так и групповое направление (с несколькими испытуемыми: классом, коллективом).

Тест-опросник эмоционально-нравственного развития обучающихся

1. Как ты предполагаешь, что такое уверенность? (Д) – когда очень хорошо подготовил домашнее задание и достойно выступил (ответил) перед учителем и всем классом; (М) - когда надел дорогие, новые, модные, стильные красивые кроссовки и пошёл в них гулять вместе с друзьями.

2. Как ты думаешь, что такое удовольствие? (Д) – подарить маме цветок (или букет цветов); (М) – с друзьями отправиться в парк аттракционов для развлечения, хорошо вместе повеселиться, а после выпить баночку кока-колы и съесть кусочек пиццы.

3. Как ты считаешь, что такое счастье? (Д) – когда ты можешь провести время со своей семьёй: отправится в поход или на отдых, на прогулку в парк, съездить в гости к бабушке, дедушке (любое совместное время проведения); (М) – когда родители тебе подарили (купили) новый дорогой планшет (ноутбук).

4. Что такое презрение? (Д) – когда ты видишь, как одноклассник (друг, знакомый) дерзко неуважительно разговаривает с учителем, грубит ему, передразнивает, обзывает и подсмеивается за его спиной; (М) - когда одноклассник (друг, знакомый) всё время хвастается, что у него все самое лучшее, дорогое и красивое, лучше, чем у других (сотовый телефон, компьютер, одежда, игрушки, дом, машина другие ценности).

5. Как ты считаешь, что такое стыд? (Д) – когда ты обманул маму (папу), сказал неправду про полученную оценку за контрольную работу (получил два, сказал, что пять), а родители через какое-то время узнали о твоём вранье; (М) – когда ты пришёл на День рождения лучшего друга (подруги) не в праздничной нарядной одежде, а все остальные приглашённые гости выглядят торжественно и красиво.

6. Что такое печаль? (Д) – когда к тебе на День рождения не сможет прийти твой лучший друг (подруга), которого ты очень ждал, потому что он (она) неожиданно и сильно заболел(а); (М) – когда твой коллектив победил в конкурсе «Самый лучший класс школы», всем одноклассникам вручили ценные подарки: красивые блокноты, наборы цветных ручек, карандашей, разноцветные стирательные ластик (резинки), а тебе в качестве подарка досталась просто открытка со словами благодарности.

7. Как ты предполагаешь, что такое интерес? (Д) – когда ты увидел, заметил, что мама очень грустная, подавленная, она чем-то расстроена и опечалена, а причины её огорчений ты не знаешь; (М)-отправиться вместе с родителями на выставку новых современных моделей сотовых телефонов, планшетов, компьютеров (вдруг что-то там тебе купят)?

8. Восхищение(восторг) – это? (Д) – когда ты побывал на выставке картин, написанных детьми-инвалидами, и увидел какие прекрасные, великолепные, красивые работы могут сделать твои сверстники с ограниченными возможностями здоровья; (М) – когда мама (папа) неожиданно купили новую дорогую машину престижной марки.

9. К чему ты почувствуешь отвращение? (Д) – к действиям одноклассников, которые «роются» по чужим портфелям, или «лазают» по чужим карманам курток в раздевалке; (М) – к новому, модному, красивому, дорогому, но очень «колючему» свитеру.

10. Когда проявляется злость? (Д) – когда ты увидел, как кто-то из твоих сверстников бросает в собаку (кошку) палки и камни, жестоко ведёт себя по отношению к животному; (М) – когда родители не пускают (в наказание за плохое поведение) пойти вместе с друзьями в батутный центр, чтобы повеселиться и развлечься.

11. Что для тебя означает радость? (Д)- благодарность учителя, похвала родителей, признание друга (подруги) и торжественное вручение грамоты за первое место в учебной олимпиаде, как самому достойному ученику; (М) – пойти вместе с родителями в магазин одежды для того, чтобы купить много новых вещей.

12. Когда ты почувствуешь страх? (Д) – когда ты узнал, что кто-то из близких неожиданно заболел (мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра) и попал на лечение в больницу; (М) – когда родители могут лишить тебя долгожданного, обещанного подарка на День рождения за плохую успеваемость в учёбе (плохие оценки).

Интерпретация результатов: при обработке результатов подсчитывается общее количественное большинство ответов по качественному групповому разделению ценностных ориентиров обучающегося (испытуемого): (М) материальные (предметные) и (Д) нематериальные (духовные).

1. Большинство ответов (Д): обучающийся обладает высоким эмоционально-нравственным уровнем развития с доминированием нематериальных (духовных) ценностных потребностей и ориентиров. Эмоции и чувства собственного внутриличностного мира этого ребёнка и внутреннего мира другого человека имеют большую значимость, важность, приоритетность над материальными ценностями: предметами вещами и другими объектами внешнего мира. Становление личности обучающегося в культурной, этической, эстетической, нравственной, моральной, духовной сфере находится на благоприятном высоком уровне. Психологическое и физическое внутриличностное формирование обучающегося направлено на вектор нематериальных потребностей с учётом культурно-нравственных социально-общественной правил и норм поведения. В том числе преобладает большая степень развития эмоционального интеллекта, эмоционально-чувственного ощущения, осознания, восприятия, потребности морального суждения в решениях, действиях, поступках. Обучающейся обладает эмпатией. Хорошо понимает базовые эмоции. Высокий уровень эмоционально-нравственного развития выражается в гармоничном физическом, психологическом, эмоциональном, интеллектуальном, нравственном формировании личности обучающегося. Прослеживается положительный процесс социализации. Авторитетное уважительное взаимодействие со взрослыми (учитель, родитель). Хорошие навыки коммуникативных контактов и взаимоотношений со сверстниками. Обучающийся обладает адекватным уровнем самооценки, самовосприятия. Развиты навыки когнитивно-волевого мотивационного направления в «Я концепции». Обучающийся прогрессивно и плавно переходит с одного на другой уровень эмоционально-нравственного развития: донравственного, конвенционального, автономного. Преобладает нравственный релятивизм – моральность поступка зависит от ситуации относительно которой он развивается, не существует относительно правильного и неправильного. Возникает понимание, что моральность и нравственность могут быть связаны с намерением совершения действия поступка или решения. Явное наличие

нравственной кооперации (выбор правил зависит от обстоятельств). Присутствует «субъективная ответственность», т.е. оценка действий на основании мотивов собственных намерений. Наличие внутренней способности к регулированию эмоциями и чувствами при их внешнем проявлении, именно на основе нравственности.

2. Большинство ответов (М): обучающийся обладает заниженным эмоционально-нравственным уровнем развития с доминированием материальных (предметных) ценностных потребностей и ориентиров. Предметы, вещи, другие объекты внешнего мира имеют большую значимость, важность, приоритетность. Становление личности обучающегося в культурной, этической, эстетической, нравственной, моральной, духовной сфере находится на низком уровне. Психологическое и физическое внутриличностное формирование обучающегося направлено на вектор материальных потребностей без учёта культурно-нравственных социально-общественных правил и норм поведения. Преобладает сниженный уровень эмоционального интеллекта. Отсутствует или существенно занижен порог эмоционально-чувственного ощущения, осознания, восприятия. Слабо развита потребность к моральному суждению в решениях, действиях, поступках. Не активировано чувство эмпатии. Затруднено общее понимание базовых эмоций. Неблагоприятный эмоционально-нравственный фон развития обучающегося может выражаться в психологических личностных проблемах: нарушение процесса социализации, сложности взаимодействия со взрослыми субъектами (учитель, родитель), нарушение коммуникативных контактов и взаимоотношений со сверстниками, заниженный (завышенный) уровень самооценки, самовосприятия, трудности в когнитивно-волевой мотивационной сфере. Сложности в формировании «Я-концепции». Прослеживается регрессивный переход по уровням эмоционально-нравственного развития: донравственного, конвенционального, автономного. Преобладает нравственный реализм (моральность поступка зависит от последствий, а не мотивов, с ориентиром на наказания и поощрения от взрослого). Обучающийся обладает «объективной ответственностью» (скованность морального суждения оправдывается и объясняется внешней стороной вещей. Отсутствует внутренняя способность регулировать эмоции и чувства при внешнем проявлении).

3. Одинаковое количество ответов (Д) и (М): обучающийся обладает средним эмоционально-нравственным уровнем развития со

смешанным приоритетом материальных (предметных) и нематериальных (духовных) ценностных потребностей и ориентиров. Становление личности обучающегося в культурной, этической, эстетической, эмоциональной, нравственной, моральной, духовной сфере находится на нейтральной стадии формирования. Психологическое и физическое внутриличностное созревание происходит под влиянием двух векторов: материального (предметного) мира и нематериального (духовного). Поэтому, данный результат эмоционально-нравственного уровня развития является «пограничным», с допустимым в будущем дальнейшим переходом в один из конкретных ориентиров (М) или (Д), либо длительным устойчивым течением срединного, смешанного ориентира (М + Д). Главное – предотвратить появление доминанта в материальных потребностях и ориентирах, с вытекающими негативными психологическими, эмоциональными, духовно-нравственными, моральными последствиями, регрессию эмоционального интеллекта, культуры. Не допустить «остановку» на уровне донравственного развития обучающегося с «объективной ответственностью» и преобладанием постоянного нравственного реализма с ориентиром на наказания и поощрения от взрослого, неспособности к регулированию собственных эмоций и чувств при их внешнем проявлении и выражении. Необходим постоянный контроль со стороны взрослых субъектов (учитель, родитель, педагог-психолог): за процессом социализации; нравственном формировании; наблюдение за межличностными коммуникативными взаимодействиями со сверстниками; за текущими отношениями со взрослыми; за когнитивно-поведенческими особенностями, мотивационно-волевыми особенностями в различных общественных сферах; за уровнем самооценки, самовосприятия, становления «Я концепции» на всех уровнях эмоционально-нравственного развития: донравственного, конвенционального, автономного.

Вывод: Использование и практическое применение ТЭНР как нового психодиагностического материала будет являться актуальным и значимым научно-методическим обеспечением большого круга специалистов, влияющих на обучение, развитие, воспитание, формирование и изучение личности обучающихся, обучающихся с ООП, обучающихся ОВЗ в общем, дополнительном и специальном образовании. В последующем использование теста может способствовать благоприятному проведению необходимой коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека. – М., 2019. – 239 с.
2. Гамезо М. В. [и др.] Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособ. – М., 2009. – 512 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М., 2019. – 544 с.
4. Ключева Н. В. Педагогическая психология: учеб. пособ. – М., 2003 – 400 с.
5. Радченко В. А. Актуальные проблемы духовно-нравственного и социокультурного образования ребенка-школьника в современной системе образования Российской Федерации / В. А. Радченко // Молодой учёный. – 2020. – № 14 (304). – С. 27-35. – URL: <https://moluch.ru/archive/304/68623/>. – (Дата обращения: 27.04.2020).
6. Руденко А. М. [и др.] Основы педагогики и психологии: учебник. – Ростов н/Д., 2019. – 383 с.
7. Шевченко О. М. Технология социальной работы с семьёй и детьми: учеб. пособ. – Ростов н/Д., – 2018. – 250 с.

*Раткина Ольга Сергеевна,
специалист по комплексной реабилитации (дефектолог)*

*Александрова Александра Витальевна,
специалист по комплексной реабилитации (логопед) г. Москва ГБУ
«КРОЦ» ОСП «Солнечный круг»
e-mail: olga_angel.ru@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Статья посвящена изучению коммуникативного и социального взаимодействия детей с расстройством аутистического спектра. Описаны понятия расстройства аутистического спектра и сопутствующих состояний. Определены сильные стороны детей с расстройством аутистического спектра. Изложено описание групповых занятий специалистов по комплексной реабилитации (логопеда и дефектолога) с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях реабилитационного центра и раскрыты особенности их взаимодействия.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коморбидные состояния, стереотипная игра, гиперлексия

*Ratkina Olga S.,
specialist in complex rehabilitation (defectologist)*

*Alexandrova Alexandra V.,
specialist in complex rehabilitation (speech therapist), Moscow GBU
"KROTS" OSP "Solnechny krug"
e-mail: olga_angel.ru@mail.ru*

PROBLEMS OF COMMUNICATIVE AND SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM

Abstract: The article is devoted to the study of the communicative and social interaction of children with autism spectrum disorder. The concepts of autism spectrum disorder and related conditions are described. The strengths of children with autism spectrum disorder are identified. A

description is given of the group classes of specialists in complex rehabilitation (speech therapist and defectologist) with children with autism spectrum disorders in a rehabilitation center and the features of their interaction are disclosed.

Keywords: autism spectrum disorders, comorbid conditions, stereotypic game, hyperlexia

Расстройство аутистического спектра (далее РАС) – это нарушение нервной системы, которое проявляется стереотипией и отсутствием социального взаимодействия [9, с. 25–30]. Это весьма распространённое психическое нарушение, которое встречается не реже, чем слепота и глухота [5, с. 5]. В данный этап времени это расстройство рассматривается как специфическое психическое нарушение, вызванное биологической дефицитарностью ребёнка. Тип этой дефицитарности до сих пор не ясен, хотя известно, что она имеет системный характер и проявляется в расстройствах высшей нервной системы и различных соматических расстройствах [6]. В России количество детей с таким диагнозом составляет один случай на сто, но официальный диагноз получает гораздо меньшее количество [3]. Для детей с РАС характерны трудности установления эмоционального контакта с окружающими и даже с родными. В младенческом возрасте первая улыбка возникает с задержкой и появляется чаще всего при возникновении неодушевлённого предмета. Может отсутствовать эмоциональная реакция на появление матери и близких людей. В раннем возрасте наблюдается слабый эмоциональный отклик при общении со взрослыми [4, с. 88–89].

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение развития речи, т.к. такой ребёнок не использует речь для общения, но при этом он может произносить отдельные слова, фразы и предложения. Даже если ребёнок владеет развёрнутой речью, то она, как правило, «шаблонна, скандирована». Дети не могут отвечать на вопросы, не могут называть себя местоимением «я». В речи не используют мимику и жесты, страдают просодические компоненты речи (интонация, темп и ритм), часто наблюдаются эхолалии. Крайне важно учитывать этот аспект и стимулировать ребёнка к ответам на вопросы, давать ему речевые шаблоны, «подсказки» в виде печатного текста, картинок, привлекать к участию в групповых занятиях, т.к. неоднократно проговаривая свой ответ и слыша ответы других детей в конкретной ситуации ребёнок лучше понимает вопрос и усваивает материал.

Письменная речь усваивается и понимается лучше, чем устная, так как подкреплена визуальным образом [1, с. 22]. В связи с этим использование метода глобального чтения и развитие графомоторного навыка на групповых занятиях актуально.

У детей с расстройствами аутистического спектра могут проявляться психиатрические симптомы, которые не относятся к части диагностических критериев расстройства (примерно 70 % людей с РАС могут иметь одно коморбидное психическое расстройство, а 30 % людей – два или более коморбидных психических расстройства. Коморбидные состояние – это наличие у одного пациента двух или более заболеваний, психических расстройств, синдромов. Они могут быть связаны с собой одним патогенетическим механизмом или могут просто совпадать по времени [2, с. 54].

В нашей стране психологические изучения явления детского аутизма и поиски решения помощи детям с аутизмом в психическом и социальном развитии начинаются с 70-х годов прошлого века К. С. Лебединским [3].

Помощь детям с РАС должна основываться на клинко-психолого-педагогическом изучении их сильных сторон: восприятии конкретных понятий; соблюдении последовательностей и правил; математических способностей; чтении с раннего возраста («гиперлексия»). Гиперлексия (от англ. hyperlexia) – это преувеличенная способность ребёнка к формированию навыков чтения и письма. В то же время способность к разговорной речи у таких детей резко снижена. У детей с РАС могут раскрываться различные таланты и заинтересованности [2, с. 14].

Опираясь на вышесказанное, нами был разработан способ по развитию коммуникативного взаимодействия и социализации детей с РАС на групповых занятиях специалистов по комплексной реабилитации (логопеда и дефектолога).

Принципы взаимодействия специалистов по комплексной реабилитации (логопеда и дефектолога):

1. Системность и постепенность.
2. Адекватность требований и нагрузок.
3. Комплексность.

Задачи работы логопеда: диагностика и определение основных направлений работы; развитие артикуляционного праксиса и дыхания; развитие фонематического слуха; развитие графомоторных навыков; обогащение словарного запаса по лексическим темам.

Задачи дефектолога: диагностика и определение основных направлений работы; развитие коммуникативных навыков, памяти, внимания, мышления, пространственной ориентировки; совершенствование мелкой моторики.

Групповые занятия логопед и дефектолог проводят совместно. Главной задачей совместных групповых занятий является коммуникативное взаимодействие и социализация детей с РАС.

Структура групповых занятий складывается из:

- приветствия (используется игра «Здравствуйте, ладошки», разработанная Е. Железновой);
- артикуляционной гимнастики;
- игр «Как тебя зовут?», «У кого?»;
- дыхательной гимнастики;
- задания на развитие мелкой моторики и графо-моторного навыка;
- задания на имитацию;
- задания развитие внимания, памяти, мышления и речи;
- прощания (используется игра «Ну-ка все встали в круг», разработанная Е. Железновой).

Все задания и упражнения основываются на стереотипной игре. Наличие комфорта и переживание удовольствия ложатся в основу использования стереотипной игры как основы взаимодействия с детьми [8, с. 49–52].

Для занятий используется большое количество специально подобранного дидактического материала, соответствующего лексическим темам (муляжи овощей, фруктов); природный материал (листья деревьев) и т. д. Все предметы должны быть приятны по тактильному ощущению, хорошо восприниматься зрительно. Игры и упражнения должны предъявляться детям по принципу «от простого к сложному». Все инструкции должны быть короткие и чёткие.

На групповых занятиях закрепляется материал, отработанный на индивидуальных занятиях. Детям в большей мере предъявляются задания на умение взаимодействовать в коллективе, задания, которые учат детей ждать своей очереди, отвечать на вопросы «кто?», «у кого?», «что?».

Так как аутичные и отстающие в развитии дети плохо устанавливают контакт с другими людьми, часто не понимают правила игр, чувства других людей, то улучшение языковых способностей, выполнение общих заданий, любое уменьшение

нарушений поведения, приобретение новых навыков имеет положительное влияние на общественное поведение ребёнка. [7, с. 9–25].

Крайне важно, чтобы с индивидуальной формы занятий, где дети учатся подражательной деятельности, повторяя только действия взрослого, они могли применять эти навыки на групповых занятиях, в коллективе, имитируя движения не только взрослых, но и других детей. На групповых занятиях, одни дети быстро входят в контакт и выполняют задания, другим требуется для этого больше времени. Они могут сначала наблюдать со стороны, не принимая никакого участия, а потом воспроизводить имитационные движения на индивидуальных занятиях. Кто-то из детей может сначала проявлять протест и, например, отворачиваться, закрывать уши, но если услышит то задание, которое ему интересно, то, как правило, включится в процесс с остальными детьми. В первый раз он может, не завершив задание до конца, уйти. А на следующем занятии, возможно, уже будет выполнять задания от начала и до конца. Те дети, которые проходят курс уже не первый курс, могут даже предугадывать следующую фразу или действие, озвучивая их до того, как их произнесёт педагог.

К сожалению, даже тот ребёнок, который на индивидуальных занятиях достаточно успешен, в группе, как правило, оказывается совсем несостоятельным. Держится обособленно, отбирает игрушки, не делится, кричит, раздражается. Достаточно болезненно и эмоционально дети с РАС реагируют на вмешательство других детей в ту деятельность, которой они заняты или когда-то занимались. Очень ярко выражены проявления собственника, когда ребёнок видит объект, например, игрушку, и хочет завладеть ей любой ценой, не обращая внимание на других детей. Это может спровоцировать драку. Поэтому необходимо учить детей просить, ждать, прививать умение делиться, соблюдать единые правила.

Также хотелось бы отметить, что в центре дети получают не только коррекционно-развивающую помощь, но и медикаментозную физиотерапевтическую помощь, если в таковой нуждаются.

Все специалисты реабилитационного процесса: специалисты по комплексной реабилитации (психологи, дефектологи, логопеды, арт-терапевты, музыкальные руководители, инструкторы по АФК и ЛФК) и специалисты по социальной работе (воспитатели и ассистенты) должны работать в тесном контакте, чтобы добиться положительных результатов.

Литература

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. О. В. Деряевой ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Довбня С., Морозова Т., Зологина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018. – 200 с.
3. Дёркин М. Если неизвестно количество людей с РАС – игнорировать аутизм слишком просто // Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.google.com/amp/s/outfund.ru/esli-neizvestno-kolichestvo-lyudej-s-ras-ignorirovat-autizm-slishkom-prosto/amp/>
4. Микиртумов Б. Е., Кошавцев А. Г., Гречаный С. В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. – СПб: Питер, 2001. – 256 с. – (Краткое руководство).
5. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи – М.: Теревинф. – 2012. – 288 с.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Коррекция детского аутизма как аффективной сферы: содержание и подхода [Электронный ресурс] // Альманах ИКП РАО. – 2014. – № 19. Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-parushenija>
7. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. – Минск: Открытые двери, 1997, – 195 с.
8. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.
9. American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – American Psychiatric Association, 2013, – 947 с.

Фирсова Елена Юрьевна,
к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования

Решецкая Дарья Алексеевна,
студент факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: daria.reshetskaia@mail.ru

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ВАЖНОГО КОМПОНЕНТА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В последнее время вопросы, касающиеся развития эмоционально-волевой сферы деятельности детей с нарушениями интеллекта, стали в нашей стране особенно актуальными. Важность данного вопроса обуславливается утверждением в коррекционной психологии и педагогике идей личностно-ориентированного подхода, повышением требований общества к качеству подготовки умственно отсталых дошкольников к жизни, необходимости корригирования познавательной деятельности с учётом их психофизиологических возможностей и способностей.

Ключевые слова: личность, эмоции, эмоционально-волевая сфера личности, дети с нарушениями интеллекта

Firsova Elena Y.,
Ph.D., Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Inclusive Education

Reshetskaya Daria A.,
student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow Regional State University

ON THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract: Recently, issues related to the development of the emotional and volitional sphere of activity of children with intellectual disabilities have become particularly relevant in our country. This issue is caused by the statement in correctional psychology and pedagogy ideas student-centered approach, the increased requirements of society to quality of training of mentally retarded preschoolers to life, the need to korigirovanija cognitive activity, taking into account their psycho-physiological abilities.

Keywords: personality, emotions, emotional and volitional sphere of personality, children with intellectual disabilities

Проблема развития эмоционально-волевой сферы личности является одной из ведущих в специальной педагогике и психологии. Эмоциональная сфера личности ребёнка проявляется в многоаспектном образовании: контролировании эмоционального плана развития, эмоциональном плане ощущений и чувств, различных эмоциональных состояний, а также эмоциональных свойств личности, выраженность которых позволяет акцентированно говорить об эмоциональных типах личности и эмоциональных стойких отношениях [3].

Наиболее широкое признание получила теория эмоций П. В. Симонова, согласно которой сила и качество эмоции человека выражается, прежде всего, силой актуальной в данный момент потребности и оценкой способности её удовлетворения в сложившихся условиях. Появление эмоций вследствие недостатка или избытка сведений проявляется в необходимости удовлетворения человеческих потребностей. Обычно поведенческая реакция ребёнка чаще может быть адекватной, а значит, в условиях полной определённости цель может достигаться без помощи эмоций, то есть без эмоционального сопровождения [4].

Л. С. Выготский отмечал, что задержка или отклонения в становлении личностного уровня развития ребёнка обусловлены нарушениями его психофизиологического фактора, а также социально-культурным развитием, что, прежде всего, сказывается на уровне социально-психологической адаптации ребёнка. Следовательно, природный фактор умственной отсталости наблюдается во взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сторон. На основании вышеизложенного, можно констатировать тот факт, что интеллектуальное недоразвитие у детей носит различный характер и имеет большое количество проявлений, одним из которых является нарушение эмоционально-волевой сферы личности.

Согласно мониторингу по данному вопросу, дети с недоразвитием интеллектуальной деятельности составляют от 1 до 3% от общей детской популяции. Это сигнализирует о том, что стойкое нарушение познавательной деятельности является одной из доминирующих причин расстройства поведения ребёнка.

Следует отметить, что у дошкольников, имеющих нарушения умственного развития наблюдается слабая любознательность и заторможенность в обучении. Нарушения познавательной сферы обусловлены неспособностью качественно овладеть общественным опытом в виде знаний, умений и навыков. У детей данной категории нарушены все психические процессы, они протекают и формируются замедленно, в более поздние сроки и имеют определённые особенности.

Особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта от рождения до семи лет ярко прослеживаются на основе сравнения важнейших психических новообразований с нормальным развитием в этот период. Нарушение эмоционально-волевой сферы отрицательно сказывается на всей деятельности ребёнка, особенно на его трудоспособности; создаёт проблемы в обучении (отмечается пассивное восприятие информации, нарушение навыков контроля и самоконтроля); способствует развитию поведенческих нарушений (личностного взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми). Эти данные свидетельствуют о необходимости поиска эффективных направлений коррекции эмоционально-волевых и поведенческих расстройств у умственно отсталых дошкольников, развития их интеллектуальных способностей, укрепления механизмов адаптации и интеграции личности. Опыт такой коррекции должен непрерывно обогащаться.

Эмоционально-волевая сфера играет огромную роль в процессе формирования личности не только здорового ребёнка, но ребёнка с нарушениями интеллекта. Как показывает практика, учебно-воспитательный процесс в отношении умственно отсталых детей не может положительно протекать в условиях, не способствующих развитию эмоционально-волевой сферы [1].

С учётом наблюдений за дошкольниками с нарушениями интеллекта в повседневной бытовой деятельности становится ясно, что они не способны правильно оценивать эмоции своих сверстников и адекватно выражать свои, что не позволяет им создавать тёплые, дружеские взаимоотношения с коллективом, а также налаживать общение с окружающими.

Согласно исследованиям современных педагогов-психологов И. А. Сикорского, В. В. Зеньковского отмечается, что чувства и аффекты

появляются у детей дошкольного возраста значительно раньше, чем другие виды психических функций, они составляют самую выдающуюся сторону их душевной жизни. Следовательно, значительное место в становлении личности дошкольника отводится эмоционально-волевым проявлениям. По мнению вышеназванных учёных-педагогов, эмоции составляют, прежде всего, естественное поведение ребёнка, его непосредственность и свободу. Особенности эмоций у дошкольников с нарушениями интеллекта проявляются из-за изменения общего характера деятельности и усложнения их отношений с окружающим миром, прежде всего, во взаимодействии с ровесниками.

Чувствам детей дошкольного возраста присуща постепенная потеря импульсивности, хотя у них остаются и трудно контролируемые эмоции, которые связаны с органическими потребностями, дающими изменение роли эмоций в деятельности дошкольника [2]. Предвидя положительный результат собственной деятельности, умственно отсталый ребёнок может испытывать радость, у него появляется хорошее настроение, а основным ориентиром для такого ребёнка обычно служит оценка взрослого или старших по возрасту окружающих. У ребёнка происходит освоение экспрессивных форм выражения эмоций, таких как интонация, мимика, пантомимика. Необходимо отметить, что овладение данными выразительными средствами сможет в дальнейшем помочь дошкольнику с нарушениями интеллектуального развития глубже осознать переживания другого человека.

Доказано, что личность умственно отсталых детей формируется со значительными отклонениями как по времени и темпу развития, так и по содержанию. У них затруднено понимание и усвоение сути норм морально-этического поведения. После четырёх лет у ребёнка с нарушенной интеллектуальной сферой наблюдаются первые проявления самосознания, что выражается в негативных реакциях на замечание, осуждение или неудачу. Постоянные переживания неуспешности приводят к формированию у него патологических черт характера: отказа от любого вида деятельности, пассивности, замкнутости, что в дальнейшем выражается в негативизме и озлобленности, а неприятие среди ровесников вызывает агрессивность поведения, желание самоутвердиться [5].

Среди мотивов деятельности и поведения дошкольника с интеллектуальным недоразвитием наиболее сформированными остаются социальные, так как познавательные мотивы снижены. Подавляющими мотивами являются ситуативные желания, потому

доминируют импульсивные действия. Под воздействием требований окружающих (педагогов, родителей) у умственно отсталых детей в дошкольном возрасте начинают формироваться навыки самообслуживания, правильного поведения в общественно-культурных местах. Однако, имеющиеся трудности в регуляции поведения, преодолении препятствий, завершении начатого дела не позволяют им принять адекватное решение, найти правильный выход из сложившейся ситуации, то есть сознательно управлять собственной волей и эмоциями.

Доминирующую роль в вопросах становления личностных факторов, направленных на развитие эмоционально-волевых качеств ребёнка, играют родители. Микроклимат семьи оказывает положительное влияние на динамику развития социальных норм поведения, формирование социально-нравственных чувств и позитивных поведенческих реакций с учётом психофизиологических особенностей и возможностей умственно отсталого ребёнка.

Опора на практическую деятельность позволяет сказать, что успешность развития эмоционально-волевой сферы ребёнка дошкольного возраста всецело зависит от коррекции эмоционально-волевого компонента, включающего организацию системы педагогических и психологических воздействий, основным направлением которых является смягчение эмоционального дискомфорта у умственно отсталых детей, повышение их активности и самостоятельности, устранение личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями. Именно поэтому, если не корректировать развитие аномального ребёнка, не избавлять его от недостатков, в будущем его будут ожидать значительные трудности, проявляющиеся в следующих жизненно важных моментах: адаптации к имеющимся условиям общеобразовательного учреждения (детский сад, школа), требованиям будущей самостоятельной жизнедеятельности (в семье, быту, труде, среди окружающих людей).

Несомненно, понимание собственных эмоций и чувств является важным компонентом в становлении личности растущего человека. Формирование эмоционально-волевой сферы являются одним из важнейших условий становления личности умственно отсталого ребёнка, опыт которого обогащается непрерывно. При таких обстоятельствах развитию эмоциональной сферы содействует семья, школа – вся та жизнь, которая окружает и постоянно влияет на ребёнка.

Следовательно, ребёнок, имеющий недостатки в интеллектуальном развитии, нуждается в особом внимании к себе, особых условиях роста, ему необходимо специально построенное, коррекционно-направляющее обучение и воспитание. Перспективы позитивных сдвигов в его развитии в определённой мере зависят от того, насколько рано обнаружены отклонения в развитии, насколько вовремя начата с ним специальная коррекционно-развивающая и учебно-воспитательная работа. Сочетание специально организованного воздействия на ребёнка в условиях специального дошкольного учреждения и семьи выражается как оптимальный путь подготовки ребёнка к последующей учебной деятельности.

Таким образом, эмоционально-волевая сфера является важной составляющей в развитии дошкольников с нарушениями интеллекта, так как никакое общение взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны к пониманию эмоционального состояния другого, не владеют навыками управления и контроля собственных эмоций.

Литература

1.Александрова Н. А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Н. А. Александрова // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 11–16.

2. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации / Под ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. Гос. проф. пед. у-та, 2000. – 310 с.

3. Галкина В. А. Формирование регулятивных (контрольных) базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения. Учебное пособие. Направление подготовки 44.03.03 "Специальное (дефектологическое) образование", Профиль "Олигофренопедагогика", Дисциплины "Адаптированные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья", "Психолого-педагогические технологии работы с детьми, имеющими задержку психического развития" / Москва, 2018.

4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 134 с.

5. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии для студентов ВУЗов. / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – РнД.: Феникс, 2000. – 576 с.

6. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

УДК 373.2

*Романова Ольга Михайловна,
педагог-психолог МАООУ «СЛШ «Полянка»
e-mail: romanovaolga1@gmail.com*

*Мешалкина Александра Александровна,
заместитель директора по ВМР МАООУ «СЛШ «Полянка»
e-mail: sashulya0707@rambler.ru*

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РЕСУРСЫ ГОРОДА
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
МНЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

Аннотация. В статье представлены материалы изучения мнений педагогов и родителей детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья о значении социокультурного пространства города в инфраструктуре дошкольного образования. Цель исследования заключалась в выявлении представлений педагогов и родителей о городском пространстве и специфике его использования в системе дошкольного образования. Полученные материалы были использованы для разработки проекта «Дошкольник. Город. Семья. Образование».

Ключевые слова: социокультурное пространство, дошкольное образование, ограниченные возможности здоровья, город, родители, педагоги, дошкольник

*Romanova Olga M.,
educational psychologist, MAOOU "SLSH" Polyanka "
e-mail: romanovaolga1@gmail.com*

*Meshalkina Aleksandra A.,
Deputy Director for VMR, MAOOU "SLSH" Polyanka "
e-mail: sashulya0707@rambler.ru*

**URBAN SOCIOCULTURAL RESOURCES IN PRESCHOOL
EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS:
OPINIONS OF TEACHERS AND PARENTS**

Abstract. This article includes information about opinions of teachers and parents of pre-school children with special health needs about importance of sociocultural space of the city in preschool education infrastructure. The study aims to learn how much teachers and parents know about urban space and how to use it properly in preschool educational system. Received information was used during development of the project called «Preschooler. City. Family. Education».

Keywords: sociocultural space, preschool education, special health needs, city, parents, teachers, preschooler

Город – это культурный феномен, обладающий уникальным социокультурным пространством, которое выступает не просто нейтральным фоном, а является неким конструктом – пространством, создаваемым людьми в ходе взаимодействия, отражающим культурную специфику и задающим модели поведения. Население России, проживающее в городах, по данным Росстата на 1 января, 2019 г. составляет 74%, следовательно, большинство детей нашей страны проживает в больших и малых городах, среда которых определяет особенности их развития, воспитания и социализации, поэтому необходимо включать социокультурное пространство города в систему дошкольного образования, использовать его потенциал для эффективной социализации и адаптации к дальнейшей жизни современного дошкольника. В последние годы педагоги всё чаще обращаются к вопросу использования социокультурного пространства города в системе общего образования. Например, ежегодный Московский международный форум «Город Образования», объединяющий учёных, бизнесменов, педагогов и родителей, ориентирован в первую очередь на школы, ВУЗы и колледжи. Тема же городского пространства и специфика его использования в инфраструктуре дошкольного образования практически не затрагивается, также недостаточно исследований запросов родителей и педагогов, их представлений и ожиданий в отношении включения городского пространства в систему дошкольного образования.

Приняв решение об использовании городского пространства, перед педагогами могут возникнуть закономерные вопросы: как планировать работу по его включению в систему дошкольного образования, как организовать реализацию основной образовательной программы ДОУ, какие критерии эффективности данной работы использовать, учитывать ли мнение родителей обучающихся. На наш

взгляд, планирование такой работы необходимо начинать с изучения мнения педагогов и родителей обучающихся. Образовательная организация, в которой мы организовали и провели такое исследование, – уникальна. Муниципальное автономное оздоровительное общеобразовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении г. о. Балашиха (далее МАООУ «СЛШ «Полянка»), посещают дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, которые представлены самыми разными нозологиями. Это и нарушение опорно-двигательного аппарата, и тяжёлые нарушения речи, и задержка психического развития, и расстройство аутистического спектра. 93% обучающихся – это дети с ОВЗ, 7% – это дети-инвалиды. Учитывая особенности развития наших обучающихся, вопросы использования социокультурного пространства встают особенно остро, т.к. зачастую жизнь ребёнка с ОВЗ сводится к 3–4 локациям: дом, образовательная организация, реабилитационные учреждения и, возможно, система дополнительного образования.

Работая не первый год с детьми с ограниченными возможностями и уже используя локально городские ресурсы, мы решили подойти к проблеме комплексно и начали с изучения мнения педагогов и родителей дошкольников, посещающих наше образовательное учреждение.

На первом этапе мы провели опрос сначала среди воспитателей и специалистов МАООУ «СЛШ «Полянка», а затем и родителей обучающихся.

Опрашивая педагогов, мы постарались охватить воспитателей, работающих во всех возрастных группах и специалистов (учителей-логопедов, педагогов-психологов). В нашем исследовании применялась беседа, как один из методов психологии, предусматривающий прямое или косвенное получение сведений путём речевого общения. Она была организована таким образом, чтобы выяснить индивидуальные знания, убеждения, установки, отношение к городской среде родителей дошкольников и педагогов. Исследование с помощью метода беседы предусматривало наличие общего плана, не включающего конкретных вопросов, с выделением основной темы «Ребёнок в городе», которую мы затрагивали для получения желаемого результата. Подготовка беседы включала в себя подбор целевых и поддерживающих вопросов, которые задавались во время беседы. Последние, поддерживающие вопросы, помогали вести беседу разговор, а целевые использовались, чтобы выяснить задачу

исследования. Целевыми вопросами в нашем случае были: «Что ребёнку дошкольного возраста необходимо знать о городе?», «Должна ли образовательная организация использовать город в процессе реализации образовательной программы?», «Считаете ли Вы необходимым посещение ребёнком различных городских мест в период его нахождения в ДОУ?».

Проанализировав ответы педагогов, несмотря на различную формулировку, мы смогли их разделить на четыре группы:

1. «Памятные места» – ребёнку знакомы памятники и исторические места, на доступном для его возраста уровне он знает историю города.

2. «Учреждения культуры» – ребёнок знает и/или посещает такие места, как музеи.

3. «Ориентировка в городе» – ребёнок умеет ориентироваться в «своём микрорайоне» и в местах наиболее частого пребывания.

4. «Правила поведения» – ребёнок знает и применяет правила поведения: в транспорте, в магазине, в поликлинике.

На следующем этапе мы изучили представления родителей о значении социокультурного пространства города в жизни дошкольника. Всего в опросе приняли участие 102 родителя обучающихся дошкольного возраста. Определяя респондентов, мы постарались охватить семьи с детьми разного возраста и пола.

Результаты опроса родителей обучающихся дошкольного возраста отличаются от результатов, полученных по итогам интервью с педагогами. Полученные данные мы разделили на 8 групп:

1. «Памятные места» – ребёнку знакомы памятники и исторические места, на доступном для его возраста уровне он знает историю города.

2. «Места отдыха» – ребёнок знает, где можно погулять, может самостоятельно выбрать, где он хочет провести время, знает про парки, площадки.

3. «Учреждения культуры» – ребёнок знает и/или посещает такие места, как музеи, библиотеки, дома культуры.

4. «Спортивные объекты» – ребёнок знает/посещает спортивные учреждения, может выбрать, какой спортивный объект он хочет посетить.

5. «Правила поведения» – ребёнок знает и применяет правила поведения: в транспорте, в магазине, в поликлинике и т.п. Правильно использует социальные навыки (например, не вступает в разговор с «чужим взрослым»).

6. «Я не знаю» – родитель не задумывался над этим, ответы были такие: «разве ребёнку надо что-то специально рассказывать?», «он и так всё видит», «в принципе ничего, и так ходит всё видит».

7. «Уверенное поведение» – ребёнку не страшно в городе, он чувствует себя уверенно, знает к кому и как обратиться за помощью в какой-либо ситуации.

8. «Ориентировка в городе» – ребёнок умеет ориентироваться в «своем микрорайоне», сможет найти дорогу домой в случае ЧП; ориентируется в местах наиболее частого посещения; знает и понимает, что такое адрес (имеются не только теоретические, но и практические знания).

Проводя дальнейшее изучение представлений участников образовательных отношений о значении социокультурного пространства города в жизни дошкольника, мы сопоставили ответы педагогов и родителей:

- ожидания и представления педагогов и родителей о значимости социокультурного пространства города в процессе социализации дошкольника не всегда совпадают;
- запрос родителей значительно шире и точнее, так в ответах педагогов выделяются 4 группы, а в ответах родителей уже можно выделить 8;
- в ответах родителей дополнительно выделяются такие группы, как «Места отдыха», «Спортивные объекты», «Уверенное поведение» и «Я не знаю»;
- даже в тех пунктах, которые совпадают у обеих групп участников исследования, запрос семей более конкретный и развёрнутый. Например, в группе «Правила поведения», помимо совпадающих пунктов родители дополнительно выделяют «Ребёнок правильно использует социальные навыки (например, не вступает в разговор с «чужим взрослым»)», а в показателе «Ориентировка в городе» добавляют, что дошкольник не просто ориентируется, но и сможет найти дорогу домой, если потребуется; знает и понимает, что такое адрес.

Таким образом, планируя включение социокультурного пространства города в инфраструктуру дошкольного образования, необходимо в первую очередь ориентироваться на результаты, полученные в ходе исследования мнения родителей обучающихся. Продолжая дальнейший анализ ответов респондентов, мы заметили, что выделенные 8 групп могут быть объединены в 3 направления работы, которые мы обозначили как «Знакомство с городскими

объектами», «Умение вести себя в городе и умение ориентироваться» и «Я не знаю». Соотношение групп ответов респондентов и направлений представлено в таблице (табл. №1).

Таблица 1

Группы ответов	Направления	Процентное соотношение
«Памятные места», «Культурные места», «Места отдыха», «Спортивные объекты»	«Знакомство с городскими объектами»	58%
«Правила поведения», «Ориентировка в городе», «Уверенное поведение»	«Умение вести себя в городе и умение ориентироваться»	26%
«Я не знаю»	«Я не знаю»	16%

Определение данных направлений позволяет нам более точно выстраивать работу образовательного учреждения с учётом социального запроса семей обучающихся с ОВЗ. Из таблицы мы видим, что больше половины родителей считают необходимым знакомство ребёнка с различными городскими объектами (спортивные, досуговые, «памятные» и исторические), четверть семей волнует вопрос социализации и адаптации ребёнка в городском пространстве, и только для 16% взрослых данная проблема не актуальна. Соответственно, выстраивание работы образовательной организации должно происходить с учётом выявленных запросов родителей, что потребует внесения изменений в основную образовательную программу, адаптированные образовательные программы и индивидуальные планы работы с детьми-инвалидами. Опираясь на данные нашего исследования для МАООУ «СЛШ «Полянка», был разработан и реализован проект «Дошкольник. Город. Семья. Образование», в соответствии с выявленными направлениями: знакомство дошкольников с городскими объектами, обеспечение условий для формирования и развития навыков уверенного и безопасного поведения детей в городе, а также создание ситуаций, актуализирующих знания родителей о важности социокультурного пространства города. Таким образом, проведя исследование представлений педагогов и родителей, сопоставив их с целевыми ориентирами, выделив основные запросы к системе образования со стороны семей обучающихся, можно сформировать основные направления работы педагогов по включению

социокультурного пространства города в инфраструктуру дошкольного образования, в основе которых лежит запрос родителей как участников образовательных отношений.

Литература

1. Асонова Е. А., Россинская А. Н. Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения // University: города и университеты: Выпуск 2 / под ред. С. Н. Вачковой. – М.: Эконинформ, 2018. С. 35–46.
2. Лебедева С. О. Город как социокультурное пространство // Известия Волгоградского ГТУ. 2010. Т. 8. № 9 (69). С. 29–32.
3. Орлова Е. В. Социокультурное пространство: к определению понятия [Электронный ресурс]. URL: www.gramota.net/materials/3/2017/7/39.html. – (Дата обращения – 01. 10. 2020).
4. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб: Питер, 2018. – 304 с.
5. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики / Федеральная служба государственной статистики, 1999-2020. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gks.ru/folder/12781>. – (Дата обращения – 05. 10. 2020)
6. Официальный сайт Московского международного форума «Город Образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru/folder/12781>. – (Дата обращения – 9.09.2020)
7. Сулейманов И. Подготовка дошкольников к жизни в поликультурном обществе [Текст] / И. Сулейманов // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 92–97.
8. Тулиганова И. В. Социокультурное пространство современного города: автореф. дис. канд. филос. наук. – Саратов, 2009. – 18 с.
9. Чернявская О. С. Город как коммуникативное пространство // Город меняющийся: траектория развития и культурные пространства: сб. ст. – Пермь: Пермский филиал НИУ ВШЭ, 2011. – С. 24–34.
10. Kourtit K., Nijkamp P. In praise of megacities in a global world // Regional Science Policy & Practice. 2013. Vol. 5, No. 2. June. P. 167–182.

Шохова Ольга Валентиновна,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогике и инклюзивного образования МГОУ*

Рудакова Марина Алексеевна,
*студент факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: marina.rudakova1245@gmail.com*

**ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ,
НАПРАВЛЕННОЙ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАДЕРЖКИ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ (ЗРР) ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПАЛЬЧИКОВЫЙ
ТЕАТР)**

Аннотация. Ранний дошкольный возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи. Самым популярным и увлекательным направлением в дошкольном воспитании является театрализованная деятельность, так как она наиболее близка к игре. Одной из разновидностей театрализованной деятельности является пальчиковый театр, действие которого связано с развитием речи. Простые движения рук способны улучшить произношение многих звуков, а значит – развивать речь ребёнка. Занятия родителей с ребёнком театрализованной пальчиковой игрой способствуют развитию речи ребёнка, формированию эмоционально положительного фона и доверительных отношений.

Ключевые слова: задержка речевого развития, театрализованная деятельность, пальчиковый театр, компетентность, дети младшего дошкольного возраста

Shokhova Olga V.,
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow State University*

Rudakova Marina A.,
*student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
Moscow State University
e-mail: marina.rudakova1245@gmail.com*

INCREASING PARENT COMPETENCY TO OVERCOME SPEECH DEVELOPMENT DELAY (SPE) OF YOUNG PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THEATER ACTIVITIES (FINGER THEATER)

Abstract. Early preschool age is the most important in the development of all mental processes, especially speech. The most popular and exciting direction in preschool education is theatrical activity, as it is closest to the game. One of the varieties of theatrical activity is finger theater, the action of which is associated with the development of speech. Simple hand movements can improve the pronunciation of many sounds, which means they can develop the child's speech. Classes of parents with a child in a theatrical finger play contribute to the development of the child's rhea, the formation of an emotionally positive background and trusting relationships.

Keywords: delayed speech development, theatrical activity, finger theater, competence, children of primary preschool age

Исходя из наблюдений последних лет, почти 30% дошкольников в период раннего детства имеют признаки речевых нарушений, которые проявляются в виде задержки речевого развития. Она отмечается более поздним в овладении устной речью сравнении с возрастной нормой.

Специалисты (Е. А. Стребелева, Н. И. Васильева, О. Г. Жукова, Л. М. Гладковская) обращают внимание родителей на то, что задержка речевого развития (ЗРР) у детей является опасным состоянием. Она может повлиять на общее психологическое развитие ребёнка, на формирование межличностных отношений, так же влияет на развитие памяти, воображения, препятствует формированию познавательных процессов, развитию психики в целом.

В настоящее время взаимодействие педагога и родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи, является неотъемлемой частью коррекционно-воспитательного процесса [7, 9, 10, 11]. Зачастую родители не подозревают, как важно их участие в развитии ребёнка, полагая, что вся необходимая работа проводится в дошкольной образовательной организации (ДОО). Для успешного исхода коррекционного процесса необходимо комплексное воздействие на дефект. Помимо медицинской и педагогической коррекции необходимы систематические занятия родителей с ребёнком. Очень важно, чтобы родители занимались с ребёнком в игровой обстановке, не вызывая у него негативных эмоций.

Поэтому одной из актуальных проблем в специальной педагогике является преодоление отчуждённости (отстранённости) родителей от работы по устранению речевых нарушений у детей с ЗРР. Отсутствие нужных знаний, умений и навыков у родителей влечёт за собой некомпетентность взрослых в вопросах преодоления аномалий в речевом развитии и не позволяет семье быть включенными в коррекционный процесс.

А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин подчёркивали, что игра является основным видом деятельности ребёнка дошкольного возраста. Игровой метод обучения способствует созданию эмоционально-положительной обстановки, позволяет выразить свою индивидуальность и развить творческие способности [1, 2, 3].

Одним из наиболее распространённых ярких и активных видов детского творчества является театрализованная деятельность. Она наиболее понятна и близка ребёнку, так как связана с игрой.

В нашей статье мы предложим механизм повышения компетентности родителей, направленный на преодоление задержки речевого развития (ЗРР) у детей младшего дошкольного возраста посредством организации театрализованной деятельности в виде пальчикового театра.

Связь движений пальцев рук и речи была доказана ещё в древности. Так работы В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Простые движения рук способны улучшить произношение многих звуков, а значит – развивать речь ребёнка. Исследования М. М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Развитие тонких движений пальцев рук предшествует появлению артикуляции слогов [3].

Самое большое воздействие пальчиковый театр оказывает на развитие речи. В данной деятельности обогащается словарный запас, развивается связная речь, звуковая культура речи, происходит усвоение грамматического строя языка, речь становится эмоционально окрашенной.

Пальчиковый театр, являясь разновидностью театрализованной деятельности, представляет собой сюжетно-ролевую игру, в которой любой ребёнок чувствует себя свободно и раскованно. Пальчиковый театр даёт возможность родителям и воспитателям в форме игровой деятельности развивать речь, мелкую моторику, психические процессы (память, воображение, мышление, внимание), помогает в установлении контакта между ребёнком и сверстниками, между ребёнком и взрослым.

Игры с пальчиковыми куклами могут быть помощниками в воспитании ребёнка. Мораль, высказанная применительно не к ребёнку, а к кукле, воспринимается детьми без негатива.

Пальчиковый театр – разнообразная, вариативная форма деятельности. Для детей двух-трёх лет в качестве инсценирования рекомендуется использовать простые сценарии, разыгрывать которые лучше одной рукой, с одним или двумя героями. По мере достижения ребёнком трёх лет родителю/педагогу можно использовать вторую руку. В четыре-пять лет детям становится понятны сложные постановки с несколькими героями.

Для получения эффективно-положительного результата коррекционной деятельности, семья должна быть вовлечена в непосредственный процесс обучения и воспитания. Для успешного овладения родителями техникой «пальчикового театра» необходима продолжительная, практико-ориентированная совместная работа с логопедами, психологами другими педагогами дошкольной образовательной организации.

При прохождении учебной практики в МБОУ «Начальная школа-детский сад для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» под руководством О. В. Шоховой, доцента кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования МГОУ, и учителя-дефектолога группы нами была разработана система упражнений, направленная на повышение родительской компетентности [7, 8. 9, 10].

Цель системы упражнений: повысить уровень знаний и умений по коммуникативному взаимодействию родителей в процессе проведения театрализованной деятельности с детьми, имеющими ЗРР.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

1. Определить этапы работы с родителями по формированию коммуникативных умений с детьми с ЗРР в процессе театрализованной деятельности.

2. Подобрать виды работы по повышению эффективности взаимодействия с детьми с ЗРР в театрализованной деятельности.

Механизм нашей работы состоит из трёх этапов.

Первый этап – ознакомительный. На данном этапе происходит работа с родителями. Первым шагом к выстраиванию взаимоотношений является проведение в начале учебного года собрания, на котором определяются цели и задачи коррекционного процесса, формы взаимодействия. Также работа включает: обучение родителей технике использования «пальчикового театра», подготовка

наглядного материала для организации театрализованной деятельности, обучение родителей правильной формулировке вопроса, ведению диалога, стимулированию ребёнка к положительному взаимодействию и речевому отклику. Следующий этап – презентативный. Суть этого этапа заключается во взаимодействии педагога и ребёнка при непосредственном наблюдении родителя. Работа включает совместные занятия по развитию мелкой моторики, слухового восприятия, занятий по формированию навыков артикуляционной моторики и др., театрализованные представления по мотивам хорошо знакомых сказок, также театрализованные представления, приуроченные к различным праздникам и тематическим дням. Например, «Здравствуй, лето», «В гостях у зимушки-зимы», «Сильные, ловкие, смелые», «Мама – главное слово в каждой судьбе». Для инсценировки рекомендуется использовать известные для детей сказки, такие как «Колобок», «Репка», «Теремок», изучение новых литературных произведений. Специалист даёт образцы взаимодействия, рассматривает различные ситуации, а родитель постепенно включается в коммуникативную ситуацию. Заключительный этап – результативный – организация деятельности «родитель-ребёнок» при включенном наблюдении педагога.

При применении данной методики в процессе прохождения практики родители активно включались в работу с детьми. Они отмечали, что выбранная тематика обучения и взаимодействия помогает найти правильные подходы к ребёнку. В целом, система работы с родителями повысила их компетентность в вопросах коррекционно-речевого и общего развития детей, повысила интерес к жизни группы, повлияла на активность участия в групповых мероприятиях, сплоченность коллектива детей и родителей.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что ребёнок успешнее овладевает речью, когда с ним занимаются не только в образовательных организациях, но и в семье. Проводя систематические совместные занятия с родителями по использованию пальчикового театра, мы повышаем их педагогическую компетентность. Благодаря регулярным театрализованным, развивающим играм и упражнениям, непосредственно близкой совместной работе родителей и педагогов, можно улучшить степень речевого развития детей.

Литература

1. Аксенова М. Развития тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи // Дошкольное воспитание. – 2010. – №8.
2. Белая А. Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. – М.: Астрель, 2009.– 143 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / – СПб.: Детство–пресс, 2006.
4. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. – Москва : «Сов. Россия», 1973. – 159 с.
5. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. – М.: Просвещение, 1973. – 228 с.
6. Лыкова И. А. Театр на пальчиках. – Изд-во: Цветной мир, 2013, 2013. – 154 с.
7. Петухова А. В. Повышение уровня компетентности семей, имеющих детей с речевыми нарушениями через интеграцию работы учителя-логопеда и педагога-психолога // Научные труды SWORLD – № 3. – 2012. – С. 3–5.
8. Шевченко И. Н. Пальчиковый театр в системе коррекции дефектов речи у дошкольников //Логопед.– 2011.– № 1.
9. Шохова О. В. Развитие эмоционального реагирования у детей раннего возраста и дошкольников с множественными нарушениями в процессе совместной предметно-практической деятельности. // Раннее развитие и коррекция: теория и практика: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции / сост.: О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова, А. С. Павлова. 2016. С. 310–318.
10. Шохова О. В. Формирование начальных видов общения в предметно-игровой деятельности у дошкольников со множественными нарушениями. // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сборник материалов VIII международного теоретико-методологического семинара. – 2016. С. 30–33.
11. Шохова О. В., Каткова И. А. реализация принципов преемственности и непрерывности дошкольного и школьного образования детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития / Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология: сборник материалов XI Международного теоретико-методологического семинара. – 2019. – С. 29–33.

УДК: 376.42

Колягина Виктория Геннадьевна,
*кандидат психологических наук, доцент кафедры клинических основ
дефектологии и специальной психологии, факультет специальной
педагогике и психологии, МГОУ*

**Рязанцева Алина Андреевна,
Чебрыкова Анастасия Юрьевна,**
*студентки факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
E-mail: alina200053@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В данной статье поднимается актуальная в современной дефектологической науке проблема формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Дано описание особенностей связного высказывания при данном речевом нарушении, представлены приемы и методы формирования связной речи у данной категории детей на материале устного народного творчества.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), связная речь, фольклор, лексика, рассказ, пересказ

Kolyagina Viktoria G.,
*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Clinical
Foundations of Defectology and Special Psychology, Faculty of Special
Pedagogy and Psychology, Moscow State Regional University*

**Ryazantseva Alina A.,
Chebryakova Anastasia Y.,**
*students of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology of the
Moscow State Regional University*

USING ELEMENTS OF FOLK ART IN SPEECH THERAPY CORRECTION WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT LEVEL III

Abstract. This article raises the problem of formation of coherent speech in children with General speech underdevelopment of level III, which is relevant in modern defectology. A description of the features of coherent utterance in this speech disorder is given, techniques and methods of forming coherent speech in this category of children are presented based on the material of oral folk art. Also, the article lists the authors who have studied this problem.

Keywords: General speech underdevelopment(ONR), coherent speech, folklore, vocabulary, story, retelling

За последние годы существенно увеличилась доля детей с нарушениями речи, среди которых выделяется общее недоразвитие речи III уровня (ОНР III уровня). Поэтому проблема преодоления этого нарушения является актуальной для современной логопедии. Данная категория детей характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [8]. Изучением детей с ОНР занимались такие учёные, как Т. Б. Филичева (2009, 1989), Г. В. Чиркина (2009, 1989), Т. В. Туманова (2009), Р. Е. Левина (2013), Л. С. Волкова (1998), Н. С. Шаховская (1998), Л. Н. Ефименкова (1985), Н. В. Нищева (2016), Р. И. Лалаева (2004), С. Н. Сазонова (2005).

Одним из направлений логопедической работы по преодолению ОНР является развитие связной речи. Под связной речью понимают смысловое развёрнутое высказывание, понятное для слушателя или читателя; она отражает все существенные стороны своего предмета. Связная речь выполняет коммуникативную функцию, являясь основой монолога и диалога. Современная методика развития связной речи у дошкольников предполагает формирование не только её правильности, но и богатства (лексического и грамматического). По мнению Ф. А. Сохина, для достижения данной цели необходима работа по следующим направлениям: структурному (разные уровни фонетической, лексической и грамматической сторон языка), функциональному (коммуникация) и когнитивному (понимание явлений языка). Развитие диалогической речи предполагает умение слушать и понимать обращённую речь, вступать в разговор и поддерживать его, пользоваться разнообразными языковыми средствами. Монолог является более сложной формой речи и включает умение слушать и понимать связные тексты, пересказывать, умение строить высказывания разных типов [1].

У детей с ОНР связная речь бедная, стереотипная, непоследовательная, грамматически неверно построенная (в речи таких детей нарушаются причинно-следственные связи), лексическое значение многих слов употребляется неточно. При пересказе и рассказе дети с общим недоразвитием часто теряют основную мысль, используют жесты, не заканчивают высказывание, им трудно даётся построение фразы. Систематическая работа логопеда в данном направлении включает последовательное формирование умений [6]:

- 1) отвечать на вопросы (репродуктивные, поисковые и полные) кратко и полно;
- 2) задавать вопросы;
- 3) свободно, непринуждённо вести беседу;
- 4) пересказывать ранее знакомый и незнакомый текст;
- 5) составлять рассказ по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, по представлению детей.

Для реализации методики формирования связной речи применяются различные приёмы и средства. В данной статье мы рассмотрим использование элементов народного творчества в развитии связного высказывания у детей с ОНР. В данном направлении работали такие специалисты, как Н. В. Гавриш (1991), Н. Н. Исайкина (1992), Н. С. Карпинская (1972), Л. В. Ворошникова (1997), Л. В. Мещерякова (2004), В. К. Воробьева (2009), и другие.

Народное творчество (или фольклор) включает в себя различные формы. Наибольшую ценность для работы по развитию речи дошкольников имеют сказки, поговорки, считалки, частушки, потешки, загадки [7, 8]. Преимущества фольклора состоят в яркости и выразительности используемых образов, что позволяет быстро наладить эмоциональный контакт с детьми и включить их в работу. Также произведения устного народного творчества имеют особую ритмическую структуру, что значительно облегчает детям их восприятие и запоминание [1, 3, 5]. Они несут в себе сокровища народной мудрости, бесценный опыт многих поколений, знакомят детей с морально-нравственными нормами поведения в обществе.

Начало коррекционной работы по развитию связной речи – это формирование диалогической речи (оптимальный возраст – 4–5 лет). Первым осваивается умение отвечать на вопросы. Причём используется подход «от простого к сложному», происходит постепенное усложнение: сначала для ответа требуются краткие ответы на простые репродуктивные (констатирующие вопросы), а затем уже – развёрнутые, полные ответы, требующие установления

причинно- следственных связей [6]. Вопросы можно задавать после чтения сказки, прослушивания или совместного пения народных песен и частушек, озвучивания пословиц и поговорок. Они могут касаться сюжетной линии (например, по сказке «Курочка Ряба» можно задать вопрос «Кто разбил яичко?»), значения новых слов (сказка «Заюшкина избушка»: «Что такое избушка?») или морали данного произведения (пословица: «Семь раз отмерь, один раз отрежь»: «Почему нельзя приниматься за дело, не обдумав его?») [2].

Второй этап работы над диалогической речью предполагает обучение умению задавать вопросы. Принцип постепенного усложнения задания здесь также сохраняется: от выполнения упражнений по образцу к самостоятельной постановке серии вопросов [6]. Здесь возможно использование иллюстраций к произведениям устного народного творчества (сюжетных и предметных картинок, серий сюжетных картинок). Поскольку постановка вопросов к тексту является достаточно сложным видом работы для дошкольников, то её можно использовать лишь при достаточном уровне речевых возможностей детей [2].

Составление вопроса по образцу предполагает наличие необходимой картинке у каждого ребёнка. После вопроса логопеда «Что это?», сопровождающегося демонстрацией сказочного предмета или «Кто это?» после показа героя произведения, то же самое делают дети. Если использовать несколько предметных картинок, обозначающих героев и символы-действия, то можно вызвать самостоятельное построение вопроса ребёнком. Например, располагая последовательно изображения мышки, действие «разбила» (две полосы или стрелка) и золотого яичка, мы составляем предложение: «Мышка разбила яичко». Затем карточки «отворачиваются». Задача детей – задать вопросы к каждой картинке, чтобы восстановить предложение («Кто разбил яичко?» «Что сделала мышка?» «Что разбила мышка?») [6].

Результаты двух предыдущих этапов работы закрепляются в процессе тематической беседы по содержанию литературного произведения. Важно, чтобы беседа не превращалась в опрос. Дети должны быть активными её участниками: они не только отвечают на заданные педагогу, но сами задают вопросы. Беседа должна быть полноценным обсуждением заданной темы. Чем выше уровень развития диалогической речи у детей, тем непринуждённее и активнее они поддерживают беседу. (Например, соотнесение сказки «Лиса и журавль» и поговорки «Что посеешь, то пожнёшь») [6].

Следующее направление коррекционной работы ставит своей целью формирование монологической речи. Начинать такую работу нужно с наиболее простого вида – пересказа, т.е. отражённой речи с некоторой долей самостоятельности. Лучше всего для этого подходят народные сказки. Их отбор необходимо осуществлять по следующим критериям:

- небольшой объём;
- доступность содержания (соответствие возрасту);
- чёткая композиция;
- простота сюжета (одна сюжетная линия) [5].

Примерный список произведений: «Маша и медведь», «Заюшкина избушка», «Петушок и бобовое зернышко», «Мужик и медведь», «Лисица и кувшин», «Лиса и журавль» и др. [6].

Пересказ народных сказок позволяет обогатить словарный запас детей (усвоить значения новых слов, антонимов и синонимов; совершенствовать навыки словообразования и словоизменения – использование уменьшительно-ласкательных суффиксов, образование притяжательных прилагательных и глаголов прошедшего времени), осваивать и закреплять различные грамматические конструкции, формировать планирование в построении высказывания, воспитывать чувство языка, находить средства художественной выразительности (например, эпитеты «красна девица», «добрый молодец», метафоры, сравнения); закреплять звукопроизношение, активизировать все психические процессы (восприятие, память, мышление и др.) [6].

Обучение пересказу происходит по следующему плану:

- 1) знакомство с произведением (чтение родителями или педагогом). Например, можно взять сказку «Заюшкина избушка»;
- 2) рассматривание иллюстраций к сказке (предполагается как домашнее задание);
- 3) наблюдение упомянутых в сказке явлений в окружающем мире (на прогулках с воспитателем и родителями). Например, наблюдение процесса таяния снега и сосулек весной;
- 4) рисование или аппликация по содержанию сказки (на занятиях ручным трудом и ИЗО в группе, дома);
- 5) лексико-грамматические упражнения по содержанию сказки (логопедические занятия). Например, объяснение и закрепление значения прилагательных «лубяной», «ледяной» и глагола «сечь»;
- 6) заучивание поговорок, пословиц и потешек, способствующих лучшему пониманию содержания сказки (с логопедом, воспитателем)

и родителями). Например, пословица: «На чужой каравай рот не разевай, а пораньше вставай да свой затевай» [6].

На умении пересказывать базируется формирование навыков рассказывания. Необходимо постепенно увеличивать долю самостоятельности, уходить от готовых шаблонов. По характеру литературного жанра выделяют повествовательный, описательный и рассказ-рассуждение. А по ведущему виду познавательной деятельности, задействованному в ходе рассказывания, существуют рассказ по восприятию, представлению и воображению [9].

Наиболее простыми являются рассказы по восприятию, поскольку ребёнок в процессе работы постоянно возвращается к зрительной опоре-картинке, серии сюжетных картинок или предметной картинке. Данный вид работы опираться непосредственно на фольклор не может, но использование иллюстраций различных народных сказок и их героев вполне допустимо [9].

Рассказы по представлению являются вербальным выражением опыта детей. Они не имеют чёткой структуры, а их содержательность напрямую зависит от уровня развития всех психических функций и личности ребёнка в целом. Наиболее эффективно использовать данный вид работы на индивидуальных или подгрупповых занятиях (2-3 человека). Элементы устного народного творчества (в частности поговорки и пословицы) могут стать темой для обсуждения: (дети вспоминают истории из жизни, к которым применима мораль изучаемого произведения) [9].

Наиболее сложной для дошкольников формой монологической речи является рассказ по воображению. Это плод фантазии ребёнка, который включает весь предшествующий опыт, кругозор, умение оречевлять свои мысли. Народные сказки подходят для придумывания конца рассказа (используются такие произведения, как «Курочка ряба», «Репка», «Колобок», «Лисичка-сестричка и серый волк», «Как петушок лису перехитрил» и др.), составления сказки по аналогии, по предложенному сюжету, по заданной теме. Кроме того, герой уже изученной сказки может стать действующим лицом новой, придуманной детьми истории.

Ведущая роль в формировании связной речи детей с ОНР III уровня принадлежит логопеду, а закрепление материала и углубление знаний по изученной теме – воспитателям, психологам, музыкальному руководителю и родителям (чтение произведений устного народного творчества, закрепление грамматических и лексических тем, изготовление поделок, соотнесение содержания

изученных произведений с жизнью, развитие ВПФ, разучивание частушек и народных песен). Комплексная совместная работа специалистов и семьи позволит повысить эффективность занятий [3, 4].

Грамотная, правильная и чёткая речь становится ещё более понятной, когда она подкрепляется эмоциями и выразительностью. Поскольку дошкольники достаточно точно улавливают интонацию, то обучение детей выразительному чтению наизусть, а затем рассказыванию также можно включить в работу над связной речью [8].

Таким образом, использование устного народного творчества в процессе формирования связной речи у детей с ОНР III уровня является достаточно эффективным. Поскольку формы фольклора, его содержание разнообразны, то можно подобрать подходящие по тематике занятия, возрасту детей и этапу работы произведения. Сказки, пословицы, поговорки, загадки и потешки являются полноценным, исчерпывающим материалом, который может быть использован с первых уроков по обучению составлению вопросов до завершающего этапа – рассказывания с помощью воображения. Эти произведения несут в себе опыт предков, обогащают лексический запас детей, расширяют их кругозор, знакомят с нормами морали. Включение элементов устного народного творчества в занятия по развитию связной речи дошкольников с ОНР III уровня – эффективный способ устранения данного речевого нарушения.

Литература

1. Аполлонова Н. А. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре [текст]. // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 5.– С. 5–8.

2. Бабаян Н. Ф., Гаина Т. П. Роль использования фольклора в совместной работе учителя-логопеда и музыкального руководителя по развитию речи детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями [текст] / Совушка.– 2019.– № 2.

3. Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» [Текст] / З. З. Старых, О. В. Шохова, Г. Б. Черемисина / под ред. Сапроновой О. В. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 703 с.

4. Колягина В. Г. Специфика психолого- педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в

начальной школе [текст] / Коррекционная педагогика: теория и практика.– 2016.– № 4 – С.77–81.

5. Колягина В. Г., Овчар О. Н. Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии [текст]: учебное пособие.– М.: Гном, 2005.– 80 с.

6. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: методическое пособие.– М.: Гном и Д, 2008.– 560 с.

7. Соколов Ю. М. Русский фольклор (устное народное творчество) в 2 ч. Часть 1: учебник для среднего профессионального образования / под научной редакцией В. П. Аникина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 203 с. – (Профессиональное образование).

8. Соколов Ю. М. Русский фольклор (устное народное творчество) в 2 ч. Часть 2: учебник для среднего профессионального образования / под научной редакцией В. П. Аникина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 203 с. – (Профессиональное образование).

9. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. –223 с.

*Савина Татьяна Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
МГОУ
e-mail: tsav22@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ АФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье раскрывается проблема аффективного развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Дана краткая характеристика РАС, представлено описание методики «Оценка аффективного развития в раннем возрасте». Анализ эмпирического материала позволил выявить нарушения на всех уровнях аффективного развития у детей с РАС и раскрыть специфику развития их эмоциональной регуляции.

Ключевые слова: аутистимуляция, аффективное развитие, стереотипии, квазиагрессия

*Savina Tatiana A.,
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Speech Therapy, GOU VO MO
MGOU
E-mail: tsav22@mail.ru*

FEATURES OF AFFECTIVE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article reveals the problem of affective development of children with autism spectrum disorders (ASD). A brief description of ASD is given, a description of the methodology "Assessment of affective development at an early age" is presented. The analysis of empirical material made it possible to identify disorders at all levels of affective development in children with ASD and to reveal the specifics of the development of their emotional regulation.

Keywords: autostimulation, affective development, stereotypes, quasi-aggression

Исследуя проблему аффективного развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), прежде всего, хотелось бы уточнить, что понимают под РАС.

К расстройствам аутистического спектра относится широкий спектр нарушений, начиная от психологических расстройств, заканчивая психическими. Это пожизненный комплекс нарушений, влекущий за собой изменения в развитии коммуникации и социальном взаимодействии. Дети с РАС слышат и понимают мир по-своему, что проявляется в специфике их поведения, игры и общения [3]. Картина этих проявлений весьма разнообразна, но основными признаками являются: нарушение общения, наличие страхов и повышенной тревожности, высокий уровень стереотипий и аутостимуляций [4]. Отличительной чертой детей с РАС является специфика в развитии их восприятия [2, 4].

В связи с широким диапазоном поведенческих проявлений у детей с РАС возникает проблема, связанная с постановкой точного диагноза на ранних этапах развития, с целью успешной интеграции таких детей в общество. В целом, прогноз для детей с РАС неблагоприятный и во многом зависит от своевременности вмешательства и проведения диагностики [2, 3]. В нашей работе была предпринята попытка исследования нарушений эмоциональной регуляции у детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось по авторской методике В. В. Лебединского и М. К. Бардышевой, в варианте, адаптированном Ю. А. Михайловой «Оценка аффективного развития в раннем возрасте» [1]. Авторы выделяют пять уровней, входящих в организацию структуры эмоциональной регуляции – это: уровень оценки средовых воздействий; уровень аффективных стереотипов; уровень аффективной экспансии; уровень аффективной коммуникации; уровень символических регуляций [1].

При диагностике использовалась количественная и качественная оценка нарушения. В исследовании принимали участие 6 мальчиков в возрасте 5–6 лет. Диагностика по совокупности длилась в целом около трёх месяцев и включала наблюдение за детьми в разных ситуациях (т. е. с родителями, с чужим взрослыми, с детьми, в закрытом помещении, в момент одиночной игры и т.д.). Для проведения количественного анализа была введена балльная оценка: 0 баллов – нарушения не отмечаются; 1 балл – лёгкие/умеренные нарушения; 2 балла – отмечаются выраженные нарушения [1].

В ходе исследования были получены следующие результаты (см. табл. 1–6). Результаты представлены в средних показателях по группе.

Таблица 1

Общая характеристика эмоциональной регуляции

Критерий	Показатель (в баллах)
Соотношение защитных и активных форм поведения	1,83
Активные формы защиты	0,91
Пассивные формы защиты	1,83
Регуляция с помощью взрослого	1,58
Самостоятельная регуляция	1,83
Частота регрессов	1,5

Общий фон настроения у детей с РАС в основном снижен, преобладают мимические депрессивные проявления, общению не радуются, к новым игрушкам интерес отсутствует (апатия). В общей характеристике эмоциональной регуляции выявлено использование защитных форм поведения, которые преобладают над активными. Специфическим является использование защитной пассивной формы поведения в виде застывания, инкапсуляции и самоизоляции. Самостоятельная регуляция эмоционального состояния нарушена, ребёнок успокаивается с большим трудом, используя аутостимуляцию, плач до истощения и направленную/ненаправленную агрессию. Отмечаются выраженные функциональные регрессы на фоне повышенной эмоциональной нагрузки.

Таблица 2

Уровень реактивности (I уровень эмоциональной регуляции)

Критерий	Показатель (в баллах)
<i>Гиперчувствительность к физическим объектам</i>	
Обонятельная	0,7
Вкусовая	1,3
Температурная	1,3
Зрительная	1,75
Слуховая	1,3
Болевая	1,7
Вестибулярная	1,7
<i>Гиперчувствительность к человеку</i>	
Зрительный контакт	2,0
Голосовой контакт	1,6
Тактильный контакт	2,0

На уровне оценки интенсивности средовых воздействий у детей была выявлена выраженная гиперсензитивность по многим модальностям (вкусовая, температурная, вестибулярная и т.д.), как к физическим стимулам, так и к человеку. Отмечена болевая гиперчувствительность, высокая непереносимость зрительного и тактильного контактов. Данный уровень осуществляет наиболее примитивные функции адаптации и позволяет оценить динамику внешних воздействий среды.

Таблица 3

Стереотипы поведения (II уровень эмоциональной регуляции)

Критерий	Показатель (в баллах)
Ритмичность физиологических процессов	
Ритм сна	1,17
Ритм еды	1,17
Избирательность	1,91
Сила адаптационных реакций	1,5
Аутоstimуляция	1,58
Использование стереотипов	2,0
Гиперактивность	1,5

На втором уровне развития аффективных стереотипов у детей с РАС были выявлены нарушения биологических циклов, отмечены стойкие явления высокой избирательности в еде, в некоторых случаях отмечалось употребление малосъедобного. Нарушен цикл сна (сон разорванный, только со своей игрушкой или на подушке, принесённой из дома). В ситуации психоэмоционального напряжения и тревоги использовалась стереотипная игра (раскладывание игрушек/машинок в ряд). Аффективные стереотипы здесь выступали в качестве основы для развития более сложных форм поведения. Отмечена специфика аутоstimуляций, связанных с мелкой моторикой (выражается в игре пальчиками, ручками, верёвочками). У большинства детей выявлено наличие выраженного гиперактивного поведения.

Таблица 4

Уровень экспансии (III уровень эмоциональной регуляции)

Критерий	Показатель (в баллах)
Чувство самосохранения	1,9
Реакция на физический барьер, на удалённость	0,5

Критерий	Показатель (в баллах)
Реакция на сложность предмета	1,6
Влияние страхов	1,6
Степень сформированности «Я»	2,0
Недостаточность половой идентификации	1,8
Защитная агрессия	1,9
Квазиагрессия	2,0

На уровне аффективной экспансии нарушения у детей с РАС были значительно выражены. Это связано с нарушениями базовых компонентов данного уровня (инстинкта самосохранения, исследовательской деятельности, половой идентификации, несформированность границ «Я» и защитной агрессии), а также со сформированностью более зрелых паттернов поведения (квазиагрессивное поведение). Наиболее проблемной областью на данном уровне является экспансия в сложных новых условиях (реакция на новизну объекта, в ситуации запрета/конфликта).

Таблица 5

Качество эмоциональной привязанности (IV уровень эмоциональной регуляции)

Критерий	Показатель (в баллах)
Инициация контакта	2,0
Уход взрослого	2,0
Глубина и продолжительность контакта	1,8
Глазной контакт	2,0
Тактильный контакт	2,0
Голосовой (речевой контакт)	2,0
Использование эмоционального заражения	1,0
Отношения с другими детьми	2,0
Эмпатия	2,0
Избирательность	2,0
Проявление привязанности к группе	2,0
Регуляция тревоги	2,0

На уровне аффективной коммуникации у детей с РАС были выявлены выраженные нарушения в речевой коммуникации со взрослыми и грубые нарушения в коммуникации с детьми. Нарушен на данном уровне глазной, тактильный и голосовой контакт.

В связи с проблемами в речевой коммуникации, регуляция поведения с помощью речи не сформирована, а также отмечена недостаточная глубина и продолжительность контакта. Также были выявлены грубые нарушения в области базовых привязанностей к взрослому. Реакция на приход/уход значимого взрослого значительно выражена. Важным для данного уровня является сформированность механизма эмоционального заражения, что позволит в перспективе проводить коррекционную работу с данными детьми.

Таблица 6

**Обобщение эмоционального опыта на символическом уровне
(V уровень эмоциональной регуляции)**

Критерий	Показатель (в баллах)
Уровень развития речи и игры	1,91
Использование внешней регулирующей речи	2,0
Способность говорить о своём эмоциональном опыте	2,0
Способность представлять свои желания в игре	1,83
Эмоциональный опыт, проецируемый в игре	2,0

На уровне символических регуляций у детей с РАС выявлены грубые нарушения из-за несформированности базального уровня системы эмоциональной регуляции, а также нарушения в речевой коммуникации. Способность говорить о своём эмоциональном опыте отсутствует. В игре проецирует защищающее поведение с неприятием. На данном уровне у детей с РАС можно отметить определённую специфику поведения в выборе игрушек. Интерес вызывают аутистические жёсткие объекты, цифры, логотипы, знаки, буквы, «пустые символы».

Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует о наличии нарушений на всех уровнях аффективного развития у детей с РАС. Проведённое исследование позволяет определить мишень коррекции с учётом специфики на раннем этапе развития, разработать индивидуальный маршрут, с целью последующей адаптации и интеграции данной категории детей в социум.

Литература

1. Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: Когито-центр, 2019 – 320 с.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. – М.: 2005 – 144 с.
3. Никольская О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007 – 289 с.
4. Savina T. Emotional disturbances and their diagnosis in children of preschool age / Psychology of subculture: Phenomenology and Contemporary. Tendencies of Development. – 74, P. 571–575. URL: <https://doi.org/10.5405/eps.2019.07.74>.

Семенова Аминат Сагитовна,
*доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного
образования МГОУ*
e-mail: AS.Semenova@mgou.ru

Семенов Курман Борисович,
профессор кафедры педагогики МГОУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования информационных технологий в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями. Показаны возможности использования программированного обучения для развития различных вариантов технологического обучения. Рассмотрены возможности структурирования информации, использование модульного обучения для повышения эффективности обучения в специальном образовании. Представлены компьютерный инструментарий и ресурсы, а также приведены примеры развивающих компьютерных программ.

Ключевые слова: информатизация, информационные технологии, программное обучение, компьютерные ресурсы, программное обеспечение, компьютерные диагностические программы

Semenova Aminat S.,
*Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and
Inclusive Education, Moscow State University*

Semenov Kurman B.,
Professor of the Department of Pedagogy, Moscow State University

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract: The article focuses on the problem of the use of information technology in the education of children with special educational needs.

Opportunities to use programmatic training to develop different options for technological learning are shown. The possibilities of structuring information and the use of modular training to improve the effectiveness of education in special education are considered. Computer tools and resources are presented, as well as examples of developing computer programs.

Keywords: information, information technology, software training, computer resources, software, computer diagnostic programs

Развитие современного общества, особенно развитие детей дошкольного возраста, невозможно представить без компьютера, который для них является одновременно игровым инструментом и средством обучения. А для педагога он является и инструментом для воспитания и развития детей. Одним из важных вопросов является широкое внедрение информационных и коммуникационных технологий в систему образования. Современная образовательная система требует более глубокого использования информационных и коммуникативных технологий.

Интенсивное использование информационных технологий предполагает:

- лёгкую и быструю передачу информации, оптимальное использование социальных и технологических знаний, накопленных предыдущими поколениями;
- оптимальную передачу информации между людьми;
- ускоренную передачу знаний, которая повышает качество образовательного процесса и способствует ускоренной адаптации человека к среде и социуму;
- использование информационных технологий, которые способствуют интенсификации усвоения знаний в соответствии с запросами современного социума [3].

Информационные технологии затрагивают все сферы жизнедеятельности, но большее и положительное воздействие оказывают на образование, так как открывают новые возможности и методы преподавания и обучения. В современном обществе идёт процесс информатизации, то есть происходит повсеместное внедрение компьютерных технологий, в том числе и в сферу образования. Современные технологии в рамках программированного обучения позволяют полноценно использовать технические возможности компьютера в образовательном процессе.

Владение компьютером входит в разряд первичных культурных навыков.

Суть программного обучения заключается в построении структур для поэтапного усвоения материала и его проверки [2]. Программированный вид обучения представляет собой информацию в модульном виде, отображающуюся отдельными блоками с текстом на экране компьютера. Модульное обучение предполагает выполнение обучающимися заданий и проверку учителем/программой их степени усвоения представленной информации. Эффективность программированного обучения выражается в том, что обучение происходит в оптимальном, собственном темпе для обучающихся, а весь последующий материал будет усваиваться на основе изученного.

Причём эта программа построена таким образом, что подача следующего модуля происходит в соответствии с уровнем усвоения предыдущего модуля, то есть если обучающийся не полностью овладел предыдущим модулем, то программа повторно включает не изученные им вопросы, или ему даётся тот же модуль для повторного изучения [1]. Отличительной особенностью такого обучения является то, что обучающиеся в таком темпе быстрее и глубже принимают и запоминают информацию, а обратная связь становится более насыщенной, яркой, анимированной.

Информационные технологии служат для развития идеи программированного обучения. Внедряя информационные технологии в учебный процесс, мы стремимся повысить его качество и эффективность, добиваясь того, чтобы знания обучающихся были глубокими, прочными, чтобы появился стимул к самообучению. При такой работе также наблюдается сокращение времени на получение заданного результата [5].

Информационные технологии дают большие возможности для детей с ОВЗ, и поэтому такие технологии успешно используются в специальном образовании. Их использование в коррекционной работе с детьми с ОВЗ способствует активизации познавательной деятельности и снижает уровень утомляемости детей. В процессе работы с детьми с ОВЗ педагогом решаются такие задачи, как задачи ознакомительно-адаптационного цикла, коррекционно-образовательного цикла и творческого цикла.

При проведении коррекционной работы в ознакомительно-адаптационном режиме происходит знакомство детей с компьютером, им предоставляются компьютерные обучающие программы,

снимается психологический барьер, и у детей развивается навык использования компьютера. В процессе коррекции и обучения у детей развиваются навыки речевой деятельности, а также – психические функции и повышается познавательная деятельность. Творческий цикл предполагает развитие креативных способностей.

Занятия со специалистами включают в себя компьютерные ресурсы (компьютерные тренажёры, тесты, обучающие игры, учебники, электронные рассылки), а также самостоятельно подготовленный инструментарий (презентации, web-страницы, web-сайты, тестовые задания, видеоролики, аудио-записи и много другое).

Широко используются такие компьютерные программы, как: «Игры для тигры», «Мир за твоим окном», «Видимая речь» и другие, способствующие развитию и обучению детей с ОВЗ.

Программа «Игры для тигры» ориентирована на учебную и коррекционную работу с детьми с ОВЗ в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно» решает задачи по развитию речи. В программе рассматриваются такие направления, как «неречевые и речевые звуки», «звукоподражание», «обучение связной речи». Данная программа способствует развитию и коррекции речи и включает несколько этапов сложности с рекомендациями для педагогов и родителей [4].

Особенностями программы являются: развитие и коррекция речи, обучение, затрагивающее все этапы развития речи: узнавание звуков окружающего мира, обучение правильному произношению, развитие связной речи (где подразумевается несколько уровней сложности в каждом задании), рекомендации по работе с программой для педагогов и родителей. А также в сети Интернет имеются сайты, где выделены полезные, обучающие и развивающие игры.

Необходимо особо выделить портал «Мерсибо», где имеется множество игр для детей, в том числе и для детей с ОВЗ, которые имеют развивающую направленность. Кроме того, в портале «Мерсибо» содержатся материалы для детей практической направленности.

В педагогической работе с детьми, имеющими поражения ЦНС, целесообразно обратить внимание на зону его ближайшего развития. Каждый ребёнок должен иметь свою программу развития, где в индивидуальном порядке учитываются умения и навыки, которыми он может овладеть, то есть составляется своего рода программа, учитывающая функциональные области [6].

Существуют современные компьютерные диагностические программы, способствующие определению степени умственного развития, определению уровня утомляемости ребёнка на занятиях, определения готовности ребёнка в детский сад и в школу. И главное – есть компьютерные программы, посвящённые ранней диагностике детей, имеющих отклонения в развитии.

Компьютерные игры бывают двух типов: открытые и закрытые. Есть игры открытого типа, которые способствуют развитию умственных способностей, формированию умения играть с появляющимися изображениями, а также есть игры для эмоционального развития и нравственного воспитания. Игры закрытого типа предназначены для решения явно заданных обучающих задач.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс информационных технологий позволяет отметить, что:

- информационные технологии являются средством развития познавательного интереса у ребёнка;
- информационные технологии обеспечивают детям, начиная с дошкольного возраста, повышение уровня интеллектуального развития;
- информационные технологии могут служить для выявления, поддержки и коррекции детей с ОВЗ [8];
- информационные технологии предоставляют возможности для дополнения содержания и усовершенствования методов педагогической работы с детьми с ОВЗ;
- возможность сочетания информационных технологий с традиционными методами в коррекционной работе. Причём важно отметить, что специализированные компьютерные разработки делаются с учётом закономерностей и особенностей развития детей с общим недоразвитием речи, позволяют сделать коррекционную работу более эффективной и динамичной, мотивировать детей, предупредить появление вторичных расстройств, помочь адаптироваться в обществе [6];
- информационные технологии являются важным направлением в совместной практической и досуговой деятельности с детьми, связи и помощи для родителей по выполнению заданий специалиста дома [7], посещении вебинаров, проведении консультаций, а также обмену опытом с другими специалистами.

Информационная ёмкость компьютерных разработок, доступность и наглядность материала, эмоциональная привлекательность для детей, многофункциональность и мобильность разработок – всё это позволяет значительно эффективность коррекционной работы.

Литература

1. Гаврилов М. В. Информатика и информационные технологии: учебник для среднего профессионального образования. – 4-е изд., перераб. и доп.– М.: Юрайт, 2019. – 383 с.
2. Елецкая О. В., Тараканова А. А., Матвеева М. В. Информационные технологии в специальном образовании: учебное пособие с практикумом для вузов. – М.: Владос, 2019. – 481 с.
3. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
4. Разенкова Н. Е., Рукавицина Е. Д. Модель организации педагогических практик по направлению специальное (дефектологическое) образование // Региональный семинар «Перспективы развития педагогической практики: требования ФГОС ВПО»: сборник трудов конференции. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2012.
5. Рукавицин М. С. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с минимальными нарушениями слуха / Педагогическое образование и наука. – М, 2009. – № 9. – С. 98–101.
6. Рукавицин М. С. Модель педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с минимальными нарушениями слуха // Проблемы современного педагогического образования: серия «Педагогика и психология»: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – № 54-7. – С. 150–160.
7. Сазонова В. В., Крылова О. Ю., Фирсова Е. Ю. К проблеме профориентации выпускников специальной (коррекционной) школы / Перспективы науки / под ред. О. В. Воронковой. – Тамбов: «Фонд развития науки и культуры», 2019. – №2. – 0.4 п. л.
8. Фирсова М. Ю. Особенности внутрисемейной микросоциальной среды и её влияние на формирование личности умственно отсталого школьника / Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. - №4. – С. 241–246.

*Сидорова Александра Дмитриевна,
студентка факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: shura.sidorova.99@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ У ДЕТЕЙ С ОНР СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье описывается сюжетно-ролевая игра как средство развития словарного запаса детей с ОНР, а также даётся краткая характеристика общего недоразвития речи и его проявления в развитии словаря.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарь, сюжетно-ролевая игра

*Sidorova Alexandra D.,
student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, MRSU*

VOCABULARY DEVELOPMENT IN A ROLE-PLAYING GAME IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN MIDDLE PRESCHOOL AGE

Abstract. This article describes a role-playing game as a means of developing the vocabulary of children with OHP, as well as a brief description of the general underdevelopment of speech and its manifestation in the development of the vocabulary.

Keywords: general speech underdevelopment, vocabulary, role-playing game.

С первых дней жизни ребёнок развивается как личность и учится взаимодействовать с действительностью. А с появлением первых слов он день за днём пополняет свой словарный запас через познание окружающего мира. Именно овладение родным языком в дошкольном возрасте является основой для успешного обучения и воспитания в школе.

За последние несколько лет общее недоразвитие речи стало наиболее распространённым нарушением речи среди детей дошкольного возраста.

Общее недоразвитие речи или ОНР – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). Общее недоразвитие речи может наблюдаться при алалии, ринолалии, всегда при афазии и иногда при дизартрии.

Несмотря на то, что природа дефекта может быть различной, общее недоразвитие речи имеет ряд типичных проявлений, которые указывают на нарушения речи. Дети

- поздно начинают говорить: первые слова появляются к 3–4, а иногда и к 5 годам;
- речь богата аграмматизмами и недостаточно фонетически оформлена;
- экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, то есть ребёнок понимает, что ему говорят, но сам не может правильно озвучить свои мысли;
- речь малопонятна для окружающих [2].

В классической литературе выделяют три уровня речевого недоразвития. Т. Б. Филичева в своих работах указывает на наличие четвёртого уровня речевого недоразвития, который встречается у детей старшего дошкольного и школьного возраста.

I уровень речевого развития – отсутствие речи, лепет, звукоподражание, мимика, жесты.

II уровень речевого развития – жесты, лепет, искажённые общепотребительные слова. Отмечается нарушение слоговой структуры слова. Произношение не соответствует норме.

III уровень речевого развития – наличие развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

IV уровень – нечёткое различие звуков в речи, замена слов, близких по значению, смешение признаков, ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, а также отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными. Но все ошибки детей, которые можно отнести к 4 уровню речевого развития при ОНР, встречаются в незначительных количествах и носят непостоянный характер.

Развитию словарного запаса при ОНР в дошкольном возрасте уделяли внимание в своих исследованиях такие авторы, как

Р. И. Лалаева, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и многие другие.

В своих работах Р. И. Лалаева указывает на значительное расхождение объёмов пассивного и активного словарей при ОНР. Так дошкольники с ОНР понимают значение многих слов, но употребление их в речи вызывает большие затруднения. Незнание многих слов также указывает на бедность словаря. Так дети с ОНР могут не знать названий ягод, рыб, цветов, диких животных, птиц, инструментов, профессий, частей тела и частей предметов и т.д. [1]

Особенно ярко нарушение речи проявляется в затруднённом использовании таких частей речи как глаголы и прилагательные, которые употребляют их нормально развивающиеся сверстники (узкий, кислый, гладкий, пушистый и др.). Дети с ОНР употребляют чаще те глаголы, которые обозначают действия ежедневно выполняемые или наблюдаемые ребёнком. Куда сложнее детям с ОНР усвоить обобщённые или отвлечённые слова, слова, обозначающие состояние, оценку, качество или признаки предмета и т.д. Для детей с ОНР характерно в целом неточное употребление слов, выражающееся в вербальных парафазиях.

Чтобы помочь детям пополнить, уточнить и активизировать свой словарный запас, существует множество логопедических приёмов и дидактических игр. Одна из них – сюжетно-ролевая игра.

Игра – это наиболее эффективный метод развития детей. И наиболее ярким, популярным и любимым среди педагогов и детей примером такой игры является сюжетно-ролевая игра. Это объясняется тем, что с её помощью можно охватить многие сферы жизни, а также систематизировать процесс обучения и обеспечить его целенаправленность и плодотворность.

Сюжетно-ролевые игры объединяют в себе отображение окружающей действительности, реальные и вымышленные события и различные ситуации взаимодействия людей. Плюс такой игры в том, что дети самостоятельно создают сюжет, обстановку игры, а также совместно с воспитателем делают игровой материал.

Большой вклад в изучение сюжетно-ролевой игры внёс небезызвестный советский психолог Д. Б. Эльконин. Он выявил, что в структуру сюжетно-ролевой игры входят следующие компоненты:

- 1) роли, которые дети берут на себя;
- 2) игровые действия, с помощью которых дети отыгрывают свои роли;

- 3) игровое употребление предметов, или замещение реальных предметов игровыми;
- 4) реальные отношения употребление предметов, при котором реальные предметы между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры [4].

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры, несомненно, является сюжет, так как именно его наличие делает сюжетно-ролевую игру отличной от других видов игр. Д. Б. Эльконин [4] в рамках своей концепции игры называл сюжет одной из основных характеристик игры. Сюжет – это сфера действительности, которую воспроизводят дети. Это некое отображение детьми определённых событий, жизненных взаимоотношений и окружающей действительности. Сюжет игры они реализуют с помощью игровых действий, имитирующие увиденные в окружающей действительности или мультфильмах [3].

Сюжет игры определяют события, которые дети отображают в своей игре, и его развитие зависит от ряда факторов:

- близости темы к жизненному опыту ребёнка;
- согласованности ролей в игре;
- материала, используемого в игре.

Условно выделяют следующие виды игровых сюжетов:

- бытовые (семья, детский сад);
- производственные (магазин, больница и т.д.);
- общественные (праздники, библиотека, школа и т.д.);
- фантастические (космонавты и т.п.);
- сказочные и мультипликационные (использование материалов фильмов «Бэтмен против Супермена», «Феи» и т. д.)

При использовании сюжетно-ролевой игры в ходе занятия создаются благоприятные условия для речевого общения детей, а также для активизации и развития навыка речи. Существенное влияние игра оказывает на развитие понимания значений и функций слов, так как в игре перенос действий служит основой для переноса значений слова, что очень эффективно в работе с детьми с нарушениями речи. В игре можно реализовывать разнообразные ситуации, а значит и усвоение речи более эффективно. Игры позволяют развивать не только экспрессивную речь, но и импрессивную, т.е. помогает в обогащении словарного запаса детей, расширяет значения слов, вследствие чего он может использовать его в различных речевых ситуациях.

Существует целый ряд сюжетно-ролевых игр, направленных на обогащение активного словаря у детей с ОНР, такие как «магазин», «парикмахерская», «больница» и т.д.

В каждой такой игре есть свой набор игровых атрибутов, свои роли и соответственно свой словарь, которым дети должны овладеть, что успешно осуществить сюжет игры. Дети проводят манипуляции с предметами, ведут диалоги, взаимодействуют с другими участниками игры, и следовательно произносят слова и фразы, тем самым вводят их в свой словарь и обогащают его.

Чтобы использовать сюжетно-ролевую игру как средство развития словарного запаса, прежде необходимо обучить детей такой игре. Это можно проводить в три этапа.

1 этап. Обучение детей взаимодействию с какими-то предметами. Если необходимо, то можно смастерить атрибуты игры вместе с детьми. В процессе изготовления также обогащается и активизируется словарь ребёнка, так как мы проговариваем действия, названия предметов и т. д.

2 этап. Распределение ролей и закрепление действий каждого игрока, то есть формирование глагольного словаря, проигрывание мини-ролевых ситуаций и закрепление штамповых фраз, для каждой конкретной роли. Например, игра «Магазин», где продавец говорит: «Что я вам могу предложить?», «Вам что-то показать?» «Выбирайте яблочки», а покупатель ему отвечает: «Покажите мне, пожалуйста, вот эту капусту», «Взвесьте, полкило сосисок» и т. д.

Дети с ОНР допускают много ошибок в построении предложений. Поэтому необходим практический речевой опыт, который они получают в процессе сюжетно-ролевой игры. Для каждой игры свои речевые ситуации, побуждающие ребёнка свободно высказываться (он говорит о том, что сделал сам).

3 этап. Непосредственная организация игры, которая первоначально организуется как совместная игра воспитателя с детьми, где логопед принимает участие как играющий партнёр и одновременно, как носитель «специфического» языка игры. По мере развития игры необходимо следить за правильностью высказываний детей, подсказывать им фразы, если это необходимо.

Для расширения кругозора, активизации словарного запаса, развития фантазии, воображения и речи детей можно использовать игры с определённым сюжетом или проблемной ситуацией, что поможет детям воспитать в себе взаимопонимание, умение сотрудничать и доброжелательно относиться друг к другу.

Литература

1. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2009.– 160 с.
2. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Гуманова – М.: АСТ, 2010.– 228 с.
3. Сюжетно-ролевая игра // Игра и дети / под. ред. Е. Горбачевой. – 2012. – № 2. – С. 14–25.
4. Эльконин Д. Воспитательное значение сюжетной ролевой игры / Д. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 8. – С. 17–23.
5. Логопедия. Теория и практика: Уч.пособие/ под ред. Т. Б. Филичевой. – М: Эксмо, 2017 – 608 с.

УДК: 376.42

Шохова Ольга Валентиновна,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогике и инклюзивного образования МГОУ*

Суслова Александра Сергеевна,
*студентка факультета специальной педагогики и психологии, МГОУ
e-mail: a.suslova.suslova@mail.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ КВЕСТ-ИГРОВЫХ ЗАНЯТИЙ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье представлен опыт проведения игровых занятий в формате квеста с дошкольниками старшего возраста, имеющими задержку психического развития. Описаны особенности психической деятельности, своеобразии проявлений эмоции и волевых процессов у детей с ЗПР. Разработан конспект занятия с использованием квест-технологий на тему «Путешествие к хранителю леса», которое проводилось на базе МДОУ «Калинка». Данный метод занятия рекомендуется проводить во второй половине дня с участием родителей и специалистов – дефектолога, музыкального работника, инструктора по физической культуре.

Ключевые слова: квест-игра, познавательное развитие, особенности эмоций и воли, воспитанники с задержкой психического развития, взаимодействие педагога и обучающихся

Shokhova Olga V.,
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow State University*

Suslova Alexandra S.,
student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, MGOU

INTERACTION OF SPECIALISTS IN THE ORGANIZATION OF QUEST-GAME LESSONS WITH OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract: The article presents the experience of conducting quest-game lessons with older preschoolers with mental retardation. The features of mental activity and emotional-volitional sphere of children with mental retardation are described. The synopsis has been developed for a lesson using quest technologies on the topic "Journey to the Keeper of the Forest", which was conducted on the basis of the Kalinka kindergarten. This lesson methodology is recommended to be carried out in the afternoon with the participation of parents and specialists - a defectologist, a musical figure, a physical education instructor.

Keywords: quest game, cognitive development, emotional development, preschool children with mental retardation, interaction between the teacher and children

В настоящее время возрастает количество детей с теми или иными отклонениями в развитии. Эти виды дизонтогений препятствуют нормальному освоению образовательных программ и, таким образом, приводят к трудностям в обучении. Одна из категорий детей с ОВЗ – дети с нарушением интеллекта и/или с задержкой психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития и незрелость эмоционально-волевой сферы. Эти нарушения могут быть преодолены с помощью специального обучения и воспитания [3].

Современный педагогический процесс в ДОО должен соответствовать требованиям ФГОС и предопределять следующие задачи: обеспечить всестороннее развитие каждого ребёнка, беречь и контролировать психическую деятельность и соматическое здоровье детей, развивать их нравственные, социальные, эстетические, физические интеллектуальные качества, предприимчивость, автономность и ответственность ребёнка, формировать предпосылки к учебной деятельности, обеспечивать вариативность и разнообразие содержания Программ и организационных форм дошкольного образования [10]. Для того, чтобы занятия проводились в соответствии со ФГОС, необходимо учитывать особенности детей с ЗПР. Эта категория детей отличается несамостоятельностью, сниженным контролем своих действий и нарушением целенаправленной деятельности. Вследствие этого снижается их работоспособность и познавательная активность, внимание становится неустойчивым. Но при переключении на игру у детей повышается мотивация на занятиях [9].

Игра – основной вид деятельности ребёнка дошкольного возраста. В процессе игры у него формируется личность, развиваются и усложняются психические процессы. Поэтому важно отметить, что в дошкольном возрасте новые знания лучше усваиваются в процессе игровой деятельности в отличие от учебных занятий. Ребёнок, увлечённый интересным сюжетом игры, не замечает того, что он обучается, хотя сталкивается с проблемными ситуациями, что требует от него перестройки познавательной деятельности [1].

В современных условиях дошкольного обучения и воспитания квест-технологии достаточно популярны. Квест-технология актуальна в контексте требований ФГОС ДО, т.к. это организованный вид исследовательской деятельности, в ходе которой дети выполняют задания, проходя определённые этапы маршрута путём командной работы [5]. Е. В. Гавришова и М. Миленкова считают, что такие занятия являются новым способом взаимодействия в самостоятельной игровой деятельности детей, они способствуют сотрудничеству взрослых и детей, повышая инициативы и самостоятельность последних [4].

Для подготовки и проведения квеста учитываются следующие задачи:

- 1) написание сценария;
- 2) подготовка станций и предметов для нахождения «клада» (маршрутная карта, картинки, клад и т.д);
- 3) подготовка станций и маршрута передвижения: станции оформляются в соответствии с тематикой игры и при правильно выполненном задании содержат в себе подсказку для перехода на следующие станции. Маршрут должен быть не знаком детям и при этом безопасен. Чтобы передвижение по территории было интереснее, необходимо использовать как можно больше малознакомых мест;
- 4) педагог при разработке заданий должен опираться не только на зону актуального развития детей, но и на их зону ближайшего развития [2, 6].

Придя на практику в МБДОУ «Калинка» (Московская область, г. Клин), мы предположили, что данный вид деятельности поможет стимулировать детей с ЗПР к учебной деятельности, развить высшие психические функции (мышление, память, речь и т.д), научит детей работать сплочённо. Важно отметить, что успешность и эффективность такого вида коррекционной работы лежит в основе взаимосвязи учителя-дефектолога и воспитателя. Был организован

подготовительный этап, на котором закреплялись знания детей по окружающему миру, обсуждались вопросы проведения и разработки игрового квест-занятия между воспитателем, учителем-логопедом и учителем-дефектологом [11]. Ниже будет приведён конспект игрового квеста-занятия «Путешествие к хранителю леса».

Цель квеста: развитие по направлениям (познавательному, художественно-эстетическому, физическому, социально-коммуникативному).

Задачи:

- образовательные: развивать умение ориентироваться в пространстве, закреплять знания об основных признаках осени, научить различать виды грибов и животных, учить считать до семи, учить классифицировать ряд предметов, уметь правильно озвучивать свои мысли, закреплять умение работать с карточками, усвоить нетрадиционные техники рисования, увеличивать словарный запас;
- развивающие: формировать предприимчивость и таланты детей в изобразительной деятельности, развивать умение воспринимать и выполнять инструкцию педагога, развивать координацию с помощью ритмических упражнений, развивать мелкую моторику, закреплять умение детей в перелезании и ползании;
- воспитательные: приучать детей к здоровому образу жизни, привить заботу и любовь к окружающему миру.

Оборудование: костюм медведя, декоративные деревья, пеньки и бумажные осенние листья, карта-схема, записка от медведя, картинки корзины и ягод, карточки со съедобными и несъедобными грибами, дуги для лазания, полусферы гимнастические, мягкое бревно, карандаши разных цветов, бумага, акварельные краски, гуашь, пластмассовая посуда, ватные палочки, жёсткие кисти, пробки, салфетки, аудиоаппаратура, мягкие модули, два стола, корзинки для орехов, лесные орехи (семь штук), вкусные сюрпризы.

1. Организационный момент.

Почтальон (*стучится в дверь*). Добрый день, ребята! Это детский сад «Калинка»?

Дети. Да!

Почтальон. Вам пришла посылка из лесного царства. Открывайте скорее, кому-то нужна очень ваша помощь, письмо-то срочное!

Педагог. Ой, давайте скорее откроем! Тут плетёная корзинка и записка. Вам интересно узнать, от кого она пришла?

Дети. Да! (*Открываем записку*).

«Здравствуй, детвора! Я царь леса – медведь Потап! Наступила осень, а это значит, что нужно делать заготовки и готовиться к спячке! Моим лесным белочкам нужна ваша помощь. Нужно собрать орехи к зиме. Посчитайте внимательно, их должно быть ровно семь. А после сбора урожая я вас отблагодарю. Жду с нетерпением!»

Педагог. Ребята, тут в конверте ещё карта есть. Вы поняли от кого письмо?

Дети. От медведя Потапа.

Педагог. Мы поможем белочкам?

Дети. Да!

Педагог: Хорошо, а где у нас растут орехи?

Дети. В лесу

Педагог: Правильно, туда нужно отправляться! Напомните, а какое количество орешков для белочек нам надо насобирать?

Дети. 7 орешков.

Педагог. Вы всё запомнили? Теперь давайте посмотрим, куда нам следовать по карте. (Педагог даёт детям карту, и все вместе обсуждают дальнейший путь) Вы готовы, дети?

Дети. Готовы.

Педагог. Тогда пора отправляться в путешествие. (Дети идут по стрелкам на схеме и приходят к первой станции – залу музыки. Зал украшен осенними листьями, пеньками и деревьями. Выходит медведь Потап)

2. Практическая часть

Потап. Здравствуйте, ребята!

Дети. Здравствуйте!

Потап. Сейчас я вас проверю... Те ли ребята ко мне пришли! Что было написано в письме?

Дети. Нас попросили найти орешки и помочь белочкам. Обещали, что за помощь мы получим подарки.

Потап. Я очень рад, что вы пришли ко мне. Лес у нас большой, и орешков много, но белочки не справятся без вашей помощи. Ну-ка скажите, сколько орешков вам надо найти?

Дети. Семь.

Потап. Ребята, моим лесным жителям нужно помочь собрать заготовки на зиму. Для этого нужно собрать лесные ягоды по корзинкам и посчитать, сколько ягод в каждой корзинке. Вы готовы?

Дети. Да! (На столе лежат картинки корзинок с рисунком соответствующей ягоды и карточки ягод в хаотичном порядке).

Потап. Какие вы молодцы! Спасибо, что помогли моим зверушкам. Вот и первый орешек вам. В моём лесу есть не только ягоды, но и грибы. Проказник-ежонок шутит надо мной и прячет грибы в моём лесу. Поможете мне найти спрятанные грибы?

Дети. Да.

(В ряд выставляются карточки с грибами, по команде медведя дети должны закрыть глаза, в это время убирают одну картинку, потом дети открывают глаза и угадывают пропавший гриб).

Педагог. Ну что, лесовик, справились ребята с заданием?

Потап. Почти. Я вот совсем забыл, какие грибы съедобные, а какие – нет, где они растут и что с грибами делают? Ответите на мои вопросы, получите ещё один орех. *(Потап задаёт вопросы, дети отвечают).*

Потап и дети. Белый гриб съедобный? – Да. – А мухомор? – Нет. – Где растёт опенок? – На пнях. Какого цвета гриб-лисичка? – Рыжего. Подберёзовик растёт под дубом? – Нет. Что делают с грибами? – Жарят, сушат, режут, готовят суп, моют, чистят.

Потап. Ещё один орех ваш *(у детей теперь два ореха)*. А какое сейчас время года?

Дети. Осень.

Потап. Правильно. И осенью светит солнышко. Давайте станцуем вместе с солнышком. *(Под музыку М. Задорного «Солнышко лучистое» исполняется физкультминутка).*

Потап. Осеннему солнышку понравилась ваша зарядка, за это даю вам ещё один орех *(у детей теперь три ореха)*. Сколько ещё нужно собрать нам орехов?

Дети. Четыре.

Потап. Правильно, пора идти дальше, вглубь леса, но мы не потеряемся, ведь у нас есть карта!

(Дети следуют по карте-схеме и приходят в спортивный зал. Это «болото». В зале находятся мягкие модули в виде труднопроходимой болотной тропинки с преградами: дуги для подлезания, гимнастические полусферы, мягкое бревно).

Потап. Смотрите, мы на болоте. Сейчас нам с вами нужно пройти эту опасную дорогу, чтобы найти орехи на другой стороне леса! Я вам помогу. Осторожно ступайте за мной! Сначала будем прыгать по кочкам, потом пролезем под деревьями, которые упали, и пройдем по шатающемуся мостику. *(Упражнения следует повторить 2 раза).*

Педагог. Ребята, вот мы перешли на другую сторону леса. А вот и орешник, мы нашли ещё один орех. (*У детей теперь четыре ореха*). Найдём оставшиеся орехи?

Дети. Да.

(*Воспитанники идут в изостудию. На столах расположены жёсткие сухие кисти, ватные палочки, гуашь, акварель, пробки, тычки*).

Потап: Эх, ребяташки! В моём лесу так мало зверят, поэтому никто не поспекает собрать заготовки на зиму! Если бы можно было созвать животных с других мест, они бы нам помогли и остались под моим присмотром...

Педагог: Не печалься, царь Потап! Сейчас ребята взмахнут волшебными кисточками, и твоё желание исполнится. Давайте изобразим «Волшебных зверюшек» и они тут же оживут и помогут нашему лесному хранителю леса. Но сначала разомнём ручки. (*Выполняется пальчиковая игра «Обед»*):

- Жучка косточку грызёт (*показываем левой рукой собачку. Она «грызёт» указательный палец правой руки*);
- зайчик ест морковку (*показываем зайчика левой рукой, а правую руку складываем щепотью – это «морковь»*);
- ёжик яблочко везёт на иголках ловко (*растопыриваем пальцы на левой руке, сверху яблочко – кулачок правой руки*);
- птичка зернышки клюёт (*указательный палец левой руки – «клюв», который стучит по ладошке правой руки*);
- лошадь травку ищет (*левой рукой пощипываем пальцы правой*);

Каждый зверь на свете ждёт ему нужной пищи (*указательные пальцы двух рук касаются груди*) [8].

Педагог. Подумайте, какое животное можно нарисовать ладонью? А чем мы нарисуем глазки, шерстку?

Дети. Нарисуем ёжика, жирафа, динозавра (и т. д.) ватными палочками, пробками, тычками.

Педагог. Хорошо, давайте начнём творить! (*Дети рисуют животных, если необходима помощь взрослого, то педагог помогает. По окончании работы дети вытирают руки влажными салфетками*).

Педагог. Вот это да! Посмотри, Потап, какие у нас звери получились!

Потап. Теперь мы быстро насобираем ягоды, грибы и орехи. Спасибо вам, ребята, за помощь! Вот вам целых два ореха за такую работу! Сколько ещё орешков нужно насобирать?

Дети. Один орех.

Потап. Правильно, а находится он на опушке леса. Пойдёмте скорее! (*Участники идут по карте и заходят в музыкальный зал*).

Потап. Ну что, развлеклись? А время-то как с пользой провели! И моим животным помогли, и вы друг с другом дружнее стали. Держите обещанный орех (*теперь у детей 7 орехов*). Спасибо, ребята, а за работу вашу благодарность полагается. Идите по карте, а там и найдёте мой подарок! (*Дети двигаются согласно карте и находят корзинку с грушами*).

Потап. Вот какие умницы! Эти осенние фрукты вам! А мне пора возвращаться в лес. До встречи, ребята!

Дети. До свидания!

3. Итог:

Педагог. Что ж, наше путешествие закончилось! Корзинку с орешками оставим на пенёчке для белочек, они придут и заберут её. Вам понравилось? А что понравилось больше всего? А что было выполнить трудно? А как вы думаете, почему мишка спрятал именно груши? (Груши – полезные фрукты, они необходимы для здоровья и восстановления сил).

Вывод

Проведение игровых квест-занятий даёт возможность эффективно реализовывать задачу закрепления полученных знаний, умений, навыков, полученных на занятии у дефектолога, логопеда и других педагогов дошкольного учреждения. Эти игровые занятия, проводимые во второй половине дня, позволяют воспитателю привлечь к данной работе родителей и других специалистов и сочетать интеграцию разделов обучающей программы. При этом регулярное проведение квест-занятий позволяет раскрыть познавательную активность дошкольников с ЗПР, поддерживать положительные эмоции, приобщать их к сотрудничеству.

Литература

1. Бирюкова М. И. Игра как ведущая деятельность детей дошкольного возраста / Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: Российский электронный журнал. – 2015.
2. Гавришова Е. В., Миленков. М. Квест – приключенческая игра для детей / Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015 – №10.

3. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Епифанцева Т. О.. – 2-е изд.– Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.

4. «Квест – современная игровая технология обучения дошкольников в условиях ФГОС ДО» / Персональный сайт Куриловой Лидии Васильевны [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kurilova-lv-ds1himki.edumsko.ru/articles>.

5. Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина – Москва: Мозаика-Синтез, 2010. – 141 с.

6. Костюкова С. П. Квест как современный педагогический приём в старшем дошкольном возрасте / Молодой учёный. – 2019. – № 2 (240). – С. 355–358.

7. Лосева Л. Ю., Колесникова И. В. Игра-квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками [Электронный ресурс] / Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – С. 723–724.

8. Ульева Е. А. Пальчиковые игры для детей 4–7 лет: методическое пособие / Е. А. Ульева. – Москва: Мозаика-Синтез, 2012. – 48 с.

9. Фаина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

10. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.

11. Шохова О. В., Каткова И. А. Реализация принципов преемственности и непрерывности дошкольного и школьного образования детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития. [Текст] / Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология: материалы XI Международного теоретико-методологического семинара. – 2019. – С. 29–33.

УДК: 367.37

*Тимакова Ксения Сергеевна,
студентка факультета специальной педагогики и психологии МГОУ
e-mail: timakova-k18@mail.ru*

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР-III

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития диалогической речи в среднем дошкольном возрасте. Раскрывается такое понятие, как «диалогическая речь», рассматриваются подходы к её изучению. Также описывается понятие «театрализованная игра» и её влияние на развитие диалога у ребёнка дошкольника с таким уровнем нарушения, как общее недоразвитие речи третьего уровня.

Ключевые слова: театрализованные игры, диалогическая речь, дошкольник, ОНР 3 уровня

*Timakova Ksenia S.,
student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, MRSU
e-mail: timakova-k18@mail.ru*

THEATRICAL GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING DIALOGICAL SPEECH IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III

Abstract. This article deals with the problem of Dialogic speech development in the middle preschool age. Such concepts as Dialogic speech and approaches to its study are revealed. It also describes the concept of theatrical play and its impact on the development of dialogue in a preschool child with such a level of impairment as General underdevelopment of speech of the third level.

Keywords: theatrical games, dialogue speech, preschooler, OНР 3.

Диалогическая речь является необходимым навыком для развития и полноценным средством общения для дошкольника. В диалоге ребёнок устанавливает контакт со своим собеседником посредством

мимики, жестов, интонации. В следствие вышесказанного, формирование диалогической речи необходимо для подготовки ребёнка к общению со сверстниками и взрослыми, установлению эмоционального контакта, умению слушать собеседника и т. д.

Исследованием диалогической речи занимались многие учёные. Среди них можно выделить Л. Якубинского с его работой «О диалогической речи» [8, с.20], Т. Г. Винокура, О. С. Ушакову и Е. М. Струнину, которые разработали множество игр по развитию диалогической речи с дошкольниками. Интересны работы Д. Б. Эльконина [7, с. 144], который уделял особое внимание развитию грамматического строя речи в диалоге, и А. М. Леушиной, рассуждавшей над ситуативностью диалогической речи и условиях её проявления.

Исследования диалогической речи разделились на несколько подходов. Например, последователи лингвистического подхода, Э. А. Трофимов, Н. Ю. Шведова, А. К. Соловьева и другие [2, с. 48], рассматривали реплику как характерную черту диалога.

Сторонники психологического подхода рассматривают диалогическую речь со стороны общения двух собеседников. Данным подходом занимались М. И. Лисина, А. А. Леонтьев, Т. В. Драгунова и другие учёные.

Социологический подход анализирует диалог как способ взаимодействия между людьми в социуме. Некоторые авторы использовали эти социологические исследования диалога как основу для лингвистического подхода.

Также существует и логический подход к изучению диалогической речи, которым занимались Ф. Коэн, Э. Левек, М. Поллак и другие авторы. Логика здесь рассматривается как некая система, которую используют для оценки и анализа диалога двух собеседников.

Хочется отдельно выделить Л. С. Выготского, который считал, что в диалоге ребёнок начинает свою речь с одного слова, после соединяет два-три слова, затем у него появляются простые фразы и после непосредственно всё это вытекает в диалогическую речь [4, с. 12].

Игра – ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста, и именно поэтому мы пришли к выводу, что театрализованная игра является оптимальным методом для развития диалогической речи именно в этом возрасте.

Театрализованная игра – это один из видов творчества. В процессе игры ребёнок перенимает на себя характер заданного персонажа, его

повадки, чувства, эмоции. Ход событий, происходящих с героями какой-либо сказки, может меняться на ходу, в зависимости от фантазии ребёнка. Также очень важно, что в процессе игры за ребёнка отвечает его персонаж, а, следовательно, все ошибки, которые были совершены дошкольником, принимает на себя его игрушка. Это очень помогает в раскрепощении и свободном выражении своих эмоций и построении своей речи. Ребёнок веселится и грустит во время игры, злится и переживает за своего «подопечного».

Помимо этого, постановка сценок развивает решительность, способность импровизировать на ходу и изобретать каждый раз что-то новое.

Со стороны речи, формируется правильное дыхание, голос, речевой аппарат ребёнка. Также развивается просодическая сторона речи. При помощи интонации ребёнок передаёт характер своего персонажа, делает его особенным.

В процессе игры у ребёнка зарождается взаимодействие со взрослым посредством диалога. Сначала диалог проходит в вопросно-ответной форме. Например, педагог берёт какую-нибудь игрушку (пусть это будет кукла «Маша») и начинает задавать вопросы: «Привет, как дела?», «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?» и т. д.

К детям среднего дошкольного возраста требований становится больше. Ребёнок теперь должен учиться отвечать не только краткими, но и распространёнными предложениями. Также необходимо развивать у ребёнка умение выслушивать своего собеседника, дожидаться своей очереди и только после этого отвечать. Важно при разговоре приветствовать друг друга, держать зрительный контакт, не повышать друг на друга голос, выражать свою мысль чётко, чтобы человек понял, о чём идет речь.

В среднем дошкольном возрасте следует проводить коллективные беседы с детьми на интересную для всех тему. Также при разговоре педагог не должен говорить слишком много, но при этом вызывать это желание у детей. Для этого нужно задавать такие вопросы, на которые предполагается развёрнутый ответ.

Для того, чтобы диалог был продуктивным, нужно обсуждать вместе с детьми какое то событие, например, Новый год. Также можно взять какой-то предмет и описывать его по очереди. Дети будут задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Развитие диалога может проходить и в ходе наблюдения каких либо художественных произведений, картин, рассказов и т.д. [3, с. 77]

Так как тема статьи затрагивает проблему развития диалогической речи у детей с ОНР 3 уровня, следует описать это расстройство речи.

При третьем уровне речевого развития лексическая сторона речи ребенка развита недостаточно, ошибки проявляются в замене частей предмета непосредственно на сам предмет, происходит смешение понятий предметов, происходит замена существительного на глагол (например, «книга – чтобы читать», «лошадь – чтобы кататься»). Словарь ребёнка недостаточно разнообразен, значение многих слов непонятно. Присутствуют проблемы со словоизменением и словообразованием.

Грамматический строй речи также неразвит, это можно понять по ошибкам в согласовании существительных и прилагательных, существительных и глаголов, пропуске предлогов и ошибкам в окончаниях слов.

Звукопроизношение лучше, чем на первом и втором уровнях речевого развития, но у ребёнка остаются какие-то замены со сложного звука на более простой по произношению. Могут присутствовать ошибки в произношении свистящих, шипящих, сонорных согласных.

Что касается диалога, дети на третьем уровне речевого развития не могут правильно оформить и построить своё высказывание. У них наблюдается нарушение в порядке слов, пропуск членов предложения и т. д.

Нами было проведено исследование по развитию диалогической речи у двух детей среднего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития при помощи театрализованной игры на базе частного центра по развитию речи.

Для исследования была взята сказка «Теремок». Сначала игра проводилась с Артёмом, мальчиком пяти лет с общим недоразвитием речи 3 уровня. Сначала мы построили сам «теремок» из кубиков. Персонажи (пальчиковые куклы) ещё лежали в коробке. Во время подготовки к игре я, педагог, начала выводить ребёнка на простой диалог в вопросно-ответной форме. Сперва мальчик стеснялся, вёл себя скованно. Его ответы на мои вопросы: «Знаешь ли ты персонажей из этой сказки?» и «Какой персонаж понравился тебе больше всех?» были тихими и непонятными. Отдельно мы поговорили про каждого героя этой сказки. После этого было предложено выбрать нескольких персонажей по желанию. Ребенок остановил свой выбор на Лягушке, Волке и Медведе. Я взяла оставшихся кукол, и мы приступили к игре.

Я начала рассказывать сказку и говорить за первого персонажа, Мышку-норушку, при этом стараясь максимально ярко показать мимикой и интонацией своего героя. Мальчик внимательно смотрел на моё лицо и непроизвольно повторял мою мимику. После этого рассказ продолжился, подводя мальчика к реплике следующего персонажа – Лягушке-квакушке. Мальчик постучал кулаком по полу рядом с домиком и сказал: «Тук-тук, я лягушка-квакушка, а кто ты?» Я ответила на вопрос, после чего игра опять продолжилась.

В результате, в процессе театрализованной постановки между педагогом и ребёнком завязался полноценный диалог при помощи персонажей, которые участвовали в сказке. Мальчику понравилось перенимать их характер, повадки и мимику, а также общаться с собеседником. Что касается ошибок, были некоторые проблемы с интонацией, иформированием высказывания (ребёнку было тяжело сразу ответить на вопрос или сказать свою реплику).

Игра помогла ребёнку раскрепоститься и, что самое главное – выйти с педагогом на диалог, в котором участие принимал не только педагог, но и он.

Следующего мальчика, которого хотелось бы описать – общительный пятилетний мальчик Миша, который легко идёт на контакт, любит взаимодействовать с людьми.

Так же как и с Артёмом, вместе с Мишей был построен домик из кубиков и произошёл отбор понравившихся персонажей. Миша решил взять себе мышку, лисичку и волка.

Педагог начал рассказывать сказку: «Шла мышка, шла, и увидела теремок. Подошла к нему, постучалась и спросила...». Дальше должен был говорить Миша. Он справился с задачей при помощи моей подсказки. После в диалог вступила я и его персонаж, Лягушка. Миша с интересом наблюдал за действиями и слушал речь своего собеседника.

По результатам отыгранной сказки хотелось бы отметить готовность Миши к взаимодействию с педагогом, его интерес к общению (в отличие от Артёма – ему было сложнее общаться). Также разница между мальчиками состоит в передаче мимики. Мимика Миши была ярче, чем мимика Артёма.

Что касается общих черт, интонация, яркое описание героев сказки мальчиками не передались как следует. Но при этом игра помогла Мише раскрепоститься так же, как и Артёму. Оба мальчика при помощи обыгрывания своих ролей смогли пообщаться с собеседником.

Под конец хотелось бы сказать, что театрализованная игра действительно помогает раскрыться как в эмоциональном, так и в речевом плане. Ребёнок начинает чувствовать себя гораздо уверенней, когда общается с помощью своего героя-куклы. Поэтому театрализованные игры уверенно можно использовать при развитии диалогической речи у дошкольников с различными речевыми нарушениями.

Литература

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н., профессора Филичевой Т. Б.. – Москва :Эксмо, 2017. – 608 с.
2. Логопедия: методика и технологии развития речи дошкольников: учебник / Ж. В. Антипова, Л. Р. Давидович, О. Н. Дианова [и др.] / под ред. Н. В. Микляевой. – Москва: Инфра-М, 2020. – 313 с.
3. Коррекция нарушений речи у дошкольников: часть 1. Организационные вопросы программно-методического обеспечения / под ред. Л. С. Сековец. – М.: Аркти, 2005. – 608 с.
4. Алексеева А. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебник / А. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1998. – 400 с.
5. Петрова Т. И., Сергеева Е. Л., Петрова Е. С. Театрализованные игры в детском саду: Разработки занятий для всех возрастных групп с методическими рекомендациями. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 92 с.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. – М., 1989.
7. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с
8. Якубинский Л. П. О диалогической речи. Язык и его функционирование. – М., 2006.

Феофанов Василий Николаевич,
*кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета
психологии РГСУ
e-mail: v-feofanov@yandex.ru*

Головина Альфина Наилевна,
*магистрант РГСУ
e-mail: alфина.golovina@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье обсуждаются положительное и негативное влияния применения цифровых ресурсов на развитие познавательных и коммуникативных навыков и психоэмоциональное состояние дошкольников. Рассматривается необходимость применения таких ресурсов в современном образовательном процессе. В качестве примера использования цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, представлена программа развития коммуникативных навыков при помощи советских сказок и мультфильмов, которые дошкольники просматривают с помощью компьютера, при помощи прослушивания сказок, а также выполнения заданий на развитие коммуникативных навыков.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, коммуникативные навыки, дети дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья, сказкотерапия

Feofanov Vasily N.,
*PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the
Faculty of Psychology of the RSSU
e-mail: v-feofanov@yandex.ru*

Golovina Alfina N.,
*Master's student of the RSSU
e-mail: alфина.golovina@mail.ru*

USE OF DIGITAL RESOURCES IN DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article discusses the positive and negative impact of the use of digital resources on the development of cognitive and communication skills, and the psychoemotional state of preschool children. The necessity of their application in the modern educational process is considered. As an example of the use of digital technologies in correctional and developmental work with children with disabilities, the program for the development of communication skills using Soviet fairy tales and cartoons, which preschoolers view using a computer, listen to fairy tales, and perform tasks for the development of communication skills, is presented.

Keywords: digital resources, communication skills, preschool children, limited health opportunities, fairy-tale therapy

В настоящее время сложно найти область, где человек не сталкивался бы с цифровыми технологиями. Современный прогрессивный век и имеющийся положительный опыт послужили толчком для цифровизации образования, в том числе и в дошкольных учреждениях. Не подлежит сомнению, что применение цифровых технологий в дошкольном образовании становится всё более актуальным и открывает новые возможности обучения. Эта необходимость так же отражена в различных законодательных актах: Федеральном законе «Об образовании в РФ», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, Национальном проекте «Образование» – проекте «Цифровая образовательная среда», Государственной программе РФ «Развитие образования» – проекте «Современная цифровая образовательная среда в РФ», ряде распоряжений правительства и иных документах.

Использование цифровых технологий в дошкольном образовании осуществляется в следующих направлениях:

- самообразование;
- ведение документации;
- осуществление образовательного процесса;
- взаимодействие с родителями и др.

Ряд авторов [6; 8; 14 и др.] подтверждают эффективности применения цифровых технологий уже с младенческого возраста. Причинами такого раннего внедрения информационных технологий

являются наличие приложений для смартфонов, рассчитанных на возраст от 0 до 3 лет и использование таких приложений как универсального помощника родителя в развитии и организации досуга ребёнка.

В современном мире поколения iGen (internet-generation) существуют различные мнения относительно влияния применения цифровых технологий на познавательное и эмоциональное развитие ребёнка. Согласно исследованиям Г. В. Солдатовой [8], наибольший интерес среди детей дошкольного возраста представляют цифровые игры. По мнению Л. И. Элькониновой [11], подобные игры нельзя отнести к традиционным, т. к. цифровое устройство является лишь «прибором» между игроком и игрой. Увлекаясь такими играми, дошкольники в большинстве случаев пренебрегают традиционным и онлайн-общением, в том числе по видеосвязи, считая его скучным [8]. Всё это может негативно сказаться на развитии коммуникативных навыков дошкольников. Е. А. Смирнова [6] также отмечает, что гаджеты подменяют физическую активность, игры и общение с близкими и сверстниками. В будущем для детей школьного возраста, активных пользователей таких устройств, компьютер становится средством получения сенсорных впечатлений, а не источником получения информации. М. Шпитцер [10] считает, что использование цифровых ресурсов в раннем возрасте может привести к «цифровому слабоумию». Более детальное исследование Е. К. Ягловской [12] показало, что у дошкольников, увлекающихся играми на компьютере, особенно аркадами, снижены показатели уровня развития воображения.

Другие учёные, наоборот, отмечают положительный эффект от применения цифровых ресурсов в жизни дошкольников. Е. В. Гуляева [2] выявила, что они благотворно влияют на развитие познавательной сферы, коммуникативных навыков и эмоциональной сферы ребёнка. При этом отмечается, что подобное положительное влияние возможно при применении обучающих и развивающих цифровых игр, которые не исключают использование игр традиционных, ролевых. Е. А. Куликова, Н. В. Белинова [4] среди всевозможных информационных технологий выделяют использование аудио- и визуальных материалов как средств, увеличивающих восприятие обучающей информации. Р. Е. Радева [7] считает, что применение цифровых ресурсов в образовательном процессе является основой для подготовки ребёнка к жизни в информационном веке. Исследования Г. В. Солдатовой [8] показали,

что, несмотря на выбор игры, среди других возможностей цифровых устройств, дошкольник не подвержен интернет-зависимости, в силу своей неусидчивости. По её мнению, ребёнок раннего возраста всегда предпочтёт живое общение цифровому.

Помимо исследований и наблюдений практикующих специалистов в области образования, положительное влияние цифровых технологий подтверждается медицинским сообществом. В частности, сотрудники «Научного центра здоровья детей» отметили плодотворное воздействие рационального использования планшетов на умственную деятельность, психоэмоциональное состояние и работоспособность дошкольников [5].

По нашему мнению использование цифровых технологий в дошкольном возрасте при рациональном использовании и помощи педагога и родителей, может выполнять следующие функции:

- 1) познавательную, т. е. стремление узнать новое;
- 2) обучающую, т. к. выполнение обучающих программ способствует развитию личности;
- 3) развивающую, т. к. работа на компьютере может способствовать развитию мелкой моторики, самостоятельности, усидчивости, творческой способности и другому;
- 4) коммуникативную, т. к. работа в группах и использование сетевых технологий учит общаться и работать в коллективе, способствует развитию коммуникативной и культурной функции;
- 5) воспитательную, т. к. выполнение заданий педагога дисциплинирует детей;
- 6) престижную, т. к. владение компьютерными технологиями может повлиять на повышение статуса дошкольника в коллективе;
- 7) прогностическую, т. к. в процессе будет осуществляться подготовка ребёнка к жизни в информационном веке.

В настоящее время цифровые технологии следует рассматривать как средство повышения эффективности и качества дошкольного образования. При этом их использование не должно заменять педагога и (или) родителя, а лишь дополнять его. Нецелесообразно включение цифровых технологий в каждое обучающее или развивающее занятия.

На основании требований законодательных актов и теоретического анализа эффективности применения цифровых технологий, остановимся на некоторых моментах включения цифровых ресурсов в программу, направленную на развитие коммуникативных навыков

дошкольников с ограниченными возможностями здоровья при помощи сказкотерапии.

Данная программа была составлена по итогам наблюдения за двумя старшими подготовительными группами комбинированной направленности в дошкольном учреждении г. Москвы. Было отмечено, что большинство проводимых занятий в данном детском саду направлены на развитие познавательной деятельности, но в связи с тем, что большинство детей не знает друг друга, у дошкольников недостаточно развиты коммуникативные навыки. На проводимой в детском саду «Неделе сказок» было выявлено, что значительное большинство детей не знает известных сказок. Из 13 детей в одной группе только один ребёнок был знаком со сказкой «Кот в сапогах», двое – с «Красной шапочкой». При этом ни один из них не мог точно рассказать сюжет или ответить «да/нет» на наводящие вопросы по сказке. Всё это послужило причинами составления программы «Сказкотерапия» по развитию коммуникативных навыков с помощью советских сказок и мультфильмов. Для занятий были подобраны сказки: «Теремок» (для развития умения слушать других и работать в команде), «Крошка-еюот» (для того, чтобы научить дружбе и выражению положительных эмоций), «Волшебное слово» (чтобы показать важность вежливых слов), «Большой ух» (отметить как важны защита слабых и помощь другим) и другие.

По ряду причин каждое занятие было решено проводить в два этапа в разные дни. К этим причинам можно отнести наличие различных нарушений у детей, быструю утомляемость, «новизну» сказок для детей, временные рамки, основную цель программы – развитие коммуникативных навыков, использование цифровых технологий и другие.

Первый этап был направлен на знакомство со сказкой путём просмотра мультфильма или диафильма. Часть мультфильмов планировалось просматривать при помощи компьютера, сидя на стульях рядом друг с другом. Другую часть мультфильмов/диафильмов/презентаций, планировалось просматривать при помощи мультимедийного проектора, путём проецирования видео на потолок, при этом дети лежали на ковре. Проектор позволил нам просматривать видео, слайды и прослушивать музыку, отображал данные USB, SD-карт. Поскольку его использование возможно только при тёмном времени суток, количество мультфильмов, зависит от времени проведения занятия. Плановые месяцы просмотра на проекторе были такими: конец

ноября, декабрь. Мультфильмы и диафильмы планировалось брать готовые, не внося изменений. Слайды были созданы на компьютере при помощи программы Microsoft Power Point. Картинки для слайдов были отсканированы из книг серии «Мультисказка» издательства «Яблоко», с включением минимального количества текста.

Первый этап позволит ознакомить всех детей с каждой конкретной сказкой, выделить суть, понять сюжет сказки, задать вопросы педагогу. Поскольку в данном детском саду не используются цифровые технологии для учебно-воспитательного процесса, детей наверняка заинтересуют подобные новшества. А возможность обсудить увиденное с педагогом позволит расположить детей к сказкам, научит слушать друг друга, не бояться общаться со взрослыми и задавать им вопросы.

Во время занятий планируется проводить комплекс упражнений для глаз в стихах, например, «Бабочка», «Мостик», «Ветер» и другие. Совместное выполнение этих упражнений не только снимает напряжение в глазах, но и способствует объединению детей, развитию их коммуникативных способностей.

Второй этап будет направлен непосредственно на достижение главной цели программы – развитие коммуникативных навыков. На данном этапе планируется чтение педагогом адаптированного варианта сказки с выделением основных моментов, являющихся целью занятия. Например, при занятии, посвящённом сказке «Цветик-семицветик», основными задачами педагога будут – показать, как важно помогать другим и снизить чувство боязни у ребёнка, если будет необходимо рассказать правду родителям о каком-то происшествии.

Во время прочтения сказки предусмотрено проведение различных игр и выполнение заданий на развитие коммуникативных навыков. Для лучшего усвоения материала занятия, во время проведения игры будет включаться музыкальное сопровождение при помощи телефона, проектора или CD-проигрывателя. Для некоторых заданий на занятиях будут использованы онлайн-раскраски по цифрам на планшете. Например, во время чтения сказки «Красная шапочка» дети все вместе раскрасят Красную шапочку с корзинкой. Подобная совместная работа так же будет положительно влиять на развитие коммуникативных навыков, будет развивать мелкую моторику и познакомит детей с обучающими играми (например, дети смогут повторить цифры).

В период самоизоляции, связанной с карантинными мерами, почти все дошкольные учреждения перестали работать, несмотря на то, что любой специалист образовательной организации подтвердит необходимость непрерывных занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья. И если большинство воспитателей дошкольных учреждений прекратили свою работу, то специалисты (дефектологи, логопеды, психологи) столкнулись с необходимостью проводить образовательный процесс с использованием цифровых ресурсов, т. е. перейти на дистанционное обучение. По данным опроса [9], большинство педагогов г. Москвы оказались не готовы к этому. Срочное онлайн-обучение специалистов уменьшило ряд проблем в проведении дистанционных занятий со стороны педагога, однако наблюдения за проведением групповых занятий специалистов с детьми показали крайне низкий уровень эффективности. Большинство детей не воспринимали информацию на экране, они перебивали друг друга, через незначительное время интерес к занятию пропал. Одной из проблем стало непонимание родителями необходимости их участия в дистанционном обучении. Важно понимать, что участие родителя при удалённом обучении ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья необходимо и важно. Родитель здесь может выступать в роли тьютора, направлять ребёнка, пытаться сосредоточить его внимание на педагоге, попытаться научить его слушать и слышать других детей.

Отечественный философ и культуролог М. С. Каган [3] ещё тридцать лет тому назад отмечал, что коммуникация возможна не только при непосредственном общении человека с человеком, она может происходить и в одностороннем порядке при работе с техническим устройством и (или) при помощи него.

Принимая во внимание, что дети в группе комбинированной направленности имеют различные стойкие нарушения (в том числе, детский церебральный паралич, расстройство аутистического спектра), можно сделать вывод, что часть этих детей пойдёт в коррекционные школы. В качестве примера можно привести Государственное казённое общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа "Технологии обучения"». Данная образовательная организация предусматривает частично дистанционное обучение детей вне зависимости от карантинных мер.

Всё это привело к пониманию необходимости включения в программу дистанционных занятий с использованием программ

«Skype» или «Zoom». В рамках программы данные занятия будут проводиться по желанию родителей. Планируется провести одно индивидуальное занятие с ребёнком и родителем и одно групповое занятие с детьми и родителями.

Использование цифровых ресурсов в быту и в работе – неотъемлемая часть современного общества. Эти ресурсы, как и любой другой инструмент, если его неправильно и беспорядочно использовать, сможет привести к нежелательным последствиям. Для некоторых детей цифровые технологии входят в их жизнь на уровне внутриутробного развития, когда будущая мама включает классическую музыку, для своего ещё не рождённого, ребенка. В современных условиях нет смысла искать плюсы и минусы использования компьютеров, телефонов и других гаджетов. Самое важное для ребёнка дошкольного возраста – научиться рациональному и целесообразному использованию в обучении и жизни цифровых ресурсов. Задача педагога – раскрыть полезные свойства новых технологий, использовать их как помощь в образовательном процессе, как средство, улучшающее качество обучения и повышающее интерес к занятиям.

Литература

1. Горбунова А. Ю. Роль цифровых технологий в когнитивном развитии дошкольника: постановка проблемы // Наука в мегаполисе (Science in a Megapolis). – 2018. – Т. 2. – № 6. – С. 13.

2. Гуляева Е. В., Соловьева Ю. А. Компьютерные игры в жизни дошкольников / Психологическая наука и образование. – 2012. – №2. – С. 5–12.

3. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

4. Куликова Е. А., Белинова Н. В. Особенности использования ИКТ в дошкольном образовании // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М.: Мозаика-Синтез, 2015.

5. Кучма В. Р. Гигиеническое обоснование безопасного использования электронных планшетов на занятиях дошкольников / Российский педиатрический журнал. – 2015. – №4. – С. 51–55.

6. Смирнова Е. О. Специфика современного дошкольного детства. // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2 (34). – С. 25– 32.

7. Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры //

Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VIII / под ред. В. С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – С. 330–370.

8. Солдатова Г. В., Шляпников В. Н. Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование, 2015. – № 3. – С 78–85.

9. Цифровые инструменты дошкольного образования [сайт]. URL: <https://www.mgpru.ru/tsifrovye-instrumenty-doshkolnogo-obrazovaniya>. – (Дата обращения: 30.10.2020).

10. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. – М.: АСТ, 2014.

11. Эльконинова Л. И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология, 2014. – № 1. – С. 54–62.

12. Ягловская Е. К. Развитие воображения дошкольников в различных видах деятельности. / Педагогика способностей. К 70-летию О. М. Дьяченко: материалы Всероссийского научно-практического семинара. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 20–26.

13. Feofanov V. N., Konstantinova N. Development of communication skills of preschool children with mental retardation using folk tales. // Economic and Social Development. Book of Proceedings, 2019. P. 568–577.

14. Tisseron S. Les dangers de la télé pour les bébés. Bruxelles: YapaKa.be, 2013. – 61 p.

*Филонова Евгения Владимировна,
учитель-дефектолог, МАОУ СОШ № 19 г. о. Мытищи
e-mail: Xat21@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой общеобразовательной школы. Описывается специализированная программа внеурочной деятельности общеинтеллектуального и коррекционно-развивающего направления, разработанная дефектологом для школьников классов компенсирующего обучения.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, ОБЗ, классы компенсирующего обучения, дефектолог, программа внеурочной деятельности коррекционно-развивающего направления

*Filonova Evgenia V.,
teacher-defectologist, MAOU secondary school №19 g. Mytishchi
e-mail: Xat21@yandex.ru*

FORMATION OF GENERAL INTELLECTUAL SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A MASS SECONDARY SCHOOL

Abstract. This article deals with the problem of teaching children with special educational needs in a mass secondary school. The article describes a specialized program of extracurricular activities of General intellectual and correctional development areas, developed by a defectologist for students of compensating classes.

Keywords: special educational needs, LHO, compensatory training classes, defectologist, extracurricular activities program of correctional and developmental direction

В настоящее время социально-экономической нестабильности в обществе количество детей младшего школьного возраста с нарушениями в поведении психическом и личностном развитии не имеет тенденции к снижению.

По данным минпросвещения России на 2019 год, было выявлено более одного миллиона детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на всех уровнях образования [5]. Миллион детей нуждаются в особых образовательных потребностях (далее – ООП). И не все учреждения готовы их удовлетворять. Каждый ребёнок с ООП нуждается в индивидуальном подходе, что закреплено Федеральным образовательным стандартом для обучающихся с ОВЗ [6]. А это значит, что в образовательных учреждениях должны быть специалисты, готовые осуществлять междисциплинарную педагогическую поддержку, разрабатывать специальные программы, готовые удовлетворять особые образовательные потребности, что в корне меняет взгляд на образование. Все эти требования и изменения в законе «Об образовании в РФ» привели к идее создания программы внеурочной деятельности общеинтеллектуального и коррекционно-развивающего направления для 1–4 классов на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 19» г. о. Мытищи (далее – МАОУ СОШ № 19).

Данная образовательная организация достаточно многогранна, так как, являясь массовой, включает наличие психолого-педагогического консилиума (ППК), классов компенсирующего обучения на уровне начального образования (всего четыре класса, для каждой параллели с 1 по 4 класс), обучающихся с ОВЗ и специалистов, таких как дефектолог, логопед и психолог.

В состав классов компенсирующего обучения (далее ККО) входят обучающиеся с ОВЗ, с нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями, нарушениями аутистического спектра, задержкой речевого развития, синдромом дефицита внимания и гиперактивности и сочетанными дефектами. Все они имеют особые образовательные потребности, а значит, им необходимо пристальное внимание со стороны специалистов.

Согласно новым требованиям по организации образовательной деятельности в школах, все обучающиеся должны посещать как урочные занятия, так и внеурочные. Для обучающихся начальных классов ККО была разработана программа внеурочной деятельности

общеинтеллектуального и коррекционно-развивающего направления «Познавательная мозаика».

Программа курса «Познавательная мозаика» разработана в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», «Конвенцией о правах ребёнка», разработками отечественных учёных в области общей и специальной педагогики и психологии и на основе авторской программы развития познавательных процессов младших школьников по курсу развивающих занятий «Развивающие задания. Тесты, игры, упражнения» Т. В. Языкановой [1, 2, 3, 4], авторскому учебному курсу «Смысловое чтение» М. В. Беденко [7, 8, 9, 10] и предназначена для работы с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении.

Цель программы – диагностика, развитие и коррекция познавательных процессов, высших психических функций (память, внимание, восприятие, воображение, мышление, речь) обучающихся 1–4 класса, испытывающих трудности в обучении.

В программе решаются диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные задачи.

В диагностическом блоке ведущей задачей является проведение диагностики в целях уточнения, а также определение эффективности реализации индивидуальной программы развития ребёнка. В данном блоке используются: практические материалы для проведения психолого-педагогического обследования детей, разработанные С. Д. Забрамной, стимульный материал «Четвёртый лишний», комплекс диагностик Л. И. Переслени, модифицированная психодиагностическая методика Н. Л. Белопольской и другие. Также применяются такие методики, как:

1. Диагностика внимания.

- Методика изучения уровня внимания П. Я. Гальперина, С. Л. Кабылицкой.
- Методика «Устойчивость и распределение внимания»
- Методика «Диагностика переключения и устойчивости внимания методом сложения чисел с переключением».
- Методика «Оценка внимания младшего школьника».
- Методика «Оценка объёма динамического внимания».
- Методика «Оценка переключения внимания».
- Методика Ф. Д. Горбова «Красно-чёрная таблица».

2. Диагностика памяти.

- Методика «Диагностика определения объёма кратковременной памяти».
- Методика «Определение коэффициента логической, механической памяти».
- Методика «Диагностика объёма логической памяти».
- Методика «Заучивание 10 слов», разработанная Л. Р. Лурия.
- Методика «Диагностика кратковременной памяти младшего школьника».

3. Диагностика мышления.

- Прогрессивные матрицы Равена.
- Тест Векслера.
- Тестовая методика для определения интеллектуального потенциала у детей и подростков. Психологическая методика ТИП.

4. Диагностика личностных особенностей младшего школьника.

- Методика «Оценка школьной мотивации».
- Тест «Нарисуй человека» Ф. Гудинафа, Д. Харриса

Коррекционно-развивающий блок задач направлен, прежде всего, на развитие познавательной деятельности, формирование мышления, коррекцию нарушений ВПФ. Также данный блок предполагает обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приёмам, повышающим эффективность взаимодействия с ребёнком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности.

Блок образовательных задач направлен на формирование у обучающихся системы знаний и обобщённых представлений об окружающей действительности, развитие их познавательной активности, формирование всех видов деятельности, характерных для каждого возрастного периода.

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности, на становление нравственных ориентиров в деятельности и поведении младшего школьника, а также воспитание у него положительных качеств.

Главный принцип занятий – принцип коррекционно-развивающей направленности, т.е. активное воздействие на когнитивное, речевое, сенсорное и эмоциональное развитие обучающихся.

Система занятий предусматривает групповые коррекционно-развивающие занятия продолжительностью 40 минут. На каждый класс предусмотрено 34 занятия в год, которые проводятся в рамках внеурочной деятельности. Работа строится с учётом индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка.

В программе к каждому занятию разработан комплекс упражнений, направленный на развитие ВПФ и формирование навыков смыслового чтения.

Например, при работе над формированием навыков смыслового чтения во 2 классе используются некоторые тексты из пособия М. В. Беденко.

Пример 1. Текст «Санта Клаусы в шортах».

«Когда у нас зима, в Австралии лето. Новый год в Австралии приходит в самую жару. Неудивительно, что тамошние Санта Клаусы ходят в шортах и сандалиях. Зато шапка, борода и, главное – мешок с подарками у них такие же, как у наших Дедов Морозов. Поэтому австралийские дети не обижаются на то, что их Санта Клаусы так необычно одеты».

После прочтения денного текста мы, используя интерактивную доску (с подключенным Интернетом), открываем карту мира и ищем Австралию, уточняем, насколько далеко она находится от нас. Потом рассматриваем фото австралийских Санта Клаусов и убеждаемся в истинности рассказа. В конце находим ответы на некоторые вопросы по тексту. Например, вопрос № 1: «Как ты считаешь, когда в Австралии зима, у нас какое время года?»; вопрос № 2: «Дарят ли подарки австралийские Санта Клаусы?».

При работе над ВПФ, нами чаще всего используется пособие Е. В. Языкановой.

Пример 2. Задание, направленное на выявление аналогий во 2 классе «Вставь по аналогии». Необходимо дописать подходящие по смыслу слова.

«У птицы это крыло, а у человека рука.

У собаки морда, у человека _____?

У подводной лодки перископ, у человека _____?

У льва пасть, у человека _____?

У машины мотор, у человека _____?

У рыбы жабры, у человека _____?»

Важно отметить, что у детей классов компенсирующего обучения, чаще всего, словарный запас ограничен и необходимо объяснять

некоторые понятия, используя наглядность. Мы используем реалистичные фотографии или короткие видео.

Основу курса составляют следующие направления: диагностика; развитие вербально-логического мышления, аналитических познавательных способностей, речи, мыслительных операций анализа и синтеза, установление закономерностей, способности к обобщению, к классификации, проведению аналогий и абстрагированию, развитие математических представлений; зрительного, слухового внимания; памяти; пространственно-временных представлений; моторных способностей; сенсорного развития, которое направлено на формирование перцептивных действий (рассматривание, выслушивание, ощупывание), а также на обеспечение освоения систем сенсорных эталонов.

Программа курса «Познавательная мозаика» составлялась в соответствии с государственным статусом школы, образовательными потребностями, запросами и особенностями контингента обучающихся. За время её реализации, а это более 8 лет, она претерпела некоторые изменения, т. к. каждый раз учитывались особенности индивидуального развития каждого обучающегося. На данный момент программа реализуется со стабильной положительной динамикой в познавательном развитии обучающихся с ООП.

Литература

1. Беденко М. В. Смысловое чтение: тетрадь-тренажёр. 1 класс. – М.: ВАКО, 2016. – 96 с.
2. Беденко М. В. Смысловое чтение: тетрадь-тренажёр. 2 класс. – М.: ВАКО, 2016. – 96 с.
3. Беденко М. В. Смысловое чтение: тетрадь-тренажёр. 3 класс. – М.: ВАКО, 2016. – 96 с.
4. Беденко М. В. Смысловое чтение: тетрадь-тренажёр. 4 класс. – М.: ВАКО, 2016. – 96 с.
5. Министерство просвещения РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.edu.gov.ru.
6. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство просвещения РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.edu.gov.ru.

7. Языканова Е. В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения. 1 класс – М.: Экзамен, 2016. – 79 с.
8. Языканова Е. В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения. 2 класс – М.: Экзамен, 2016. – 109 с.
9. Языканова Е. В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения. 3 класс – М.: Экзамен, 2016. – 125 с.
10. Языканова Е. В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения. 4 класс – М.: Экзамен, 2016. – 126 с.

*Фирсова Елена Юрьевна,
к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного
образования, МГОУ
e-mail: firsovaey@yandex.ru*

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Метод деловой игры, направленный на формирование профессиональных компетенций, совершенствование знаний умений и навыков, способствующих профессиональному самоопределению умственно отсталых подростков, оказывает благоприятное воздействие на социально-профориентационный опыт, необходимый для их дальнейшей социализации.

Ключевые слова: профориентация, профориентационные компетенции, деловые игры, старшеклассники с нарушениями интеллекта

*Firsova Elena Y.,
Ph.D., Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and
Inclusive Education, MGOU
e-mail: firsovaey@yandex.ru*

BUSINESS GAMES IN THE FORMATION OF CAREER GUIDANCE COMPETENCIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The business game method, aimed at forming professional competencies, improving knowledge and skills that contribute to professional self-determination of mentally retarded adolescents, has a positive impact on the social and career guidance experience necessary for their further socialization.

Keywords: career guidance, career guidance competencies, business games, high school students with intellectual disabilities

Одной из ведущих задач государственной политики в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья является практическая направленность принципа адаптивности

системы образования к уровням, особенностям развития и профессиональной подготовки обучающихся.

Реализация профориентационной работы в специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении осуществляется через учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с учащимися. Главной целью коррекционной школы выступает подготовка учащихся с нарушениями интеллекта к трудовой деятельности. Согласно исследованиям современных учёных-педагогов, ключевая роль в данном процессе принадлежит профессиональному самоопределению, что является особенно важным для дальнейшей социальной адаптации выпускников с ограниченными возможностями здоровья [3].

В условиях специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения в связи с принятой «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» профориентационная работа проводится в рамках предпрофильной и профильной подготовки, а также осуществляется в ходе внеурочной деятельности и деятельности учреждений дополнительного и профессионального образования [1].

Проблема профессионального самоопределения и дальнейшего трудоустройства выпускников с интеллектуальными нарушениями, особенно в постшкольный период, остро встает перед родителями таких детей. Возникает множество сложных задач при оказании социально-педагогической помощи в адаптивно-трудовой подготовке подростков [4].

В силу особенностей развития понимание обучающимся с нарушениями интеллекта профориентационных вопросов довольно затруднено, зачастую они оказываются непригодными к избранной сфере профессиональной деятельности. Подросткам данной категории часто не хватает нужной информации о различных профессиях, о том, какую деятельность осуществляют те или иные специалисты, о знаниях и умениях, необходимых для выполнения работы в интересующей сфере.

Основным фактором, влияющим на выбор будущей специальности, является формирование у старшеклассников профориентационных компетенций. Согласно проведённым исследованиям по данной проблеме, нами были определены внутренние и внешние показатели сформированности профориентационных компетенций.

Внутренние показатели сформированности профориентационных компетенций составляют:

- трудовая готовность (желание трудиться; способность оценить значимость и пользу выбранной профессии для социума);
- личностная готовность (адекватная самооценка собственных умений и возможностей; сформированность важных для будущей профессии личностных качеств).

Внешние показатели сформированности профориентационных компетенций составляют:

- профессиональные намерения (знания условий труда и содержания выбранной профессии; наличие первоначальных профессиональных знаний и умений; знания способа обучения профессии);
- мотивация к выбору профессии (характер мотивов выбираемой профессиональной деятельности; соответствие возможностей здоровья выбранной профессии, сформированность интереса и мотивации к труду).

Поиск эффективных путей коррекционно-развивающей работы по формированию профориентационных компетенций у умственно отсталых учащихся старших классов позволил опираться на использование метода сюжетно-ролевых ситуаций в формате деловой игры. Как показывает практика, данный метод способствует коррекции недостатков учащихся, устранению пробелов в знаниях профориентационной направленности и имеет свои положительные стороны, а именно:

- игра позволяет обучающимся увидеть реальные проблемы и их наиболее существенные аспекты;
- осуществляется творческое овладение изучаемым материалом по профориентации;
- приобретаются навыки в самостоятельном принятии решения;
- происходит овладение ролевым поведением;
- участники деловой игры учатся коллективной работе;
- участники учатся прислушиваться к мнению окружающих и самостоятельно делать выводы из услышанного;
- происходит активизация старшеклассников, что важно для решения профориентационных задач [2].

Опираясь на вышеизложенное, можно говорить о том, что профориентационная игра имеет свои преимущества, она является достаточно действенной для восприятия формой работы, так как даёт педагогу возможность увидеть проблему в целом, а ученику –

приобрести навыки принятия решения и овладеть ролевым поведением.

Метод игры имеет и свои определённые недостатки: трудность в подаче существенного объёма информационного материала; проблемы восприятия игры (не всегда и не все обучающиеся воспринимают игру серьёзно, считая, что они уже взрослые для этой формы деятельности). В тоже время, грамотный, продуманный и структурированный подход к подборке информационно-игрового материала, организации и проведению деловой игры со стороны педагога способствуют преодолению многих трудностей и недостатков. Целесообразно использовать в игре уже имеющиеся знания школьников, добавляя к ним новые умения и навыки, направленные на формирование профориентационных способностей. Главная задача организатора – через социально-коммуникативный взаимообмен привести эти знания в систему, помочь умственно отсталым старшеклассникам понять свои сильные и слабые стороны, чтобы развиваться в нужном направлении.

Для удобства планирования и контроля за осуществлением игровых действий рекомендуется разграничить игры на блоки (циклы). В качестве примера приведём следующий цикл деловой игры.

В цикл «Приём на работу» включена серия игр: «Иду устраиваться на работу», «Моё резюме», «Собеседование-интервью».

На этапе прохождения игры «Иду устраиваться на работу», учащимся предлагается сымитировать прохождение собеседования, побывав в роли как работодателя, так и соискателя. Здесь учащиеся проявляют максимум решительности и самостоятельности.

Вторым составляющим этапом является игра «Моё резюме», как одно из составляющих звеньев трудоустройства. Ученики учатся составлять своё резюме в соответствии с примером, опираясь на личностные профессиональные предпочтения.

Третий заключительный этап предполагает игру «Собеседование-интервью», он имеет непосредственно главную роль в устройстве на работу. Старшеклассникам в роли работодателя и соискателя предоставляется возможность провести интервью, используя примерный список заранее подготовленных вопросов, которые актуальны на собеседовании при приёме на работу, тем самым проигрывается жизненная социально-значимая ситуация.

Следовательно, предложенный нами цикл деловой игры предполагает в дальнейшем адекватный подход к выбору профессии,

соответствующий психофизическим особенностям и возможностям подростков с нарушениями интеллектуально развития, а результатом коррекционно-развивающей работы, с учётом соблюдения рекомендаций по организации и проведению деловых игр, направленных на формирование профориентационных компетенций, должны стать следующие показатели:

- соответствие выбора желаемой профессии по физиологическим возможностям обучающихся;
- понимание старшими школьниками правильности и осознанности выбора профессии;
- адекватность профессиональных предпочтений умственно отсталых учащихся;
- грамотной ориентировки в профессиях, убеждение в необходимости труда.

Таким образом, профессиональную ориентацию старшеклассников с нарушениями интеллекта в формате деловой игры целесообразно проводить во всех видах деятельности для накопления ими социально-профессионального опыта, с учётом возрастных, индивидуальных возможностей и особенностей каждого обучающегося, что благоприятно способствует формированию и дальнейшему совершенствованию их профориентационных компетенций.

Литература

1. Дуброва Т. И. Вариативные программы подготовки к профессионально-трудовой деятельности учащихся с нарушением интеллекта [Текст] // Коррекционная педагогика. – 2009. – № 5 (35). – С. 46–51
2. Игровой метод в профориентации: методические рекомендации [Текст] / ред. Е. А. Климова / Пермский государственный педагогический институт. Пермское объединение «Структура», 1989. – 70 с.
3. Инновационные технологии обеспечения социально-психологической адаптации и готовности к труду детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья: Том 1. Часть II / Дудко О. Б., Коваленко С. В., Бетанова С. С., Ядров К. П., Хижняк Л. А., Мохова С. Б., Балаян С. А., Пастухова Д. А., Одинцова М. А. – Москва, 2014.
4. Фирсова Е. Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно-отсталых лиц [Текст]: дис...канд. пед наук:13.00.03: защищена 15.02.2011: утв. 15.07.2011 / Фирсова Елена Юрьевна. – Москва, 2011. – 203 с.

*Утенкова Светлана Николаевна,
кандидат биологических наук, доцент кафедры клинических основ
дефектологии и специальной психологии МГОУ*

*Фомочкина Валерия Николаевна,
магистрант факультета специальной педагогики и психологии
МГОУ
e-mail: fomochkinavn@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОГО РАСПИСАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В представляемой статье обсуждаются аспекты работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС) с использованием визуального расписания. Для детей с РАС в настоящее время достаточно эффективно используется метод визуального расписания, актуального для обучения и социализации детей указанной категории в условиях современного мира. Многие исследователи, такие как В. К. Воробьева, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Эльконин, А. М. Леушина отметили, что наглядный материал дети данной категории усваивают лучше вербального.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, визуальное расписание, дошкольники, социализация, адаптация

Utenkova Svetlana N.,
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department
of Clinical Foundations of Defectology and Special Psychology, MRSU

Fomochkina Valeria N.,
Master's student of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology,
MRSU
e-mail: fomochkinavn@mail.ru

APPLICATION OF A VISUAL SCHEDULE FOR CHILDREN WITH AUTISM DISORDER

Abstract. This article discusses aspects of working with children with autism spectrum disorder (ASD) using a visual schedule. For children with ASD, the method of visual schedule is currently used quite effectively, which is relevant for teaching and socialization of children of this category in the modern world. Many researchers, such as V. K. Vorobyova, S. L. Rubinstein, L. V. Elkonin, and A. M. Leushina, noted that children of this category learn visual material better than verbal ones.

Keywords: autism spectrum disorder, visual scheduling, preschoolers, socialization, adaptation

Обучение детей с расстройством аутистического спектра является непростой задачей. Как известно, указанная категория детей быстрее приобретает навыки при достаточно чёткой структурированности занятия. Визуальные подсказки для детей с РАС, являясь компонентом занятия, помогают в освоении предметных задач. Визуализация картинок, содержащих информацию об этапности действий при выполнении какого-либо задания, упрощают восприятие ребёнка и снимают излишнюю напряжённость у детей с аутистическими чертами при выполнении ими различных заданий и упражнений.

Подобного рода приёмы визуализации часто используются в коррекционной работе, направленной на выявление и развитие возможностей детей, помогая ребёнку понимать и усваивать последовательность его действий [1].

Одним из вариантов применения указанного метода является визуальное расписание, также представляющее собой последовательность картинок-подсказок, помогающих в создании для ребёнка с РАС управляемой адаптивной коррекционно-развивающей среды [5].

Визуальное расписание, применяемое в работе с детьми с РАС – это наглядное представление того, что произойдёт в течение дня либо во время какого-то одного занятия или события. Благодаря его применению у ребёнка формируется достаточно чёткий алгоритм последовательности собственных действий, он усваивает необходимую последовательность, благодаря чему в будущем не возникает разногласий в действиях участников образовательного процесса. Самому же ребёнку использование такого расписания даёт ощущение предсказуемости развития ситуации, что благотворно влияет на его эмоциональный фон, создаёт базу для оптимизации образовательного процесса. Визуальное расписание не столько

информирует о предстоящих событиях, сколько определяет последовательность занятий ребёнка в течение дня [6].

Задаваясь вопросом «Чем может помочь визуальное расписание ребёнку с расстройством аутистического спектра?» можно отметить, что, в первую очередь, для такого ребёнка важно развивать свою независимость, а визуальное расписание во многих отношениях этому способствует. Если у ребёнка есть расписание, то он может переходить от одной деятельности к другой и следовать распорядку дня без нахождения другого человека рядом, который будет говорить что и когда нужно выполнять.

Одной из психологических особенностей детей, имеющих нарушения по типу РАС, является их стремление упорядочивать последовательность событий и объекты, с которыми они контактируют. Учитывая это, для ребёнка с РАС расписание становится постоянным зрительным напоминанием о его следующих действиях, что также уменьшает тревожность, а её уменьшение помогает ему сконцентрироваться на текущей задаче, что благотворно влияет на течение занятий и на достижение позитивных результатов в работе с такими детьми.

К тому же визуальное расписание – это ещё один способ, позволяющий взрослому подобрать «ключи» для общения с особыми ребёнком, способ донести до него информацию альтернативным образом. Расписание сообщает ребёнку, что должно произойти, и чего ему ожидать через некоторое время. Визуальная коммуникация картинками позволяет ребёнку использовать изображения, чтобы понять или объяснить, что происходит вокруг них, и это, в свою очередь, помогает ему легче воспринимать послы со стороны окружающего мира, формирует внутренние алгоритмы действий в определённых ситуациях.

Организация мозговой деятельности у лиц с РАС достаточно своеобразна [3]. Например, зрительную информацию они чаще воспринимают лучше (хотя это не является одинаковым показателем для всех без исключения лиц с аутизмом). Поэтому целесообразно найти и опираться на сильные стороны конкретного ребёнка при коррекции его поведенческих особенностей.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время возникла необходимость внедрения подобных технологий в практику работы с детьми с РАС, важность подготовки специалистов, владеющих навыками подобной деятельности [4], обладающими определённым набором компетенций, работающих в пользу оптимизации

коррекционно-развивающей работы с детьми широко представленной в человеческой популяции категории. А эффективность визуальных расписаний при работе с детьми с РАС была доказана большим количеством научных исследований в рамках экспериментальной деятельности.

Литература

1. Гусейнов А. З. Развитие принципа наглядности в истории педагогики / А. З. Гусейнов, Г. Д. Турчин // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Серия : Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – № 1.

2. Красношлыкова Т. С., Косенко О. С. Использование средств визуальной поддержки при работе с речевыми нарушениями у детей с ОВЗ // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.

3. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Дисфункция правого полушария головного мозга, или издержки воспитания и образования // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 41–53.

4. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Особенности подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования как участников процесса реабилитации детей с нарушениями развития // Детская и подростковая реабилитация. 2017. – №3 (31). – С. 54–57.

5. Лукьянова И. Е., Утенкова С. Н., Сигида Е. А. Адаптивная коррекционно-развивающая среда как компонент программы развития высших психических функций лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2017. – № 2 (46). – С. 47–58.

6. Сырина Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку / Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172).

*Ходякова Александра Сергеевна,
ассистент кафедры логопедии ГОУ ВО МО МГОУ
e-mail: a-hodyakova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Исследование посвящено решению проблемы совершенствования содержания и организации коррекционно-логопедической работы по развитию атрибутивной лексики у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Целью данной публикации является определение путей коррекционно-развивающей работы по развитию словарного запаса имён прилагательных. По результатам обследования предложена модель по формированию и развитию атрибутивной лексики старших дошкольников посредством разработки кейсов игр и упражнений.

Ключевые слова: дошкольники, тяжёлые нарушения речи, недоразвитие речи, атрибутивная лексика, имена прилагательные.

*Khodyakova Alexandra S.,
Assistant of the Department of Speech Therapy, MRSU
e-mail: a-hodyakova@mail.ru*

DEVELOPMENT OF ADJECTIVES DICTIONARY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The publication is devoted to solving the problem of improving the content and organization of correctional speech therapy work on the development of attributive vocabulary in older preschoolers with severe speech disorders. The purpose of this publication is to determine the ways of correctional and developmental work on the development of the vocabulary of adjectives. Based on the results of the survey, a model is proposed for the formation and development of attributive vocabulary of older preschoolers through the development of cases of games and exercises.

Keywords: preschool children, severe speech disorders, speech underdevelopment, attributive vocabulary, adjectives

Всестороннее развитие и повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями являются теми задачами, которые стоят перед каждым педагогом. В современной логопедической практике педагоги всё чаще сталкиваются с несформированностью речевой системы как в целом, так и с проблемами в её отдельных аспектах, что приводит к проблемам в школьном обучении [3, 6, 7]. Стоит отметить, что дети дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи испытывают ряд трудностей в процессе формирования и развития лексического и грамматического строя речи родного языка [1, 4, 5].

Многие исследователи отмечают, что развитие лексического строя речи занимает особое место в речевом развитии ребёнка, так как оно положительно сказывается на процессе мышления и других психических процессах, от него зависит фонетико-фонематический и грамматический строй речи [1, 2, 4, 5]. Поэтому в общей системе коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжёлые речевые нарушения, особое место отводится формированию и развитию лексического (словарного) запаса.

Научно доказано, что для дошкольников с недоразвитием речи характерны скудность словарного запаса и активного словаря, недостаточная сформированность предметной, глагольной, атрибутивной лексики, трудности поиска нужного слова, нарушения в актуализации пассивного словаря, что находит отражение в таких процессах, как программирование и реализация самостоятельного высказывания [1, 3, 4, 5, 7].

Значительные трудности для дошкольников с речевым недоразвитием представляет атрибутивная лексика, которая выражается в качественных и количественных характеристиках отдельных предметов [1, 2, 3].

Для оценки атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста нами было проведено обследование по следующим четырём направлениям:

- 1) исследование пассивного словаря имён прилагательных;
- 2) исследование активного словаря имён прилагательных [7];
- 3) исследование антонимии;
- 4) исследование способности образовывать относительные и притяжательные имена прилагательные от существительных [7].

Нами были выделены следующие характерные особенности:

- неумение подбирать антонимы к именам прилагательным;
- трудности в назывании качественных характеристик, а именно материала, величины, формы;

- ошибки при образовании относительных и притяжательных прилагательных;
- трудности в подборе прилагательного;
- замены прилагательных именами существительными;
- неверное употребление образовательных суффиксов (джем из вишни – вишний и т.п.).

Основываясь на полученных результатах, была организована коррекционно-логопедическая работа по формированию словаря имён прилагательных. Работа на логопедических занятиях осуществлялась с учётом изучаемых лексических тем, которые представлены в календарно-тематическом планировании.

Кроме традиционных средств и приёмов работы, в структуру занятий включались и интерактивные приёмы, такие как мультимедийные презентации, комплекс интерактивных игр педагогического портала «Мерсибо», игры из компьютерной программы «Говори правильно». Отметим, что занятия с применением интерактивных технологий носили комплексный характер, который подразумевает оптимальное сочетание традиционных и инновационных средств обучения.

В соответствии с изучаемой темой для каждого занятия была определена атрибутивная лексика, создан кейс дидактических игр и упражнений, систематизированный с учётом реализуемых задач на примере лексической темы «Насекомые»:

- развитие пассивного и активного словарного запаса имён прилагательных: подбирались прилагательные по характеристикам «цвет», «форма», «размер», «величина», «нахождение в пространстве». Эти задания получили названия «Подбери признак», «Отгадывание слов»);
- развитие пассивного и активного словарного запаса имён прилагательных по определению признаков эмоций, вкуса, веса, силы и др. (задание под именем «Загадки»);
- обогащение словаря имён прилагательных антонимами (задание «Скажи наоборот»);
- развитие способности образовывать относительные, притяжательные имена прилагательные от существительных (задания «Какой?» «Чей?»);
- актуализация словарного запаса;
- развитие ассоциативных связей (задания «Сравни», «Запомянай»).

После проведённого коррекционно-развивающего обучения дошкольников с тяжёлыми речевыми нарушениями нами была зафиксирована положительная динамика в речевом развитии детей.

Литература

1. Леонова С. В. Особенности актуализации лексических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи / Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. 2014. – №4. – С.95–100.

2. Нигматуллина И. А., Якимова Е. Н. Исследование словаря прилагательных у детей с общим недоразвитием речи III уровня. / Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов (с международным участием). Казань, 23 апреля 2013г. / под общ. ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, институт педагогики и психологии, 2013.– С. 175.

3. Пантелеева Л. А. Учебно-терминологическая лексика как базовый компонент усвоения школьной программы детьми с ограниченными возможностями здоровья / Сборник научных трудов III Всероссийской заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы научной и научно-педагогической деятельности молодых учёных». – М. : МГОУ, 2016. С. 164–168.

4. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Академия, 2005. – 144 с.

5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Кнорус, 2011. – 44 с.

6. Ханафина Г. Р., Иванова А. С. Особенности словаря признаков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня // Молодой учёный. – 2016. – №22. – С. 256–259. – URL: <https://moluch.ru/archive/126/34954> (дата обращения: 17.01.2018).

7. Ходякова А. С. Использование метода дидактического синквейна в логопедической работе по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 2 2. – С. 128–131.

8. Шилова Е. А., Ходякова А. С. Развитие связного описательного высказывания дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи с использованием изделий декоративно-прикладного творчества / Альманах Казанского федерального университета: материалы XIII Международной научно-образовательной конференции / под редакцией А. И. Ахметзяновой. – 2019. – С. 234–237.

*Четайкина Наталья Александровна,
студентка 4 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиля «Психология и педагогика инклюзивного образования» Мордовского государственного педагогического университета им. Евсевьева
e-mail: Chetaikina98@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра, даны психолого-педагогические рекомендации по совершенствованию коррекционно-развивающего процесса с детьми младшего школьного возраста с подобным типом нарушений в развитии.

Ключевые слова: навык, самообслуживание, расстройства аутистического спектра

*Chetaykina Natalya A.,
4th year student of the direction of training "Psychological and Pedagogical Education" of the profile "Psychology and Pedagogy of Inclusive Education", Mordovia State Pedagogical University. Evsevievva*

STUDY OF THE FORMATION OF SELF-CARE SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article presents the results of an experimental study to identify the level of self-service skills formation in children with autism spectrum disorders, and gives psychological and pedagogical recommendations for improving the correctional and developmental process with children of primary school age with a similar type of developmental disorders.

Keywords: skill, self-care, autism spectrum disorder

В современном мире существует тенденция увеличения числа обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Анализ психолого-педагогической литературы по теме нашего исследования показывает, что у обучающихся с расстройствами аутистического спектра с огромным трудом формируются гигиенические навыки и навыки самообслуживания. С учётом того, что ребёнок, имеющий расстройство аутистического спектра, тяжело принимает всё новое, но при этом старается не обращаться за какой-либо помощью ко взрослому человеку, эта проблема приобретает серьёзные масштабы.

А. Н. Пономаренко считает, что детей с расстройствами аутистического спектра необходимо постепенно приучать к самостоятельности в процессе самообслуживания. Осуществлять это нужно дозированно, чтобы не возникало «отпугивающего эффекта» [4, с. 24].

По мнению О. С. Никольской, «самообслуживание – это постоянная забота о чистоте тела, о порядке в костюме, готовность сделать для этого всё необходимое и сделать без требований извне, а из внутренней потребности, соблюдать гигиенические требования» [3, с. 34].

Среда общеобразовательной организации располагает к тому, чтобы закреплять у ребёнка с расстройствами аутистического спектра навыки самообслуживания, это позволит ему быть более социализированным в обществе. Такая среда имеет сенсорную комнату, где можно проводить игры-самообслуживания, в классах имеется необходимый инвентарь: разнообразный игровой стимульный материал, игры и игрушки – любимые и знакомые ребёнку предметы, с которыми он чувствует себя спокойно и непринуждённо.

Учитывая, что в структуру дефекта ребёнка с расстройствами аутистического спектра входит наличие стереотипности, работа над формированием навыков самообслуживания выстраивается поэтапно и постепенно, чтобы встроить новый навык в привычный образ жизни ребёнка.

После установления контакта с аутичным ребёнком, необходимо постепенно вводить в круг его интересов занятия на повышение уровня самообслуживания, при этом стараясь преодолевать негативизм ребёнка и возможный страх. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская писали, что негативизм ребёнка

может быть преодолен, если близкие поймут, что стоит за отказом ребёнка [1, с. 52].

Прежде чем приступить к обучению или развитию какого-либо навыка, необходимо оценить состояние ребёнка, определить уже имеющийся уровень навыков самообслуживания и потенциальные возможности.

Экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с расстройством аутистического спектра проводилось на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ОВЗ» г. о. Саранск в период обучения с февраля по март 2020 учебного года. Испытуемыми были 4 обучающихся с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 7 до 10 лет.

Мы определили **показатели, позволяющие определить уровень сформированности навыков самообслуживания**, выделенных на основе исследования С. А. Морозова и К. П. Гилберг, [2, с. 3]:

- **показатель № 1** – навык одевания и раздевания, который включает следующие умения в определенном порядке: 1) расстегнуть пуговицы; 2) снять платье (брюки); 3) аккуратно повесить; 4) снять обувь; 5) снять колготки, носки;
- **показатель № 2** – навык самостоятельного мытья рук, умывания, который включает следующие умения в определенном порядке: 1) закатать рукава; 2) смочить руки; 3) взять мыло, намыливать руки до появления пены; 4) мыть руки; 5) смыть мыло; 6) умыть лицо;
- **показатель № 3** – навык умения пить и есть с помощью столовых приборов, который включает в себя следующие умения: 1) держать ложку, вилку; 2) есть из тарелки; 3) держать стакан; 4) есть аккуратно;
- **показатель № 4** – навык умения пользоваться туалетом, который включает следующие умения в определенном порядке: 1) встать около унитаза; 2) снять брюки; 3) завершение процедуры – одевание брюк и нажатие на слив.

В качестве основного диагностического метода было выбрано наблюдение.

Критерии оценки результатов:

- если ребёнок правильно выполнял все действия, составляющие конкретный навык, то выполненное действие оценивалось в 3 балла;

- действие, выполненное с небольшими неточностями и с помощью взрослого – в 2 балла;
- неумение выполнять действие (полностью помогает взрослый) – 1 балл.

I серия – диагностика навыка раздевания и одевания. Цель: выявить у детей уровень сформированности навыка раздевания и одевания.

Проводилось наблюдение за детьми, когда они раздевались утром, когда пришли в школу, после прогулки, перед тем, как пойти домой. Анализ результатов диагностики показал, что 80% детей одеваются и раздеваются с небольшой помощью, а 20% – с помощью взрослого.

Пытаются расстёгивать пуговицы двое детей (50%), двое детей (50%) не умеют расстёгивать пуговицы. Снимают самостоятельно одежду двое детей (50%), двое детей (50%) пытаются снимать брюки и платье, но делают это с помощью взрослых.

Выяснилось, что аккуратно повесить одежду на вешалку дети не могут: двое детей (50%) пытаются повесить одежду на вешалку и двое детей (50%) оставляют одежду там, где сняли. Двое детей (50%) самостоятельно снимают и одевают обувь, и двое детей (50%) снимают и одевают с небольшой подсказкой взрослого.

Двое детей (50%) могут надеть на себя одежду в обратной последовательности, один ребенок (25%) пытается одеваться, но путается в последовательности одежды, и один ребенок (25%) не умеет одеваться без помощи взрослого.

II серия – диагностика навыка самостоятельного мытья рук и умывания. Цель: выявить у детей уровень сформированности навыка самостоятельного мытья рук и умывания.

Проводилось наблюдение за детьми, когда они мыли руки и умывались перед приёмами пищи. Анализ результатов наблюдения показал, что у одного ребёнка (25%) диагностирован высокий уровень сформированности навыка самостоятельного мытья рук. Средний уровень – у одного ребёнка (25%), низкий уровень у 50%.

Так, закатать рукава полностью могут двое детей (50%) с небольшой подсказкой и 50% справляются только с помощью взрослого. Намочить руки водой сами могут двое детей (50%). Один ребёнок (25%) может это сделать с небольшой помощью взрослого, 25% не могут сами смочить руки водой. Двое детей (50%) берут мыло, но не могут хорошо намылить руки. 25% делают это с помощью взрослого. Один ребёнок (25%) не может сам мыть руки.

Четверть испытуемых (25%) хорошо смывают мыло с рук, один ребенок (25%) не может смыть мыло с рук.

Двое детей (50%) пытаются мыть лицо, но делают это не умело, один ребёнок (25%) не умеет мыть лицо. Трое детей (75%) пытаются вытирать лицо и руки, но делают это не достаточно хорошо. Один ребёнок (25%) не знает, как вытирать руки и лицо, и не может повесить полотенце на место.

III серия – диагностика умения пить и есть с помощью столовых приборов. Цель: выявить у детей уровень сформированности умения пить и есть с помощью столовых приборов.

Проводилось наблюдение за детьми во время приёма пищи. Все 4 детей знают, как пользоваться столовыми приборами. Двое детей (50%) хорошо держат ложку. Один ребёнок помогает себе другой рукой, придерживая ложку. Другой ребёнок ест, в основном используя пальцы.

После принятия пищи один ребёнок (25%) убирает за собой тарелки. Двое детей (50%) убирают при напоминании взрослого. Один ребенок (25%) не убирает за собой.

IV серия – диагностика умения пользоваться туалетом. Цель: выявить у детей уровень сформированности умения пользоваться туалетом.

Проводилось наблюдение за детьми во время пользования ими туалета. Все испытуемые умеют пользоваться туалетом, 50% из них, заходя в туалетную комнату, подходят к унитазу, снимают брюки и пользуются туалетом, после смывают. Один ребёнок, направляясь к туалету, по ходу снимает брюки, но пользуется им правильно и смывает за собой, но так же надевает брюки по мере выхода из туалетной комнаты, ещё один ребёнок ходит в туалет при напоминании взрослого. Двое из детей (50%) не просят в туалет.

Таким образом, анализируя результаты наблюдения в целом, можно сказать, что высокий уровень сформированности навыков самообслуживания не был диагностирован ни у одного ребенка. У 2 детей (50%) диагностирован средний уровень сформированности навыков самообслуживания, у 2 детей (50%) – низкий уровень сформированности навыков самообслуживания.

При обучении ребёнка стереотипам поведения в быту следует придерживаться следующих рекомендаций:

– требовать от ребёнка выполнить какое-либо действие допустимо только в том случае, если он это может, и Вы об этом точно знаете;

- соблюдать принцип «от простого к сложному»;
- обучать всему постепенно, не старайтесь обучить всему сразу;
- обучать, сохраняя при этом положительный настрой: радоваться успеху ребёнка, игнорировать неуспех, направлять по верному пути, предупреждая ошибки;
- все взрослые, которые участвуют в обучении ребёнка навыку, должны действовать в одном ключе, повторять одни и те же шаги (схема действий должна быть во всех случаях одинаковой).

В заключение можно сделать вывод о том, что существует необходимость проведения специально организованной работы по формированию навыков самообслуживания у детей 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст: учебное пособие. – М. : Теревинф, 2007. – 112 с.
2. Морозова Т. И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме: учебное пособие / Дефектология. – 2013 – № 5 – С. 58–65.
3. Никольская О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг; – М. : Теревинф, 2012. – 227 с.
4. Пономаренко А. Н. Развитие ребёнка третьего-четвёртого года жизни / Педагогика. – 2012 – № 28. – С. 24–29.

*Чукальская Валерия Игоревна,
младший научный сотрудник Международной научно-практической
Лаборатории по сопровождению детей с ОВЗ, МГОУ
e-mail: 7828262@inbox.ru*

**О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ КАК
КОМПОНЕНТА КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ
С ЗПР НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ЦИКЛА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы компетентностного подхода в инклюзивном образовании, описаны компоненты креативной компетентности. Приведены содержание и результаты апробации методики развития творческого воображения у учащихся начальной школы с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: развитие воображения, инклюзивное образование, эстетическое развитие, ЗПР

*Chukalskaya Valeria I.,
Junior Researcher, International Scientific and Practical Laboratory for
Supporting Children with Disabilities, MRSU
e-mail: 7828262@inbox.ru*

**THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION AS A
COMPONENT OF CREATIVE COMPETENCE IN CHILDREN
WITH SEN BY CLASSES OF THE AESTHETIC CYCLE IN
INCLUSIVE EDUCATION**

Abstract. The article discusses the theoretical foundations of the competence approach in inclusive education, describes the components of creative competence. The article presents the content and results of testing methods for developing creative imagination in primary school students with mental retardation in inclusive education.

Keywords: imagination development, inclusive education, aesthetic development, mental retardation

Одним из направлений модернизации общего образования сегодня является формирование компетентностей у учащихся. Компетентностный подход позволяет решить актуальную проблему современного образования, заключающуюся в диспропорции объёма полученных и усвоенных учениками знаний и умения использовать их для решения конкретных задач или выхода из проблемных ситуаций со значительным преобладанием теоретических знаний над умением применить их на практике.

Во ФГОСах начального и общего образования, Государственной программе РФ «Развитие образования на 2018–2025 годы», одним из ключевых направлений является реализация компетентностного подхода в обучении школьников. В проекте «Концепции ФГОСа для детей с ОВЗ» (2013) у детей с нарушениями развития также предусмотрено формирование их жизненной компетенции как важнейшего результата коррекционно-образовательного процесса.

Преобладающее число теоретиков придерживаются той точки зрения, что компетентность – это не столько обладание знаниями, сколько потенциальная готовность решать актуальные задачи с помощью оптимальных методов. В связи с этим особенно актуальным становится формирование у школьников психологической готовности действовать в нестандартных ситуациях. Поэтому педагогическая работа по развитию креативности должна проводиться путём знакомства учащихся с методами творческого подхода, а также объяснения его практического применения в образовательном процессе.

В то же время, как показывает практика, работа по развитию творческого воображения в рамках школьной программы носит эпизодический характер, важность воображения как составляющей части компетентности младшего школьника недооценивается педагогами и методистами-практиками. Традиционно задача развития воображения решается на занятиях по программам изобразительной деятельности, значительно реже задания творческого характера встречаются в программах по литературному чтению и русскому языку.

Изучение программ ФГОС для общеобразовательной начальной школы обнаруживает в материалах требования к формированию у детей навыков логического мышления, умения действовать по образцу, опираясь на усвоенную в ходе обучения информацию. Детям преимущественно предлагаются однотипные задания, при этом недостаточное внимание уделяется развитию столь востребованного сегодня нестандартного, творческого мышления. В ещё большей

степени указанная диспропорция наблюдается в программах коррекционного обучения.

В связи с этим исследование проблемы креативной компетенции детей, имеющих задержку психического развития, представляется нам особенно актуальным.

Для оптимизации процесса разработки педагогических технологий формирования структурных компонентов креативной компетенции и обеспечения адекватного подбора средств и методов развивающего и коррекционного воздействия мы считаем необходимым опираться в этой работе на модель компетенции А. А. Дмитриева [3, с. 144], включающую три уровня: мегакомпонент, макрокомпоненты и микрокомпоненты. Также мы учитываем структуру компетентности, предложенную И. А. Зимней, согласно которой каждая из компетентностей имеет пять аспектов (ценностный, мотивационный, когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой).

На основе этих разработок мы выделили в составе креативной компетентности следующие элементы:

- 1) заинтересованность проявлении креативности, потребность в причастности к творческому процессу. Эту макрокатегорию определяют врождённые и приобретённые эмоционально-образные качества личности: одухотворённость, эмоциональный подъём в творческих ситуациях, высокая мотивация в решении творческих задач.
- 2) умение адекватно распоряжаться инструментарием творческой деятельности. В состав этого блока входят развитая ассоциативность, способность к переносу опыта, умение пользоваться технологиями реализации творческой идеи;
- 3) наличие опыта в решении нестандартных задач различными методами. Микрокомпонентами креативной компетентности в данной категории являются способность к творчеству, к решению проблемных задач, способность к переносу опыта, чуткость к противоречиям;
- 4) стремление к использованию максимального спектра личностных качеств для удовлетворения потребности в сопричастности к творчеству, к участию в течение творческого процесса, включённости в формирование его конечного результата, способности ставить и решать нестандартные задачи, способности к эмпатии, умению видеть знакомое в незнакомом, развитому творческому воображению;

5) эмоционально-волевая регуляция проявлений креативной компетентности, которая отражается в таких качествах, способностях и умениях как изобретательность, гибкость и критичность ума, способность к анализу, синтезу и комбинированию, интуиция, готовность к преодолению стереотипов.

Как видно из этой схемы, творческое воображение как микрокомпонент креативной компетентности является составной частью нескольких её макрокомпонентов, напрямую в одних случаях и косвенно, опосредованно – в других.

Так, в мотивационном аспекте креативной компетентности творческое воображение позволяет наложить проекцию прошлого эмоционального опыта на текущую проблемную ситуацию, формируя потребность в причастности к творческому процессу как источнику позитивного самоощущения.

В когнитивном аспекте креативной компетентности творческое воображение позволяет не только стереотипно использовать, но и интегрировать разнообразные освоенные ребёнком виды и технологии продуктивной деятельности в рамках реализации творческой идеи.

В ценностно-смысловом аспекте креативной компетентности творческое воображение является одним из базовых микрокомпонентов, которое определяет степень самооценности творческого процесса благодаря приданию ему яркой эмоциональной, абстрактной окраски через фантазийное восприятие.

В эмоционально-волевом аспекте креативной компетентности воображение выступает стимулом для начала творческой деятельности, являясь катализатором процесса воспроизведения образов, стимулируя процесс преобразования вымышленного в реальное.

Сложная структура креативной компетенции обуславливает создание специальных условий для приобретения опыта в фантазировании, создании новых образов, формирования творческих способностей, применения полученных навыков в реальной деятельности. Дети с задержкой психического развития в большей степени нуждаются в своевременном и всестороннем систематическом педагогическом воздействии.

На наш взгляд, работа по развитию творческого воображения учащихся начальных классов с особенными образовательными потребностями в системе инклюзивного образования требует

разработки дополнительных методик, которые отвечали бы современным требованиям ФГОС и удовлетворяли потребность в развитии творческого воображения не только детей с нормой, но и детей с ОВЗ. Недостаток существующих программ развития творческого воображения заключается в отсутствии адаптированных для детей с ОВЗ вариантов заданий. То есть задания, предусмотренные программой, единообразны и сложны для восприятия детей с ЗПР, их выполнение вызывает обоснованные трудности.

В учебной практике необходимо создать такие условия, которые позволили бы в системе инклюзивного образования формировать на совместных занятиях ситуацию успешности и социального принятия для детей с диагнозом ЗПР.

Для решения этой задачи требуется разработать такие методики занятий, в т. ч. по развитию творческого воображения, в которых задания будут вариативны, индивидуализированы [2]. Такие задания, которые позволят каждому из учеников в полной мере раскрыть свой потенциал.

Таким требованиям удовлетворяют занятия эстетического цикла, которые позволяют предусмотреть различные уровни сложности заданий и дают возможность равноправного участия в выполнении задания всех детей, как с ОВЗ, так и с нормальным развитием.

В рамках педагогической работы по преодолению недостаточной сформированности уровня развития творческого воображения у учащихся начальной школы нами разработана коррекционно-развивающая методика, основанная на комплексном подходе. В систему занятий включены элементы психогимнастики, логоритмики, арт-терапии, игротерапии, театральной и изобразительной деятельности.

Ученикам с диагнозом ЗПР требуется значительный объём предварительной вербальной работы для того, чтобы направить их деятельность в нужное русло. Полезным инструментом становится использование заготовок, позволяющее трансформировать задание из предложения нарисовать картинку целиком в задание дополнить готовую, раскрасить или создать аппликацию из заготовленных фрагментов.

Работа по развитию речи, вербального воображения учеников начальной школы в рамках предлагаемой нами методики может включать как работу с прозой, так и стихотворную практику. В то время как дети с нормальным развитием ВПФ с лёгкостью подбирают

названия, рифмы, могут создавать развитие и переплетение простых сюжетных линий, детям с ЗПР предлагается дополнить предложенные варианты, указав на детали сюжета с помощью наводящих вопросов педагога или выбирая рифму из возможных, озвученных учителем.

Включение в интегрированное занятие элементов музыкального иллюстрирования позволяет использовать палитру творческих возможностей учеников максимально полно. С одной стороны, существующий ряд музыкальных инструментов позволяет способному ребёнку с помощью простых приёмов имитировать различные звуки природы, иллюстрировать разнообразные эмоции и настроение. Так, отдельные удары по клавишам ксилофона становятся каплями дождя, глиссандо – журчанием ручья, трели – пением птиц, а звук барабана при разном характере касания может имитировать и лёгкие быстрые шаги мышки, и раскаты грома. Детям, для которых быстрое превращение показанных педагогом приёмов в навык, который может произвольно использоваться ими при выполнении заданий музыкально-иллюстративного характера, мы предлагаем сначала использовать инструменты, вариативность исполнительских приёмов игры на которых не отличается разнообразием. Это могут быть колокольчики, «шум дождя», кастаньеты, трещотки и т. п. Исполнителям предлагается лишь выбрать подходящий момент для вступления своего инструмента и поддерживать оркестр, соблюдая ритм.

Ведущим примером совместной работы при соблюдении принципа равноправия в инклюзивной группе являются инсценировки и мини-постановки. Актёрское обыгрывание сказок и историй позволяет педагогу выбрать для каждого из детей посильное задание. Так, если один ученик способен самостоятельно продумать характер своего героя, его действия в предлагаемых обстоятельствах, то другому для первоначальной реализации творческого потенциала достаточно получить задание дополнить костюм или придумать, в чём может проявиться обозначенный другими детьми характер персонажа.

Ещё одним примером занятий, позволяющих реализовать предлагаемый подход, является логоритмика. Занятия, объединяющие эмоционально-волевой тренинг, ритмику, музыкальное развитие и крупно- и мелкомоторную гимнастику, предоставляют педагогу широкий спектр возможных игр и упражнений, в которых сможет проявить себя каждый из учеников.

Апробация предложенной методики эстетического развития показала, что интегрированные уроки способствуют большей

заинтересованности обучающихся в творческой деятельности, повышают их познавательную активность. В рамках урока открывается перспектива использования разнообразных новых методов и приёмов, активизирующих мыслительную деятельность и творческое воображение.

Для наблюдения за результатами занятий по предлагаемой нами методике было проведено исследование, в рамках которого были организованы экспериментальные группы, в которые вошли 104 ученика начальной школы возраста 7-8 лет. 45 из них имеют диагноз ЗПР, а развитие ВПФ остальных 59-ти учеников происходит в пределах возрастных норм. В течение учебного года мы проводили внеурочные занятия по разработанной нами методике развития творческого воображения эстетическими средствами, всего было организовано 72 занятия.

В основе методики лежит принцип компенсации аномального развития с опорой на возможности межличностного взаимодействия со сверстниками при педагогическом сопровождении на основе зоны ближайшего развития. Влияние воспитания и обучения является ведущим фактором при формировании высших психических функций, к числу которых относят и воображение. В связи с этим, в комплексном подходе к коррекции задержки психического развития педагогическая работа по развитию воображения, творческого восприятия и креативного мышления является одним из важных направлений компенсации отставания ВПФ данной группы детей от нормального темпа развития.

Динамика уровня развития творческого воображения, обнаруженная при проведении констатирующего и контрольного тестирования по методикам определения уровня развития воображения О. Дьяченко [4] и Е. Кравцовой [5] в группах детей возраста 7-8 лет представлена на диаграмме. Горизонтально расчерченные секции гистограммы отражают результаты тестирования уровня развития воображения по методике Е. Кравцовой «Где чьё место?». Вертикально расчерченные секции гистограммы – результат диагностики по методике «Дорисовывание фигур» О. Дьяченко. В нижней части гистограммы располагаются секции, отражающие долю низкого уровня развития воображения среди детей соответствующей группы, в верхней - доли в составе групп, характеризующиеся уровнем развития воображения выше среднего по соответствующей методике на соответствующем этапе.

Характерной особенностью результата диагностики детей с ЗПР на констатирующем этапе явилось то, что высокий уровень воображения ни по одной из методик не был выявлен. При этом более 72,5% учащихся группы обладают низким уровнем развития воображения, и лишь 27,5% – средним.

На контрольном этапе тестирования отмечены заметные изменения: доля детей с ЗПР, чей уровень развития воображения оценивается как низкий, сократилась до 30%. Вместе с тем методика оценки уровня развития воображения «Где чьё место», опирающаяся на вербальные критерии, выявила относительно высокий уровень развития воображения у трёх детей из группы с ЗПР, что связано с тем, что они не только смогли предъявить нестандартное решение по просьбе экспериментатора, но сопроводили его объяснением, основанным на проявлении собственной фантазии.

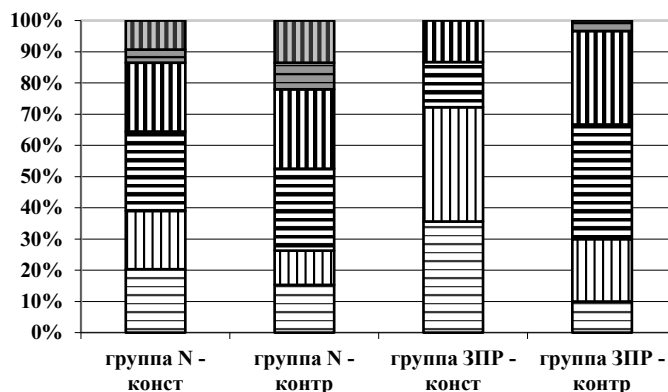


Рис. 1. Динамика состава групп по уровню развития воображений за период проведения эксперимента

Эффективность предлагаемой методики развития воображения подтвердилась результатами экспериментов. В рамках исследования получены статистически значимые различия у испытуемых экспериментальной группы:

- вырос уровень развития воображения, оцениваемый по невербальному методу: возросло количество уникальных интерпретаций при дорисовывании геометрических фигур, снизились показатели отказа от выполнения задания вследствие отсутствия творческой идеи;
- увеличилось число нестандартных решений стандартной задачи при невербальном подкреплении;

- вырос уровень развития творческого воображения, оцениваемый вербально: возросло количество и качество устных комментариев-обоснований при позиционировании нестандартных решений.

Активизация и развитие творческого воображения как системной составляющей креативной компетентности приближает потенциальные возможности детей с задержкой психического развития к показателям детей, чьё развитие протекает в рамках возрастных нормативов. Коррекционно-развивающая методика по развитию творческого воображения как основы творческой деятельности направлена на формирование и совершенствование креативной компетентности учащихся начальной школы, имеющих диагноз задержка психического развития, и может быть включена в структуру психолого-педагогического воздействия для создания условий личностного роста и успешной самореализации школьников, имеющих задержку психического развития.

Литература

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Санкт-Петербург, 1997.
2. Дмитриев А. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учебное пособие. – М.: МГОУ, 2017. – 259 с.
3. Дмитриев А. А. Интегрированное обучение детей: «за и против» / А. А. Дмитриев, С. А. Дмитриева // Народное образование. – 2011. – № 2. – С. 198–206.
4. Дьяченко О. М. Воображение дошкольников. – М.: Знание, 1986.
5. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребёнке волшебника. – М., 1996.

*Шилова Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогики и инклюзивного образования МГОУ, старший научный
сотрудник ИКП РАО
e-mail: shilova.ea@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методические условия использования дистанционных технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ. Автор раскрывает цели, задачи, принципы использования интерактивных ресурсов при осуществлении коррекционной помощи детям с ОВЗ.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интерактивные технологии, дети с ОВЗ

*Shilova Elena A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Faculty of
Special Pedagogy and Psychology, MRSU, researcher of IKP RAO
e-mail: shilova.ea@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. The article discusses the methodological conditions for the use of distance technologies in the process of psychological and pedagogical support of a child with disabilities. The author reveals the goals, objectives, principles of using interactive resources in the implementation of corrective assistance to children with disabilities.

Keywords: distance learning, interactive technologies, children with disabilities

Одной из современных форм обучения является дистанционный формат, который позволяет осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ вне зависимости от нахождения участников образовательных отношений.

Вопрос об активном использовании дистанционных технологий в образовании получил свою актуальность в связи с принятием и реализацией национального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который был утверждён 25 октября 2016 года Правительством РФ в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Внедрение целевой модели цифровой образовательной среды включает открытую информационно-образовательную среду «Российская электронная школа» и предполагает создание условий в образовательной организации для применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, которые обеспечивают взаимодействие педагога с обучающимися независимо от места их нахождения.

Использование дистанционного обучения применимо при реализации разных вариантов педагогического процесса. Это может быть обучение учащихся по конкретной образовательной области (математика, родной язык, изобразительная деятельность и т. д.), осуществление коррекционной помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие с родителями ученика.

Следует отметить, что интерактивные технологии обладают большими дидактическими возможностями. К ним относятся: целостность, открытость, полифункциональность, интерактивность, визуализация, доступ к разнообразным источникам информации и др. Электронные ресурсы позволяют организовывать личностно-ориентированное обучение, с учетом объёма и темпа подачи информации, который наиболее подходит для ребёнка, испытывающего трудности в обучении.

С октября по декабрь 2019 г. Институтом коррекционной педагогики РАО был проведён Мониторинг потребности отдельных (специальных) и массовых общеобразовательных организаций в современных научно-информационных ресурсах. В опросе приняли участие педагоги образовательных организаций и коррекционных школ из 85 субъектов РФ. Результаты Мониторинга, представленные в инфографике на сайте ИКП РАО, демонстрируют, что 49,8% педагогов признают у детей с ОВЗ наличие мотивации и интереса к использованию цифровых ресурсов, они отмечают положительные возможности цифрового оборудования для индивидуализации обучения. Самым распространённым «цифровым образовательным средством», по мнению опрошенных, является электронный журнал и дневник (36 %), на втором месте по популярности – компьютерные

обучающие программы (22%), на последнем – онлайн тестирование (18%). Наиболее востребованными в образовательном процессе, как считают анкетированные, являются инструменты дополненной виртуальной реальности, разработанные для обучающихся с ОВЗ (25,5%), компьютерные обучающие программы (16,4%), симуляторы (15,3%).

Таким образом, результаты мониторинга подтверждают востребованность цифровых технологий в процессе развития и обучения детей с ОВЗ.

Для решения важного вопроса использования цифровых технологий в практике обучения и развития детей с ОВЗ следует рассмотреть методические основания их применения. В работах исследователей Т. А. Соловьевой, Д. А. Соловьева, С. А. Войтас и др. определены цели и задачи дистанционного обучения детей с ОВЗ [3]. Реализация дистанционного обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, по мнению авторов, нацелена на обеспечение:

- мониторинга хода и результатов образовательного процесса и здоровья обучающихся с ОВЗ;
- планирования и реализации личностно-ориентированного обучения и воспитания ребёнка и его ресурсного обеспечения;
- взаимодействия всех участников образовательного процесса.

При использовании интерактивных технологий в коррекционной области обучения детей с ОВЗ находят решение следующие задачи:

- обеспечение доступа к учебным материалам и методическим ресурсам;
- повышение комфортности обучения;
- расширение возможности для развития умственных и творческих способностей обучающихся.

Важным условием применения цифровых ресурсов в образовательной практике детей с ограниченными возможностями здоровья будет являться понимание педагогом-дефектологом следующих принципов её использования:

- мультимодального проектирования адаптированных образовательных программ с целью формирования способности решать познавательные и коммуникативные задачи на разном материале и в разных видах деятельности;
- фиксации динамики индивидуальной успешности и внесения в ту же единицу времени изменений в адресную адаптированную образовательную программу;

- повышения результативности обучения за счёт интерактивных, индивидуально подобранных инструментов положительного подкрепления;
- расширения личного жизненного опыта взаимодействия ребёнка с реальной окружающей средой (природной, предметной, социальной) за счёт встроенных инструментов вывода за пределы цифрового контура;
- обеспечение коррекции нарушений развития и социальной адаптации;
- адаптивность модели дистанционного образования к уровням и особенностям развития и подготовки детей с ОВЗ.

При организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями, при конструировании занятия, подборе материала должна учитываться специфика психолого-педагогического фактора общения в сети как особого вида коммуникации, а также трудности каждого отдельно взятого ребёнка, обусловленные недостатком внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью. Необходимым условием успешной реализации дистанционного обучения детей с ОВЗ является корректировка индивидуальной программы развития, с учётом умственных и физических особенностей обучающихся [1, 2, 4].

Таким образом, дистанционное обучение является современной и продуктивной формой психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ. Эффективность интерактивного взаимодействия определяется уровнем компьютерной компетенции педагога-дефектолога, умением специалиста организовывать и управлять ресурсами цифровой образовательной среды в профессиональной практике, что позволяет организовывать образовательное пространство для ребёнка с ОВЗ

Литература

1. Леонова С. В., Моисеева Ю. Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях ДОУ компенсирующего вида / Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской конференции с международным участием. – 2016. – С. 96–99.

2. Пантелеева Л. А. Пути оптимизации процесса обучения младших школьников с нарушениями речи / Вестник Университета Российской академии образования. – 2008.– № 3. – С. 127–128.

3. Соловьева Т. А., Соловьев Д. А, Войтас С. А. Цифровая образовательная среда для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью: основные понятия и их характеристика / Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 42-56.

4. Шилова Е. А., Квашнин А. Ю. Электронная программа по построению индивидуального маршрута развития ребёнка с нарушениями речи / Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей по итогам IV Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 21–24.

Шохова Ольга Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогике и инклюзивного образования, факультета специальной
педагогике и психологии МГОУ
e-mail: shohowa2011@yandex.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕХНОЛОГИИ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
РЕАГИРОВАНИЯ В ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье поднимается актуальная проблема активизации и развития эмоционального реагирования у детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Обосновывается необходимость проектирования педагогической технологии по целенаправленному формированию у данной категории детей умений и навыков эмоциональным реагированием как основы социальной адаптации в условиях специальной и инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, эмоциональное реагирование, дети с особыми образовательными потребностями, дошкольники с тяжёлыми множественными нарушениями развития, комплексные множественные нарушения развития, проектирование педагогической технологии, специальная и инклюзивная образовательная среда

Shokhova Olga V.,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special
Pedagogy and Inclusive Education,
Faculty of Special Pedagogy and Psychology, State Educational Institution
of Higher Education of the MRSU
e-mail: shohowa2011@yandex.ru

DESIGN OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSE IN SUBJECT-PRACTICAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Abstract. The article raises the actual problem of activation and development of emotional response in children with severe multiple developmental disorders. The article substantiates the need to design a pedagogical technology for purposeful formation of emotional response skills in this category of children as a basis for social adaptation in a special and inclusive educational environment.

Keywords: emotional-volitional sphere, emotional response, children with special educational needs, preschool children with severe multiple developmental disorders, complex multiple developmental disorders, design of pedagogical technology, special and inclusive educational environment

Преобразовательные тенденции российского образования активно обозначают новые направления содержания в специальной педагогике. Их реализация может внедряться при создании особой образовательной среды, которая позволила бы обеспечить доступность качественного процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ, в частности, имеющих тяжёлые множественные нарушения развития. Важно отметить и создание педагогических технологий, направленных на формирование механизмов дальнейшей разносторонней социальной адаптации. Таким образом, система воспитания и обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития должна приобрести инновационный характер, в основе которого лежат процессы, требующие от специалистов и образовательной среды проявления гибкости, маневренности, быстроты реакции на изменения, происходящих с детьми с ТМНР, включённых в активное обучение. Применение идей технологического подхода, разработанных исследователями В. П. Беспалько, В. Н. Борисовой, В. В. Гузеева, М. В. Кларина, В. М. Монахова, В. Ю. Питюкова, Г. К. Селевко, М. П. Сибирской, Н. Е. Щурковой, безусловно, позволяют найти оптимальные варианты для удовлетворения их образовательных потребностей. Педагогические технологии, направленные на обеспечение формирования эмоциональной, физической, познавательной,

социально-коммуникативной и других сторон личности, позволяют организовать целенаправленный воспитательно-образовательный процесс, учитывающий особые образовательные особенности детей с ТМНР, которые находятся в стенах комбинированного общеобразовательного учреждения [3, 5].

Анализ психолого-педагогической литературы (Т. А. Баилова, Л. А. Головчиц, А. А. Дмитриев, А. А. Еремина, И. Ю. Левченко, М. В. Жигорева, Н. Н. Малофеев, Э. И. Леонгард, И. А. Каткова, Л. М. Щипицына и др.) показал, что для организации коррекционно-развивающего обучения детей, имеющих тяжёлые множественные нарушения, необходимо создать особые педагогические условия, которые дадут возможность включить у них познавательные процессы более эффективно и оптимально. У таких детей сочетаются нарушения опорно-двигательной системы, сенсорной, интеллектуальной, речевой сфер, с присутствием неврологической и соматической симптоматики, с расстройствами аутистической сферы, и это приводит к тому, что специалисты затрудняются найти реальную структуру дефекта, а также пути для коррекции имеющихся нарушений. Возникающие сложности с определением интеллектуального реального состояния детей и, соответственно, путей социализации, что мешает составить индивидуальный образовательный маршрут развития. Но при этом практика работы с детьми с ТМНР показывает, что всё не так и безнадежно – такие дети могут быть успешно социализированы, и им под силу овладеть определённым уровнем эмоциональной компетентности [2, 5, 9].

Эмоциональное развитие у дошкольников является связующим звеном в системе биологического, социального и когнитивного созревания, оно вырабатывает их новые количественно-качественные изменения. Исследователи отмечают, что в целом развитие процессов эмоционального реагирования представляет собой сложный и целенаправленный воспитательно-обучающий процесс, влияющий на разрешение жизненно важных потребностей, и является условием нормального психического развития детей. Эмоции характеризуются как внутренние регуляторы деятельности, при этом они носят характер значимых осознаваемых переживаний, которые отражают личностное положительное или отрицательное отношение к этой деятельности в процессе выполнения, взаимодействуют с её мотивами, целями и с достигнутыми результатами [1, 3, 4].

При проведении констатирующего эксперимента было выявлено, что дошкольники с ТМНР ограниченно проявляют и недостаточно

понимают основные эмоциональные реакции при взаимодействии со взрослыми. В процессе игровой деятельности и общения они показывали нестабильные эмоциональные реакции – от резко отрицательных до чрезмерно пассивных, поддерживать длительно положительные эмоциональные реакции они не могут. Поэтому дети с ТМНР не могут полноценно устанавливать равное взаимодействие в предметно-практической и игровой деятельности как со взрослыми, так и с другими детьми. Полученные результаты подтвердили необходимость проведения специальной работы по формированию навыков эмоционального реагирования детей с ТМНР [8].

Основой, которая легла в нашу педагогическую технологию, явились активизация и развитие эмоционального реагирования в предметно-практической деятельности у детей дошкольного возраста с ТМНР [7, 9]. Разработанная нами педагогическая технология основана на опыте коррекционно-развивающей работе, проводимой в дошкольном отделении ГБОУ Школы Центрального округа г. Москвы в период с 2001 по 2017 г. г.

Проектирование педагогической технологии, направленной на активизацию и развитие эмоционального реагирования, как начального этапа социальной адаптации детей с ТМНР предполагает:

1) дифференциацию данного процесса на взаимосвязанные этапы обучения воспитанников с ТМНР;

2) координирование и взаимодействие практических действий, выполняемых детьми, изучаемой категории, направленной на достижение поставленного результата;

3) равноценность выполнения методов, приёмов по стимулированию активизации и развитию эмоционального реагирования у детей с ТМНР. При построении педагогической технологии формирования эмоционального реагирования в предметно-практической деятельности были заложены следующие функции:

- диагностическая, предполагающая анализ выявленных актуальных и потенциальных недостатков функционирования эмоционального реагирования у детей с ТМНР, установление их причин;
- системно-моделирующая, которая позволяет определить характер, объём, формы и методы коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с ТМНР;
- проектно-организаторская, направленная на планирование, конструирование, реализацию и оценку педагогической проективной деятельности, связанной с разрешением проблем

развития эмоционального реагирования у детей изучаемой категории;

- инновационная, содействующая стимуляции потенциала собственных возможностей детей с ТМНР в условиях коммуникативного группового взаимодействия, их регулярное побуждение к разрешению проблемных ситуаций в общении;
- предметно-практическая, которая предполагает создание механизма оказания различных видов помощи в ситуации затруднений, разработку тренирующих упражнений для улучшения коммуникативного и игрового взаимодействия между детьми с ТМНР;
- распорядительно-управляющая, распределяющая и координирующая в педагогической технологии деятельность медико-психолого-социально-педагогической службы учреждения и всех специалистов (ПМПк);
- аналитический, направленный на накопление полученного педагогического знания, анализ понимания проблем по развитию эмоционального реагирования, улучшение образовательной и общекультурной подготовки участников педагогической технологии.

Основной целью нашей педагогической технологии явились активизация и расширение произвольных видов эмоционального реагирования у ребёнка с ТМНР в условиях предметно-практической и игровой деятельности. Были определены задачи:

- 1) создание педагогических условий, нивелирующих влияние сенсорной, эмоциональной, социальной деприваций и формирование познавательной и эмоциональной активности ребёнка в процессе различных видов деятельности;
- 2) определение алгоритма активизации и развития эмоционального реагирования у детей с ТМНР;
- 3) расширение представлений детей с ТМНР об окружающей действительности через предметно-практическую деятельность, позволяющую развить навыки и умения эмоционального взаимодействия.

Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования детей с ТМНР имеет вид блочно-модульной структуры, где каждый из блоков имеет свои задачи. В 1 блоке решались группы задач по стимуляции и активизации проявлений эмоций на:

- уровне спонтанных безусловных навыков эмоционального реагирования, используя механизм вызывания и заражения положительными эмоциями;
- импрессивном уровне, который предполагал, что дети делали попытки подстраивания под заданные ситуации;
- экспрессивном уровне, когда дети активно проявляли свои эмоциональные реакции.

Задания этого блока позволяли использовать возможность постепенной адаптации к эмоционально насыщенной деятельности. У воспитанников с ТМНР вызывались непроизвольные кратковременные эмоциональные реакции при восприятии какой-либо эмоционально насыщенной игры средствами стимулирования сенсорной сферы. Игровой материал подавался постепенно с малой интенсивностью с элементами загадки, пробуждающей интерес и побуждающей к подражательным действиям. Сначала дети с ТМНР находились в роли пассивных наблюдателей, стимулируемых к наблюдению за действиями, а затем включаемых в активную совместную работу со взрослым.

Во втором блоке, ориентированном на обучение восприятию и пониманию эмоциональных состояний людей в различных ситуациях, решались задачи по обучению подражанию различным эмоциональным состояниям при выполнении какой-либо деятельности (при работе с сенсорными эталонами, в двигательных играх, в коммуникативных ситуациях), осуществлялась работа над пониманием терминологии эмоциональных состояний, их обозначение в виде пиктограмм, символов, их различение. В данном направлении педагоги формировали эмоциональные выразительные движения с помощью жестов, мимики, интонации, а дети узнавали их в реальности, в изображениях, определяли причинно-следственные связи между выполнением деятельности и эмоцией.

В третьем блоке происходила работа по реализации эмоциональных состояний при взаимодействии в деятельности со сверстниками. Задачами явились:

- стимуляция эмоциональной активности в условиях триадного взаимодействия (со взрослым);
- реализация эмоциональной активности в условиях диадного взаимодействия (со сверстником);
- реализация эмоциональной активности в условиях подгруппы и группы в условиях инклюзивной образовательной среды.

Педагог показывал детям с ТМНР примеры правильного и неправильного поведения и поощрял использование полученных навыков анализа в деятельности со своим сверстником, формировал положительный эмоциональный настрой от совместной игры. В процессе начальной социализации дети с ТМНР обучались сдерживать, подавлять отрицательное эмоциональное реагирование. Они учились проигрывать ту или иную эмоцию с привлечением музыкальной и изобразительной деятельности. Работа с детьми изучаемой категории осуществлялась следующим образом: использовались доступные формы коммуникации (мимика, жесты, пиктограммы) и широкие средства коммуникации (вербальные, с использованием практических методов).

Данная педагогическая технология – это система мероприятий, развивающая возможности детей с ТМНР, которая разработана командой специалистов вместе с родителями, учитывающая их состояние психо-физического здоровья и особенности развития, возможности и потребности. Она предполагает использование тематического перспективного планирования, т.е. тема должна изучаться в течение недели и проходить через каждого специалиста. При реализации программы меняются методы и приёмы подачи материала, представляющего интерес для детей с ТМНР. Она определяется на один учебный год в зависимости от возраста и условий развития ребёнка. По прошествии установленного срока специалист оценивает достигнутые результаты, успехи и неудачи, анализирует позитивные и негативные незапланированные события, произошедшие в процессе выполнения программы.

Проблема развития эмоционального реагирования детей с ТМНР является актуальной и важной, особенно при возрастающей тенденции увеличения различных инклюзивных форм образования. Реализация педагогической технологии, создающая основы для дальнейшей социализации, позволяет детям с ТМНР активнее социализироваться в инклюзивную образовательную среду с нормативными сверстниками. В специально организованной работе эти дошкольники не только усваивают заданные взрослыми формы поведения и общения, но и вырабатывают адекватную эмоциональную реакцию на них, учатся гибко реагировать на изменение социальной ситуации, самостоятельно выстраивать взаимоотношения, исходя из социальных ролей участников общения и содержания мотивации.

При подведении итогов необходимо отметить, что до сих пор окончательно не разрешены принципиальные вопросы о том, какая форма обучения является оптимальной для детей с ТМНР, какого рода программы и уровень общения со здоровыми сверстниками им необходим. Наблюдения за детьми подтверждают необходимость специально организованной работы по социализации таких детей, позволяющей предотвратить формирование негативных качеств личности и формирующих адекватную эмоциональную компетентность.

Литература

1. Дмитриев А. А., Верхотурова Н. Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2013. – № 1. – С. 124–129.
2. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями развития. – М. «Академия», 2007.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
4. Колягина В. Г. Использование средств искусства в психокоррекционной работе по нормализации эмоционально-личностной сферы дошкольников с речевым дизонтогенезом / Логопедия. – 2014. – № 4 (6). – С. 53–60.
5. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М. Академия, 2001.
6. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и в обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта, – СПб: «Речь», 2005.
7. Шохова О. В. Особенности применения педагогической технологии формирования эмоционального реагирования дошкольников со множественными нарушениями развития / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. – № 1. – С. 181–185.
8. Шохова О. В. Экспериментальное исследование особенностей эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития / Дефектология. – 2017. – № 3. – С. 31–41.
9. Шохова О. В., Каткова И. А. Реализация принципов преемственности и непрерывности дошкольного и школьного образования детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития: в сборнике: Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология: материалы XI Международного теоретико-методологического семинара. – М., 2019. – С. 29–33.

Научное электронное издание

Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции

Материалы

*научно-практической конференции с международным участием
«Актуальные вопросы современной дефектологии. Опыт, достижения,
инновации – основа развития науки будущего»,
посвящённой 90-летию со дня образования МГОУ
и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии
(г. Мытищи, МГОУ, 17 ноября 2020 г.)*

Составление:

Галкина Вера Александровна

Редактор – В. А. Кулакова

Подписано к использованию: 19.03.2021 г.

Объём 5,62 Мб.

Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–12). Заказ № 2021/12-20

Изготовлено в Информационно-издательском управлении МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2
(495) 780-09-42 (доб. 1740), iiu@mgou.ru